



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA

**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA-TO**

ARAGUAÍNA-TO

2014

NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA

**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA-TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo.

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria José de Pinho.

ARAGUAÍNA-TO

2014

A447p Almeida, Núbia Régia de
Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de
leitura em uma escola da rede estadual de ensino de Araguaína-
TO / Núbia Régia de Almeida. – Araguaína: [s. n], 2014.
183f.

Orientador: Prof. Dr Márcio Araújo de Melo

Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) –
Universidade Federal do Tocantins, 2014.

1. Leitura 2. Ensino. I. Título

CDD 028

NÚBIA RÉGIA DE ALMEIDA


**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, como um dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo.
Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Maria José de Pinho.


APROVADA EM 08/12 /2014.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo (UFT)
Orientador

Prof^ª. Dra. Maria José de Pinho (UFT)
Co-orientadora



Prof^ª. Dra. Valéria da Silva Medeiros (UFT)
Membro Interno



Prof^ª. Dra. Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
(Titular – Membro externo)

Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva (UFT)
(Suplente)

ARAGUAÍNA -TO
2014

A meus filhos, Álvaro e Ian Filipe, por toda a compreensão, carinho e amor, sempre, incondicionais!

À minha mãe pelo apoio, orações e por seu amor sublime!

AGRADECIMENTOS

Ao amado e bondoso Deus pela saúde e sua presença confortante nos momentos difíceis ao longo dessa caminhada.

A todos os participantes da pesquisa, da escola campo, que não mediram esforços para disponibilizar a documentação de que eu necessitava, principalmente às Professoras de Língua Portuguesa que contribuíram diretamente, abrindo as portas de suas salas e permitindo que eu observasse toda a dinâmica de suas aulas. Agradeço também, imensamente, aos alunos dessas turmas. Meu muito obrigada!

Agradeço aos participantes da SEDUC, nas pessoas das duas ex-secretárias e do Secretário Executivo, que contribuíram concedendo entrevistas para o enriquecimento do *corpus* da pesquisa.

Ao meu querido e precioso esposo, Nilton, pela compreensão, demonstração de amor, carinho e ajuda constante no cuidado com os filhos e com a nossa casa. Minha eterna gratidão!

Às duas pessoinhas que mais amo nessa vida, meus filhos, Álvaro e Ian Filipe, pelo carinho, cuidado e amor que demonstram por mim.

Ao meu orientador, Professor Dr. Márcio Araújo de Melo, pelas constantes orientações nesses dois anos efetivos de estudo. Meu sincero respeito, reconhecimento e admiração, não apenas pelo profissionalismo, mas pela alma nobre e generosa que tem. Minha eterna gratidão!

À minha Co-orientadora, Professora, Dr^a. Maria José de Pinho, pela atenção e preciosas orientações e indicações de leituras. Muito obrigada!

À Professora Dr^a. Valéria Medeiros por ter aceitado o convite para participar da minha banca de qualificação, pela leitura atenta e pelas preciosíssimas orientações que contribuíram para a melhoria do trabalho. E, sobretudo, por ter acreditado no meu potencial e dado a mim riquíssimas aulas de inglês instrumental, que me tornaram apta a ingressar no curso de mestrado. Meu muito obrigada!

À Professora Dr^a. Betina Cunha por aceitar o convite para participar da minha banca de qualificação e ter contribuído de forma generosa com o meu crescimento acadêmico.

À UFT por tornar possível a realização do meu sonho na oferta desse curso, em especial, ao coordenador do Programa, Prof. Dr. Wagner Rodrigues Silva pelo profissionalismo e por ter aceitado participar da banca examinadora.

Ao secretário do programa, Aloísio Orione, que sempre me atendeu com prontidão e zelo.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras/PPGL da Universidade Federal do Tocantins/UFT, em especial a Márcio Araújo de Melo, Valéria da Silva Medeiros, Maria José de Pinho, Dernival Vênancio Ramos Júnior, Adair Vieira Gonçalves, Janete Silva dos Santos, Hilda Gomes Dutra Magalhães e André Teixeira Cordeiro por terem contribuído diretamente através de suas aulas com a minha formação acadêmica.

Ao meu amigo Antonio Adailton Silva, pela sua generosidade em contribuir com todos aqueles que têm sede de adquirir conhecimentos. Minha eterna gratidão por me ouvir, pelas leituras, discussões e opiniões sobre o texto, pelas indicações de obras que podiam contribuir com a melhoria do trabalho e principalmente pela revisão cuidadosa da dissertação.

À amiga Tânia Rosa, pela parceria e cumplicidade durante todo o curso e também pelas leituras dos textos que produzi.

Aos meus pais, Maria Aparecida e Pedro; minha irmã Carla; meu irmão Leandro e meus sobrinhos Lorryne, Kaio Hítalo, Andressa, meus cunhados; Adailton e Gislaine, e minha tia Carmem Lúcia, por sempre terem me apoiado e incentivado na realização desse sonho.

A todos os colegas do curso, especialmente aqueles que tiveram oportunidade de conversar e conviver um pouco mais comigo nesse período, seja pessoal ou virtualmente, Bonfim Queiroz, Ceiça, Bruno, Aliny, Verônica, Neliane, Isaquia, Marília, Aurinete, Livia e Rubenilson.

Aos meus queridos amigos e amigas da longa caminhada de trabalho, Zilma Pereira, Taniaely, Luciana, Keurilene, George Paulo, Fatinha, Lúcia Helena, Janilza, Graziane, Rogeane, Shirleide, Darci, Marlene e Isaias que sempre acreditaram que meu sonho poderia se tornar realidade.

À família do meu esposo que me acolheu generosamente e torce pelo meu sucesso. Muito obrigada pela presença constante em minha vida!

À SEDUC por ter a mim concedido o direito, embora parcial, para cursar esse mestrado e melhorar o meu desempenho profissional. Muito obrigada!

A todos aqueles que contribuíram de forma material e imaterial comigo em todas as etapas da minha vida acadêmica e profissional, embora não tenha citado os nomes, recebam aqui a minha gratidão.

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB.....	38
Quadro 01	Programas e Políticas Públicas Implantados no Estado do Tocantins visando à melhoria da qualidade do ensino e os resultados nas avaliações externas	82
Quadro 02	Régua da Escala de Nível de Proficiência de Língua Portuguesa 5º e 9º anos	84
Quadro 03	Régua da Escala de Nível de Proficiência de Matemática 5º e 9º anos	85
Quadro 04	Participantes da pesquisa	101
Quadro 05	Perfil dos docentes participantes da pesquisa	105
Quadro 06	Tópicos e descritores da Prova Brasil referentes ao 9º ano.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Padrões de Desempenho na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa SAEB e Prova Brasil de 5º e 9º anos	85
Tabela 02	Padrões de Desempenho na Escala de Proficiência de Matemática SAEB e Prova Brasil de 5º e 9º anos	85
Tabela 03	Médias de Desempenho do Tocantins da 4ª série / 5º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual)	86
Tabela 04	Médias de Desempenho do Tocantins da 8ª série / 9º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual)	86
Tabela 05	Resultado do IDEB do Tocantins (Rede Estadual) – por modalidades	87
Tabela 06	Quantitativo de professores afastados por licença médica e remanejados de função pela Junta Médica Oficial do Estado do Tocantins	94
Tabela 07	Turmas participantes da pesquisa	105
Tabela 08	Médias de desempenho da escola campo da 8ª série / 9º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil	133
Tabela 09	Resultado do IDEB da escola campo por modalidades de ensino	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	– Avaliação Nacional da Educação Básica, conhecida como SAEB
ANRESC	– Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil
BID	– Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	– Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	– Banco Mundial
CAQi	– Custo Aluno Qualidade Inicial
CAQ	– Custo Aluno Qualidade
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior
CEDAC	– Centro de Ação Comunitária
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CESGRANRIO	– Fundação privada autônoma responsável por realizações de exames de acesso ao ensino superior e concursos.
Conselhos Escolares	– Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
EDURURAL	– Projeto de Educação Básica para o nordeste
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENCCEJA	– Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
Escola de Gestores	– Programa Escola de Gestores da Educação Básica
FLIT	– Feira Literária Internacional do Tocantins
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GAME	– Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais

GESTAR	– Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IAS	– Instituto Ayrton Senna
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	– Instituição de Ensino Superior
INAF	– Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	– Livro Didático
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
MEC	– Ministério da Educação
OCDE	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PA	– Projeto de Aprendizagem
PAA	– Programa de Aceleração da Aprendizagem
PAR	– Plano de Ação Articulada
PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Escola	– Plano de Desenvolvimento da Escola
PES	– Plano Estratégico da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins
PIB	– Produto Interno Bruto
PIBID	– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	– Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	– Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	– Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	– Projeto Político Pedagógico
Pradime	– Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

Pró Conselho	– Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação
ProfHistória	– Mestrado Profissional em História
ProfLetras	– Mestrado Profissional em Letras
ProfMatemática	– Mestrado Profissional em Matemática
Pró letramento	– Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Profucionário	– Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
SAEB	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	– Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SAETO	– Sistema de Avaliação do Tocantins
SALTO	– Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Tocantins
SARE	– Sistema de Acompanhamento do Rendimento Escolar
SAVAP	– Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEB/MEC	– Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
SENEB	– Secretaria Nacional de Educação Básica
SGE	– Sistema de Gerenciamento Escolar
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TRI	– Teoria de Resposta ao Item
UAB	– Universidade Aberta do Brasil
UFT	– Universidade Federal do Tocantins
UnB	– Universidade de Brasília
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	– Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
UNITINS	– Fundação Universidade do Tocantins

RESUMO

O presente trabalho faz uma abordagem das avaliações institucionais como instrumento (re)orientador de mudanças nas práticas de ensino de leitura. A pesquisa foi realizada no ano de 2013, em uma escola da rede estadual, na cidade de Araguaína, Tocantins. Os objetivos da investigação consistiam em: (i) averiguar se a Prova Brasil tem se configurado como instrumento (re)orientador das práticas de leitura das docentes de Língua Portuguesa da referida escola; (ii) identificar as políticas públicas implantadas pelo governo federal e pelo Estado do Tocantins para melhorar a qualidade do ensino a partir dos resultados das avaliações externas SAEB e Prova Brasil; (iii) identificar e descrever as práticas de leitura desta escola antes de 2011 e as correntes; (iv) averiguar se houve alterações nos resultados das habilidades de leitura dos alunos; e (v) conhecer a repercussão provocada pela Prova Brasil nas práticas de ensino de leitura das docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da unidade escolar. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa sobre a influência das avaliações institucionais, em específico, a Prova Brasil, no ensino de leitura. Para tanto, utilizou-se como instrumentos e procedimentos para geração de dados: consulta e análise de documentos como diários de classe, planos de aula, relatórios de atividades escolares, projeto político pedagógico da escola e documentos oficiais dos governos federal e estadual; observação das aulas de Língua Portuguesa ministradas por duas docentes e da culminância de projetos realizados pela equipe escolar; produção de diários de campo sobre as aulas observadas e conversas informais; leitura e análise de cadernos de alunos; realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras de Língua Portuguesa, coordenadora pedagógica, ex-diretora e diretor da escola, servidora responsável pela biblioteca escolar, duas ex-secretárias de educação do Estado do Tocantins, Secretário Executivo da SEDUC; e aplicação de questionários aos alunos. A observação das aulas foi realizada no segundo semestre de 2013 em 05 turmas de 9º ano. O recorte justifica-se pelo fato de os alunos participarem da Prova Brasil, aplicada nesse mesmo ano. O foco da investigação consistiu em averiguar se as políticas de avaliações institucionais vêm mobilizando a equipe escolar a realizar a prestação de contas dos serviços educacionais oferecidos, além de averiguar se o ensino de leitura tem sido baseado nos descritores da Prova Brasil e orientações dos PCN de Língua Portuguesa. Os resultados da pesquisa revelaram que a Prova Brasil, aplicada pelo governo federal, e o Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Tocantins/SALTO, aplicada pelo governo estadual, vêm reorientando o ensino de leitura das professoras de Língua Portuguesa da escola campo; bem como alterando a prática escolar, pois se pôde notar, a partir da análise do *corpus*, que a equipe administrativo-pedagógica da escola vem desenvolvendo um trabalho voltado a atender ao chamado dessas avaliações visando a melhores resultados expressos pelos índices aferidos por esses exames. No decorrer da pesquisa foram identificados novos problemas relacionados ao tema. Por não ter sido objetivo discuti-los aqui, ficam em aberto como temas para futuras investigações.

Palavras-Chave: Avaliações Institucionais; Prova Brasil; Instrumento (re)orientador do ensino de leitura; Escola Estadual em Araguaína-TO.

ABSTRACT

The current paper presents an approach of institutional evaluations as a (re)guiding tool in changes of teaching reading practice. The survey was accomplished in the year 2013, in a public school in the city of Araguaína, Tocantins. The research objectives were to: (i) determine whether the Prova Brasil has been configured as a (re)guiding tool of the reading practices of Portuguese Language teachers of that school; (ii) identify the public policies implemented by the federal government and of the state of Tocantins to improve the teaching quality by the results outside evaluations, the SAEB and the Prova Brasil; (iii) identify and describe the reading practices of this school before 2011 and current; (iv) determine whether there were changes in the results of the reading students skills; and (v) know the repercussions caused by the Prova Brasil practices in the teaching of reading teachers of Portuguese elementary school teaching unit. This refers to a study case with a qualitative approach on the influence of institutional evaluations, specifically, the Prova Brasil, in the teaching of reading. Therefore, as data acquisition tools and procedures used were: document inquiry and analysis such as class roles, lesson plans, school activities reports, the school political pedagogical project and the federal and state official documents; Portuguese classes observation taught by two teachers and the culmination of projects accomplished by school staff; field diary production on observed lessons and informal conversations; reading and analyzing of the students notebooks; conducting semi-structured interviews with Portuguese teachers, educational coordinator, former director and school director, servant responsible for the school library, two former education secretaries of the state of Tocantins, Executive Secretary of SEDUC; and student questionnaires. The class observation was held in the second half of 2013 in 05 9th grade classes. The cut is justified by the fact that those students were Prova Brasil participants, applied in that same year. The focus of the investigation was to verifying whether the institutional evaluation policies have been mobilizing school staff to carry out the accountability of educational services offered in addition to checking out whether teaching reading has been based on Prova Brasil's descriptors and guidelines of the Portuguese language PCNs. The survey results revealed that Prova Brasil applied by the federal government, and the System of Assessment, Monitoring and Improvement of Education in Tocantins/SALTO applied by the state government, are reorienting the teaching reading of Portuguese teachers from the analyzed school; well as changing the school practice, as it was noticed from the analysis of the *corpus*, the administrative and teaching staff of the school is developing a work aimed to answer the call of these evaluations aiming to better results expressed by the indices measured by those tests. During this study new problems related to the topic were identified. Due to no purpose in discussing them here, these are open topics for future research.

Keywords: Institutional Evaluations Prova Brasil; (Re)guiding tool for teaching reading; State School in Araguaína-TO.

CÓDIGOS DE TRANSCRIÇÃO¹

- (()) Comentários da pesquisadora
- (...) Silêncio
- (?) Fala incompreensível
- (+) Pequena pausa no segmento de fala
- (++) Pausa média no segmento de fala
- (+++)
- Longa pausa no segmento de fala
- /.../ Indicação de transcrição parcial
- :: Alongamento de vogal
- ? Pergunta no segmento de fala
- MAIÚSCULA Ênfase e alteração no tom de voz
- Sublinhado Grifo nosso
- ((risos)) Risos

¹ De acordo com: MARCUSHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2003. 94p.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 PANORAMA DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NO CENÁRIO NACIONAL	24
1.1 ANTECEDENTES E HISTÓRICOS DO SAEB À PROVA BRASIL	34
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS A PARTIR DOS RESULTADOS DO SAEB E PROVA BRASIL PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO E DOS RESULTADOS	39
1.2.1 Plano Decenal de Educação para Todos	39
1.2.2 Plano Nacional de Educação/PNE 2001- 2010	40
1.2.3 - Plano Nacional do Livro e da Leitura/PNLL	42
1.2.4 - Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE	43
1.2.5 Plano Nacional de Educação/PNE 2011 - 2020	47
1.2.6 Cursos de Formação Continuada para os profissionais da educação	49
1.2.7 - Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC	50
1.2.8 Cursos de Mestrados Profissionais	52
1.2.9 Plano Nacional do Livro Didático/PNLD	53
2 PANORAMA DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS IMPLANTADAS PELO ESTADO DO TOCANTINS	57
2. 1 POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLANTADAS PELO ESTADO DO TOCANTINS PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO E OS RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS	67
2.3 IMPACTO DAS POLÍTICAS IMPLANTADAS PELO ESTADO DO TOCANTINS NOS RESULTADOS DO SAEB, PROVA BRASIL E IDEB	84
2.3.1 Resultados Comparativos do Tocantins no SAEB, Prova Brasil e IDEB	86
3 A PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DO ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA CAMPO	99
3.1 PERSPECTIVA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	99
3.2 PERFIL DA ESCOLA CAMPO, TURMAS E DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA	104
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE	105
3.4 O ENSINO DE LEITURA MEDIADO PELOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL E DAS ORIENTAÇÕES DOS PCN	109
3.5 - A CULTURA ESCOLAR ALTERADA EM VIRTUDE DA FORMAÇÃO DE	

LEITORES E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	123
3.6 - RESULTADOS DA ESCOLA CAMPO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA BRASIL E IDEB.....	133
3.6.1 Resultados apresentados pela escola campo na Prova Brasil.....	133
3.6.2 Resultados apresentados pela escola campo no IDEB.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	153
APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS).....	154
APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR E APOIO PEDAGÓGICO).....	157
APÊNDICE 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES DA SEDUC).....	160
APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR AS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	163
APÊNDICE 05 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR DIRETOR DE UNIDADE ESCOLAR.....	166
APÊNDICE 06 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ÁREA DE CÓDIGOS E LINGUAGEM.....	168
APÊNDICE 07 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A FUNCIONÁRIA DA BIBLIOTECA.....	170
APÊNDICE 08 - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO SOBRE A PROVA BRASIL.....	172
APÊNDICE 09 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A EX- DIRETORA REGIONAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO E EX-SECRETÁRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (2009-2011).....	174
APÊNDICE 10 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A EX-SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DA SEDUC QUE ATUOU NO PERÍODO DE 2001 A 2009.....	176
ANEXOS.....	178
ANEXO 01 – ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL E SAEB.....	179

INTRODUÇÃO

A presente dissertação – desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins/UFT – vincula-se à área de concentração “Ensino e formação de professores de línguas e de literaturas” e à linha de pesquisa “Literatura, memória e identidade cultural em contextos de formação”, tendo como foco as políticas públicas de formação docente e de formação de leitores.

O interesse pelo objeto de pesquisa nasceu após a realização, em 2011, de um levantamento dos resultados obtidos pelas escolas jurisdicionadas à Diretoria Regional de Ensino de Araguaína-TO na Prova Brasil e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB de 2005, 2007, 2009 e 2011. Verificou-se que a escola campo, situada no centro de Araguaína, em 2005, apresentou o IDEB 3,6; em 2007 avançou para 3,7; e em 2009 teve um progresso significativo em seus resultados, elevando seu índice para 4,9. Essa contínua progressão não se manteve em 2011, quando a escola obteve o indicador de 4,2. No entanto, superou a meta projetada para este ano, que seria 4,1.

A inquietação surgiu a partir dessas oscilações, pois, enquanto professora da educação básica, atuando na função de supervisora escolar na Diretoria Regional de Ensino de Araguaína/DREA, era necessário acompanhar os resultados das unidades escolares e orientar pedagogicamente a equipe na interpretação e análise dos resultados obtidos a partir das avaliações externas. Tinha-se em perspectiva que tanto o corpo docente como o administrativo da escola visualizassem esses resultados como um diagnóstico que serviria de norte para uma intervenção administrativo-pedagógica que culminasse na melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de seus indicadores. Daí o interesse em realizar essa pesquisa: compreender os objetivos das avaliações externas e quais as suas influências nas instituições de ensino e nas práticas docentes.

Em 2007 o MEC criou um novo indicador de desempenho para avaliar a qualidade da educação brasileira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Tal indicador procura reunir dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações internas. Essas médias são calculadas a partir dos dados sobre

aprovação dos alunos obtidos no censo escolar e por meio das médias de desempenho obtidas nas avaliações externas realizadas pelo INEP: o SAEB² e a Prova Brasil. Com base nos resultados da Prova Brasil e SAEB aplicadas em 2005, o MEC aferiu os resultados do IDEB daquele ano e denominou-os de resultado diagnóstico. A partir desse diagnóstico, o MEC estabeleceu para cada escola, município e estado metas a serem alcançadas até 2021 para que o país consiga atingir a meta estabelecida pelos organismos internacionais³.

Portanto, o IDEB permite ao governo mapear alguns dados da educação brasileira. Os resultados são divulgados por escola, municípios e estados com o intuito de identificar os que mais precisam de investimentos. As informações geradas pelas avaliações servem como argumentos para o Estado atribuir as responsabilidades pelos resultados alcançados diretamente às equipes escolares. De posse dos índices gerados pelo IDEB, tais informações deveriam ser usadas pelas instituições para iniciar um processo de reflexão sobre a própria prática e de autorregulação para melhorar a qualidade dos serviços prestados e atingir os resultados esperados.

Como abordado anteriormente, o IDEB é aferido a partir dos indicadores internos da escola, obtidos por meio do movimento de rede (aprovação, reprovação, distorção idade-série), informados no censo escolar e por meio dos resultados da Prova Brasil e SAEB. Elas – compostas por uma avaliação de língua portuguesa e uma de matemática – são aplicadas bianualmente nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental, com no mínimo 20 alunos matriculados. Seus resultados são aferidos de acordo com a Escala de Nível de Proficiência da Prova Brasil⁴ e do SAEB. A avaliação de Língua Portuguesa é composta por 09 níveis e a de matemática por 12. Em cada nível é agrupado um conjunto de descritores, ou seja, habilidades que envolvem a associação entre o conteúdo curricular e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos.

Portanto, no que se refere à Prova Brasil⁵ em Língua Portuguesa, a escola

² O Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB foi criado em 1991 é uma avaliação realizada por amostragem. Em 2005 foi reformulado e passou a ser composto pela Avaliação da Educação Básica ANEB, aplicada por amostragem e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/ANRESC denominada de Prova Brasil.

³ A discussão sobre os organismos internacionais e suas influências na implantação das avaliações institucionais encontra-se no capítulo I.

⁴ Na página 65 há um quadro contendo a Régua da Escala de Nível de Proficiência da Prova Brasil de língua portuguesa e matemática.

⁵ A escola campo é avaliada pela Prova Brasil, uma vez que essa avaliação tem caráter censitário e

campo avançou de 2007 para 2009 da escala 225 para 250 (BRASIL, 2010), regredindo novamente em 2011 para a escala 225. Essas alternâncias foram propulsoras para a definição da questão central dessa pesquisa: quais as implicações dos resultados da Prova Brasil 2005, 2007, 2009 e 2011 para o ensino de leitura na escola campo da rede pública estadual de Araguaína?

Notou-se que a partir da criação da Prova Brasil em 2005 e do IDEB em 2007 pelo MEC, a divulgação de seus resultados tem ganhado destaque significativo na mídia⁶. Isso porque suas médias são consideradas pelo MEC sinônimo de um padrão de qualidade. Portanto, as notícias veiculadas nos meios de comunicação, geralmente, procuram mostrar os resultados das escolas, dos municípios e dos estados por meio de *rankings*; apresentar o diferencial de uma escola ou de uma rede que obteve bons índices nessas avaliações para servir de exemplo para as demais que ainda não conseguiram elevar suas médias; e, ainda, fazer reportagens com as escolas que apresentaram piores indicadores intencionando verificar as justificativas de seus servidores para a situação.

O MEC, também para dar mais visibilidade aos resultados dessas avaliações externas, vem divulgando uma série de propagandas⁷, incentivando a sociedade e, mais especificamente, os pais a conhecerem o IDEB das escolas de seus filhos. Tal prática intenciona incentivar o controle social sobre a qualidade do ensino. Com essa estratégia o governo acaba “obrigando” as escolas a prestarem contas de seus serviços educacionais à sociedade por meio da divulgação de seus resultados. Nesse contexto, de acordo com Esquinsani (2010, p. 8), a mídia tem um papel fundamental, pois, “através dos seus documentos de domínio público, é capaz de

serve como um dos indicadores para aferir o IDEB da Escola.

⁶ Reportagem concedida ao G1 pelo Ministro da Educação justificando à imprensa o atraso na divulgação dos resultados do IDEB. Segundo Henrique Paim, o IDEB coloca em ‘xeque’ a gestão dos municípios e estados. In: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/para-ministro-ideb-coloca-gestao-de-estados-e-municipios-em-xeque.html>. Acessado em 14 de set de 2014.

*Em 2012 a *Revista Escola Pública* publicou uma reportagem intitulada “O segredo do Ideb”. O objetivo era mostrar como as escolas com bons índices fazem para alcançá-los. In: <<http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/17/o-segredo-do-ideb-246398-1.asp>> Acessado em 14 de set de 2014.

⁷ Vídeo comercial (informativo) divulgado pelo MEC em 2009 apresentando os resultados do IDEB de 2005 e 2007. Na chamada o MEC faz um apelo aos pais convidando-os a conhecer o IDEB das escolas de seus filhos e do município e convoca-os a participar da educação visando ao crescimento do processo ensino-aprendizagem. In: <<http://www.youtube.com/watch?v=M9mSauEMwV8>> Acesso em 15 de set de 2014.

*Exemplos de propagandas divulgadas pelo MEC na mídia nacional procurando divulgar os resultados do Brasil nas avaliações externas desde 2003 e incentivar os professores a mobilizarem a escola para a realização do Exame em 2011 in: <<http://www.youtube.com/watch?v=AmKBniz5oRc>> acesso em 15 de set de 2014.

fazer chegar a um maior número de pessoas o debate social acerca da educação nacional”.

Diante da exigência por melhores resultados por parte do governo federal, estadual e da sociedade, este trabalho busca investigar se essas avaliações externas em larga escala, especificamente a Prova Brasil, vêm reorientando as práticas de ensino de leitura na escola campo e alterando a sua cultura escolar.

Portanto, trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os dados da pesquisa foram gerados a partir das informações obtidas do grupo que participou voluntariamente deste estudo, constituído por três docentes de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da escola campo e suas respectivas turmas com enfoque maior nas turmas dos 9º anos, já que estas, na época da pesquisa, fariam a Prova Brasil no final do 2º semestre de 2013. Também houve participação da equipe gestora da unidade escolar, uma vez que um dos papéis dela é o de oferecer suporte pedagógico ao corpo docente e discente e, por esta razão, poderiam colaborar significativamente com a pesquisa.

Para ampliar a visão sobre o objeto de pesquisa e auxiliar na interpretação dos dados foram realizadas entrevistas no ano de 2014 com duas ex-secretárias de Educação do Estado do Tocantins/SEDUC e com o secretário executivo da SEDUC a respeito de suas concepções sobre as avaliações externas e as políticas públicas implantadas pelo Estado do Tocantins. Tais avaliações e políticas visam melhorar o processo ensino-aprendizagem. Este por sua vez melhorará os seus resultados das próprias avaliações.

Além das entrevistas realizadas com os voluntários, citados anteriormente, fizeram parte do *corpus* da pesquisa: diários de classe coletados a partir de 2005; planos de aula; cadernos de alunos; questionários aplicados aos alunos dos 9º anos que fizeram a Prova Brasil em novembro de 2013; bem como diários de campo e transcrições referentes às gravações em áudio das aulas observadas de Língua Portuguesa de duas docentes que trabalhavam com as turmas dos 9º anos no segundo semestre de 2013.

Por compreender que o objeto de investigação é complexo utilizou-se a triangulação de dados para conferir maior rigor metodológico à análise. Para tanto foi feito o cruzamento dos dados obtidos por meio do *corpus* da pesquisa de modo a verificar se a Prova Brasil, uma política pública de avaliação externa, vem (re)orientando a prática docente e o ensino de leitura das professoras da escola

campo.

Para realizar a análise do objeto de pesquisa foram utilizadas as seguintes categorias de análise: (i) avaliação como prática de *accountability*; (ii) cultura escolar; (iii) as aulas de Língua Portuguesa observadas nas turmas dos 9º anos a partir dos descritores da Matriz de Habilidades da Prova Brasil; (iv) e orientações para o desenvolvimento do trabalho com o ensino de leitura contidas nos PCN (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, procurou-se, ao longo dos capítulos, responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais as implicações dos resultados da Prova Brasil 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 para o ensino de leitura na escola campo? Para responder a essa questão, elencou-se como objetivo geral investigar se a Prova Brasil tem se configurado como instrumento (re)orientador das práticas de ensino de leitura das docentes de Língua Portuguesa da escola campo. A partir do objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as políticas públicas implantadas pelo governo federal e pelo governo do estado do Tocantins para melhorar a qualidade do ensino a partir dos resultados das avaliações externas SAEB e Prova Brasil.
- Identificar e descrever as práticas de leitura na escola campo antes de 2011 e as correntes.
- Averiguar se houve alterações nos resultados das habilidades de leitura dos alunos da escola campo.
- Conhecer a repercussão provocada pela Prova Brasil nas práticas de ensino de leitura dos docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da escola campo.

Para responder a questão norteadora e os objetivos elencados nesta dissertação, no primeiro capítulo busca-se compreender os motivos que levaram o governo federal a implantar os sistemas de avaliação em larga escala, bem como fazer um levantamento dos antecedentes e do histórico do SAEB e da Prova Brasil, como também das políticas públicas implantadas pelo governo federal para aprimorar a qualidade do ensino no intuito de melhorar os resultados do país nas avaliações externas.

No segundo capítulo, faz-se uma abordagem dos fatores que contribuíram para a adesão e implantação dos sistemas de avaliação em larga escala pelos estados brasileiros, especificamente, pelo governo do Tocantins. Também procura-se

identificar as políticas públicas implantadas por esse estado para melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, bem como melhorar a qualidade dos indicadores externos. Posteriormente, são apresentados e analisados os resultados do Tocantins nas avaliações externas: Prova Brasil e IDEB. Ainda, neste capítulo, busca-se, a partir dos resultados apresentados, levantar hipóteses que permitam compreendê-los.

A primeira parte do terceiro e último capítulo é destinada ao levantamento das principais teorias que embasam o tipo de pesquisa “estudo de caso com abordagem qualitativa” e à elucidação das questões metodológicas de geração e análise de dados, como também à caracterização da escola campo e dos sujeitos da pesquisa. A segunda parte destina-se à realização da análise do *corpus* resultante da geração de dados.

Nessa análise, com base nos dados já referidos e nas aulas de duas docentes de língua portuguesa, objetivou-se encontrar vestígios que comprovassem a influência da Prova Brasil no ensino de leitura. Tal influência se apresentaria no desenvolvimento de aulas sobre o ensino de leitura com base nos descritores da Matriz de habilidades da Prova Brasil, e/ou nas orientações dos PCN; na realização de projetos de leitura com vistas à formação de leitores; na elaboração e desenvolvimento de ações pela equipe escolar com vistas a preparar os alunos para as avaliações externas. A segunda parte desse capítulo também analisa se estas avaliações em larga escala, de algum modo, alteraram o fazer pedagógico da equipe, de modo a transformar a cultura escolar desta Unidade de Ensino. Por último, faz-se a análise dos resultados da escola campo obtidos nas avaliações externas de 2007 a 2013, procurando levantar hipóteses que possam explicar as alternâncias de resultados no decorrer deste período.

Esta dissertação intenciona, a partir de um recorte, discutir as questões que permeiam o conceito das avaliações em larga escala por parte da esfera governamental e os objetivos implícitos por meio do discurso oficial. Outra intenção é verificar se estas avaliações vêm promovendo mudanças na postura da equipe escolar, principalmente, no que diz respeito aos docentes de Língua Portuguesa quanto ao ensino de leitura, uma vez que esta é uma das áreas mais enfatizadas nas avaliações.

Portanto, espera-se que a partir do aporte teórico utilizado e da análise dos dados este trabalho possa contribuir com gestores educacionais, professores de

língua portuguesa, pedagogos, pais e comunidade em geral no que diz respeito ao levantamento de informações sobre políticas públicas voltadas a melhorar o processo ensino-aprendizagem e os indicadores de desempenhos dos alunos do ensino fundamental, bem como compreender a intenção dos governos quanto aos sistemas de avaliações em larga escala e como a escola campo se apropriou dessas avaliações para alterar suas práticas de ensino.

1 PANORAMA DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NO CENÁRIO NACIONAL

Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, em 1990, as avaliações institucionais têm ganhado força no cenário nacional e vêm se consolidando como um mecanismo importante para detectar as deficiências no sistema educacional. Como se pode perceber o governo federal tem investido na implantação de um sistema de avaliação abrangente. Atualmente, na esfera federal, estão em vigor os seguintes sistemas de avaliação: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB; o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM; o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA; a Provinha Brasil; a Prova Brasil; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB; o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/PISA; o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE; o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES; a Avaliação nacional da Alfabetização/ANA; e, finalmente, a Avaliação da Pós-Graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior/CAPE. Paralelamente à esfera federal, vários estados e municípios também organizam e implementam o seu sistema de avaliação.

No Tocantins, em 2001 foi implantado o Sistema de Avaliação do Estado do Tocantins/SAETO, em 2007 o Sistema de Avaliação da Aprendizagem/SAVAP e, em 2011, o Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Tocantins/SALTO. Esses sistemas de avaliação em larga escala foram implantados para avaliar as habilidades dos alunos da educação básica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Hoje, o SALTO, ainda em vigência no Estado, avalia alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, e também os alunos da 3ª série do Ensino Médio, nas mesmas disciplinas, substituindo apenas Ciências por Biologia.

Pela quantidade de sistemas de avaliação institucionais em larga escala, é interessante fazer uma abordagem sobre o conceito desse tipo de avaliação e também apresentar os objetivos dos governantes ao investir em todos esses sistemas institucionais de avaliação mostrando a motivação para a criação e implementação desses sistemas. Ao longo do texto será apresentado o conceito de Avaliação Institucional na visão de alguns pesquisadores e também na visão dos organismos internacionais, uma vez que estes influenciaram diretamente os países na criação desses sistemas de avaliação. Também serão mostrados os objetivos e a motivação

dos nossos representantes governamentais ao investir em tais sistemas. Essa abordagem se faz necessária para que se possa compreender, ao longo da dissertação, em que medida as políticas públicas e as políticas de avaliações institucionais, especificamente a Prova Brasil, podem ter influenciado ou não o ensino de leitura ministrado pelos professores da disciplina Língua Portuguesa na escola campo onde a pesquisa foi realizada, na cidade de Araguaína.

Inicialmente, para melhor compreensão do objeto de pesquisa, é necessário conceituar políticas públicas. Para Elenaldo Teixeira elas consistem de:

Diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Logo, para o autor, por serem consideradas públicas devem atender a demanda do público em geral, ou seja, não podem ser direcionadas apenas aos interesses de um grupo minoritário. Por isso, para que sejam legitimadas, em seu processo de elaboração, implantação e execução precisa haver a participação dos atores sociais nas discussões como condição essencial de se configurarem como políticas públicas feitas para atenderem a maioria da população. Caso não sejam submetidas ao debate e aprovação dos diversos atores sociais elas se configuram como políticas governamentais.

Teixeira (2001, p. 2) explicita que “a presença cada vez mais ativa da sociedade civil nas questões de interesse geral, torna a publicização fundamental”. Ou seja, é preciso o governo apresentar à população os resultados dos investimentos realizados por meio das políticas públicas. Nesse sentido, as avaliações institucionais se apresentam como um instrumento valiosíssimo para o governo avaliar e apresentar a sociedade civil os resultados das políticas públicas investidas nos diversos setores educacionais. Ademais, são um instrumento de controle, uma forma de induzir as instituições a prestarem contas de suas ações.

Com a emergência do neoliberalismo em meados da década 1970, os Estados passaram a ser questionados sobre suas reais funções e a eficácia na intervenção da realidade social. Segundo Oliveira (2011), a tese neoliberal endossa fortemente a defesa do estado-mínimo, que aponta novos modos de organização e ofertas de serviços sociais e, conseqüentemente, educacionais. Isso gerou a crise

do sistema democrático e das políticas redistributivas que passaram a ser vistas como *démodé*. Para a autora:

Os estados nacionais iniciaram um amplo processo de reforma que, em geral, buscava diminuir sua interferência no plano econômico, conter gastos e aumentar o controle dos resultados de suas políticas para garantir a melhoria da eficiência e excelência dos serviços prestados (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

Clímaco (2005) *apud* Oliveira (2011, p. 16) explica que, nesse contexto, a implantação de sistemas de avaliação do ensino assumiu papel importante para os governantes, pois se acreditava que elas contribuiriam para a qualidade da administração pública e dariam sustentabilidade a essa reforma ampla. A avaliação teria, portanto, maior potencial para concretizar as transformações do papel do Estado na gestão da educação pública, assumindo como funções prioritárias legislar e avaliar, isto porque, de acordo com o autor, “tais atividades permitem controlar os resultados obtidos, responsabilizar os prestadores de serviços pelos resultados a partir da prática do *accountability*⁸”.

Na concepção de Gomes Neto e Rosenberg (1995, p. 3), um sistema de avaliação institucional da educação deve ter o propósito de fornecer informações que sirvam para orientar as políticas educacionais e também uma forma de avaliar se os pressupostos dos sistemas de ensino estão sendo respeitados pelos seus atores. Para Castro (1998, p. 5) os sistemas de avaliação institucionais são relevantes, pois permitem fazer o balizamento das reformas educacionais e, conseqüentemente, realizar um ajuste das políticas que irão incidir na melhoria da qualidade do ensino. Pestana (1998, p. 16) acredita que as informações desse sistema de avaliação só serão importantes se saírem da esfera de diagnóstico e análise para a esfera de tomadas de decisões e ações. Para ela:

É preciso fazer a ponte entre a avaliação e a ação. Ou seja, não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois nesse caso a avaliação tende a exercer somente o papel cruel, inútil e vazio de testemunha, e não de agente transformador e proativo (PESTANA, 1998, 20).

A autora acrescenta ainda a importância de monitorar as políticas públicas destinadas à melhoria da qualidade do ensino, da equidade e da eficiência do

⁸ Termo utilizado para designar “responsabilização” ou “prestação” de contas à sociedade.

sistema educacional, pois tais fatores são problemáticas identificadas ao longo dos anos e que continuam sendo. Na visão de Gentili (1996) *apud* Peroni (2001), o sistema de avaliação institucional no contexto neoliberal tem a intenção de julgar as instituições, uma vez que elas são vistas como prestadoras de serviços e por isso deve-se avaliar sua produtividade, isto é, aferir o conhecimento oferecido por meio do currículo determinado pelo governo e expresso por meio de resultados, que são mostrados através das habilidades dos alunos escolarizados por elas. Nesta conjuntura do neoliberalismo, a reforma constituía a descentralização do poder público. Tal fato, para Peroni (2001), não significava maior participação e controle social, mas uma estratégia do Estado para transferir suas obrigações – de fomentador e executor de políticas sociais – à sociedade e com isso racionalizar recursos objetivando sair da crise fiscal. À medida que a administração do sistema educacional foi descentralizada, delegando para a escola a responsabilidade das tomadas de decisões, conduzindo em conjunto com o Governo e outros setores da sociedade os rumos da educação, a prática de avaliações veio reforçar o poder regulatório dos governantes sobre o sistema de ensino. Dessa forma, a autonomia das redes escolares acaba sendo cerceada – contrapondo o discurso da descentralização, que supõe maior autonomia das escolas em gerir recursos, definir seus currículos e métodos de ensino – pois é o poder central quem determina os objetivos, as metas e o nível de ensino, que devem ser atingidos de maneira a atender as demandas do mercado competitivo averiguado pelas avaliações institucionais.

Frigotto e Ciavatta (2003) explicam que, nos anos de 1990, para acolher a nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento, em todos os seus níveis, entram em cena vários organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional/FMI, Banco Mundial/BM, o Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/PNUD. A presença desses organismos internacionais tinha como objetivo organizar, assessorar, direcionar e supervisionar os governantes dos países em desenvolvimento na elaboração das novas orientações para a reforma do sistema educacional.

Para atingir tais objetivos ocorreram diversos eventos. O primeiro deles, efetivado pelos organismos internacionais, foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. Essa

Conferência foi financiada pelas agências da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO, Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância/UNICEF, PNUD e Banco Mundial, tendo por objetivo, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97-98), a inauguração “de um grande projeto de educação em nível mundial para a década que se iniciava [...] e tinha como principal eixo a ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”.

As discussões ocorridas nessa Conferência resultaram na elaboração de um documento, “Declaração Mundial Educação para Todos”, que serviu de base para as discussões e debates em outras conferências realizadas nos anos seguintes, bem como de referência para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e do Plano Nacional de Educação/PNE (2001-2010). Vale ressaltar que todos os documentos – gerados dessas conferências internacionais a partir da década de 1990 – estão, notadamente, sob a orientação do Banco Mundial. De acordo com Libâneo (2011, p. 1), esses documentos “têm induzido os sistemas de ensino de países emergentes a opções quanto à concepção de escola, currículo e formas de funcionamento, frequentemente mesclando visões humanistas, pragmáticas e tecnicistas”.

Constata-se no documento do Banco Mundial (Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial, 1996) uma orientação estratégica aos governos sobre como investir no sistema educacional mesclando as visões acima mencionadas por Libâneo.

La reforma del financiamiento y la administración de la educación entraña una nueva definición del papel del gobierno en seis aspectos esenciales, cuyo orden de prioridad dependerá de las circunstancias de cada país. (...). Más prioridad para la educación, atención a los resultados, inversión pública centrada en la educación básica, atención a la equidad, participación de los hogares e instituciones autónomas. En el Cuadro 1 se ilustra la forma en que esas medidas contribuyen al logro de los objetivos de asegurar el acceso, la equidad y la calidad y a superar las demoras en las reformas (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 09).

É possível notar que o Banco Mundial utiliza uma linguagem clara, sedutora, que orienta passo a passo como os governantes poderão desenvolver os sistemas de ensino e onde deverão investir prioritariamente para atender aos interesses do capital. Dentre suas orientações, fica evidente uma enorme “preocupação” com a educação básica. Isso porque a concebe como essencial para desenvolver, no

capital humano, as habilidades exigidas para um trabalhador exercer com aptidão o trabalho menos intelectual que cabe à pobreza. Dessa forma, a tendência é a manutenção do quadro de desigualdade social.

Dos aspectos apontados pelo Banco Mundial para melhorar os sistemas de ensino, encontra-se a orientação para que os governantes tenham atenção especial quanto aos resultados apresentados por tais sistemas.

Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados, utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje. Un enfoque en que se tenga en cuenta todo el sector es esencial para el establecimiento de prioridades; no basta con prestar atención solamente a un nivel de educación. (...) Los países que todavía no han logrado la educación básica universal deberán prestar atención a todos los niveles de educación, utilizando los análisis económicos para orientar sus decisiones acerca de las inversiones que tendrán más efecto. (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 10-11).

Por meio desta orientação pode-se entender que o objetivo e a motivação dos governantes em investir nos sistemas de avaliação em larga escala, em todos os níveis educacionais, partindo da Provinha Brasil, que avalia o processo de desenvolvimento da alfabetização, à Avaliação da Pós-Graduação, pela CAPES, são atender as orientações dos organismos internacionais com o intuito de verificar qual modalidade de ensino poderá ter um efeito mais direto na economia do país. Essas estratégias auxiliam em um redirecionamento das estratégias de investimentos de capital, com vistas a otimizar um melhor retorno financeiro. De forma enfática, Linhares (2001, p. 163) critica os discursos precedentes do Banco Mundial que “têm a sedução e a leveza das promessas cínicas, entrando e saindo como o dinheiro nos diferentes territórios: sem compromisso com as esperanças e os sofrimentos das pessoas”.

Para corroborar a crítica de Linhares, selecionou-se o artigo 4 do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, inciso 1, “Concentrar a atenção na Aprendizagem”, elaborado na Conferência de Jomtien em 1990, com a participação dos organismos internacionais que conduziram o evento.

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas**

oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1998, p. 4, grifos do documento).

Todo o documento é permeado por um discurso sedutor, no qual o leitor é levado a acreditar que há uma preocupação real com a oferta de um ensino de qualidade; que esse ensino oportuniza e propicia a todos não apenas o ingresso ao sistema de ensino, mas também ao sucesso que lhe garanta “esgotar plenamente suas possibilidades”. Todavia, uma leitura mais cuidadosa desse artigo permite perceber que a ênfase do discurso está baseada na aprendizagem dos indivíduos em “conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores”. Tais conhecimentos estão estritamente ligados ao preparo dos estudantes para o mercado de trabalho, estimulando a competitividade, a busca desenfreada por lucros.

No discurso dos representantes dos organismos internacionais, resultado das discussões de três fóruns que aconteceram no ano de 2000 e que geraram o documento “Educação para todos: avaliação da década”. No texto gerado a partir da mesa redonda, “Educação brasileira: um pacto nacional em construção”, os participantes enfatizaram que o investimento em educação é um bom negócio, porque gera melhores retornos. Segundo os organismos internacionais o aumento de um ano de estudo da população pode influenciar positivamente no aumento do PIB em até 5,5% ao ano. Resultado que agrada muito aos investidores internacionais, porque dessa forma, além de gerar renda e maior consumo de bens, os países em desenvolvimento conseguem pagar os juros referentes aos empréstimos e financiamentos realizados pelo BID e BIRD.

Há uma ênfase muito grande no documento citado acima quanto à rediscussão do papel da educação, pois ela seria a responsável pelo processo de harmonização social. Ele enfatiza a importância do papel que tem de “organizar a conciliação, colocar todas as informações necessárias na mesa de negociações, avaliar resultados, atuar onde necessário e garantir o respeito às regras do jogo aceitas por todos” (BRASIL, 2000, p. 22). À medida que a população pobre tem

acesso à educação, torna-se responsável por instruir o cidadão para atuar no mercado de trabalho e assim garantir o crescimento do PIB e a “harmonia social”.

Uma das faces dessa harmonia social pode ser traduzida como educação fundamental pública para os grupos minoritários, sem acesso a educação, enquanto os ricos investem em educação fundamental privada. Num segundo momento, grosso modo, há uma inversão nessa relação, de maneira que as universidades públicas são frequentadas por aqueles que tiveram acesso à educação privada, cabendo aos outros as universidades privadas, com financiamentos próprios ou governamentais. Verifica-se que a “harmonização social” no contexto neoliberal favorece os donos do poder, contribuindo cada vez mais para a desigualdade social. Há o lugar e o papel reservados para os filhos da elite, que se destinam a exercerem as funções mais privilegiadas socialmente. Para a população desprovida de recursos financeiros cabe contribuir com esse pacto, exercendo com melhor qualidade as atividades dos setores de produção.

Isso traduz, de acordo com Moraes (2011), uma educação voltada ao paradigma tradicional sob as influências do pensamento cartesiano-newtoniano. Moraes (2001, p. 48) enfatiza que “uma das características deste paradigma é a crescente monetarização da sociedade com a valorização econômica cada vez maior das atividades humanas.” Para ela o progresso da sociedade é julgado nesse paradigma pelo seu crescimento econômico, pelo quantitativo que se produz não levando em consideração como se dá o processo de produção.

No que concerne a esse paradigma, Behrens (2013) explica que a visão cartesiana propagou o tecnicismo visto como uma especialização nas décadas de 1980 e 1990 dos indivíduos em determinadas áreas do saber e principalmente na área tecnológica. Portanto, o saber foi fragmentado, o todo foi dividido e a ênfase maior do tecnicismo é a obtenção do lucro, domínio e poder. Para a autora,

o conhecimento ao ser dividido, ao ser fragmentado, isolou o homem das emoções que a razão desconhece. Deixou de contemplar, em nome do racionalismo, sentimentos como: a solidariedade, a humanidade, a sensibilidade, o afeto, o amor e o espírito de ajuda mútua (BEHRENS, 2013, p. 22).

Tanto para Behrens (2013) como para Moraes (2011) toda essa ênfase nos valores de expansão, autoafirmação, competição afeta profundamente o homem, que passa a viver em crise gerando muitas vezes processos de violência, depressão

e até autodestruição do próprio homem. Para as autoras essa desestabilização psicológica do homem desencadeada por esse paradigma explica a crise no mundo. Essa crise afetou todas as dimensões sociais, inclusive o sistema educacional.

É possível, retomando as discussões sobre a avaliação, dizer que nesse contexto neoliberal os sistemas de avaliação em larga escala contribuem para reforçar e colocar em prática os interesses dos organismos internacionais. Isto é, identificar os resultados obtidos nas esferas educacionais, investir em políticas públicas para melhoria dos resultados e, conseqüentemente, cobrar melhores resultados dos prestadores de serviços educacionais visando ao retorno desses resultados refletidos positivamente no mercado.

No que diz respeito ao objetivo da avaliação como prestação de contas pôde-se constatar nas entrevistas realizadas com as professoras de Língua Portuguesa que, tendo elas consciência ou não das questões aqui tratadas, suas respostas demonstram que as avaliações institucionais servem para reorientar o trabalho docente com vistas a atingir melhores resultados na Prova Brasil, como pode-se observar no seguinte recorte das entrevistas:

As respostas das professoras, abaixo identificadas como P1, P2 e P3, referem-se à seguinte questão: Você acredita que a Prova Brasil influencia o seu trabalho em relação ao ensino de leitura na escola?

P1⁹ - Influencia sim. Foi por causa dela (Prova Brasil) que o meu modo de ensinar::: a minha prática de sala de aula cada dia foi melhorando mais. Então eu acredito que influenciou demais¹⁰. (Entrevista realizada com P1 no dia 28/10/2013, grifo nosso)

P2 - Não, porque já é prática do professor de Língua Portuguesa inserir a questão da leitura. A questão da Prova Brasil ela dá uma ênfase maior pra você ter um planejamento mais direcionado. No sentido de aumentar a quantidade de aulas, de você ampliar mais, intensificar mais nas datas aproximadas da Prova o trabalho com a leitura de uma forma assim mais dinâmica por causa da prova. Mas no decorrer dos anos, dos bimestres letivos que você está trabalhando, a questão da leitura sempre está presente na disciplina de Língua Portuguesa. Ou seja, eu vejo a Prova Brasil não como uma cobradora, mas como uma metodologia que vem auxiliar aquilo que você já trabalha em sala de aula. [...] (Entrevista realizada com P2 no dia 22/10/2013, grifo nosso)

P3 - Eu vejo a Prova Brasil não como uma forma de avaliar o aluno. Eu acho que é uma forma do aluno observar o que ele aprendeu. Desse modo

⁹ O quadro com a descrição dos participantes da pesquisa encontra-se no capítulo 3, nas páginas 105 e 106.

¹⁰ Utilizaram-se os grifos nas entrevistas e transcrições das aulas para chamar a atenção do leitor para o tópico considerado de maior relevância na discussão do assunto.

eu acho que a minha metodologia pra trabalhar leitura e produção de texto é que propicia ao aluno se sair bem na Prova Brasil. Não acho que a Prova Brasil faz com que eu use a metodologia pra que eles façam uma boa prova. [...] Mas quando sai o resultado e a diretora mostra que o índice está um pouco baixo, então a gente tem que inovar, mudar, procurar uma metodologia pra que os alunos realmente aprendam e façam uma prova melhor. (Entrevista realizada com P3 no dia 28/10/2013, grifo nosso).

Pode-se perceber na resposta de P1 que a avaliação institucional, Prova Brasil, tem exercido grande influência no trabalho desenvolvido pela docente. “Foi por causa dela (Prova Brasil) que o meu modo de ensinar::: a minha prática de sala de aula cada dia foi melhorando mais”, embora, não exemplifique de que forma isso vem ocorrendo. Na concepção de P2 e P3 a Prova Brasil não influencia a maneira de trabalhar o ensino de leitura na escola. Porém, pode-se depreender pelas respostas das docentes que esta avaliação de certa forma influencia o desenvolvimento do trabalho de leitura das educadoras.

No caso de P2, identifica-se essa influência no trecho “A questão da Prova Brasil ela dá uma ênfase maior pra você ter um planejamento mais direcionado. No sentido de aumentar a quantidade de aulas”, no qual a professora declara intensificar o trabalho com leitura nas vésperas da avaliação e que a avaliação faz com que ela dê mais ênfase no planejamento procurando destinar mais aulas para se trabalhar com a leitura. Embora P2 afirme que não vê a Prova Brasil como uma “cobradora”, mas como uma metodologia que vem pra auxiliar seu trabalho, nota-se que a avaliação altera a sua rotina escolar.

Na concepção de P3 a sua metodologia de trabalhar o ensino de leitura é que favorece aos discentes obter bons resultados nessa avaliação institucional. Contudo demonstra claramente a função da avaliação como prestação de contas quando afirma que “ao sair o resultado e a diretora mostra que o índice está um pouco baixo, então a gente tem que inovar, mudar, procurar uma metodologia pra que os alunos realmente aprendam e façam uma prova melhor”.

No que se refere à finalidade da avaliação como *accountability* planejada pelos organismos internacionais e governantes, percebe-se nas respostas das professoras que a Prova Brasil vem exercendo sua função, que é mobilizar os prestadores de serviços educacionais a apresentarem melhores resultados a partir da avaliação.

1.1 ANTECEDENTES E HISTÓRICOS DO SAEB À PROVA BRASIL

Gomes Neto e Rosenberg (1995) fazem um levantamento sobre os sistemas de avaliação em larga escala no Brasil até o ano de 1995. Os autores apontam que o primeiro Sistema de Avaliação em larga escala no Brasil, especificamente na região Nordeste, foi implantado no ano de 1980. Sua inserção se deu com a assinatura do primeiro Projeto de Educação Básica para o Nordeste, que fora denominado “EDURURAL” e financiado com recursos advindos do Banco Mundial. Essa sistemática de avaliação se estendeu no período de 1981 a 1987 e objetivava determinar os fatores que influenciavam o rendimento escolar, estudar o custo-eficácia dos insumos educacionais e diminuir a pobreza por meio da ampliação da escolaridade dos alunos. Tal aumento da escolarização proporcionaria, por sua vez, uma população mais produtiva à sociedade.

De acordo com os autores, várias escolas rurais participaram dessa avaliação. Os alunos foram submetidos a testes de Português e Matemática. Porém, alguns problemas como fechamento de escolas, abandono e repetência de muitos alunos dificultaram a sistematização dos dados. Muitos alunos participantes da primeira amostragem não participaram das demais, o que impossibilitou a comparação dos resultados. Gomes Neto e Rosenberg (1995) também apontam que o MEC ignorou esses resultados e, portanto, as escolas participantes nunca chegaram a tomar conhecimentos deles. Posto assim, essa avaliação não resultou em uma ação pedagógica e, por isso, não serviu para a elaboração de políticas públicas que viessem a promover melhorias nesse sistema de ensino.

Com base na experiência adquirida com o “EDURURAL”, o MEC, em 1988, decidiu expandir a avaliação para todo o território nacional. Por intermédio da Secretaria Nacional de Educação Básica/SENEB foi então criado o “Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau/SAEP”. De acordo com Horta Neto (2010), as primeiras aplicações, que fizeram parte de um teste piloto, ocorreram nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte. O objetivo era testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Contudo, devido a problemas orçamentários, a aplicação do SAEP só ocorreu em agosto de 1990.

A partir de 1991 o MEC denomina esta sistemática de “Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica/SAEB”. Esta avaliação é realizada por amostragem em todas as Unidades Federadas, e seu propósito é monitorar a qualidade do ensino, bem como verificar a equidade e eficiência da Educação Básica. Segundo o Relatório Nacional do SAEB, pretende-se, com o rendimento dos alunos:

[...] detectar, primeiramente os problemas de ensino e aprendizagem existentes, e em segundo lugar determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino (BRASIL, 1991, p. 7).

O SAEB mede o desempenho escolar, coletando dados sobre características dos alunos, professores, diretores, assim como sobre as condições físicas, estruturais e dos equipamentos tecnológicos existentes nas escolas. Para Ana Paula (2011) ele se configura como um importante subsídio para o monitoramento das políticas gerais de desenvolvimento educacional. Tanto que o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação visam usar as informações coletadas por ele como critérios para definir ações voltadas à correção das distorções e debilidades identificadas. Também podem ser usadas com o propósito de orientar ações de apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais, da eficiência, da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis.

O SAEB é institucionalizado e fundamentado como marco legal pela Lei de Diretrizes e Bases/LDB, promulgada em 1996. Aplicado regularmente desde 1995, ele se constitui na maior fonte de dados para subsidiar pesquisas que analisam fatores associados à aprendizagem na atualidade. Para a elaboração das provas, o MEC fez uma ampla consulta aos currículos dos estados e conteúdos aplicados aos alunos. Em 1997 elaborou as matrizes curriculares de referência para o SAEB e as escalas de proficiências para cada disciplina avaliada, que servem de referência para a elaboração dos itens que compõem o exame. Tais itens permitem fazer comparações de uma edição para outras, através do método da Teoria de Resposta ao Item/TRI¹¹. Ademais, pode-se dizer que as avaliações em larga escala – além de

11 A Teoria de Resposta ao Item/TRI, de acordo com Andrade, Tavares e Vale (2000 p. 13), propõe modelos de provas para os traços latentes, ou seja, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente. Esse tipo de variável deve ser inferida a partir da observação de variáveis secundárias que estejam relacionadas a ela. Segundo os autores, a TRI permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente

identificar o nível de proficiência dos estudantes e fornecer dados para a elaboração de políticas públicas – servem também como instrumento para a prestação de contas à sociedade.

Em 2005 o SAEB é reformulado e passa a ser composto pela “Avaliação Nacional da Educação Básica/ANEB” e “Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/ANRESC” denominada de “Prova Brasil”. A Prova Brasil foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). É uma avaliação para diagnóstico em larga escala e possui caráter censitário, ou seja, seus resultados podem ser instrumentos de prestação de contas à sociedade, a cada escola participante e às esferas educacionais. De acordo com o MEC/INEP essa prova objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Essa avaliação utiliza a mesma métrica do SAEB: a Teoria da Resposta ao Item/TRI. Desde 2007 a Prova Brasil e o SAEB são aplicados conjuntamente. Porém, a diferença entre elas está na população de estudantes em que os testes são aplicados e, conseqüentemente, aos resultados que cada uma oferece. Ambas avaliam as mesmas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. Na Prova Brasil, os testes são aplicados nas turmas com no mínimo 20 estudantes matriculados em todas as escolas da rede pública, inclusive as escolas rurais, do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, por ter caráter censitário, seus resultados são divulgados a cada escola participante e para cada município.

O SAEB, por sua vez, é uma avaliação por amostragem, a qual é composta por turmas e escolas sorteadas para participarem com abrangência representativa das redes estadual, municipal e particular no âmbito do País, das regiões e dos estados. Dessa forma, não há resultado do SAEB por escola e por município, participando dele alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e também os da 3ª série do ensino médio regular, tanto da rede pública quanto da rede privada, em área urbana e rural. Os resultados do SAEB, em conjunto com as taxas de aprovação escolar, são a base de cálculo para o IDEB de cada estado e do Distrito Federal e, conseqüentemente, do Brasil (BRASIL, 2014d).

Nos testes de língua portuguesa os estudantes respondem a itens (questões)

diferentes. Isto porque uma de suas principais características é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo.

com foco em leitura. Também respondem a itens de matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho (BRASIL, 2014d). Portanto a TRI permite analisar os resultados dos testes associando-os aos dados fornecidos pelos questionários socioeconômicos. Nesse sentido, o INEP/MEC procura fazer uma análise dos resultados com base em fatores externos e internos associados ao ambiente escolar, que podem exercer influências negativas ou positivas no produto final.

Dentre as informações colhidas, por meio dos questionários aplicados aos alunos, levam-se em consideração o grau de escolaridade dos pais, situação socioeconômica familiar, salários, o tempo destinado a auxiliar os filhos com as tarefas extraclasse, acesso a livros e bens culturais, entre outras. Com base nos fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, são considerados os dados obtidos por meio das respostas dos professores, do gestor e do aplicador a questões sobre a gestão da escola, sobre a formação acadêmica e em serviço dos professores, sobre o clima e ambiente escolar favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem, questões disciplinares, disponibilidade de recursos e materiais pedagógicos de qualidade, uso do tempo destinado à aprendizagem em sala de aula, tempo de permanência na escola, hábitos de estudo, lição de casa, dentre outras informações.

A Prova Brasil, por sua vez, tem adquirido notoriedade nacional, uma vez que seu resultado, juntamente com os resultados internos da escola (índices de aprovação, reprovação, distorção idade-série) obtidos no censo escolar, são indicadores para aferir o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Deste modo, para que “o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula” (Brasil, 2007). Os resultados da Prova Brasil são bastante divulgados, cada escola, até 2009, recebeu um boletim no qual constavam os dados do seu rendimento, do rendimento do seu município, do seu estado e do país. Por meio desse boletim também é possível, com base nas Escalas de Proficiência, observar as habilidades que são agregadas pelo conjunto de estudantes da escola ou rede no decorrer da trajetória escolar.

Esses boletins, gerados a partir da participação da escola no exame,

permitem à escola se identificar dentro de um contexto, se apropriar de seus resultados, identificar suas potencialidades e suas fragilidades em relação ao seu município, ao seu estado e ao país, e comparar seu desenvolvimento no decorrer do percurso. Esses aspectos, em parte, são muito relevantes, pois, como explicita Morin (1994), só é possível nos compreendermos melhor a partir do momento em que compreendemos o nosso contexto. Somos parte de um todo e por isso precisamos entender como funciona esse todo para atribuir sentido ao conjunto. À medida que a escola toma conhecimento de sua realidade em relação à do sistema de que ela faz parte, fica mais fácil pensar sobre as questões envolvidas e aprimorar suas práticas com o apoio da equipe escolar e das esferas governamentais.

Contudo não se pode perder de vista, conforme explicita Pestana (1998), que de nada adianta as redes de ensino obterem o diagnóstico, fazerem a análise, identificarem os fatores que impedem desenvolver a qualidade do ensino, se elas não tiverem o apoio técnico e financeiro das esferas governamentais na implementação de políticas que as subsidiem na superação de suas dificuldades. Nesse sentido a avaliação institucional deve fazer a ponte entre a avaliação e a ação, exercendo o papel de ligação entre o diagnóstico e a promoção das políticas que viabilizarão a ação transformadora.

Em 2013 o SAEB novamente passou por reformulações e agora é composto por três avaliações de larga escala como demonstrado na figura abaixo.¹²

Figura 1 - Avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB



A ANA é uma avaliação aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Seu principal objetivo, de acordo com o MEC/INEP (2014), consiste em avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização matemática e condições de oferta do Ciclo de

¹² Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: 29 de maio 2014.

Alfabetização das redes públicas.

1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS A PARTIR DOS RESULTADOS DO SAEB E PROVA BRASIL PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO E DOS RESULTADOS

De acordo com o MEC/INEP os objetivos do SAEB e Prova Brasil são realizar um diagnóstico dos sistemas educacionais brasileiros e utilizar as informações produzidas para subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais nas esferas municipal, estadual e federal, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Com base nesses objetivos, propõe-se neste tópico identificar, no decorrer do percurso desses sistemas de avaliação, projetos, ações e políticas públicas implementadas para o Ensino Fundamental, pela esfera federal, com o intuito de subsidiar as redes de ensino em suas dificuldades com base nos diagnósticos oferecidos por essas duas avaliações.

1.2.1 Plano Decenal de Educação para Todos

No Plano Decenal de Educação para Todos, criado em 1993 pode-se notar objetivos e orientações voltados à criação de ações, programas e políticas públicas que pudessem reverter a falta de acesso à educação básica, ao grande índice de analfabetismo entre crianças e adultos, à evasão e à baixa qualidade do ensino identificados no país por meio dos diagnósticos obtidos pelo SAEB e órgãos de pesquisa como INEP, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE e discutidos na conferência de Jomtien em 1990.

Percebe-se nesse plano a preocupação em melhorar os seguintes objetivos: garantir o acesso a educação para todas as crianças a partir dos 7 anos de idade; melhorar o fluxo escolar reduzindo a repetência, tida como entrave ao desenvolvimento do educando; proporcionar a educação integral a mais de 1,2 milhões de crianças; melhorar a profissionalização e reconhecimento público do magistério e desenvolvimento de novos padrões de gestão pautados na descentralização dos recursos e autonomia das instituições de ensino. Esses objetivos foram elencados no plano com vistas a incidir no aprimoramento da

qualidade do Ensino Fundamental, na melhoria dos resultados das avaliações institucionais e na produtividade do país.

Há também no Plano Decenal uma orientação para a fixação de conteúdos mínimos a serem seguidos nacionalmente (BRASIL, 1993). Tal orientação foi concretizada por meio da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN e também por meio da elaboração da Matriz de Referência do SAEB no finalzinho dos anos de 1990. O governo acreditava que os parâmetros curriculares possibilitariam aos estados seguirem conteúdos mínimos, evitando a discrepância constatada por meio das avaliações institucionais entre as regiões do país, e com isso auxiliaria na qualidade do ensino.

O Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de o Estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (BRASIL, 1997, p. 14).

Para Oliveira (2011) a elaboração dos PCN, da Matriz de Referência do SAEB e a definição de critérios de avaliação via SAEB vêm cercear a autonomia das redes de ensino que se veem obrigadas a seguir e atingir níveis e padrões definidos pelo governo federal.

1.2.2 Plano Nacional de Educação/PNE 2001- 2010

O SAEB, por ser um sistema de avaliação amparado legalmente pela LDB, tem ganhado reforço e amparo legal nas legislações instituídas pelo governo federal. O Plano Nacional de Educação/PNE, sancionado em 09 de janeiro 2001 por meio da Lei nº 10.172, com duração de dez anos (BRASIL, 2001c), é constituído por uma estrutura contendo diagnóstico, diretrizes, metas e objetivos articulados entre si. O PNE apresenta, dentro de sua constituição, uma série de questões para as quais o governo precisa dispensar atenção com vistas a melhorar a qualidade da educação básica e, respectivamente, os resultados.

Dentre elas, pode-se destacar a implementação dos projetos políticos pedagógicos, com o auxílio dos conselhos escolares, por cada escola com vistas à organização educativa da unidade escolar, orientando-se pelo princípio democrático

da participação da comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação. O envolvimento de todos esses atores está pautado no princípio da descentralização e da cobrança de resultados. Ainda como forma de descentralização, orienta estados e municípios a elaborarem seus próprios planos de educação visando atender mais prontamente suas especificidades.

O Plano estabelece como prioridade o desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis de ensino como meios de viabilizar o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, considerados como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001c).

O PNE prevê também a melhoria da infraestrutura física das escolas para possibilitar condições de trabalho mais dignas para os professores e de aprendizagem para os alunos. O documento coloca como ponto importante e necessário avançar nos programas de qualificação e formação dos professores. Destaca a necessidade de ofertar cursos para a habilitação de todos os profissionais do magistério e estabelece o prazo de cinco anos para que todos os docentes do ensino médio possuam graduação correspondente à área em que lecionam.

Identifica-se também no PNE, como pontos importantes para a melhoria da qualidade do ensino, elevar o número de livros didáticos ofertados aos alunos das séries finais do Ensino Fundamental de quatro para cinco, principalmente em lugares com dificuldades de acesso a materiais escritos. Prover as escolas do Ensino Fundamental com obras de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor.

Como primazia, o plano destaca universalizar, no prazo de cinco anos, o atendimento a todo o Ensino Fundamental garantindo o acesso e permanência das crianças de 7 a 14 anos. Propõe também a extensão da escolaridade obrigatória a partir dos 06 anos de idade. Desse modo, ficou estabelecido que o Ensino Fundamental fosse ampliado para nove anos. Segundo o documento, tal medida se justifica para amenizar o inchaço nas séries iniciais decorrente da distorção idade-série, ocasionada pela reprovação e evasão. Possivelmente, essa expansão é fruto das orientações dos organismos internacionais, uma vez que, segundo dados já apresentados, um ano a mais de estudos pode elevar o PIB dos países em até 5,5% ao ano.

Nesse documento, há a previsão de regularizar o fluxo escolar em 50% no

período de até cinco anos a partir da data de sua publicação. A estratégia adotada foi reduzir as taxas de repetência e evasão com a oferta de programas de aceleração da aprendizagem e recuperação paralela.

Tanto a redução da distorção idade-série como a extensão do Ensino Fundamental para nove anos são preocupações apresentadas nos Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, constatadas por meio da fala da presidente do INEP em 1998, Maria Helena Guimarães de Castro. Para ela, o Programa de Aceleração de Aprendizagem/PAA, criado em 1997 pelo MEC, tem a finalidade de apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino a implementar e multiplicar ações que visem corrigir os índices de distorção idade-série dos alunos. Maria Helena, em seu discurso, enfatiza que a distorção idade-série é um fator que vem incidindo nos diagnósticos obtidos pelos questionários contextuais do SAEB e que é apontado como um dos fatores que contribuem para dificultar o êxito desses estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Ela explica que esses alunos têm rendimento inferior aos alunos que frequentam a série correspondente à sua idade. Mediante essa constatação do MEC/INEP, justifica-se a grande preocupação em aprovar em lei metas para amenizar essa problemática.

De acordo com Saviani (2007), o PNE apresentava boas intenções para a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, devido aos nove vetos, apostos pelo Presidente da República, o PNE foi mutilado, pois esses vetos incidiam justamente nos pontos considerados importantes para seu funcionamento, uma vez que, tratavam dos recursos financeiros que assegurariam a sua execução e possibilitariam maior alcance de suas metas.

1.2.3 Plano Nacional do Livro e da Leitura/PNLL

O PNLL foi aprovado em agosto de 2006 através da publicação da Portaria Interministerial Ministério da Educação/Ministério da Cultura, nº 1442. De acordo com a justificativa para criação do plano consta que a motivação e a necessidade surgiram após serem identificadas, desde os anos de 1990 até 2006, altas taxas de analfabetos, tanto absolutos quanto funcionais; baixa proficiência em Matemática e Língua Portuguesa ocasionadas, em sua grande maioria, pela falta de contato com a leitura; e baixo índice de consumo de livros, entre outros.

Essa constatação ocorreu por meio de dados concretos obtidos em

avaliações institucionais e pesquisas realizadas nesse período, como exemplo, o Mapa do Alfabetismo no Brasil realizado pelo INEP/MEC em 2003, do Indicador Nacional do Alfabetismo Funcional – INAF (2001, 2005 e 2009), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB (2001, 2003 e 2006), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – Pisa (2000 e 2006) entre outras.

No PNLL as ações previstas são articuladas em vinte linhas e distribuídas em quatro eixos principais: democratização do acesso; fomento à leitura e formação; valorização da leitura e comunicação; e apoio à economia do livro. O objetivo geral do Plano (BRASIL, 2010, p. 36) é assegurar a toda a sociedade o acesso à leitura e ao livro, uma vez que a leitura e a escrita são entendidas como instrumentos indispensáveis na época contemporânea para o pleno desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas do ser humano. Acredita-se que as ações do PNLL, desenvolvidas conjuntamente com outras políticas públicas voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura, possam reverter as mazelas apresentadas no decorrer desse período e contribuir principalmente para a formação de leitores no país.

1.2.4 Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE

O Plano de Desenvolvimento da Educação aprovado em 24 de abril de 2007, ainda em vigência, objetiva, em um período de quinze anos, melhorar a educação no País em todas as suas etapas. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio. No PDE tanto foram incluídas ações que visam melhorar a qualidade da educação brasileira, quanto ações de combate a problemas sociais e que podem influenciar negativamente na aprendizagem dos alunos. Podem-se citar como exemplos desses últimos programas: Luz para Todos, Saúde na Escola e Transporte Escolar. São seis os pilares de sustentação do PDE: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social (BRASIL, 2014a, p. 11). Ao todo o PDE é composto por 54 programas organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização.

Nessa subseção, serão apresentados os programas e ações voltados à educação básica, especificamente aqueles implementados para melhorar a qualidade do ensino e os resultados nas avaliações institucionais. Dos programas,

podem-se destacar a formação de professores e piso salarial nacional com previsão de formação de professores na educação básica pela Universidade Aberta do Brasil/UAB. Essa ação prevê, com a colaboração da união por meio das universidades federais, estados e municípios, o estabelecimento de acordos para oferecer cursos de graduação aos professores que ainda não possuem; e, formação continuada aos docentes graduados.

Outra ação que visa à formação do professor é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, que propicia o ingresso do graduando em estágio no Ensino Fundamental por meio de bolsas de iniciação a docência. Essa ação permite estabelecer relações entre educação superior e educação básica. O professor do ensino superior passa a conhecer de perto a realidade da educação básica em ação conjunta com os estagiários bolsistas e juntos poderão intervir nessa realidade provocando transformações na concepção de ensino e aprendizagem. Como medida de valorização do professor foi aprovado em lei o piso salarial nacional do magistério.

No que se refere ao financiamento da educação básica, o PDE amplia o salário-educação e substitui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério/FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação/FUNDEB. O FUNDEB, criado pela Lei nº 11.494/07, amplia o atendimento do FUNDEF referente apenas ao Ensino Fundamental para toda a educação básica. Por meio do FUNDEB também foi regulamentada a Lei nº 1.738 de criação do Piso Salarial dos professores da educação básica, estipulado em 2008 no valor de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) para o profissional com formação mínima em nível médio, na modalidade normal, e com carga horária de 40 horas semanais.

O FUNDEB prevê o financiamento da educação básica de forma diferenciada, não apenas por etapa e modalidade, mas também pela extensão do turno. Dessa forma, escolas de tempo integral e creches recebem um percentual de 25% a mais por aluno matriculado (BRASIL, 2014).

Quanto ao que se refere ao salário-educação, ficou estabelecido que o percentual que cada município deverá receber será calculado com base nos dados informados no censo escolar. Tal medida visa assegurar que todos os municípios recebam a verba de acordo com o quantitativo de alunos que atende, evitando monopólio por parte de alguns municípios conforme interesse de grupos de

liderança dos estados.

Através do PDE foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Tal indicador alterou o cenário das avaliações institucionais no Brasil, uma vez que o índice estabelece conexões entre avaliação, financiamento e gestão. Desse modo, foi preciso reformular o SAEB, pois o governo sentia a necessidade de implantar um sistema nacional de avaliação que acompanhasse as condições de ensino e aprendizagem dos conteúdos de cada rede com o intuito de assegurar a formação básica comum, sobretudo em língua portuguesa e matemática. Então o SAEB foi composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica/ANEB, aplicada por amostragem, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/ANRESC denominada de Prova Brasil, de caráter censitário e, por isso, aplicada em todas as turmas da rede pública de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2014e), após a primeira divulgação dos resultados da Prova Brasil foram realizados dois estudos, com a parceria dos organismos internacionais, nas escolas em que os alunos obtiveram resultados acima da média. O objetivo desses estudos era descobrir as boas práticas de ensino levando em conta as condições relacionadas às variáveis socioeconômicas dos estudantes destas escolas e redes de ensino. Esses levantamentos foram decisivos para a criação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se tornou um dos programas estratégicos do PDE.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi criado pelo decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. É composto por 28 diretrizes que foram pautadas considerando os resultados obtidos por meio da Prova Brasil, tais como: estabelecer prioritariamente a aprendizagem; alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; acompanhar cada aluno da rede individualmente; combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; combater a evasão; ampliar a jornada; fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência; promover a educação infantil; instituir programa de formação e implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; valorizar o mérito do trabalhador da educação; fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; promover a gestão participativa na rede de ensino; divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no IDEB; fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos; entre outras diretrizes.

Pode-se perceber que várias dessas diretrizes coincidem com as diretrizes, metas e objetivos estabelecidos no PNE. Porém, diferentemente do PNE, no PDE, para que os estados e municípios se beneficiassem com os recursos financeiros, era preciso assinar um termo de adesão voluntária. Cada ente federativo, ao aderir, assumia como responsabilidade promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB. Percebe-se claramente, por meio dessa exigência, que a avaliação institucional está a serviço do governo para exercer a função de *accountability*, ou seja, forçar as instituições de ensino prestar conta dos serviços oferecidos a população.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação se materializou por meio do Plano de Ações Articulada/PAR. Todos os estados e municípios brasileiros aderiram ao plano e tiveram que elaborar o seu PAR com vigência de quatro anos. A elaboração do PAR é realizada a partir de diagnósticos locais com a proposição de elaboração de um plano constituído de ações e subações financiadas pelo governo federal. Os municípios elaboraram o PAR 2008-2011 e após novo diagnóstico elaboraram o de 2011-2014.

O PDE Escola é outro programa do PDE de apoio à gestão escolar que visa atender prioritariamente as escolas com baixos resultados no IDEB. Esse programa é baseado no planejamento participativo. Por meio dele a gestão da escola poderá envolver todos os segmentos escolares no diagnóstico, planejamento e acompanhamento de suas ações. Para as instituições de ensino priorizadas pelo programa com base no baixo resultado do IDEB, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento.

O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, também faz parte dos programas do PDE. Foi instituído estrategicamente pelo MEC com a finalidade ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de integralizar o ensino. A ampliação da jornada escolar já era uma meta sinalizada no Plano Decenal e no PNE. Isso porque os organismos internacionais já haviam indicado que tal ampliação poderia contribuir na elevação PIB.

O público alvo do Mais Educação, em sua grande maioria, são alunos com baixo rendimento e em situação de vulnerabilidade. Esses alunos, além de

participarem de atividades nos macrocampos¹³ de educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica, conforme condições de espaço físico e humano ofertados pela escola, eles precisam, obrigatoriamente, participar do acompanhamento pedagógico caracterizado por aulas de reforço, normalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alvos da Prova Brasil e SAEB.

1.2.5 Plano Nacional de Educação/PNE 2011 - 2020

O novo PNE/2011-2020, aprovado em 25 de junho de 2014, Lei de nº 13.005, é composto por 10 diretrizes e 20 metas acompanhadas das respectivas estratégias para sua efetivação. A meta de número 02 trata da universalização do Ensino Fundamental de 09 anos para toda a população de 6 a 14. Esta meta reforça o que já havia sido colocado no PNE/2001 e PDE. Para atingi-la, consta nesse plano uma estratégia que não havia sido apresentada por escrito nos planos anteriores, embora já houvesse sido praticada pelos governos Fernando Henrique Cardoso/FHC e Lula. Trata-se da transferência de renda por parte de programas governamentais, a exemplo do Bolsa Escola e do Bolsa Família, como um meio de fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência na escola por parte dos beneficiários. Isto porque, para receber a renda, especificamente do Bolsa Família, há uma condicionalidade. A família beneficiada precisa apresentar declaração de frequência escolar, cartão de vacinação completo das crianças beneficiadas e, no caso ainda de mulheres gestantes, apresentar o acompanhamento pré-natal. Nesse sentido, essa estratégia visa diminuir a baixa frequência, a evasão e melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, melhorar o desempenho nas avaliações institucionais e no IDEB. Amaral (2012, p. 14) ressalta que esse programa é avaliado como um marco importante para o Brasil, uma vez que

[...] combina uma política compensatória com uma política estrutural de combate à pobreza, ao transferir renda para as famílias de menor poder econômico e ao condicionar esta transferência à frequência escolar das

¹³ De acordo com o MEC (BRASIL, 2013b, p. 15), “compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional”.

crianças e ao atendimento de padrões mínimos de saúde.

Não se percebe nesse PNE grande diferença do que se pretendia para a educação, conforme o que expressavam o PNE 2001 e o PDE. A diferença consiste no enxugamento das metas do PNE 2001. Porém, nota-se que elas foram transformadas em estratégias nesse novo PNE. Quanto ao PDE, percebe-se muita semelhança com os programas criados para melhorar a qualidade da educação básica.

O foco do PNE 2011-2020 (BRASIL, 2014b), no que se refere à educação básica, ainda é universalizar o Ensino Fundamental de 09 anos para toda a população de 6 a 14 anos; universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos; alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 08 anos de idade; oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica; universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino; garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*; garantir a todos formação continuada em sua área de atuação; atingir as médias nacionais estipuladas para o IDEB até 2021.

No que se refere ao financiamento da educação, item considerado de extrema relevância para a execução do plano com vistas a atingir resultados significativos, foi estipulada na meta 20 (BRASIL, 2014b) a ampliação progressiva do investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país no 5º ano de vigência da Lei e alcançar o mínimo equivalente a 10% do PIB ao final do decênio.

Vale ressaltar que no PNE 2001 (BRASIL 2001b, p. 175) também já havia a previsão de atingir o percentual de 7% do PIB em um período de 10 anos. Contudo essa meta foi vetada pelo presidente da república. Percebe-se que o diferencial, no plano atual, foi a delimitação de um prazo mínimo para que os 7% e, respectivamente, os 10% do PIB, sejam efetivamente investidos no sistema educacional. Essa estratégia pode evitar que esses valores venham a se efetivar

apenas no último ano de vigência do Plano. Isso poderia influenciar negativamente os resultados, uma vez que o PNE poderia ser executado, em sua maior parte, com o mesmo investimento de 10 anos atrás.

Nessa mesma meta foram incluídas 02 estratégias importantes no que diz respeito ao financiamento da educação por parte da esfera federal. Trata-se da implantação no prazo de 02 anos da vigência deste PNE do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o Custo Aluno Qualidade (CAQ). De acordo com a Lei (BRASIL, 2014b) o financiamento do CAQi “será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ”.

Por meio destas 02 estratégias o governo federal, além dos repasses já previstos em Lei, terá que complementar os recursos de Estados, Distrito Federal e Municípios, caso eles não atinjam o montante necessário para cumprir os padrões de qualidade na educação. Com isso, os estados receberão recursos diferenciados dependendo de suas necessidades, no que se refere à infraestrutura das escolas e pedagógicos. Portanto, de acordo com o Plano, essas estratégias visam combater as desigualdades educacionais regionais, com atenção especial às regiões Norte e Nordeste.

1.2.6 Cursos de Formação Continuada para os profissionais da educação

De acordo com a Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos programas de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação/SEB/MEC e pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE os programas de formação de professores¹⁴ foram implementados considerando alguns objetivos estabelecidos em

¹⁴ Programa Gestão da Aprendizagem Escolar/gestar; Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental/Pró-letramento; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Programa Escola de Gestores da Educação Básica/Escola de Gestores; Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação/Pradime; Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação/Profucionário; Programa Mais Leitura - Capacitação de mediadores; Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares/Conselhos Escolares; Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação/Pró-Conselho; Formação Continuada de Profissionais da Educação Infantil; Programa Escolas Bilíngües de Fronteira.

alguns dos documentos já apresentados anteriormente que versam sobre a qualidade do ensino.

Dentre os documentos relacionados nesta resolução foram destacados o Plano Nacional de Educação/PNE com a finalidade de elevar o nível da qualidade do ensino no País e a necessidade de atingir, no menor prazo, as metas estabelecidas para a educação básica; os objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE, de promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de formação de professores no país; também o desafio de alcançar, em 2021, um nível de desenvolvimento da educação básica equivalente à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico/OCDE, que é o IDEB 6,0. Conforme os objetivos elencados nesses documentos, selecionados por essa resolução, constata-se que os cursos de formação continuada para professores e demais profissionais da educação foram pensados e implementados considerando os resultados das avaliações externas SAEB e Prova Brasil ensejando a melhoria do ensino e, principalmente, que essa melhoria seja expressa em melhores resultados nessas avaliações e no IDEB.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR foi criado por meio do Decreto nº 6.755, em 29 de janeiro de 2009. O PARFOR é um programa emergencial realizado por intermédio da CAPES e as Instituições de Ensino Superior em parceria com governo federal, estadual e municipal. O objetivo de sua criação foi cumprir o dispositivo contido no art. 62 da LDB (BRASIL, 2011b, p. 34), que exige para o exercício do magistério na educação básica formação mínima em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. O PARFOR pode ser oferecido em modalidade presencial nas IES e também à distância pela Universidade Aberta do Brasil.

Todos esses programas de formação de professores, formação continuada para docentes e profissionais da educação. Visam elevar o nível de conhecimento desses profissionais da educação básica, e com isso contribuir com a gestão escolar e com a melhoria do ensino ofertada aos educandos.

1.2.7 Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC

Quanto ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC,

instituído por meio da portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, pode-se afirmar que é outro programa, criado recentemente, para fortalecer o processo de alfabetização e minimizar a distorção idade-série (BRASIL, 2014c). Isto porque uma das grandes causas da distorção idade-série é à reprovação dos alunos que não conseguem avançar nos estudos por não terem sido alfabetizados na idade certa. Nesse sentido, o governo federal implementou este programa que está sendo desenvolvido em parceria com os estados e municípios por meio de adesão. O programa prevê assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para viabilizar a alfabetização na idade certa as ações do PNAIC se apoiam em quatro eixos, a saber:

1 - **formação continuada** para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos;

2 - **materiais didáticos** como livros didáticos, manuais de professores e obras pedagógicas complementares distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático/PNLD; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura, de apoio pedagógico e de pesquisa, jogos e softwares de apoio à alfabetização distribuídas pelo Programa Nacional da Biblioteca Escolar/PNBE;

3 - **avaliações sistemáticas** realizadas por meio de avaliações processuais desenvolvidas pelos professores junto aos alunos e debatidas pelos professores e orientadores de estudos no decorrer dos cursos de formação. Acompanhamento dos resultados da Provinha Brasil realizada no início e final do ano letivo, com os alunos do 2º ano, e inserida pelos professores por meio de sistema informatizado. Essa ação propiciará aos docentes e gestores acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Por último, todos os alunos, ao final do 3º ano, serão submetidos à Avaliação Nacional da Alfabetização/ANA, coordenada pelo INEP. O objetivo dessa avaliação é verificar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças e de acordo com o MEC/INEP é também o de oferecer à rede informações que possam subsidiar a análise e a adoção de medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

4 - **gestão, controle e mobilização social**. E esse eixo se dá em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de

mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Vale ressaltar, que estas coordenações têm como ferramenta de monitoramento o SisPacto, disponibilizado pelo MEC. O SisPacto é destinado a apoiar as redes e assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto (BRASIL, 2014c).

Diante dos objetivos do PNAIC e da maneira como ele é sistematizado percebe-se claramente que o objetivo do governo federal é fornecer e propiciar às redes condições de alfabetizar todos os alunos na idade certa e com isso diminuir a reprovação. Por decorrência, diminuir a distorção idade-série apontada pelo SAEB e Prova Brasil como um entrave no desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, finalmente, conseguir melhores resultados na Prova Brasil. Com esses indicadores apresentados dessa forma, é gerada a expectativa de que o resultado do IDEB na escola, no município, e no estado se elevem e o Brasil consiga atingir a meta do IDEB até 2021.

1.2.8 Cursos de Mestrados Profissionais

Em 2013, a UFT em parceria com outras Instituições de Ensino Superior associadas começou a ofertar cursos de Mestrado Profissional, como o ProfLetras, o ProfMatemática e o ProfHistória. Estes são cursos de pós-graduação *stricto sensu* destinados aos professores de Língua Portuguesa, Matemática e História em exercício na rede pública, visando ao aprimoramento da formação profissional dos docentes. Os cursos são ofertados em regime semipresencial com aulas presenciais de acordo com calendário determinado pelo colegiado local de cada unidade que integra a rede.

Para ingressar nos cursos os professores participam do processo seletivo e contam com apoio da SEDUC e Secretaria Municipal de Educação/SEMED na liberação parcial de suas atividades. Todos os alunos possuem bolsas CAPES no valor de R\$ 1.500,00. Ao aceitar a bolsa, o professor assina um contrato em que se compromete a permanecer por 5 anos depois da conclusão. Esta é uma iniciativa recentemente criada pelo governo federal e Instituições de Ensino Superior que visam preparar melhor o professor para atuar na educação básica e,

consequentemente, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no Estado e no País, elevando, dessa forma, os níveis de proficiência dos alunos nos resultados externos.

1.2.9 Programa Nacional do Livro Didático/PNLD

O Programa Nacional do Livro Didático/PNLD surgiu a partir do Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Porém, desde 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro/INL, o Estado começa a legislar com uma política pública voltada ao fornecimento de livros didáticos para a educação básica. Com a criação do PNLD, o livro didático deixou de ser descartável e passou a ser reutilizado nos anos subsequentes por outros alunos. O professor, por sua vez, também pode participar da escolha dos livros a serem utilizados em sala de aula.

Em 1996 o MEC criou uma comissão composta por uma equipe de especialistas de cada área para avaliar pedagogicamente e emitir pareceres sobre as coleções dos livros didáticos. A partir dessa avaliação foi criado em 1997 o 1º *Guia do Livro Didático* que visava orientar os professores na escolha dos livros que seriam utilizados nas escolas. Por meio dessa estratégia o MEC intenciona assegurar que os conteúdos dos livros didáticos sigam as orientações contidas nos documentos oficiais como LDB, “PCN, Diretrizes Curriculares para Educação Básica, assim como as propostas estaduais e municipais” (BRASIL, 2013a, p. 17).

Do mesmo modo, em 2001, o MEC lançou os editais para que as editoras e produtores de livros que tivessem intenção de submeter suas coleções para apreciação da comissão de avaliação do LD, pudessem se orientar e adequar o material do livro didático de acordo com o que reza os editais. Essa medida visa ampliar o número de coleções aptas, por meio do parecer técnico da equipe de avaliação do LD, para compor o Guia de Livro Didático e aumentar as opções de obras a serem analisadas e escolhidas pelos professores. Com esse artifício o governo federal acaba forçando os produtores de livros a atenderem às exigências que constam no edital e, dessa forma, o Estado consegue assegurar aos alunos e professores um material minimamente condizente com as orientações oficiais. Para o MEC, a função do edital é:

[...] garantir parâmetros curriculares básicos em nível nacional,

acompanhados de orientação metodológica para nortear o trabalho docente e assegurar boa formação dos professores, de modo que o livro didático passe a ser entendido como instrumento auxiliar, e não mais a principal ou única referência (BRASIL, 2001a, 19).

Ao analisar o *Guia do Livro Didático* de 2014, verificam-se orientações dirigidas à equipe de avaliadores para que fossem excluídas do Guia “a seleção das obras que não relacionar a proposta didático-pedagógica da coleção aos principais documentos públicos nacionais que orientam o Ensino Fundamental no que diz respeito ao componente curricular em questão” (BRASIL, 2013, p. 11). Então, nota-se que, além dos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação das coleções didáticas para o PNLD, o *Guia do Livro Didático* também serve de parâmetro para os produtores e editores de livros se atentarem e atenderem aos parâmetros estabelecidos pelo governo federal para a educação. No que se refere a orientações quanto às proficiências em leitura cobradas nas avaliações externas, pode-se notar no *Guia* de Língua Portuguesa o seguinte dizer:

Confirmando uma tendência verificada em edições anteriores do PNLD, o desenvolvimento da *proficiência em leitura* está contemplado em todas as coleções. Estratégias como a exploração de conhecimentos prévios, assim como a formulação e a verificação de hipóteses já se fazem expressivamente presentes, tomando a leitura como um processo interativo entre o leitor, o texto e, quando é o caso, o autor. Exploram-se significativamente capacidades leitoras focalizadas em exames nacionais de desempenho (Saeb e Enem, por exemplo), como o resgate de aspectos relevantes do contexto de produção do texto, o reconhecimento do gênero e/ou da tipologia textual em jogo, a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, a articulação entre diferentes partes do texto, a compreensão do sentido de vocábulos com base em sua ocorrência em contextos determinados, etc. (BRASIL, 2013a, p. 27).

Verificou-se que o MEC não expressa claramente nos editais de convocação orientações para que as coleções contemplem estratégias e questões que preparem os alunos para participarem das avaliações externas. Porém, ao indicar no *Guia* que os avaliadores encontraram ocorrências de que as coleções estão contemplando habilidades exigidas nos exames externos, intencionalmente, já revelam que coleções que contemplam essas orientações poderão ser mais bem aceitas pelos avaliadores e pelos professores que necessitam trabalhar essas questões com os alunos visando prepará-los melhor para essas avaliações. Portanto, pode-se afirmar que os livros didáticos atualmente se constituem como política pública que visa preparar os alunos para participarem das avaliações externas voltadas à educação

básica.

Pode-se constatar que são vários os programas, ações, e políticas públicas implementadas pelo governo federal a partir dos resultados do SAEB e da Prova Brasil para melhorar a qualidade do ensino e os resultados nessas avaliações. Porém, fica a pergunta: a equipe escolar tem o conhecimento de que essas políticas públicas foram pensadas com esse propósito?

Foi possível notar nas entrevistas realizadas com as professoras de Língua Portuguesa e membros da equipe gestora representados pela diretora da Unidade Escolar que atuou até novembro de 2013, pelo diretor recém-empossado e pela coordenadora pedagógica, que a finalidade dessas políticas não está clara para esses profissionais da educação, conforme pode-se constatar por meio das respostas referentes à seguinte questão: você conhece alguma Política Pública do governo federal para melhorar os resultados da Prova Brasil?

P2 - Não, na escola só é passado mesmo a questão da prova que vai ser aplicada, a questão do Plano Político Pedagógico e suas metas que tem que ser alcançadas. Mas não pra colocar assim o programa do governo federal x que beneficia x, y, z::: funciona assim, assim e deve ser trabalhado assim. Não existe.

P3 - +++ Não

Dt1 - Sim, um dos projetos que eu acredito muito é o “Mais Educação”. O “Mais Educação” é o projeto que veio, que é parceria com o governo federal (Entrevista realizada no dia 23/10/2013, grifo nosso).

Dt2 - É. Olha, do MEC diretamente nós tivemos o projeto “PCN” né? “Programas Curriculares Nacionais”, o “GESTAR” que foi voltado aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, então eu vejo que soma, colabora e é necessário porque a educação é a atualização. O professor tem que estar atualizado pra poder ajudar o aluno e acompanhar a época do aluno e com isso atingir os objetivos propostos. Então eu acredito que sim que elas são de forma positiva, de forma benéfica (Entrevista realizada no dia 17/12/2013, grifo nosso).

CP - +++ Então, é nós podemos estar citando o “GESTAR”, é++ o Programa “Mais Educação” que também tem essa questão do reforço na escola, principalmente Língua Portuguesa e Matemática, só que a gente percebe que a escola no sentido geral, a escola precisa se empenhar muito nesses programas pra que seja realmente trabalhada a questão da leitura pra que o aluno é+++ tenha uma melhor concepção né? Não só da oralidade quanto da escrita que é uma deficiência muito grande, porque muitas vezes a gente vê que o aluno lê muitos livros, porém não consegue se desenvolver bem na questão da escrita (Entrevista realizada iniciada no dia 25/10/2013 e concluída no dia 18/12/2013, grifo nosso).

Percebe-se nas respostas dos entrevistados o pouco conhecimento das ações, projetos e políticas públicas planejadas e aprovadas pelo governo federal a

partir dos resultados da Prova Brasil para melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, os resultados nessa avaliação. Apenas Dt1, Dt2 e CP demonstraram conhecer alguns programas como o GESTAR e Mais Educação, sendo que Dt2 conseguiu associar os PCN como uma das políticas implementadas pelo governo federal para melhorar os resultados nas avaliações institucionais, uma vez que os PCN elencam os objetivos mínimos que precisam ser alcançados pelos alunos para haver melhor equidade entre as regiões do país.

Nota-se que as informações não estão chegando a contento nas instituições de ensino, ou, se chegam, não há um momento destinado a apresentar os programas, estudá-los, procurar conhecer seus objetivos, como o professor e toda a equipe poderão agir para melhor atingir os resultados, ou até para discordar desses programas e apresentar novas propostas que possam melhor atender o seu alunado em específico.

2 PANORAMA DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS IMPLANTADAS PELO ESTADO DO TOCANTINS

Este capítulo está dividido em três partes. Na primeira, são rediscutidos os fatores que influenciaram a implantação dos sistemas de avaliações em larga escala no contexto nacional e subnacional, especificamente, no Estado do Tocantins. Na segunda parte, faz-se um levantamento das políticas públicas implantadas pelo Estado do Tocantins, mais detidamente a partir do ano 2000, uma vez que tais políticas de avaliação em larga escala implantadas, primeiramente, pela esfera federal, posteriormente pelos estados, surgem de acordo com a LDB (BRASIL, 2011b, p. 12) com o propósito de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a qualidade do ensino”. Portanto, o levantamento das políticas públicas implantadas pelo Tocantins nesse período se restringirá ao Ensino Fundamental com vistas a melhorar a qualidade do ensino e os índices obtidos pelas avaliações externas SAEB, Prova Brasil e IDEB.

Na terceira e última parte, procura-se analisar os impactos das políticas públicas implantadas pelo Estado a partir dos resultados alcançados nessas avaliações em larga escala desde 2001 até 2013. A importância desse capítulo para a compreensão do objeto de estudo se alinha ao que ressalta Edgar Morin (MORIN, 2008, p. 128) sobre a necessidade de compreender que a escola campo não está sozinha nesse contexto. Ela faz parte de uma rede que envolve decisões tomadas pelo Estado do Tocantins que, por sua vez, também se submete às políticas públicas definidas pelos organismos internacionais e o MEC. Nesse sentido, a escola campo é definida, tomando por base os estudos de Morin (2008, p. 128), como “um sistema extremamente complexo onde a parte está no todo e o todo está na parte”. Portanto, faz-se imprescindível conhecer as políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e dos índices nas avaliações externas implantadas pelo governo federal, já apresentadas no primeiro capítulo, como também pelo governo estadual para poder, com base nessas informações, conseguir confirmar ou refutar o pressuposto de que a Prova Brasil vem se configurando como instrumento (re)orientador das práticas de ensino de leitura dos professores de Língua

Portuguesa na escola campo. Por isso, faz-se necessário conhecer os motivos que levaram o Estado do Tocantins a implantar políticas de avaliação em larga escala; verificar se houve algum investimento em políticas públicas que viessem subsidiar as escolas a melhorar seus resultados externos; conhecer esses resultados e fazer uma análise quantitativa e qualitativa dos investimentos em relação aos resultados alcançados pelo Tocantins nas avaliações externas em larga escala para, posteriormente, utilizar como subsídio na análise do *corpus* coletado na escola.

Como visto no capítulo anterior, foi a partir da implantação do SAEB, em 1990, que o país aderiu aos sistemas de avaliação institucional e os expandiu. Dentre os fatores que contribuíram para essa adesão e expansão, apontados como primordiais no relatório produzido pelo Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais/GAME (2011), destaca-se primeiro o modelo de reforma educacional apregoado pelos organismos internacionais na década de 90. Nesse modelo, a avaliação institucional é entendida como meio para realizar diagnósticos tendo em vista identificar em que área e de que forma o governo deveria investir e transformar esse investimento em melhoria da qualidade educacional. Visto por essa ótica, isso se traduz em competitividade internacional por meio da demanda da globalização, produtividade individual e melhoria qualitativa da educação.

Outro fator essencial trata-se da incorporação pelos governos de práticas de planejamento e gestão baseadas nas avaliações institucionais e voltadas para a melhoria nos resultados dos serviços públicos, ou seja, as práticas de *accountability*. Nessa prática de gestão, o foco da administração pública se volta mais para o controle dos resultados, dos programas e serviços do que para o controle das normas e procedimentos. É possível dizer que essa é uma prática em que o foco da gestão é o de estabelecer a política do livre mercado, ou seja, no caso das escolas, permanece na ativa aquela que estiver desempenhando bem seu papel e apresentando os resultados almejados. Isto embasado na competitividade que esses resultados podem surtir na decisão da família ao escolher a escola para seus filhos. Essa prática pode ser positiva se os gestores se preocuparem também com o controle das normas e procedimentos. O que implica fornecer subsídios que colaborem com a prática educativa das escolas. Entretanto, o que o governo pretende obter são bons resultados sem que sejam realizados na, mesma proporção, os investimentos necessários para isso.

No caso dos sistemas de avaliação institucional em nível subnacional pode-se

acrescentar a criação do IDEB, pelo MEC, como um dos fatores essenciais para a implantação e consolidação desses sistemas de avaliação institucional por vários estados. A motivação da criação do sistema de avaliação pelos estados advém da visibilidade que o IDEB ganhou perante as escolas como Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica.

O MEC¹⁵ e a mídia brasileira¹⁶ vêm fazendo uma ampla campanha para que a família procure conhecer o índice do IDEB da escola em que os filhos estão matriculados. Pretende-se com esta prática incentivar a procura de unidades de ensino com melhores índices e, com isso, estimular a competitividade entre as escolas e desenvolver com mais precisão a prática de *accountability*. Portanto, estrategicamente, o MEC fornece os resultados das avaliações à mídia. Uma vez divulgados, podem ser acessados com facilidade pela população. De acordo com Esquinsani (2010, p. 8), a mídia tem o poder de fomentar o debate e neutralizar opiniões:

Assim, a mídia coloca certos temas e compõe a pauta do que será discutido (do que será notícia). Ao circular tais temas, constrói crenças de que estes são os problemas importantes sobre os quais devemos pensar e nos posicionar. Ininterruptamente constrói modelos sobre o bem e o mal, o certo e o errado, a justiça, a beleza, a política (e as formas de fazê-la), que podem legitimar ou desqualificar determinadas práticas; evidenciar pontos de vista, tornando-os majoritários; e neutralizar opiniões adversas.

Para tanto, gestores estaduais, municipais, assim como os gestores de cada unidade escolar e professores são pressionados a obter bons resultados, haja vista que, bianualmente, é feita a prestação de contas à sociedade com a divulgação dos resultados do IDEB por escolas, municípios e estado.

Ao Gestor (G3) da SEDUC/TO foi feita a seguinte pergunta: “Você acredita

¹⁵Vídeo realizado pelo MEC para divulgar os resultados do IDEB de 2011. In: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xa0ZTXPTiMs>> Acesso em: 05 set. 2014.

*Vídeo realizado e divulgado pelo MEC com a participação da atriz televisiva *Malu Mader* visando incentivar os pais a conhecerem o IDEB da escola de seu filho por meio do portal www.educarparacrecer.com.br/notadaescola. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=i_e8cWp1ldk> Acesso em: 15 set. 2014.

*Cartilha elaborada pelo MEC com ilustrações do Cartunista Ziraldo. Campanha de mobilização para orientar os pais no acompanhamento escolar dos filhos. E, como indicativo de que a escola vai bem, o MEC solicita aos pais a ficarem de olho no IDEB da escola de seu filho. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/cartilha_mobilizacao_alta_resolucao_170908.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

¹⁶ Em 2012 o telejornal *Jornal Nacional*, da Rede Globo, mostrou uma série de reportagens nos estados brasileiros indo às escolas com pior e melhor IDEB para conhecer suas práticas de ensino e conhecer o diferencial de cada uma. Exemplo de uma reportagem: *JN - JN no Ar* mostrando a escola com o pior e o melhor índice do IDEB em SC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=67bg6F9iFT4>>. Acesso em: 05 set. 2014.

que a Prova Brasil influencia o trabalho dos professores e equipe escolar em relação ao ensino de leitura na escola?”.

G3 - Sim. Eu acredito que sim. Sabe, sem generalizar as coisas. Parte das escolas, dos professores, eles já observam que o resultado da Prova Brasil já é uma forma de verificar como foi o desenvolvimento do seu trabalho. Então o professor sai daquela zona de conforto e passa a++ se preocupar em planejar melhor as aulas de modo, com que o aluno, possa vir a ter um desempenho melhor nas avaliações futuras. Então assim::: ele tem planejado melhor as aulas, ele tem proposto atividades diferenciadas pra alcançar esses resultados porque o professor tem que entender que muitas famílias hoje já buscam as escolas pra matrícula a partir dos resultados das escolas nas avaliações externas. Então ele tem que começar a se preocupar com isso. Ou seja, se aquela escola reiteravelmente não vai bem a tendência é que ela perca alunos. Perdendo alunos, o professor acaba podendo ter prejuízo na distribuição de sua carga horária. (Entrevista realizada dia 16 de maio de 2014, grifo nosso).

Analisando sua resposta é possível verificar que essa ideia já faz parte do contexto dos profissionais de educação do Estado do Tocantins, e que sua concepção corrobora a ideia de prestação de contas apontada anteriormente. Percebe-se que os gestores estão utilizando esses resultados, gerados a partir das avaliações, como uma estratégia didática para influenciar a sociedade a ser mais crítica com as agências educacionais. O fragmento “o professor tem que entender que muitas famílias hoje já buscam as escolas pra matrícula a partir dos resultados das escolas nas avaliações externas” mostra a concepção da avaliação como prestação de contas a sociedade.

Nota-se pelo discurso do gestor que a ênfase maior recai sobre o professor. “Então o professor sai daquela zona de conforto e passa a++ se preocupar em planejar melhor as aulas de modo, com que o aluno, possa vir a ter um desempenho melhor nas avaliações futuras”. Pode-se depreender também pela resposta de G3 que sua visão confirma o que pontuou Esquinsani (2010, p. 9):

Neste sentido, parece haver uma redução dos sistemas escolares e unidades educativas ao papel/função do professor, sendo que o mesmo é visto isoladamente, tanto como parte do problema (ineficiência), como parte da solução (superação individual, meritocracia e esforço próprio). Cria-se uma responsabilização unilateral absurda onde o professor torna-se o responsável tanto pelo fracasso quanto pelo sucesso de redes e sistemas educacionais inteiros.

Portanto, é preciso cautela ao querer responsabilizar os professores e a escola pelos resultados negativos. É importante que a sociedade e os governos se atentem ao fato de que a escola e os professores representam apenas uma

pequena parte do todo, como enfatiza Edgar Morin (2008, p. 128). Para obter um excelente resultado é necessário fazer um estudo das variáveis que afetam o desenvolvimento do trabalho escolar. Elas incluem corpo administrativo, docente, discente, políticas públicas educacionais definidas pelas esferas estadual e federal; bem como as políticas de licenciaturas definidas pelas IES, políticas de formação continuada em serviço, políticas de valorização profissional, instalações físicas adequadas, entre tantas outras variáveis.

Verifica-se que os resultados aferidos pelas avaliações externas estão atendendo aos anseios do governo, no que diz respeito, a função da avaliação enquanto instrumento que pode exercer o papel provocativo, no sentido de levar os docentes a realizarem mudanças nas práticas pedagógicas visando à melhoria da qualidade do ensino e dos resultados. Notam-se essas alterações de posturas nas respostas das professoras entrevistadas referente à mesma questão respondida por G3.

P1 - Influencia sim. Foi por causa dela (Prova Brasil) que o meu modo de ensinar::: a minha prática de sala de aula cada dia foi melhorando mais. Então eu acredito que influenciou demais. Inclusive a gente tem o simulado né::: todo o bimestre tem o simulado que é praticamente a Prova Brasil. Trabalhamos muito texto. Os alunos até comentam assim: “Professora, os do SALTO, os da Prova Brasil são mais fáceis que a sua prova. Você coloca uns textos que a gente não:::” EU DIGO: NÃO! MAS É PRA TRABALHAR. (Entrevista realizada com P1 no dia 28/10/2013, grifo nosso).

Na entrevista realizada pode-se perceber a inquietação, as mudanças de estratégias e formas de ensinar devido às avaliações externas, uma federal (Prova Brasil) e a outra estadual (SALTO)¹⁷. P1 acredita que sua maneira de ensinar melhorou a partir da Prova Brasil, pois começou a trabalhar mais com leitura e interpretação de textos.

No relato seguinte, P2 também confirma a ideia da avaliação externa com prestação de contas e a inquietação que esse tipo de cobrança traz ao professor.

P2 - /.../Equipe gestora, a coordenação sempre estão enfatizando a questão da aplicação dessas pro:::vas, a questão é de que os alunos devem ser preparados. Então nós somos bem conscientizados em relação a isso. Agora, justamente por essas cobranças a gente tenta assim:::replanejar porque o planejamento é flexível! Então a gente tenta replanejar as aulas, igualmente nós fazemos quando é véspera do ENEM, por exemplo, a gente intensifica mais. Né:::? Isso quando está próximo da data dessas provas. Então, por exemplo, a questão do ENEM que vai ser agora no próximo final

¹⁷Avaliação externa, em larga escala, aplicada pelo Estado do Tocantins desde 2011.

de semana, agora em outubro. Então esse 3º bimestre, início do 4º bimestre a gente deixou de trabalhar um pouco com a parte gramatical e fixou mais na parte de leitura e interpretação. Por quê? Porque é uma das fontes mais cobradas na prova é a questão da leitura e escrita, então se o aluno ele não lê, ele não interpreta? Não tem como ele expor seu ponto de vista, não tem como ele idealizar aquilo, expor as suas concepções ((ruídos externos, alunos conversando e a bibliotecária chama a atenção deles)) então é::: são mecanismos que vêm pra auxiliar. (Entrevista realizada em 22/10/2013, grifo nosso).

Nota-se pela resposta que também houve uma mudança de postura em decorrência das avaliações, embora em grau menor. É importante observar no fragmento “Agora, justamente por essas cobranças a gente tenta assim::: replanejar porque o planejamento é flexível” que essa mudança na prática parece decorrer das cobranças da equipe gestora, de maneira que a docente replaneja as suas aulas, realizando um trabalho mais intensificado com leitura quando se aproxima a data dessas avaliações externas. Nesse caso, a professora, consciente ou inconscientemente, se vê obrigada a replanejar, a mudar as estratégias para que seus alunos consigam melhores resultados nessas avaliações institucionais.

Corroborando a pesquisa realizada pelo GAME (2011) quanto a necessidade de cada estado brasileiro investir em um sistema de avaliação próprio, capaz de fornecer detalhadamente os dados concernentes ao processo de ensino-aprendizagem oferecidos pelas escolas, verifica-se no depoimento a seguir do Gestor da SEDUC essa mesma necessidade de implantar um sistema de avaliação subnacional como meio de controlar com mais precisão as etapas da avaliação institucional federal. Pois, dessa forma, o estado terá condições de obter um diagnóstico contextual e com isso elaborar instrumentos, traçar as estratégias que possam ser eficazes no combate às fragilidades identificadas.

G3 - Assim quando nós implantamos o SALTO a gente partiu de um seguinte princípio. Primeiro: embora tenha as diretrizes curriculares, a principal política de alinhamento de conteúdo o que se observou é que cada região dentro do estado, cada cidade, cada escola em específico, o professor acabava trabalhando o que queria, né? Então assim::: não tinha um controle mais sistemático disso daí. Com isso não dava pra gente verificar com certeza se o aluno da região X estava aprendendo menos matemática do que um aluno da região Y, uma vez que os professores trabalhavam coisas diferentes. Com a proposta de implantação de um sistema de avaliação a gente cria com isso uma política de padronização de conteúdos. Ou seja de conteúdos mínimos que esses alunos precisam ver e a partir daí verificar é o nível de aprendizagem desses alunos porque aí eu vou poder verificar o que um aluno de uma dada região do estado tá aprendendo com relação a um aluno de uma outra região. Então o SALTO ele permitiria fazer isso. Então::: nós iniciamos com o projeto piloto ainda no início de 2011 com uma avaliação de entrada de modo a ter um ponto inicial

pra verificar naquele momento qual era a situação. Aí depois uma avaliação de saída que permitiu verificar esse desempenho e desde então vem sendo aplicado dessa forma. E já a partir do ano passado essa avaliação foi inclusive fragmentada pros bimestres. Os descritores foram divididos de modo a permitir que os resultados observados propiciassem às equipes de intervenção elaborar estratégias pra tentar resolver, por exemplo, uma deficiência enfrentada por uma determinada unidade de ensino. Ao contrário da Prova Brasil que só permite o estado verificar isso ao final de dois anos. O SALTO não. Ele permite fazer essa verificação dentro de cada bimestre. E na pior das hipóteses de um ano pro outro. (Entrevista realizada com G3 no dia 16/05/2014, grifo nosso).

Na concepção de G3 o sistema de avaliação implantado pelo Estado permite às equipes da SEDUC, das Diretorias Regionais de Ensino/DREs e das escolas terem maior controle sobre os resultados. Dessa maneira podem identificar com mais precisão quais conteúdos estão sendo aplicados em cada região, município, escola, bem como verificar como os alunos estão apreendendo tais conteúdos. É possível, segundo o gestor (“Com a proposta de implantação de um sistema de avaliação a gente cria com isso uma política de padronização de conteúdos”), intervir em um prazo menor, fazer alinhamento dos conteúdos com vistas a equiparar o nível de ensino no Estado e favorecer a equidade. Sem o sistema de avaliação próprio do Estado, essa análise só seria realizada bianualmente por meio dos resultados da Prova Brasil (“Ele permite fazer essa verificação dentro de cada bimestre. E na pior das hipóteses de um ano pro outro”).

Percebe-se no discurso de (G2) que sua visão corrobora a de (G3), no que se refere à importância dos sistemas de avaliação externos como instrumentos que podem auxiliar os professores e gestores a perceber como está a realidade de sua rede, sua escola em relação às outras redes de seu município, estado, região e país. Para G2

G2 - Eu entendo que nós tivemos dois momentos distintos. Nós, primeiro, fomos conhecer e trabalhamos a questão do SAEB e da Prova Brasil. Estávamos nos adaptando a um instrumento avaliativo preparado com uma técnica de elaboração, a questão da resposta ao item, um item que ele tivesse um padrão de resposta. E quando isso chegou na mão do professor foi um impacto muito forte pra ele e pro aluno. Com o passar dos anos, e as avaliações externas sendo prosseguidas. O professor foi incluindo esse tipo de instrumento avaliativo. Ele foi trazendo pra aula dele, esse raciocínio, nesse sentido. E isso, de certa forma, favoreceu pra que nas avaliações seguintes o aluno já tivesse uma certa familiaridade, tanto com o estilo da questão como o próprio conteúdo, a metodologia utilizada pra ministrar o conteúdo. Eu cito como exemplo a leitura de gráficos. Antes desses instrumentos avaliativos chegarem até a escola entendia-se que leitura gráfica era algo pra ensino médio. Os primeiros instrumentos que chegaram, eles causaram um certo pavor no professor, porque nem ele tinha isso com

muita clareza. Hoje é muito comum, graças a Deus, as crianças a partir do 1º ao 5º ano, o próprio livro didático já traz uma leitura gráfica interpretativa, e isso, favorece na hora de responder. (Transcrição da entrevista realizada com G2 no dia 08/08/2014, grifo nosso).

De acordo com G2 as avaliações externas vieram mostrar uma realidade que o professor não conseguia enxergar. No fragmento “Eu cito como exemplo a leitura de gráficos. Antes desses instrumentos avaliativos chegarem até a escola, entendia-se que leitura gráfica era algo para ensino médio”, segundo G2, os docentes não percebiam a necessidade de trabalhar algumas questões com os alunos. Portanto, o SAEB ajudou o professor a perceber que leitura gráfica era conteúdo a ser trabalhado não apenas no ensino médio, mas no Ensino Fundamental também.

Consoante G2, com o prosseguimento das avaliações “o professor foi incluindo esse tipo de instrumento avaliativo. Ele foi trazendo pra aula dele, esse raciocínio nesse sentido”. A partir desse fragmento pode-se constatar que as avaliações fizeram com que o professor de alguma maneira alterasse suas práticas para trabalhar aquilo que era cobrado nas avaliações.

Segundo G2, “os primeiros instrumentos que chegaram, eles causaram, um certo pavor no professor, porque nem ele tinha isso com muita clareza”. Por meio desse discurso percebe-se que esse processo causou inquietação, angústia nos professores. Porém G2 diz que “Hoje é muito comum, graças a Deus, as crianças a partir do 1º ao 5º ano, o próprio livro didático já traz uma leitura gráfica interpretativa, e isso, favorece na hora de responder”. Nesse fragmento, conforme concepção de G2, o professor já está habituado com esse processo. Isso leva a crer que essas avaliações institucionais alteraram a cultura escolar e, portanto, já foram incorporadas nas práticas dos professores. Ao retomar o discurso de P1 “Foi por causa dela (Prova Brasil) que o meu modo de ensinar::: a minha prática de sala de aula cada dia foi melhorando mais”. Percebe-se essa aceitação do exame como algo positivo que veio colaborar com sua prática pedagógica confirmando o discurso de G2.

Depreende-se das respostas dos entrevistados que os resultados dessas avaliações possibilitam aos professores e gestores pensar sobre o currículo, sobre o que está sendo trabalhado nas escolas. A partir deles, identificar as necessidades de mudanças tanto na prática docente, como nos investimentos em políticas públicas de avaliação e formação continuada para obter melhores resultados no processo

ensino-aprendizagem e nos índices aferidos pelas avaliações. Para G2

G2 - Porque nós estávamos acostumados, eu estou falando aí de 2001, 2002, 99 e 2000. É::: o professor estava acostumado a avaliar internamente o aluno e ele ter naquele processo como algo muito real, muito fidedigno e ele não se recordava, ou talvez, ele não se atentava de que muitas interferências internas, mesmo, poderiam estar camuflando certas realidades. E, quando, as avaliações externas chegaram nas escolas, o professor se deparou com o seguinte dado: internamente ele tinha boas notas e nas avaliações externas resultados muito ruins. É::: eu lembro bem, de um chavão, que ficou na boca do professor de dizer que, pelo fato da avaliação ser externa, ela era desconectada da realidade do aluno e daquela realidade de sala de aula. E::: muitos de nós se escondeu atrás desse discurso. E::: os estudos na formação continuada foi de certa forma foi desmistificando isso. E isso não foi muito simples. Isso trouxe muita dor, trouxe muita angústia. Porque nos colocou em cheque. Aquilo que nós estávamos meio acomodados, veio desestabilizar. Mas quem se dispôs neste momento de enxergar isso como um momento de crescimento, sentiu essa dor e essa angústia dessa contradição de dados, mas se lançou no desafio de procurar enxergar o que estava acontecendo, de entender que essa avaliação externa não é desconectada de forma alguma. E de entender que política pública ela tem que acontecer saindo da esfera federal até a unidade escolar, passando por todos os ajustes que são necessários, peculiaridades que são necessárias, mas elas não chegam aqui como algo desatualizado e desconectado da realidade. Então, quando nós começamos a entender isso e a CESGRANRIO¹⁸ ajudou muito a enxergar isso. [...] Entender que eu precisava mudar pra crescer, pra ter uma qualidade de ensino, que tanto faz o aluno ser avaliado internamente ou externamente, esses resultados, eles precisam ser equivalentes. Hoje nós ainda não estamos numa equivalência coerente e necessária. Nós ainda temos uma discrepância muito grande, entre o dado interno e dado externo. Tivemos avanço, mas ainda não estamos numa coerência equivalente não. (Transcrição da entrevista realizada com G2 no dia 08/08/2014, grifo nosso).

As estratégias apresentadas por G3 e G2 – quanto aos sistemas de avaliação em larga escala, sejam eles da esfera estadual ou federal – podem ser muito eficientes, pois permitem à Escola, ao Estado e ao País ter um controle das etapas por meio do diagnóstico obtido pela avaliação. Entretanto, os resultados desse processo avaliativo, por si só, não garantirão a eficácia dessa política. É preciso ir muito além. É necessário enxergar que o todo está nas partes e que as partes estão no todo. Portanto, é necessário que os gestores tenham um olhar abrangente, tanto para as partes como para o todo, a fim de identificar com precisão as dificuldades e atuarem de maneira que consigam atacá-las propiciando o desenvolvimento do trabalho de toda a equipe escolar, principalmente do docente. A implantação de um programa de formação continuada sistematizado como o apresentado por G2 pode auxiliar o docente nessa tarefa árdua que é a de ensinar melhor o aluno.

¹⁸ Fundação CESGRANRIO – Fundação Privada autônoma que prestou consultoria à SEDUC para realização de material didático e formação continuada de professores da rede estadual.

Shigunov e Maciel (2004, p. 47) criticam as propostas de qualidade da educação, de clientelismo, prestação de contas e equidade, o que é uma contraposição as concepções de G2 e G3. Segundo os autores, a intenção é transferir as responsabilidades educacionais para a sociedade, ou seja, o Estado tenta induzir a sociedade a perceber que ela pode e tem o direito de definir e decidir junto às escolas sobre os assuntos relacionados à educação, escolher a instituição que oferta um ensino de qualidade. Com essa atitude, o Estado se exime de suas obrigações e responsabilidades repassando-as para a sociedade, que fica encarregada pelas decisões dos assuntos educacionais, pelo acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos filhos e fiscalização dos serviços ofertados pela escola. De maneira que, se tais resultados não são satisfatórios, deve-se isso às deliberações feitas pela própria comunidade, que atua nos “Conselhos Escolares”¹⁹ e/ou “Associações de Apoio à Escola”²⁰, em conjunto com a equipe escolar em relação às práticas de ensino, tomadas de decisões quanto às soluções de algumas problemáticas, como também à falta de acompanhamento dos pais ao processo ensino-aprendizagem e baixa qualidade dos serviços educacionais ofertados pelos professores.

Com a descentralização dos recursos financeiros, a escola, representada pelo “Conselho Escolar” ou pelas “Associações de Apoio à Escola”, fica responsável para gerir seus recursos, definir suas prioridades no processo ensino-aprendizagem, tanto na parte pedagógica como administrativa e financeira. Vale ressaltar, que a verba deve ser gasta visando garantir o funcionamento da unidade escolar (água, luz, material pedagógico, material de limpeza, manutenção realizando pequenos reparos). Porém, nem sempre os recursos são repassados em tempo hábil às entidades deliberativas e em quantia suficiente. Nesse sentido, de acordo com

¹⁹ "Os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. [...] Eles representam as comunidades escolar e local, atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade. [...] São, enfim, uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, na qual se busca incentivar uma cultura democrática, substituindo a cultura patrimonialista pela cultura participativa e cidadã". (BRASIL, 2004, pp. 34-35)

²⁰ "A Associação de Apoio à Escola – AAE, integrante das UEs da rede pública estadual de ensino, é uma entidade da sociedade civil, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, composta de representantes da comunidade escolar e local (pais, alunos, professores, servidores da UE e membros da comunidade em geral), de natureza consultiva, deliberativa fiscal e mobilizadora, que tem como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da UE, com vistas a fortalecer o processo de autonomia e de gestão democrática do ensino público." (SEDUC/TO, 2012, p. 22).

Shigunov e Maciel (2004, p. 47), o estado apenas repassa suas atribuições à sociedade, mas não oferece as mínimas condições de funcionamento.

2. 1 POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLANTADAS PELO ESTADO DO TOCANTINS PARA MELHORAR A QUALIDADE DO ENSINO E OS RESULTADOS NAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS

A preocupação demonstrada por G2 e G3 – quanto à implantação de um sistema de avaliação que permitisse ao Estado ter mais controle sobre o processo ensino-aprendizagem – também pode ser constatada por ocasião da divulgação dos resultados do SAEB no ano de 2001 quando o Estado do Tocantins apresentou resultados nada satisfatórios, ficando nas últimas colocações no *ranking* nacional. De acordo com Camargo (2010, p. 44) o Estado do Tocantins, no contexto das avaliações de âmbito nacional, amargou duramente por vários anos seguidos os últimos lugares no *ranking* nacional.

Para amenizar essa problemática a SEDUC investiu e implementou políticas públicas em formação inicial para professores sem habilitação adequada para o exercício da função docente e em formação continuada em serviço, bem como avaliação institucional, ações e programas que pudessem corrigir a distorção idade-série, aumentar o índice de aprovação e diminuir o abandono e a reprovação.

Logo após a criação do Estado do Tocantins, as formações para professores ocorriam, de acordo com Pereira (2010, p. 35), esporadicamente, em forma de ações e projetos caracterizados como cursos de aperfeiçoamento, "treinamento e reciclagem". Tardif (2008, p. 35) critica essa estratégia de formação *aplicacionista*, desconectada da realidade. Para ele, esse tipo de formação não faz sentido, pois:

Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber (...), mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas.

Pode-se dizer que o autor concebe o saber docente como plural, composto por inúmeros conhecimentos, advindos de fontes variadas e um saber-fazer diferenciado. Diante disso não faz sentido querer colaborar com a formação continuada do docente oferecendo a ele cursos com pequena duração e de tempo em tempo, como ocorria na década de 90, nos primeiros anos do Estado do

Tocantins.

Na obra de Maria José de Pinho, *Políticas de formação de professores: intenção e realidade* (2007), percebe-se a gravidade dessas formações esporádicas e descontextualizadas em relação ao processo ensino-aprendizagem. A autora aponta que nos primeiros anos do Estado muitos professores não possuíam habilitação adequada em nível superior para exercer suas atividades docentes, como se pode ver quando Pinho (2007, p. 71-76) comenta que:

[...] 45,6% dos professores possuíam formação em Magistério em Nível Médio; 43,7% das funções docentes eram exercidas por professores que possuíam apenas o Ensino Fundamental, sendo que, desses, 24,4% não tinham completado sequer esse nível e 6,6% possuíam o nível médio em outra formação.

Maria José de Pinho (2007, p. 93) ressalta que os primeiros cursos para habilitar esses professores de maneira sistematizada, embora em caráter de regime especial, começaram a ser implantados em 1998. Assim, consoante Pinho (2007, p. 93-95), o primeiro curso foi o “Programa de Graduação em regime especial”, que era oferecido no período de férias, para que os professores pudessem exercer suas atividades de regência. Inicialmente, os cursos oferecidos foram de Matemática, Letras, Biologia, História e Pedagogia. Entre 1998 e 2004, a autora aponta que devido ao fato de o Estado possuir uma demanda muito grande, a SEDUC, em Parceria com a UNITINS, ampliou a oferta dos cursos acrescentando Ciências, com Habilitação em Matemática; Química; Física; Biologia; Normal Superior, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Pedagogia, com habilitação em Administração e Supervisão Educacional que foram realizados nos diversos Centros Universitários da UNITINS.

Para os professores que atuavam no Ensino Médio, Maria José de Pinho (2007, p. 99) relata que em 2001 a SEDUC também firmou parceria com a UNITINS, por meio do contrato nº 35/2001, criando o Projeto “Alvorada”. Esse projeto era destinado a licenciar, também em regime especial, quatrocentos professores na Região do Bico do Papagaio em Letras, Ciências, História e Geografia. Além disso, o projeto também tinha por missão equipar e mobiliar as escolas da rede estadual.

Apontados pela autora (2007, p. 101-103), merecem destaques outras parcerias e projetos implantados pela SEDUC, que se destinaram aos professores da rede estadual não-habilitados em Magistério, em Nível Médio. Dentre eles, o

Projeto “Some”, que foi implantado em 1993 e organizado em Sistema Modular de Ensino de 2º Grau. Também no ano de 2000 foi oferecido, na modalidade de ensino à distância, o Projeto “Proformação”, destinado aos professores leigos das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em 2000, com a adesão da SEDUC ao Projeto do MEC “Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado” desenvolvido em parceria com a Fundação Universidade do Tocantins/UNITINS²¹, constataram-se as primeiras iniciativas de formação continuada em serviço para professores de forma organizada. A proposta desse Programa era desenvolver momentos de estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN com professores e especialistas em educação visando ao desenvolvimento profissional dos docentes e coordenadores pedagógicos. Ele foi ofertado aos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos/EJA 1º e 2º segmentos e coordenadores pedagógicos da rede estadual. Sua operacionalização ocorreu com o apoio da UNITINS, que desenvolvia momentos de estudos e capacitação com professores e técnicos das Diretorias Regionais de Ensino/DREs. Estes, por sua vez, eram responsáveis por coordenar os grupos de estudos nas escolas com os docentes e coordenadores pedagógicos.

Os encontros eram mensais com duração de 16 horas. Os cursistas recebiam o material, que variava entre oito e onze módulos de estudo, de acordo com a disciplina inscrita. A princípio, a formação iniciava às sextas-feiras à noite; no sábado os estudos ocorriam durante todo o dia e se encerravam ao meio-dia dos domingos. Em 2002, último ano de vigência do Programa, devido às reclamações e solicitações dos cursistas, foram incluídas, no calendário escolar, datas específicas para a formação. Deste modo, os encontros passaram a acontecer somente às sextas-feiras e sábados. Verifica-se que este foi um programa de formação continuada, estruturado e sistematizado, com calendário definido na agenda educacional, conforme apregoa Tardif sobre como deve ser o processo de formação

21As fontes referentes aos dados sobre políticas públicas de formação continuada para os profissionais em educação; as ações e programas apresentados com vistas a melhoria da aprendizagem e dos resultados até o ano de 2009 foram extraídos do documento Compartilhando experiências, melhorando a aprendizagem, autoria de Maria Auxiliadora Seabra Rezende, da obra Política de formação de professores: intenção e realidade, de Maria José de Pinho publicado em 2007 pela editora Cânone e da dissertação de Mestrado O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas, de Alessandra de Fátima Camargo Pereira, defendida em 2010 na UnB. A partir de 2010 as fontes foram obtidas em consulta aos sítios eletrônicos da SEDUC e DRE de Araguaína.

continuada dos professores.

Concomitantemente ao programa de formação “Parâmetros em Ação”, em 2001, ocorreu a primeira iniciativa de implantação de um sistema de avaliação institucional no Tocantins, denominada de “Sistema de Avaliação do Tocantins/SAETO”. O Estado, em parceria com o INEP e a Fundação CESGRANRIO, avaliou de forma censitária os alunos de 4ª e 8ª séries, hoje, respectivamente, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e alunos da 3ª série do Ensino Médio da rede estadual, bem como, de forma amostral os alunos das escolas municipais. Esse sistema pretendia identificar os problemas de ensino e suas diferenças em termos regionais, de forma que pudessem oferecer indicadores que permitissem uma maior compreensão dos fatores que influenciavam o desempenho dos alunos.

Os testes foram aplicados nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Como instrumento de análise utilizou-se a Teoria de Resposta ao Item/TRI. Os resultados dessa avaliação serviram de dados para planejamento e elaboração de um projeto de capacitação denominado "Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino" para os professores da rede estadual. A SEDUC organizou, por modalidades, uma publicação²² contendo todas as questões aplicadas na avaliação, na qual apontava, estatisticamente, os números de erros, acertos e grau de dificuldade das questões. Nela havia também comentários sobre o que solicitava cada item e o que podia ter induzido os alunos a não escolherem o gabarito.

O Projeto de Capacitação dos Professores do Tocantins, "Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino", foi instituído pela SEDUC no ano de 2003, em parceria com a Fundação CESGRANRIO. O público alvo eram os professores em serviço de Língua Portuguesa e Matemática da rede estadual que atuavam em 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano) do Ensino Fundamental. Objetivava melhorar o desempenho acadêmico dos alunos nas avaliações externas, por isso o foco dos estudos eram os conteúdos curriculares e a avaliação da aprendizagem. A CESGRANRIO era responsável pela elaboração dos materiais de apoio aos formadores e cursistas; pela capacitação dos formadores, que, por sua vez, ficavam responsáveis por disseminar a formação aos professores em cada regional.

²² Secretaria da Educação e Cultura/SEDUC. Sistema de Avaliação das Escolas Estaduais do Tocantins - Resultados das 5ª séries, 8ª séries do Ensino Fundamental e das 3ª séries do Ensino Médio. 2003.

Em 2004 o programa foi ampliado também aos professores de 3ª a 7ª série (4º ao 8º) e, em 2005, estendeu-se também aos professores de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Médio. A princípio, os encontros com os consultores da CESGRANRIO e formadores das DREs ocorriam três vezes ao ano, a partir de 2004, foram estipulados, no calendário escolar, 14 dias para realização dos encontros e 2 dias para planejamento, totalizando 128 horas de estudos.

Nos momentos presenciais de estudos, os professores recebiam orientações sobre como desenvolver conteúdos e resoluções de exercícios avaliativos em sala de aula. Os docentes tinham um período para aplicar e trabalhar com os alunos os conteúdos e metodologias que foram estudados nos encontros de formação. Posteriormente, a CESGRANRIO aplicava aos alunos avaliações formativas. Tais avaliações objetivavam verificar se os alunos haviam conseguido apreender os conteúdos ensinados pelos professores, conforme os docentes haviam estudado na formação continuada. Essas avaliações possibilitavam à CESGRANRIO identificar quais os descritores que os alunos não tinham compreendido. A partir deles eram preparados os próximos estudos de formação continuada para os professores. Pode-se dizer que as metodologias e o desenvolvimento do Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino conferiram-lhe um cunho de treinamento para as avaliações externas. Conforme depoimento de G2

G2 - Então, quando nós começamos a entender isso e a CESGRANRIO ajudou muito a enxergar isso, nós começamos então, a mudar nossa prática de sala de aula atendendo aquilo que a avaliação externa trazia. E não mais uma relação de que eu vou mudar pra que na avaliação externa eu me dê bem. Mas de entender que eu precisava mudar pra crescer, pra ter uma qualidade de ensino, que tanto faz o aluno ser avaliado internamente ou externamente, esses resultados, eles precisam ser equivalentes. (Transcrição da entrevista realizada com G2 no dia 08/08/2014, grifo nosso).

Embora G2 deixe claro que a intenção da formação continuada realizada em parceria com a CESGRANRIO objetivasse propiciar uma melhoria na qualidade de ensino, ("Mas de entender que eu precisava mudar pra crescer, pra ter uma qualidade de ensino"), nota-se também que o Estado do Tocantins se preocupou em implantar um curso de formação continuada que levasse o professor a alterar sua prática para obter melhores resultados nas avaliações externas ("Nós começamos então, a mudar nossa prática de sala de aula atendendo aquilo que a avaliação externa trazia").

Em 2007, esse programa deixou de atender o 5º ano devido à adesão do Estado ao programa "Circuito Campeão", que ocorreu ainda em 2005, em parceria com o Instituto Ayrton Senna/IAS. Nesse mesmo ano de 2007, o programa de "Melhoria da Qualidade de Ensino" foi reformulado e passou a oferecer cursos para o desenvolvimento de técnicas na elaboração de itens, conforme metodologia do INEP; aperfeiçoamento para os professores de Língua Portuguesa e Matemática, bem como cursos de especialização em avaliação escolar. Os professores concluíram essas especializações em 2009, período em que findou a parceria com a fundação CESGRANRIO.

No ano de 2007, concomitantemente aos cursos ofertados pela CESGRANRIO, a SEDUC ampliou o projeto piloto - "Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar/GESTAR", de autoria do FUNDESCOLA, implantado e executado entre 2002 e 2006. Inicialmente ofertado a 125 professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, estendeu-se aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, também com foco voltado para as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O GESTAR foi desenvolvido nas modalidades presencial e a distância. A proposta do Programa era desenvolver a formação continuada em serviço para professores e formadores por meio de estudo individual e coletivo. O material utilizado foi elaborado pelo FUNDESCOLA, que era composto por 11 Cadernos de Teoria e Prática/TPs, autoinstrucionais, por um Caderno de Orientações Didáticas ao Formador, Cadernos de Apoio às Atividades de Aprendizagens/AAs destinados ao desenvolvimento de atividades pedagógicas complementares com os discentes em sala de aula. Eles tinham por objetivo desenvolver estudos teóricos associados à prática cotidiana do professor

Entre 2007 e 2009 os estudos dos professores no programa totalizaram uma carga horária de 270 horas, sendo 160 em estudos presenciais e coletivos e 120 horas dedicadas aos estudos individuais e à distância, bem como para a construção do *portfólio*. Os formadores participaram de dois encontros presenciais com 32 horas cada com consultores da Universidade de Brasília/UnB e para o exercício de suas atribuições era destinado tempo para preparação dos encontros presenciais com os professores, tempo para acompanhamento à prática do professor em sala de aula ou plantões pedagógicos.

Nesse período foi implantado um sistema de avaliação nomeado "Sistema de

Avaliação da Aprendizagem Escolar/SAVAP". O SAVAP foi criado para avaliar o GESTAR e os resultados de aprendizagem dos alunos e professores. Seus objetivos eram diagnosticar as habilidades/descriptores adquiridos pelos alunos; localizar cidade, escola, professor que não estavam conseguindo alcançar os objetivos nas disciplinas trabalhadas pelo programa; traçar metas para um melhor ensino nas escolas; influenciar o professor sobre o replanejamento de suas aulas; avaliar o que o aluno aprendeu no ano e a efetividade do programa.

Os alunos faziam duas avaliações durante o ano letivo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Uma denominada de avaliação de entrada e outra de saída. A primeira, aplicada no início do ano letivo, tinha como objetivo detectar que habilidades precisavam ser trabalhadas nos alunos e auxiliar no replanejamento de aula do professor. A última, aplicada no final do ano letivo, objetivava detectar as habilidades alcançadas pelos alunos e a eficácia do programa. As avaliações de Língua Portuguesa eram compostas de leitura e interpretação de textos com questões subjetivas e objetivas e uma redação. As de Matemática continham questões subjetivas e objetivas, que envolviam o desenvolvimento do raciocínio lógico. Cada DRE fazia a inserção dos dados concernentes à avaliação no sistema do SAVAP, que por sua vez gerava os relatórios contendo as informações por escola, turma e alunos sobre as habilidades desenvolvidas.

Esse foi um programa muito elogiado pelos professores devido à qualidade do material, aos acompanhamentos dos formadores e às devolutivas, tanto *in loco*, na escola em que o professor trabalhava, como nos encontros presenciais realizados pelo formador. P3²³ enfatizou sobre a importância desse curso de formação para seu trabalho em dois momentos. No primeiro, em reunião realizada com os professores de língua portuguesa e coordenadores pedagógicos da escola campo. P3 disse que sua prática pedagógica passou a ser outra depois do GESTAR. De forma enfática, ressaltou que suas competências docentes melhoraram depois deste programa. No segundo, quando respondeu, ao ser entrevistada, as seguintes questões: 1 -Você já participou de curso de Formação Continuada? 2 - Você poderia dizer quais foram os pontos mais positivos desse curso pra sua formação?

²³ Relato de uma das professoras que participava da reunião realizada no dia 04 de abril de 2013 com os professores de Língua Portuguesa da Unidade Escolar para apresentação do Projeto de Pesquisa. Registrado em Diário de Campo.

P3 - [...] Sim, o GESTAR. Com o curso do GESTAR eu vi uma mudança assim no meu trabalho + eu tenho dito assim::: que antes do Gestar eu trabalhava muito e meus alunos trabalhavam de menos + eu entregava tudo muito pronto e meus alunos só completavam aquilo que eu queria ++ então depois do gestar eu aprendi que quem tem que trabalhar são os meus alunos e::: trabalhar, como assim::: é deixar eles criarem, eles produzirem + não impor eh::: até livros eu às vezes trabalho livros + quarenta livros um só + um autor só + um título só + mas eu ainda gosto que o aluno tenha a liberdade de escolher o livro que ele quer ler +++ porque eu aprendi isso também no Gestar né? (Fragmentos da entrevista realizada com P3 no dia 28/10/2013, grifo nosso).

No ano de 2004 a SEDUC, em parceria com o Instituto Ayrton Senna/IAS, implantou os programas "Se Liga Tocantins" e "Acelera Brasil". Aquele era destinado a alfabetizar alunos de 9 a 14 anos. Esse, por sua vez, era destinado aos alunos alfabetizados do 2º ao 5º ano, porém, com distorção idade-série e também aos alunos que saíam das turmas do "Se Liga". O objetivo principal do "Acelera Brasil" era diminuir os índices de distorção idade-série provocados pela repetência. As turmas eram formadas com um máximo de 25 alunos, selecionados após triagem para verificar se eles tinham o perfil exigido pelo programa. Nos dois programas havia capacitação para que os professores trabalhassem com a metodologia do IAS, auxiliados pela disponibilização de material didático específico, o que possibilitava ao professor atender as necessidades identificadas de forma específica e em tempo hábil.

Os docentes eram acompanhados em sala de aula, semanalmente, por um supervisor da DRE. A atribuição deste profissional era apoiar e observar a atuação do professor, identificar suas dificuldades e problemas no decorrer do percurso e fazer intervenções pedagógicas. Para isso, ao final de cada monitoramento *in loco*, se reunia com o docente para dar devolutiva do desempenho de seu trabalho e para preencher o formulário/relatório. A cada quinze dias o supervisor realizava reuniões com o professor e o coordenador pedagógico para planejar as aulas de acordo as habilidades não desenvolvidas pelos alunos e com as orientações do Instituto.

Concomitante à execução do "Se Liga Tocantins" e do "Acelera Brasil", o Estado implantou em 2005, em parceria com o IAS, o programa "Circuito Campeão". Os objetivos eram promover ações preventivas que fortalecessem o processo de alfabetização e evitassem a reprovação dos alunos com baixo desempenho. Tais ações, conseqüentemente, levariam a diminuição da distorção idade-série. Assim, o foco do "Circuito Campeão" era investir no desenvolvimento de habilidades em leitura, escrita e matemática. Os alunos, que não conseguiam sucesso, de acordo

com a metodologia do Programa, eram encaminhados para as aulas de reforço realizadas três vezes na semana. Diante dessa sistemática, a carga horária do professor era diferenciada: 20 horas semanalmente destinadas à regência, 04 ao planejamento e 06 ao reforço escolar.

O "Circuito Campeão" era caracterizado como um programa de gerenciamento e acompanhamento escolar dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, devido à forma como era sistematizado. Havia uma equipe na DRE que recebia assessoria da SEDUC e do Instituto Ayrton Senna para realizar as formações continuadas e os acompanhamentos *in loco* aos professores e coordenadores pedagógicos. Os professores tinham que desenvolver a aula com base na organização pré-determinada pelo fluxo de aulas do programa. Nos momentos de formação continuada, os supervisores tratavam das necessidades reveladas pelo gerenciamento e apontavam soluções gerenciais e pedagógicas. Vale ressaltar que esses programas, "Se Liga Tocantins", "Acelera Brasil" e "Circuito Campeão", foram extintos no ano de 2011 porque o governo estadual não renovou a parceria com o IAS.

Também a partir do ano de 2005, foram implantados programas que visavam minimizar a distorção idade-série dos alunos do 6º ao 9º ano. O primeiro, denominado "Correção de Fluxo", foi criado pela própria SEDUC. Os professores participavam de capacitação ministrada pelos Assessores de currículo da SEDUC e DREs e os alunos utilizavam os materiais destinados à Educação de Jovens e Adultos/EJA. Em 2009, a SEDUC em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária/CENPEC, implantou o programa "Aceleração da Aprendizagem". Nessa parceria a SEDUC adquiria o material didático e pedagógico preparado pelo CENPEC para os alunos. A maior parte dos encontros de formação Continuada, ofertada aos professores e coordenadores do Programa, foi realizada em Palmas²⁴ com consultores do CENPEC. "Aceleração da Aprendizagem" findou no ano de 2012, quando a SEDUC não renovou contrato com o CENPEC.

No ano de 2003, a SEDUC realizou consultas com os servidores das escolas e da própria sede para elaborar o "Plano Estratégico da Secretaria/PES". O "PES" era uma ferramenta gerencial que permitia à SEDUC, às DREs e à própria escola

²⁴Capital do Estado do Tocantins.

verificarem seus resultados no que se referia a índice de aprovação, reprovação, distorção idade-série, abandono, entre outros. Os objetivos do "PES" eram: melhorar o desempenho do Sistema Estadual de Ensino; promover a profissionalização, a responsabilização e valorização dos profissionais da educação; reestruturar, modernizar e consolidar a gestão e implantar programa permanente de avaliação.

O "PES", por meio de seu sistema gerencial, permitia às escolas, às DREs e à SEDUC conhecerem seus resultados e a partir deles fazer uma análise situacional com vistas a definir, cada um, em sua esfera de atuação, a missão, os valores, os objetivos e as metas do Plano Estratégico. Esse plano era acompanhado e monitorado pelos técnicos da SEDUC, DREs, coordenadores pedagógicos, gestores e professores.

A primeira etapa do "PES" ocorreu entre o período de 2003 a 2007 com revisões anuais, e a segunda entre 2007 e 2010. No ano de 2010 o sistema de gerenciamento passou a ser denominado de "Sistema de Acompanhamento do Rendimento Escolar/SARE".

Nas escolas, o "PES" se consolidava por meio dos planos de ação do "Projeto Político Pedagógico/PPP" das escolas e também nos planos de ação do "Plano de Desenvolvimento da Escola/PDE-escola" financiado pelo governo federal e "Projeto de Aprendizagem/PA", criado pela SEDUC em 2007. As escolas que apresentassem um "Projeto de Aprendizagem" com ações voltadas a elevar as habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com foco em melhorar os resultados na Prova Brasil estavam aptas a receberem complementação financeira no PPP. Nesses planos de ação as escolas definiam seus objetivos e metas a serem atingidos a curto, médio e longo prazos e a forma de acompanhamento, monitoramento e avaliação.

Em 2011 o "SARE" foi substituído pelo "Sistema de Gerenciamento Escolar/SGE", que ainda está em vigência. O "SGE" é mais abrangente do que o "SARE", uma vez que ele, além de acompanhar o rendimento escolar dos alunos, permite verificar a movimentação desse aluno durante sua vida estudantil. Assim, se pode ter conhecimento, por exemplo, da data em que foi matriculado; em caso de transferência é possível identificar, a nível estadual, para que localidade e escola o aluno está se dirigindo e, se não for esse o caso, é possível saber para qual estado o aluno se transferiu.

No ano de 2005 a SEDUC criou a "Feira Literária do Tocantins", evento

organizado com participação de vários palestrantes, incentivo à arte, cultura, leitura e escrita. Desde 2005 até 2010 o evento aconteceu anualmente em Palmas. Em 2011 a Feira passou a ser chamada de "Feira Literária Internacional do Tocantins/FLIT" e sua última edição aconteceu em 2012. Esse era um evento de destaque no Estado, pois os professores eram contemplados com verbas para viagem e aquisição de livros. As escolas também recebiam recursos para adquirirem acervos destinados às bibliotecas escolares voltados para os alunos e formação de professores. Uma das grandes críticas dos professores ao evento era em relação ao acervo disponibilizado pelas editoras que não atendia às demandas de formação deles, e estes por falta de opção acabavam adquirindo, em sua maioria, obras literárias, religiosas e de autoajuda por não encontrar os livros teóricos que procuravam devido a questões de mercado editorial.

O "Mais Educação" é um programa do governo federal, ainda em vigência, que foi implantado no Tocantins em 2011 por meio de adesão da SEDUC e unidades escolares. A princípio destinado apenas às escolas com baixo índice no IDEB, selecionadas e convidadas a aderirem ao programa pelo MEC. Em virtude dos recursos repassados às unidades escolares pelo governo federal, a SEDUC fez uma ampla campanha junto aos gestores para que as escolas aceitassem o convite e aderissem ao programa. Conforme informação da SEDUC²⁵ todas as unidades escolares convidadas aderiram ao programa.

A proposta do programa de integralização, atendimento aos alunos em estado de vulnerabilidade social e dificuldades de aprendizagem, é bem vista. No entanto, o que se percebe é que o governo federal e o estadual, com esse programa, visam integralizar o ensino sem investir na estrutura física da escola e em pessoal com habilitações específicas para exercer as atividades oferecidas pelo "Mais Educação". O programa destina uma bolsa auxílio de R\$ 80,00 por turma para monitores, que por sua vez, pode atender até 8 turmas. A escola também recebe recursos para locar espaço físico que viabilize a execução das atividades. Entretanto, muitas unidades escolares não conseguem, com o valor destinado, encontrar imóvel dentro dos padrões mínimos exigidos pela vigilância sanitária e próximos à sua localização que possam acolher as turmas do Mais Educação.

A SEDUC, em 2011, instituiu o "Sistema de Avaliação, Monitoramento e

²⁵ Informação obtida via telefonema com o responsável pelo programa Mais Educação da SEDUC na coordenação da Educação Básica realizado no dia 10 de julho de 2014.

Valorização da Educação do Tocantins/SALTO”. Ainda em vigor, esse sistema tem como objetivos avaliar a qualidade do ensino e aprendizagem na Educação Básica do Tocantins, bem como disponibilizar às redes de ensino relatórios contendo os resultados detalhados para que os docentes direcionem a sua prática. Com base nesses relatórios, as escolas devem reestruturar seus projetos pedagógicos e, na mesma perspectiva, os sistemas de ensino devem definir suas políticas públicas voltadas para a igualdade de oportunidades educacionais e à qualidade do ensino ofertado. Participam da Avaliação do SALTO alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No Ensino Médio, além dessas duas disciplinas, os alunos respondem provas de biologia.

No primeiro ano de implantação do SALTO foi lançado o Edital 01/2011, que instituiu o *Prêmio de valorização da Educação Pública do Tocantins*. Esse prêmio era direcionado a diferentes categorias, e seu principal objetivo era incentivar, por meio de prêmios, o bom desempenho das Diretorias Regionais de Ensino; unidades escolares; professores regentes e alunos regularmente matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do ensino médio no Sistema de Avaliação, Monitoramento e Valorização da Educação do Tocantins/SALTO e no IDEB. Nesse Edital foram estabelecidas premiações diversas de acordo com cada categoria, que incluíam viagem de estudos, premiação em dinheiro no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) a R\$ 10.000,00 (dez mil reais), *tablets* e *notebooks*.

Porém, desde sua criação, essa foi a única vez que a SEDUC lançou edital de valorização dos profissionais em educação do Tocantins, orientado pela política de responsabilização, uma vez que essa política não foi vinculada ao Plano de Cargos Salários e Carreira dos Profissionais em Educação. De acordo com G3, esse prêmio foi uma estratégia para que os professores, alunos e gestores se envolvessem com o Sistema de Avaliação e o vissem como algo importante para o processo ensino-aprendizagem.

G3 - Então nós imaginamos que seria interessante iniciar concedendo premiação pra todos os envolvidos: alunos, professores, servidores da escola. Primeiro pra fazer com que a proposta pegasse. Uma vez feito isso não vejo mais a necessidade de tá premiando porque a escola tem que encarar ele como algo que é importante pro futuro dela mesma né? (Entrevista realizada com G3 no dia 16 de maio de 2014).

Percebe-se, pelo discurso de G3, que o prêmio foi apenas uma estratégia para estimular a gestão e as práticas educativas, pois, de acordo com a concepção voltada para políticas de avaliação no contexto neoliberal, da SEDUC, a intenção era mostrar às escolas e aos seus servidores que eles precisavam perceber que são responsáveis pela qualidade da aprendizagem, do sucesso dos educandos e pela garantia de emprego dos próprios professores. O prêmio, nesse caso, foi uma “isca” para atrair e envolver esses atores com a proposta de avaliação do SALTO.

Nesses quatro anos de implantação, o sistema tem se consolidado estrategicamente, pois foram criados vários instrumentos para viabilizar sua operacionalização. No sítio eletrônico da SEDUC há um espaço destinado ao SALTO, com informações sobre o sistema de avaliação. Para tanto, foi elaborada uma ferramenta denominada “SALTO *ONLINE*”. Seu objetivo (SEDUC, 2014a) é propiciar aos gestores e coordenadores pedagógicos um espaço para compartilhamento, desenvolvimento de ideias, criação, pesquisas, divulgação das ações exitosas das escolas e outros recursos didáticos, que podem ser compartilhados entre as escolas e os colegas. É um espaço que propicia a interação e o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

O SALTO, no ano de 2013, desenvolveu capacitações com gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores de Língua Portuguesa, Matemática de 5º e 9º do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio também foram incluídos os professores de Biologia. Nessas capacitações foram trabalhados três eixos: intervenção pedagógica, especificamente para os diretores e coordenadores; com os professores foram trabalhados os eixos: uso e aplicabilidade dos Guias de Aprendizagem; e oficinas de utilização do sistema *online* do SALTO.

O Projeto "TRILHAS" – idealizado pelo Instituto Natura e elaborado a partir de uma iniciativa conjunta entre ele, MEC e o Centro de Ação Comunitário/CEDAC – teve início em 2012 a partir da adesão e parceria do governo estadual com esse Instituto. O foco desse Projeto era apoiar e incentivar os docentes a trabalharem com o conjunto de materiais desenvolvido pelo Instituto Natura, tais como: cadernos de orientação ao professor; jogos educativos; cartelas para atividades; além de títulos literários fornecidos pelo PNBE. Tal conjunto de materiais visava inserir as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental no mundo letrado, de maneira a desenvolverem, satisfatoriamente, competências e habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Para auxiliar a implementação do TRILHAS e incentivar o seu uso nas escolas contempladas pelo projeto foi organizada a Rede Nacional de Ancoragem, constituída por membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação/CONSED, membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/UNDIME, articuladores estaduais, formadores regionais, técnicos da Secretaria de Educação, formadores locais das Secretarias de Educação Municipal e diretores ou coordenadores pedagógicos das unidades escolares.

Representantes do Instituto Natura e UNDIME realizavam capacitações com os formadores regionais, representados pelos técnicos da SEDUC, das DREs e Secretarias Municipais de Educação, das cidades que aderiram ao programa. Os formadores regionais eram responsáveis por conduzir os momentos de capacitação com os formadores locais, representados por diretores das escolas ou coordenadores pedagógicos. Estes, por sua vez, eram incumbidos de multiplicar a formação aos professores de suas escolas. O monitoramento quanto à efetividade do programa ficava a cargo do próprio coordenador pedagógico de cada unidade escolar. O Projeto “TRILHAS” funcionou apenas em 2012. Em 2013 o Estado – por ter aderido ao Programa do governo federal “Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa/PNAIC” – não fez o recadastramento do Projeto “TRILHAS”, encerrando dessa forma a parceria com o Instituto Natura.

O “PNAIC” visa alfabetizar os alunos de 6 a 8 anos de idade num ciclo de três anos. Neste período de alfabetização, compreendido por este ciclo, os alunos não são reprovados. Para o desenvolvimento do “PNAIC” são realizados momentos de formação continuada com os orientadores de estudos composto por técnicos da SEDUC, DREs e das Secretarias Municipais de Educação que também fizeram adesão ao “PNAIC”, como também com os professores alfabetizadores das Unidades Escolares.

Os Orientadores de Estudos participaram em 2013 de formação continuada realizada em Palmas com representantes da UnB. Em 2014, os encontros estão sendo promovidos pela UFT. A carga horária dessas formações continuadas para os Orientadores de Estudos compreendem um período de 200 horas por ano. A carga horária anual de estudos presenciais em 2013, para os professores alfabetizadores, foi de 120 horas. Em 2014 está prevista uma de 160 horas de formação continuada presencial. Nela são desenvolvidos estudos teóricos e oficinas práticas de aplicação de conteúdos.

O monitoramento da aprendizagem dos alunos é feito por meio das avaliações processuais realizadas pelo professor em atuação conjunta com coordenador pedagógico e diretor; bem como pelas informações obtidas na Provinha Brasil, aplicada no início e final do ano letivo aos alunos do 2º ano. No final deste ciclo de alfabetização os alunos são submetidos à Avaliação Nacional da Alfabetização/ANA, de caráter censitário. Ela é realizada anualmente pela esfera federal para verificar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças e fornecer dados ao MEC para análise e proposição de políticas públicas que visem melhorar o nível de alfabetização dos educandos.

Após um levantamento censitário do MEC sobre a formação dos professores do Estado do Tocantins, em 2010, constatou-se ainda um elevado número de docentes atuando sem licenciatura. Diante dessa demanda o MEC por intermédio da CAPES convidou a UFT para ofertar cursos que pudessem, em caráter emergencial, corrigir essa lacuna na formação dos professores. Em 2010 é implantando o PARFOR no Tocantins em parceria com MEC, CAPES, SEDUC, e a UNDIME representando os municípios.

A UFT oferece os cursos de graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Pedagogia. As disciplinas oferecidas em cada curso são ministradas na modalidade semipresencial nos meses de janeiro e julho. Um total de 20% da carga horária é destinado a atividades à distância, que serão desenvolvidas via plataforma *moodle*. As aulas são ministradas pelos docentes da UFT, que recebem uma bolsa da CAPES durante o semestre para realizar as aulas presenciais e acompanhar as atividades à distância pela plataforma *moodle*.

Os Municípios e o Estado liberam os professores de suas redes de ensino que ainda não possuem licenciatura e lhes concedem bolsa de auxílio financeiro. Professores que estão atuando em disciplinas fora de sua área, como por exemplo, professores formados em geografia ministrando aulas de matemática, também podem fazer outra licenciatura. O intuito é atender, primeiramente, ao requisito contido no artigo 62 da LDB que exige do docente formação mínima em “curso de licenciatura em nível superior” para atuar na educação básica (BRASIL, 2011b, p. 34) e, ainda, por meio desse curso o MEC promove a capacitação aos professores visando melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Quadro 01 – Programas e Políticas Públicas Implantados no Estado do Tocantins visando à melhoria da qualidade do ensino e os resultados nas avaliações externas.

Nome do curso	Participantes por modalidades	Promotor	Início	Fim
Sistema de organização Modular de Ensino de 2º Grau/Some	Professores que possuíam apenas o Ensino Fundamental	SEDUC	1993	1995
Graduação em Regime Especial	Professores que possuíam apenas o Ensino Médio	SEDUC/ UNITINS	1998	2004
Projeto Proformação	Professores que possuíam apenas o Ensino Fundamental	MEC/SEDUC	2000	2002
Parâmetros em Ação	Ens. Inf./ 1º ao 9º ano e EJA 1º e 2º seg. prof. de todas as disciplinas	SEDUC/UNITINS	2000	2002
Programa de Melhoria da Qualidade do Ensino	Prof. de L. P. e Matemática 3º ao 9º anos e E. M.	SEDUC/CESGRANRIO	2003	2009
GESTAR I - Projeto Piloto	125 Prof. e Coordenadores de 1ª fase	SEDUC/ Governo Federal/ UnB	2002	2006
GESTAR II	Prof. de L.P e Matemática de 6º ao 9º ano e coordenadores Pedagógicos	SEDUC/ Governo Federal/ UnB	2007	2010
Formação Continuada para Professores de outras áreas	Prof. de Inglês, Hist. Geog. Ciências, Artes, Biologia, Ed. Física, Física, Química,	Assessores de Currículo das DREs/ SEDUC e Coordenadores das escolas	2005	2010
Tocantins English Project	Professores de inglês do E. M	SEDUC/ Conselho Britânico	2002	2004
Aplitins	Professores de inglês da rede pública, privada e alunos da UFT	SEDUC/UFT/DREs	2004	2014
Progestão	Prof. Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares	MEC/SEDUC	2002	Vigente
Conselho Escolar	Prof. Coordenadores Pedagógicos e Diretores Escolares	MEC/SEDUC	2005	Vigente
Profucionário	Vigias, Merendeiras, ASGs	MEC/SEDUC	2006	Vigente
PARFOR	Professores não habilitados e/ou com formação fora da área de atuação	MEC/UFT/SEDUC/ Municípios	2010	Vigente
Programas de Formação Continuada e de Combate a Distorção Idade-série e Abandono Escolar				
Programa Se Liga Tocantins	Prof. e Coord. Pedagógicos das turmas de Alfabetização	SEDUC/IAS	2004	2011
Programa Acelera Brasil	Prof. e Coord. Pedagógicos das turmas de Aceleração 1ª fase	SEDUC/IAS	2004	2011
Programa Circuito Campeão	Prof. e Coord. Pedagógicos de 1º ao 5º ano E. F.	SEDUC/IAS	2005	2011
Programa Correção de Fluxo	Prof. das salas de Correção de Fluxo do 6º ao 9º ano	SEDUC	2005	2008
Programa Aceleração da Aprendizagem	Prof. das salas de Aceleração da Aprendizagem do 6º ao 9º ano	SEDUC/CENPEC	2009	2011
Programa Evasão Nota Zero	Para reduzir o índice de infrequência e abandono dos alunos do Ensino Fundamental e Médio	Escolas/DRE/SEDUC/ Conselho Tutelar/Ministério Público	2005	Vigente
Bolsa Família	Para reduzir o índice de infrequência e abandono dos alunos do Ensino Fundamental e Médio	Governo Federal/Escolas repassam a frequência para a Secretaria de Ação Social		Vigente
Projeto Sexualidade e Drogas: O que eu preciso saber?	Professor referência da escola, Gestores e Técnicos da DREs	SEDUC/ Secretaria da Saúde/Conselho Estadual Antidrogas e Superintendência Regional da Polícia Federal	2004	2010
Mais Educação	Com foco na integralização do ensino e oferecer reforço escolar aos alunos com dificuldades de aprendizagem	MEC/SEDUC/DRE/Escolas	2011	Vigente
Projeto TRILHAS	Professores alfabetizadores	SEDUC/Instituto Natura	2012	2013
PNAIC	Professores alfabetizadores 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental	SEDUC/MEC	2013	Vigente
Sistemas de Avaliação em larga escala implantados pelo Estado do Tocantins				
SAETO	Alunos de 4ª/5º; 8ª/9º anos e 3ª séries do Ensino Médio nas disciplinas de L. Portuguesa e Matemática	SEDUC/CESGRANRIO	2001	2006
SAVAP/GESTAR	Alunos das turmas de 6º ao 9º anos disciplinas de L. Portuguesa e Matemática	SEDUC/UnB	2007	2008
SALTO		SEDUC	2011	Vigente
Plano Estratégico da SEDUC/Escolas e Programas de Gerenciamento Escolar				
PES	Destinado a SEDUC para acompanhar os resultados das escolas e elaborar o Plano Estratégico da Secretaria	SEDUC	2003	2009

PES	Programa de gerenciamento que permitia as escolas, DREs e SEDUC acompanhar, monitorar e avaliar seus resultados.	SEDUC/DREs/Escolas	2003	2009
SARE	Programa de gerenciamento que permitia as escolas, DREs e SEDUC acompanhar, monitorar e avaliar seus resultados.	SEDUC/DREs/Escolas	2010	2011
SGE	Programa de gerenciamento que permitia as escolas, DREs e SEDUC acompanhar, monitorar e avaliar seus resultados.	SEDUC/DREs/Escolas	2011	Vigente
PDE-Escola	Plano de ação destinado a combater as fragilidades no ensino e melhorar os resultados de aprendizagem nas disciplinas críticas.	MEC/SEDUC/Escolas	2000	Vigente
PA – Projeto de Aprendizagem	Plano de ação destinado a combater as fragilidades no ensino e melhorar os resultados de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática	SEDUC/Escolas	2007	2009

Percebe-se pelos projetos, ações e políticas públicas apresentadas que o estado do Tocantins, no período compreendido entre os anos de 2000 e 2010, implementou muitas políticas que visavam melhorar a qualidade do ensino e os resultados dos alunos nas avaliações externas (SAEB, Prova Brasil e IDEB). Dentre essas políticas destacaram-se o investimento em formação continuada para os professores e o combate à reprovação, evasão e distorção idade-série.

Constata-se que a partir de 2011 houve um rompimento com as políticas voltadas a formação continuada e correção de fluxo para os professores da 2ª fase do Ensino Fundamental. E no que se refere à primeira fase, foram substituídos os programas de formação continuada e acompanhamento escolar “Circuito Campeão” pelo “Projeto TRILHAS” e este, por sua vez, pelo “PNAIC”. Constata-se que políticas públicas de correção de fluxo e distorção idade-série também não se mantiveram, como o “Se liga Tocantins”, o “Acelera Brasil” do IAS, destinados à primeira fase do Ensino Fundamental, e não foi implementado nenhum outro programa para substituí-los. O que se pode constatar é que o Estado do Tocantins desacelerou o investimento em políticas públicas com foco em melhorar os resultados de aprendizagem referentes aos indicadores externos. Identifica-se que o investimento da SEDUC nos quatro últimos anos permaneceu nas políticas de monitoramento dos resultados, via sistema de informação sem disponibilizar técnicos das DREs e SEDUC para fazer o monitoramento e acompanhamento *in loco*.

Diante do panorama exposto nesse subitem surge naturalmente a inquietação expressa no seguinte questionamento: Essas políticas públicas implantadas pelo Estado, a partir do ano 2000, tiveram impacto positivo nos resultados obtidos nas

avaliações externas?

2.3 IMPACTO DAS POLÍTICAS IMPLANTADAS PELO ESTADO DO TOCANTINS NOS RESULTADOS DO SAEB, PROVA BRASIL E IDEB

O objetivo desta seção é apresentar os resultados alcançados pelo estado do Tocantins referentes às escolas da rede estadual nas avaliações externas SAEB, Prova Brasil e IDEB aplicadas a partir do ano de 2001 e procurar fazer uma análise no intuito de verificar se houve impacto positivo dessas políticas públicas nos resultados apresentados nestas avaliações.

Para análise do resultado de proficiência do SAEB e da Prova Brasil levar-se-á em consideração os níveis descritos nas escalas de proficiência expressas na Matriz de Referência do SAEB elaborada pelo MEC/INEP. A escala de proficiência de Língua Portuguesa é composta por 09 níveis e a de Matemática por 12. Para construção de cada nível na escala de proficiência da Matriz de Referência o MEC/INEP levou em consideração os descritores do SAEB e da Prova Brasil. Os descritores são a associação entre conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos.

A partir de um mesmo descritor pode-se elaborar diferentes itens e avaliar diferentes competências e habilidades cognitivas desenvolvidas pelos alunos. Cada nível na escala de proficiência é composto por um agrupamento de habilidades que os alunos devem dominar. A escala é dividida em níveis e padrões de desempenho que correspondem a quatro faixas de notas e cada uma delas indica a proficiência alcançada pelos alunos. Para melhor compreensão dos níveis na escala de proficiência e os grupos de níveis que correspondem às quatro faixas de padrões de desempenho de acordo com as disciplinas e séries avaliadas foram construídos quadros ilustrativos.

Quadro 02 - Régua da Escala de Nível de Proficiência de Língua Portuguesa 5º e 9º anos.

Língua Portuguesa 5º e 9º anos									
Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
0 – 125	125- 150	150- 175	175- 200	200- 225	225- 250	250- 275	275- 300	300- 325	325- 350

Fonte: SAEB/INEP

Quadro 03 - Régua da Escala de Nível de Proficiência de Matemática 5º e 9º anos.

Matemática 5º e 9º anos												
Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9	Nível 10	Nível 11	Nível 12
0 - 125	125- 150	150- 175	175- 200	200- 225	225- 250	250- 275	275- 300	300- 325	325- 350	325- 350	325- 350	325- 350

Fonte: SAEB/INEP

Tabela 01 - Padrões de Desempenho na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa SAEB e Prova Brasil de 5º e 9º anos.

Padrões de Desempenho	5º ano	9º ano
Insuficiente e/ou Abaixo do Básico - indica que os alunos têm domínio insuficiente dos conteúdos da série em que estão.	125 - 150	125 - 200
Básico - Os estudantes têm apenas domínio mínimo dos conteúdos	150 - 200	200 - 275
Adequado - Os alunos têm domínio pleno dos conteúdos da série em que estão.	200 - 250	275 - 325
Avançado - Os estudantes têm domínio maior do que o exigido para a série que cursam.	250 - 325	325 - 350

Fonte: SAEB/INEP

Tabela 02 - Padrões de Desempenho na Escala de Proficiência de Matemática SAEB e Prova Brasil de 5º e 9º anos.

Padrões de Desempenho	5º ano	9º ano
Insuficiente e/ou Abaixo do Básico - indica que os alunos têm domínio insuficiente dos conteúdos da série em que estão.	125 - 175	125 - 225
Básico - Os estudantes têm apenas domínio mínimo dos conteúdos	175 - 225	225 - 300
Proficiente e/ou Adequado - Os alunos têm domínio pleno dos conteúdos da série em que estão.	225 - 275	300 - 350
Avançado - Os estudantes têm domínio maior do que o exigido para a série que cursam.	275 - 375	350 - 425

Fonte: SAEB/INEP

Para identificar os conteúdos, competências e habilidades que os alunos dominam deve-se consultar na Escala de Desempenho da Matriz de habilidades, que se encontra nos anexos, a descrição dos níveis.

2.3.1 Resultados Comparativos do Tocantins no SAEB, Prova Brasil e IDEB

Os resultados apresentados nos quadros abaixo demonstram as médias de proficiência obtidas pelos alunos das escolas públicas da rede estadual a partir do ano de 2001.

Tabela 03 - Médias de desempenho do Tocantins da 4ª série / 5º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual).

Médias de desempenho do Tocantins da 4ª série / 5º ano no Ensino Fundamental							
Disciplinas	SAEB		PROVA BRASIL				
	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013
L. Port.	147,60	165,10	162,10	168,39	176,35	186,40	189,37
Matemática	160,70	169,30	167,20	183,43	193,17	203,10	203,85

Fonte: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/> (BRASIL 2014f)

Ao analisar as médias de Língua Portuguesa e Matemática, no ano de 2001 referentes à 4ª série/5º ano, verifica-se que as médias, de acordo com os padrões de desempenho estabelecidos pelo SAEB, estão no nível 1 em Língua Portuguesa e no nível 2 em Matemática e na faixa considerada insuficiente. Isso indica que os alunos, nesse período, não dominavam os conteúdos da série em que estavam. Percebe-se que de 2003 a 2013 as escolas da rede estadual, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, conseguiram avançar, tanto nos níveis de proficiência 3 e 4 respectivamente, quanto passar da faixa considerada insuficiente para a faixa básica, embora as médias tenham oscilado em 2005 havendo um pequeno retrocesso.

Verifica-se que de 2001 a 2013, em Língua Portuguesa, houve um aumento de 42 pontos e, em Matemática, de 43 pontos. De acordo com o MEC (BRASIL, 2011, p. 15) isso corresponde a quase dois anos de estudos. Contudo, não se pode perder de vista que os alunos das escolas da rede estadual levaram dez anos para obter esse avanço, encontram-se no nível básico e ainda não conseguiram chegar ao nível adequado para a série que estão cursando.

Tabela 04 - Médias de desempenho do Tocantins da 8ª série / 9º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual).

Médias de desempenho do Tocantins da 8ª série / 9º ano no Ensino Fundamental		
Disciplinas	SAEB	PROVA BRASIL

	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013
L. Port.	227,90	222,40	219,60	223,01	234,62	234,20	232,48
Matemática	232,30	226,20	221,20	231,41	233,82	240,10	238,28

Fonte: <http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/resultados/> (BRASIL, 2014f)

Em relação aos alunos da 8ª série/9º ano em 2001, a realidade estava um pouco melhor, pois nas duas disciplinas os indicadores demonstravam que os alunos encontravam-se no nível básico, ou seja, dominavam o básico para a série que estavam cursando. Entretanto, nota-se que no intervalo de 2003 a 2007 houve queda nas médias de Língua Portuguesa e Matemática, embora a primeira permanecesse no nível básico, Matemática em 2005 regrediu para o nível insuficiente. Apesar dos investimentos do Estado do Tocantins em formação continuada para os professores realizados nesse período e programas de correção de fluxo, não foi possível visualizar um avanço significativo nessa série. Verifica-se que na soma dos pontos, Língua Portuguesa no intervalo de 2001 a 2009 conseguiu elevar apenas 7 pontos e Matemática 8, um percentual bem menor que os alcançados pelos alunos do 5º ano. Nota-se também que de 2011 para 2013 os resultados do Estado do Tocantins regrediu na Prova Brasil tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em decorrência disso eles não conseguiram nessas disciplinas passar do nível básico para o nível adequado.

Tabela 05 - Resultado do IDEB do Tocantins (Rede Estadual) – por modalidades.

IDEB do Tocantins - Rede Estadual 1ª e 2ª Fase do Ensino Fundamental					
Modalidade	2005	2007	2009	2011	2013
5º Ano E F	3,6	4,2	4,5	4,9	5,1
9º Ano E F	3,4	3,6	3,9	3,9	3,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> (BRASIL, 2014e)

No que diz respeito ao IDEB do 5º ano, o Estado do Tocantins teve um avanço significativo passando de 3,6, em 2005, para 5,1, em 2013. Essa alteração do resultado nesse intervalo de tempo, vista pela ótica de uma pesquisa realizada por Alves e Soares (2013, p. 181), é considerada expressiva. Neste estudo os pesquisadores refletem sobre a complexidade desse indicador devido a suas peculiaridades para a aferição dos resultados. Portanto, para exemplificar essa complexidade, eles utilizam os resultados alcançados pelo Brasil no IDEB de 2005, 2007, 2009 e 2011 em que o indicador do ensino médio evoluiu na média de forma

bem tímida. Conforme se pode notar nos dados analisados pelos estudiosos (3,4; 3,5; 3,6 e 3,7, respectivamente). Percebe-se também que nesse intervalo, compreendido por 5 anos, o IDEB do Brasil elevou apenas 3 pontos. Ainda assim os autores afirmam que:

[...] Embora aparentemente esses valores possam ser considerados muito baixos, vale frisar que os pequenos incrementos obtidos no período representam grandes avanços, devido às peculiaridades envolvidas no cálculo do Ideb (ALVES; SOARES, 2013, p. 181).

Para aferir o IDEB de uma escola, de uma rede, seja ela, municipal, estadual ou federal, é preciso levar em consideração os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas, Prova Brasil e SAEB, realizadas bianualmente, bem como os resultados obtidos através do censo escolar sobre números de alunos aprovados, reprovados e distorção idade-série colhidos anualmente. Por assim dizer, parece fácil obter um bom resultado, pois, para isso, seria preciso apenas que a rede aumentasse o número de alunos aprovados.

Entretanto para que os alunos sejam aprovados é preciso que eles frequentem a escola, não pode haver o abandono. Nesse sentido a escola precisa oferecer boas condições que estimulem os educandos a permanecerem nela, uma vez que são vários os fatores que levam o aluno a abandonar os estudos. De acordo com uma pesquisa realizada em 2010 e 2011 em 04 Centros de Ensino Médio de Araguaína/TO sobre os motivos que levam os alunos a evadirem-se da escola, foram apontados por Selis (2012), dentre os principais, a gravidez na adolescência, drogas, falta de atratividade nas atividades propostas pelas escolas, e a falta de perspectiva do jovem em relação ao seu futuro.

Portanto, a pesquisa vem reforçar a ideia de que, se as escolas não oferecerem condições para que os discentes consigam aprender, sintam-se motivados, acolhidos, a tendência é que boa parte desses alunos as abandonem. Nesse caso, o resultado do IDEB não será positivo. Também não adianta aprovar os discentes sem eles terem desenvolvido as competências e habilidades requeridas pela série em curso. Esses alunos farão as avaliações externas e os resultados poderão não ser satisfatórios impedindo elevar o IDEB e podem contribuir para desmascarar a rede, uma vez que, os resultados das proficiências alcançados nas avaliações externas não acompanham, na mesma proporção, a evolução obtida pelo

IDEB. Isso pode levar a questionamentos tais como: por que o IDEB está crescendo se os indicadores aferidos pelas avaliações externas não avançam?

Pelos resultados apresentados referentes ao SAEB, Prova Brasil e IDEB, como se viu nos quadros anteriores, verifica-se que o 5º ano – no que diz respeito às proficiências dos alunos nas avaliações externas no intervalo de dez anos – teve um avanço correspondente a quase dois anos de estudos. No quadro 7, o resultado do Tocantins no IDEB por modalidade de 2005 a 2013, apresentou um crescimento de 15 pontos para os alunos do 5º ano. Esse resultado é considerado significativo se for tomado os argumentos apresentados por Alves e Soares (2013, p. 181). Portanto, retomando o questionamento anterior, que visava saber se as políticas públicas implantadas pelo Estado, a partir do ano 2000, tiveram impacto positivo nos resultados obtidos a partir das avaliações externas, pode-se afirmar, com base no exposto, que essas políticas públicas implantadas e implementadas pelo e no Estado do Tocantins a partir de 2001 para a primeira fase do Ensino Fundamental contribuíram de forma positiva para a melhoria dos índices nas avaliações externas SAEB, Prova Brasil e IDEB.

No que se refere ao 9º ano, verifica-se um crescimento de apenas 5 pontos de 2005 a 2009, haja vista que em 2011 o valor do IDEB permaneceu o mesmo alcançado em 2009. Em 2013 o índice regrediu 2 pontos. Na entrevista, realizada antes da divulgação dos resultados de 2013, G2 sinalizou a possibilidade de os índices do IDEB regredirem devido à descontinuidade de políticas públicas de formação continuada para os professores da 2ª fase e políticas de combate à distorção idade- série. Foi lhe perguntado: Você acredita que essas políticas públicas implantadas pelo Estado do Tocantins no período de 2000 a 2010 contribuíram para melhorar os seus resultados no SAEB, Prova Brasil e IDEB?

G2 - Acredito que sim. E constata-se através dos próprios indicadores que essa melhora veio. Vários fatores, é óbvio, foram favoráveis. Alguns contribuíram, outros foram decisivos para que essa melhora acontecesse. Mas, dois deles pra mim, são primordiais tomando por base o foco de sua pesquisa. O primeiro deles, a formação continuada. Os programas de formação continuada que foram iniciados no estado naquela época. A exemplo: do GESTAR. A exemplo, da própria CESGRANRIO que nós já falamos. Até programas voltados pra distorção idade-série que são programas com polos bem específicos, nós não podemos deixar de lado porque eles também contribuíram. Porque quando o aluno é recolocado na classe regular, se ele traz uma aprendizagem qualitativa, isso vai melhorar também o desempenho da turma. Então, isso trouxe sim uma melhoria. Agora também é visível pelos indicadores e agora eu vou fazer uma inferência. Já não são dados concretos e analisados. É uma inferência da

minha análise pessoal, que da mesma proporção que aparece o avanço em virtude de programas como esse, aparecem também esse pouco crescimento ou esse nenhum crescimento nesses períodos de lacunas que nós tivemos, tanto de avaliação como também de falta de formação continuada de professor. Graças a Deus não retrocedemos. Mas aí eu vejo isso como um sinal de alerta. Se não houver uma retomada, urgente, de formação continuada de professor com programa sistematizado e de avaliação estadual, políticas voltadas pra isso de modo sistematizado. Talvez, ou com certeza teremos retrocessos. O que vai ser muito ruim. (Transcrição da entrevista realizada com G2 no dia 08/08/2014, grifo nosso).

Conforme a previsão de G2, os resultados da 2ª fase do Ensino Fundamental no IDEB regrediram 2 pontos. Em relação às proficiências da Prova Brasil também houve regressão nos resultados. Partindo da premissa que programas de formação podem melhorar os índices nas avaliações externas, verifica-se que houve aumento no índice do IDEB apenas nos períodos em que os professores estavam participando de cursos de formação continuada. Embora o rendimento dos alunos da 2ª fase tenha sido bem menos expressivo em relação aos da 1ª fase. O panorama apresentado induz ao seguinte questionamento: porque os resultados da 1ª fase foram melhores do que os resultados da 2ª fase, uma vez que no intervalo de 2000 a 2010, houve investimento em Formação Continuada e em Programas para combate a distorção idade-série para ambas as etapas de ensino?

Conforme alerta G2, (“Mas aí eu vejo isso como um sinal de alerta. Se não houver uma retomada, urgente, de formação continuada de professor com programa sistematizado e de avaliação estadual, políticas voltadas pra isso de modo sistematizado. Talvez, ou com certeza teremos retrocessos. O que vai ser muito ruim”), pode ser que a ruptura com os programas de formação continuada e políticas para correção de fluxo tenha contribuído para que houvesse o declínio nos resultados nas últimas divulgações do IDEB no que se refere a 2ª fase do Ensino Fundamental.

Para obter uma resposta, evidentemente, é preciso realizar uma pesquisa de campo profunda que analise diversos fatores que possam esclarecer esse panorama. Entretanto este estudo, com base nos dados levantados, irá indicar algumas hipóteses que podem explicar, em parte, essa disparidade em relação aos resultados dessas duas etapas de ensino.

A primeira refere-se à parceria do Estado com os Programas oferecidos pela consultoria do Instituto Ayrton Senna/IAS: Acelera Brasil, Se Liga Tocantins e Circuito Campeão, destinados à primeira fase do Ensino Fundamental. A operacionalização desses programas, além dos momentos de formação continuada, exigia constante

monitoramento e acompanhamento do trabalho do professor por parte do coordenador pedagógico e também pelos supervisores da DRE e SEDUC. Essa operacionalização acompanha também a aprendizagem do aluno. Os resultados levam a crer que essa metodologia de gerenciamento, característica do mundo empresarial, focada no resultado final, pode ter contribuído para que os alunos do 5º ano apresentassem maior crescimento no desenvolvimento das proficiências apresentadas no SAEB, Prova Brasil e IDEB devido ao monitoramento e acompanhamento aos professores e aos alunos com dificuldade de aprendizagem. Estes últimos recebiam atenção especial nas aulas de reforço semanalmente para desenvolver a leitura, escrita, operações fundamentais e raciocínio lógico.

Com as mesmas características gerenciais do Circuito Campeão, os programas Se Liga Tocantins e Acelera Brasil, ao longo do período de 2004 a 2011, citado anteriormente, conseguiram reverter o quadro de analfabetismo e distorção idade-série de muitos alunos que participaram deles. Isso leva a crer que eles tenham contribuído principalmente com o resultado positivo do IDEB, pelo fato de terem diminuído a evasão, a reprovação e a distorção idade-série desses alunos.

Os professores do Ensino Fundamental participaram de várias formações continuadas de 2000 até 2010. Em razão de o público da 2ª fase ser maior do que o da 1ª, tanto no que se refere ao quantitativo de escolas, quanto de professores e alunos. Tais programas de formação nem sempre tinham a mesma sistemática de monitoramento ao professor e aos alunos. Existia a cobrança em relação aos resultados, mas os professores e alunos, da 2ª fase, não eram acompanhados e monitorados de perto por coordenadores pedagógicos, assessores de currículo e supervisores. Em relação ao “GESTAR”, é possível dizer que trabalhou com uma metodologia que se aproximou um pouco da do Circuito Campeão, no que diz respeito ao monitoramento e acompanhamento ao professor. Contudo, nesse programa, não era destinada carga horária diferenciada para o professor ministrar reforço escolar aos alunos com dificuldade de aprendizagem, como ocorreu naquele.

Na primeira fase os professores, em razão de estarem participando da formação continuada oferecidas pelo IAS e do acompanhamento pelos coordenadores e supervisores da DRE e SEDUC, eles tinham prioridade na carga horária no período de modulação. No entanto, na segunda fase, isso só ocorreu parcialmente no período do GESTAR. Então se pode dizer que a pouca rotatividade dos professores do Ensino Fundamental em razão de darem continuidade aos

estudos e aos debates e metodologias aplicadas pelo IAS contribuíram na sistematização do conhecimento tanto do professor como dos alunos.

Outros dois fatores que podem ter colaborado para a melhoria do nível de proficiência dos alunos e do IDEB são os programas vigentes “Bolsa Família” e “Evasão Nota Zero”. No primeiro, a família recebe uma ajuda financeira para manter os alunos na escola, desde que, comprove a frequência escolar através de declaração da escola; além de estar com o cartão de vacinação dos filhos devidamente atualizado. Por meio dessa política é reduzida a evasão escolar que gera reprovação. É óbvio que, frequentando a sala de aula o aluno poderá aprender, sobretudo se houver um acompanhamento adequado. Portanto, o governo federal trabalha, em uma única política, três fatores considerados essenciais para um bom resultado no IDEB: diminuir a evasão que provoca reprovação, que por sua vez, gera a distorção idade-série. No segundo, “Evasão Nota Zero”, a equipe escolar em parceria com Conselho Tutelar, Ministério Público, DRE e SEDUC realizam um trabalho de resgate dos alunos evadidos. Enfim, há um esforço para combater essas variáveis objetivando criar oportunidades para que os alunos possam aprender e, conseqüentemente, obter melhores resultados nas avaliações externas.

Ao procurar encontrar os fatores que contribuíram para uma melhora nos índices menos expressiva quanto aos resultados em relação ao nível de proficiência dos alunos na 2ª fase do Ensino Fundamental, sendo 7 pontos em Língua Portuguesa e 8 pontos em Matemática, não se pode levar em consideração apenas a não efetividade expressiva das políticas públicas implementadas pelo Estado. É preciso procurar enxergar e compreender o caráter multidimensional (MORIN, 2008, p. 100) que constitui a realidade da rede estadual de ensino e sua interdependência com a rede nacional e mundial. Ainda que não seja pretensão desse trabalho, dificilmente se obterão com precisão as variáveis que contribuíram para que os resultados não apresentassem uma melhora significativa. Contudo, é um estudo que merece ser realizado, uma vez que trata-se do processo de ensino-aprendizagem dos alunos expresso por meio do nível de proficiência nas avaliações externas.

Morin (2008, p. 122) alerta quanto ao estrago que uma visão simplista, parcelar e unidimensional pode ocasionar em um sistema. Por isso, com base em dados da SEDUC, DREs, escolas e vivências da pesquisadora – enquanto servidora pública da rede estadual, onde exerceu a função de docente, coordenadora pedagógica de unidade escolar e supervisora escolar da DRE de Araguaína –, com

base nesses dados acrescentam-se outros fatores que podem ter interferido para que alunos do Ensino Fundamental não conseguissem alcançar o nível de proficiência adequado à série que cursam. São eles: o quantitativo elevado de alunos, por sala de aula, estabelecido de acordo com o documento *Matrículas 2014: Normas e procedimentos* (SEDUC, 2014b, p. 18). Tal normativa expressa uma variação entre o mínimo de 25 e o máximo de 30 alunos para a 1ª fase; 30 e 38 alunos respectivamente para a 2ª fase. Esse quantitativo é considerado um avanço, pois em anos anteriores era bem maior. No entanto, vale ressaltar que nem sempre ele é respeitado, pois as escolas ultrapassam o número máximo de alunos, quer por demandas e organização interna, quer em razão de atender determinações judiciais.

A pesquisa realizada por Sampaio e Marin (2004, p. 1215) – sobre fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente e seus efeitos nas práticas curriculares – aponta que a média em relação ao quantitativo de alunos por sala de aula nos países da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico/OCDE "é de 17 para a educação primária, 15 para as séries iniciais do secundário e 14 para as séries finais do secundário".

Esse é um fator que deve ser considerado, haja vista que o número de discentes por turma pode influenciar muito no trabalho docente, principalmente, se levar em consideração a 2ª fase do Ensino Fundamental e ensino médio. Pois, dependendo da disciplina e do quantitativo de turmas, um único professor para conseguir ter uma “carga horária fechada²⁶”, chega a atender entre 210 a 720 alunos. Por exemplo, um professor de Língua Portuguesa, da rede estadual do Tocantins, para receber por 180 horas mensais precisa, no mínimo, ter 05 turmas da disciplina Língua Portuguesa e 02 de Língua Inglesa, totalizando 26 horas-aula e 14 horas de atividades semanais. Se tomar como exemplo um professor que trabalha apenas com as disciplinas de filosofia, artes, sociologia, ele terá que lecionar para 24 turmas. Isto porque, a carga horária prevista para essas disciplinas é de apenas uma aula semanal. Ao multiplicar o número de turmas pelo quantitativo mínimo de alunos para a 2ª fase que é o de 30 alunos por turma, esse professor terá um quantitativo de 720 alunos. Isso torna inviável ao professor desenvolver um bom trabalho, uma vez que ele não terá condições de conhecer bem seus alunos, suas dificuldades e necessidades de aprendizagem. Esse fato constitui uma agressão ao professor, que

²⁶ Refere-se ao total de 180 horas mensais.

vê totalmente esgotadas suas forças físicas e mentais diante de tamanha demanda. Soma-se também a indisciplina dos alunos que pode ser gerada deste fator. A consequência mais contundente disso tem sido o número considerável de professores que adoecem e precisam se afastar das atividades de sala de aula, conforme, pode-se observar no quadro abaixo.

Tabela 06 - Quantitativo de professores afastados por licença médica e remanejados de função pela Junta Médica oficial do Estado do Tocantins²⁷.

ANO	Nº de Prof. Lotados na SEDUC	Licenças Médicas	%	Remanejados P/ outras funções	%l	Valor Total	Valor Total %
2010	11.457	2.062	17,99%	523	4,56%	2.585	22,56%
2011	11.651	2.191	18,80%	507	4,35%	2.698	23,15%
2012	12.282	2.222	18,09%	693	5,64%	2.915	23,73%
2103	11.585	1.920	16,57%	630	5,43%	2.550	22,01%
2014 ²⁸	12.065	1.495	12,39%	425	3,52%	1.920	15,91%

Ao analisar o quadro com quantitativo de professores que são afastados por licença médica ou remanejados de função, verifica-se que se trata de números bem expressivos. Acredita-se que esses fatores contribuem de forma negativa para o processo ensino-aprendizagem, pois, em sua grande maioria, não se consegue outro profissional para substituir imediatamente o docente afastado, havendo prejuízos no conteúdo. Muitas vezes os alunos demoram a adaptar-se à nova metodologia e sistemática de avaliação do substituto.

A formação inicial dos docentes do Tocantins é outra variável que pode ter cooperado de forma negativa para que esses resultados não fossem mais expressivos. Conforme apresentado em *Política de Formação de Professores: intenção e realidade*, de Maria José de Pinho (2007, p. 71-76), são alarmantes os dados no que concerne ao nível de formação dos professores quando da criação do Tocantins. Segundo a autora:

[...] 51,1% das funções docentes eram exercidas por professores não-habilitados em Magistério em Nível Médio. A formação em nível superior em licenciatura era insignificante, apresentando apenas 3,3%. No entanto, 45,6% possuíam formação em Magistério em Nível Médio; 43,7% das funções docentes eram exercidas por professores que possuíam apenas o Ensino Fundamental, sendo que, desses, 24,4% não tinham completado sequer esse nível e 6,6% possuíam o nível médio em outra formação.

²⁷ As informações que constam no quadro foram obtidas junto à SEDUC via e-mail.

²⁸ Os dados de 2014 referem-se apenas até o dia 24 de setembro.

Esses dados podem auxiliar a compreender a gravidade do problema se se levar em consideração a colocação de Morin (2008, p. 126) quando explicita que os sistemas fazem parte de uma cadeia cujos processos são inseparáveis e interdependentes. Para o autor, “os indivíduos, nas suas interações, produzem a Sociedade, que produz os indivíduos que a produzem”.

Os docentes que hoje atuam nas redes de ensino público, em alguns casos, ainda são professores que compunham o quadro exposto por Pinho e/ou frutos dele. Corroborando a concepção de Morin (2008, p. 126), como em um circuito espiral, essa situação pode estar se refletindo na formação dos alunos de hoje.

Pinho (2007, p. 17, 90) explica que esse quadro, ao longo da década de 90 e início do século XXI, foi-se modificando em virtude do seu caráter que exigia urgência na resolução do problema. E, por outro lado, havia também o intuito de atender as requisições mínimas para atuação docente, determinada no artigo 62 da LDB de 1996, que o docente para atuar no Ensino Fundamental I e II precisa ter no mínimo curso de licenciatura, de graduação plena, obtido em universidades e institutos superiores de educação.

De acordo com a autora, esses docentes tiveram que realizar cursos em nível secundário e superior em regime especial, bem como programas de formação que os habilitassem e capacitassem para o exercício da função. Enquadrando-os, dessa forma, nos padrões exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases.

Também se deve levar em conta – entre as variáveis que colaboram para a precária formação inicial do docente – a não atratividade quanto ao salário da categoria. Isso leva os jovens mais preparados academicamente a procurar cursos de graduação com maior prestígio no mercado de trabalho. Dessa maneira as vagas destinadas aos cursos de licenciaturas são preenchidas por candidatos com formação básica deficiente. Nesse sentido, os cursos de licenciatura recebem muitos alunos despreparados dificultando o trabalho das IES. Estas, por sua vez, podem não conseguir desenvolver bem seu trabalho e o reflexo se volta para o Ensino Fundamental, pois esses professores vão atuar ali ainda despreparados em termos de conteúdos e metodologias.

Ainda somam-se aos fatores as precárias instalações físicas de grande parte das escolas da rede pública estadual. Elas necessitam ser melhoradas, precisam ter espaços mais aconchegantes e apropriados para o desenvolvimento de atividades complementares às atividades de sala de aula, como bibliotecas amplas que possam

atender pelo menos uma turma no mesmo período e com materiais suficientes para a demanda; laboratórios de informática mais bem equipados e com máquinas em quantidade suficiente para demanda; servidores capacitados para atender qualitativamente alunos e professores em todos os turnos. É possível também dizer que boa parte das unidades escolares é construída em terrenos pequenos, que não propiciam a ampliação dos espaços físicos. Poucas têm uma quadra poliesportiva para o desenvolvimento de atividades físicas e eventos escolares. Ademais, encontram-se pequenos espaços construídos para esse fim, que pouco podem contribuir para o desenvolvimento satisfatório dessas atividades.

Além desse espaço reduzido que as escolas apresentam, com o Programa “Mais Educação”, essa situação pode ter se agravado. Uma vez que a proposta do Programa é a de integralização dos estudos. Os alunos que participam do “Mais Educação” precisam retornar para escola no contraturno para desenvolver as atividades em que eles foram cadastrados. Porém, as escolas não foram ampliadas e equipadas para atender essa demanda.

Portanto, a operacionalização desse Programa merece o desenvolvimento de um estudo analítico que possa verificar se realmente sua efetividade auxilia quanto ao desenvolvimento das habilidades de leitura e raciocínio lógico ou colabora para a desestabilização das unidades escolares, haja vista a escola não possuir espaços adequados para atender a demanda do turno regular e se vê com a missão de expandir esse atendimento aos alunos no contraturno.

A falta de espaços para atender o quantitativo de alunos do turno regular e do “Mais Educação” não contribui para o bom desenvolvimento das atividades, pois os alunos são atendidos nos pátios, nas bibliotecas, laboratórios de informática. Espaços que nem sempre são suficientes e adequados para atender aos alunos do turno regular, precisam também ser compartilhados com os alunos do “Mais Educação”.

Quanto a esse Programa, acrescenta-se a dificuldade que a escola enfrenta para conseguir monitor bolsista com qualidades adequadas exigidas nos macrocampos escolhidos pelas unidades escolares, isto é, indivíduos que tenham capacidades de desenvolver as atividades interativas e integradoras do saber como uma ação pedagógico-curricular. No que se refere, ao reforço escolar, inserido do macrocampo do letramento pode ser mais grave. Se o monitor não tiver o perfil adequado para a docência poderá não contribuir com esse processo de

desenvolvimento das habilidades de leitura e raciocínio lógico, exigidas pelas avaliações externas. Os monitores não se sentem atraídos pelo valor da bolsa e também porque sua atuação se dá no campo do voluntariado, ocasionando por vezes, uma falta de compromisso e profissionalismo do monitor, haja vista que essa situação não gera nenhum vínculo empregatício com a unidade escolar. Faltam servidores com lotação específica tanto nas DREs como nas unidades escolares para acompanhar e monitorar as atividades executadas pelo programa. Tudo isso pode gerar sobrecarga aos servidores da escola, desconforto, indisciplina e dificultar o rendimento escolar tanto dos alunos matriculados no turno regular, quanto dos alunos inscritos no programa “Mais Educação”.

Outros elementos – que podem ter colaborado negativamente para que os alunos da 2ª fase não obtivessem resultados consideráveis no quadro das proficiências – relacionam-se à grande rotatividade de professores e, em vários casos, falta do profissional com formação adequada para ministrar aulas de matemática, física, química, biologia e, até mesmo, língua portuguesa. Acrescenta-se a isso também, a direção como cargo de confiança. Esse é um quadro visto ao longo do tempo por pesquisadores, educadores, pais e alunos e apresentado à sociedade constantemente pela mídia.

Pode-se incluir também nesta relação a inserção dos alunos com necessidades especiais nas turmas regulares. Do ponto de vista em acolher as diferenças, a diversidade é viável. Entretanto, é preciso fazer um estudo que verifique se realmente estes alunos estão sendo acolhidos de fato, se suas necessidades de aprendizagem e socialização estão sendo supridas e se a escola, ao atender esses alunos, não acaba excluindo a eles e aos demais, uma vez que o professor e os servidores da escola, em sua grande maioria, não conseguem atendê-los satisfatoriamente e nem aos demais devido a suas limitações e também a falta de profissionais multidisciplinares e ligados à área da saúde, imprescindíveis para o desenvolvimento global desses alunos, além de os recursos materiais serem insuficientes e inadequados ao atendimento deles.

Por fim, diante de todas essas questões levantadas acredita-se pertinente o desenvolvimento de um estudo que propicie investigar de perto as várias realidades das escolas tocantinenses. A partir dos dados gerados, descrever com maior precisão possível as questões que interferem de forma negativa no desenvolvimento do trabalho do professor e na aquisição das habilidades e competências almeçadas

pelas avaliações externas. Tais habilidades e competências indicam o nível de proficiência em leitura, interpretação de textos, escrita e desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno.

O desenvolvimento deste capítulo propiciou verificar que o Estado do Tocantins, em parceria com outros órgãos públicos e privados, se preocupou em implantar políticas públicas que pudessem contribuir com a melhoria do processo ensino-aprendizagem e dos resultados nas avaliações externas em larga escala. Verificou-se que essas políticas colaboraram para elevar os indicadores externos da 1ª fase do Ensino Fundamental e no que se refere à 2ª fase apenas até o ano de 2009.

Possibilitou também perceber que desde o início da década de 2000 o Estado vem trabalhando com a política de *accountability*. Até o ano de 2010, verificou-se que houve cobranças, assim como investimentos em políticas para preparar os professores, contribuir no processo de formação inicial e continuada em serviço e ampliar seus conhecimentos, além de implantar políticas de combate ao analfabetismo, à reprovação e à distorção idade-série. Ainda assim, constata-se que nos últimos quatro anos continua a prática de *accountability*. Entretanto, o governo retirou os investimentos que havia destinado à formação continuada dos professores em serviço e às políticas de combate à distorção idade-série direcionadas à segunda fase do Ensino Fundamental mantendo apenas os programas custeados pelo governo federal como o PNAIC e o PARFOR.

3 A PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DO ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA CAMPO

Neste, terceiro capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, obtidos na escola campo. A análise realizada tomou como base os dados coletados por meio das entrevistas; questionários aplicados aos alunos; registros dos diários de classe e planos de aulas referentes ao período de 2005 a 2013; bem como atividades contidas nos cadernos dos alunos de anos anteriores e das aulas de Língua Portuguesa dos discentes das turmas dos 9º anos observadas durante o 2º semestre de 2013. O eixo condutor desse processo foi a busca por resposta para a questão central da pesquisa: quais as implicações dos resultados da Prova Brasil 2005, 2007, 2009, 2011 e 2013 para o ensino de leitura na escola campo?

3.1 PERSPECTIVA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este trabalho está inscrito no campo dos estudos qualitativos, conforme Lüdke e André (1998) e Flick (2009), visto que os sujeitos-atores da investigação se encontravam em seu ambiente natural conforme prevê a pesquisa norteada pelos princípios qualitativos.

A pesquisa qualitativa [...] é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural; [...] fenomenológica porque enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano, o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dão a essas experiências e interações; [...] interacionista simbólica porque toma como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autônoma, mas na medida em que o indivíduo interage com outro, é por meio de interações sociais como vão sendo construídas as interpretações, os significados, a visão de realidade do sujeito (ANDRÉ, 1998, p. 17-18).

Este trabalho tem como referencial metodológico o estudo de caso qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 2008), pois é desenvolvido com base em dados que surgiram de uma situação natural. Possui um plano aberto e flexível que visa focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. Para tanto, esta investigação envolve as seguintes áreas do conhecimento: i) letramento e práticas de leitura; ii) políticas públicas de leitura e avaliação institucional; iii) avaliação e cultura escolar com foco em compreender o funcionamento intraescolar e suas implicações. Devido

ao fato de a pesquisa qualitativa lidar com a complexidade e do objeto de estudo que envolveu um ambiente natural, sala de aula, optou-se por seguir as orientações de André (1998, p. 17-18) e por isso a ênfase dada foi em relação “aos aspectos subjetivos do comportamento humano, ao mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dão a essas experiências e interações”.

A pesquisa também tem como suporte teórico os estudos do francês Edgar Morin, que tratam sobre a teoria da complexidade. Segundo o autor essa teoria está “ligada a uma certa mistura de ordem e de desordem”. Para ele (2008, p. 100), complexidade é pensar “o sentido do caráter multidimensional de qualquer realidade”. Diante dos objetivos desta pesquisa, se justificou a necessidade do uso desses estudos para compreender o enredamento da sala de aula, constituída como um espaço heterogêneo que abriga fenômenos complexos, diversidade de ânimos, sentimentos, culturas, classes sociais e econômicas.

Para realizar a coleta de dados, entrou-se em contato com a gestora da escola campo no início de 2013, expondo os objetivos da pesquisa e solicitando autorização para realizar a investigação. Logo em seguida foi marcada uma reunião com os professores de Língua Portuguesa, com a coordenadora da área de linguagem, códigos e suas tecnologias e com a coordenadora da biblioteca escolar. Essa reunião ocorreu no horário do planejamento coletivo, tendo como pauta a apresentação dos objetivos da pesquisa e a obtenção da anuência quanto ao interesse em serem voluntários, sujeitos da pesquisa. Dos 04 docentes, 03 aceitaram participar voluntariamente, assim como as coordenadoras e gestora. Nesse mesmo período e com a mesma intenção, a pesquisadora também foi até as turmas de 9º ano "A", "B", "C", "D", e "E" e, após explicar o motivo de sua presença, entregou aos discentes o termo de consentimento a ser assinado pelos responsáveis.

Um total de 10 entrevistas fazem parte do *corpus* da pesquisa, sendo 07 de servidores da escola campo, 02 com ex-gestoras da SEDUC, e 01 com o atual gestor da Secretaria de Educação, conforme o quadro seguinte.

Quadro 04 - Participantes da Pesquisa

Nível	Cargo ou Função	Código
Escola	Diretora da Unidade Escolar no período de 2011 a outubro de 2013.	Dt1
Escola	Ex-Secretário e atual Diretor da Unidade Escolar.	Dt2
Escola	Coordenadora Pedagógica da área de linguagem, códigos e suas tecnologias.	CP
Escola	Coordenadora de Programa que atua na biblioteca escolar	CPB
Escola	Professora de Língua Portuguesa das turmas dos 8º e 9º "A", "B" e "E".	P1
Escola	Professora de Língua Portuguesa das turmas dos 9º anos "C" e "D".	P2
Escola	Professora de Língua Portuguesa das turmas dos 6º e 7º anos.	P3
SEDUC	Ex-Secretária de Educação no período de 2001 a 2009.	G1
DREA/SEDUC	Foi Coordenadora de Departamento Pedagógico e Diretora Regional de Ensino da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína e também Secretária Estadual de Educação do Estado do Tocantins no ano de 2010.	G2
SEDUC	Membro da Equipe Gestora da SEDUC/TO desde 2011 e em 2014 assumiu a função de Secretário Executivo.	G3
Escola	Alunos dos 9º anos "A", "B", "C", "D" e "E".	A1 a A10

Além dessas entrevistas também compõem o *corpus* 51 aulas de língua portuguesa, observadas nas turmas dos 9º anos e registradas em diários de campo, bem como cópias de diários de classe de Língua Portuguesa das turmas de 8º e 9º anos a partir de 2005. Em 2005 e 2006 foram coletados diários de classe correspondentes à segunda fase do Ensino Fundamental; em 2007, coletados os diários de classe das turmas de 9º ano, uma vez que estes alunos participaram da Prova Brasil aplicada nesse ano; em 2008, 8º anos; em 2009, 9º anos; em 2010, 8º anos; em 2011, 9º anos; em 2012, 8º anos e, por fim, em 2013 foi realizada a observação *in loco* e a consulta aos diários de classe dos 9º anos. Foi feito este recorte para verificar se a sequência dos conteúdos aplicados aos alunos nos anos de avaliação da Prova Brasil continuavam no ano seguinte, quando o exame não era realizado. De todos os discentes, apenas uma aluna encontrou e trouxe seu caderno de Língua Portuguesa do ano anterior (2012), o qual foi incluído no *corpus* da

pesquisa.

Também para compor o *corpus* foi aplicado aos alunos um questionário com 10 questões, que foi respondido após a aplicação da Prova Brasil que ocorreu em novembro de 2013. Com a aplicação deste questionário almejava-se identificar a concepção dos alunos sobre a Prova Brasil, o grau de informação e incentivo repassado a eles por parte da equipe escolar quanto aos objetivos dessa avaliação em larga escala. Muito importante também foi verificar a participação deles na prova e quais as suas impressões sobre o nível de dificuldade dela.

Para realizar a interpretação dos dados coletados optou-se pela análise interpretativa proposta por Erickson (1986, p. 119). Segundo ele seu “interesse central é no significado humano, na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador”. Por tratar-se de um objeto complexo a análise deve ser centrada no significado que os indivíduos dão aos fenômenos, porém, sem perder de vista as relações permeadas no cotidiano do contexto escolar. Esse cotidiano pode propiciar e favorecer a percepção de interações entre fatores significantes característicos do fenômeno. Por conseguinte utilizou-se o modelo lógico de nível organizacional ou empresarial de análise de estudo de caso, apresentado por Yin (2005, p.156-157).

O modelo lógico estipula deliberadamente um encadeamento complexo de eventos ao longo do tempo. Os eventos são representados em padrões repetidos de causa-efeito-causa-efeito, por meio do qual uma variável (evento) dependente em um estágio anterior, torna-se uma variável dependente (evento causal) para o próximo estágio. [...] O uso de modelos lógicos como técnica analítica consiste em comparar eventos empiricamente observados com eventos teoricamente previstos.

Esta técnica de análise foi escolhida pela necessidade de averiguar se a Prova Brasil – uma política pública criada pelo governo federal com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino das escolas públicas e privadas do País – vem se configurado como instrumento (re)orientador das práticas de letramento e ensino de leitura desenvolvida pelos docentes da escola campo. Aliada a essa metodologia, procurou-se identificar e analisar sob o viés da cultura escolar, como instrumento teórico-metodológico, “as ações e os lugares ocupados por esses sujeitos nas teias que os envolvem e fabricam as culturas escolares” (FARIA FILHO *et al*, 2004, p. 14).

Como cultura escolar entende-se, na visão de Dominique Júlia:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar a sua aplicação (JULIA, 2001, p. 10-11).

A partir das percepções de Faria Filho *et al* (2004) a cultura escolar é definida como sendo o saber específico produzido com base na fusão dos conhecimentos social e cultural emergidos por determinantes do próprio funcionamento institucional. Diante de tais concepções a cultura escolar é uma categoria de análise que permitiu desvelar os fios que constituem a teia do funcionamento intraescolar engendrados por forças externas diversas.

Nesse sentido, para que a pesquisa tenha rigor metodológico, foi utilizada a triangulação de técnicas proposta por Uwe Flick, cujo objetivo é usar a comparação dos dados coletados por meio de diferentes métodos. Assim são comutados entre si: a coleta de documentos da escola constituídos pelos planos de aula, os relatórios das atividades desenvolvidas pela equipe escolar, os diários de classe, cadernos dos alunos dos últimos três anos; e confrontados com os dados obtidos a partir das transcrições das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos servidores da unidade escolar e SEDUC. É importante registrar que essas entrevistas permitem aos sujeitos (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 30-31) “discorrer e verbalizar seus pensamentos tendências e reflexões sobre os temas apresentados”, como também a observação *in loco* das aulas e da rotina escolar no intuito de conseguir responder com maior clareza se a Prova Brasil, ao longo de suas edições, vem se configurando como instrumento (re)orientador do ensino de leitura pelos professores de Língua Portuguesa na escola campo. Nesse caso, a intenção é utilizar a triangulação de técnicas proposta por Uwe Flick (2009, p.103) uma vez que, “comparam-se dados produzidos por diferentes técnicas. Considerando-se que essas técnicas envolvem diferentes tipos de ameaça à validade, elas proporcionam uma base para a triangulação”. Desse modo, a triangulação tem o propósito de controlar as ameaças à validade que são inerentes a cada técnica.

Essa pesquisa visou, através das abordagens qualitativas, como bem ressalta Flick (2009, p. 8), “esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua

volta, o que estão fazendo [...] em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica [...] dos processos e artefatos sociais”.

3.2 PERFIL DA ESCOLA CAMPO, TURMAS E DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola campo, objeto da investigação, iniciou suas atividades em 1966 atendendo apenas a primeira fase do Ensino Fundamental. Ocupando uma área de 3.205,30 m², possui as seguintes instalações e espaços físicos: 09 salas de aulas; 02 salas de recursos multifuncionais; 01 sala de núcleo de apoio pedagógico e produção *braille*; 01 biblioteca, 01 laboratório de informática, 01 sala de direção, 01 sala de diretoria adjunta; 01 sala de coordenação; 01 sala de orientação educacional; 01 sala de professores; 01 secretaria; 06 banheiros; 01 cozinha; 01 depósito de merenda escolar; 01 depósito de material de limpeza; 01 sala de almoxarifado; 01 depósito de material esportivo; 01 pátio coberto e 01 quadra de esporte coberta.

A escolha da escola foi realizada no ano de 2010, quando foi divulgado o resultado do IDEB. Constatou-se que ela havia apresentado um crescimento significativo na média dessa avaliação e também um avanço, embora pequeno, nos resultados de proficiência da Prova Brasil. Diante desses resultados, nasceu o interesse em investigar se a Prova Brasil estaria provocando mudanças na rotina dessa escola e influenciando o ensino de leitura pelos professores de Língua Portuguesa, uma vez que se entende que as competências leitoras são fundamentais para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e cognitivas do aluno. Estas poderiam estar resultando em um número maior de alunos aprovados na unidade escolar e também no crescimento das médias da Prova Brasil, o que poderia justificar o avanço nos resultados do IDEB.

Como recorte para fazer as observações das aulas, a fim de propiciar melhor compreensão quanto ao ensino de leitura pelos professores de Língua Portuguesa, optou-se por observar as turmas dos 9º anos. Isto porque essas turmas participariam da avaliação que foi realizada no mês de novembro de 2013. A escola possuía cinco turmas de 9º anos conforme mostra a tabela de número 09.

Tabela 07 – Turmas participantes da pesquisa.

Turma	Matriculados	Frequentes	Transferidos	Distorção idade-série
9º "A" Mat.	43	40	03	04
9º "B" Mat.	44	41	03	29
9º "C" Vesp.	38	29	9	08
9º "D" Vesp.	37	31	06	17
9º "E" Vesp.	42	27	15	38

As observações das aulas aconteceram nas turmas de P1 e P2. A participação de P3 ocorreu por meio da realização de entrevista e observação de uma culminância do projeto de leitura “Fábulas”, bem como pela análise dos diários de classe e planos de aula das turmas para as quais lecionava.

Quadro 05 – Perfil dos docentes participantes da pesquisa.

Docentes	Formação	Tempo de trabalho na U.E
P1	Letras (Português, Inglês e Literatura)	10 anos
P2	Letras (Português, Inglês e Literatura)	04 meses
P3	Letras (Português, Inglês e Literatura)	05 anos

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para analisar o *corpus* da pesquisa resultante da coleta de dados na escola campo e das entrevistas utilizaram-se quatro categorias de análise, a saber: (i) indicadores aferidos por meio das avaliações institucionais; (ii) a cultura escolar, no

intuito de verificar se a Prova Brasil de algum modo altera a rotina escolar e o fazer pedagógico de seus servidores; e, por fim, também utilizou-se como categoria de análise (iii) aulas de língua portuguesa com base nos descritores da Prova Brasil e (iv) PCN.

A publicação do *PDE/Prova Brasil - Plano de desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores* (BRASIL, 2011c) não trata de um conceito de leitura, mas sim do desenvolvimento de competências leitoras a partir dos tópicos e dos descritores contidos na Matriz de Habilidades do SAEB, elaborada pelo MEC em 1997. Portanto, os 21 descritores contidos nessa Matriz de Referência do SAEB/Prova Brasil foram considerados como categoria de análise principal no que diz respeito à análise das aulas de P1 e P2 observadas no segundo semestre de 2013. O objetivo foi identificar se as professoras, em algum momento em suas aulas, utilizavam tais descritores da Prova Brasil para desenvolver nos alunos as competências leitoras requeridas por essa avaliação institucional.

A avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil é composta por dois blocos contendo 13 questões cada. O objetivo do referido exame em Língua Portuguesa é avaliar a capacidade dos alunos quanto aos conhecimentos linguísticos que lhes possibilitem ler, apreender e compreender textos de diversos gêneros discursivos que privilegiem o uso social da língua nas mais diversas formas de manifestação do pensamento humano. Essa avaliação está pautada nos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN, que propõem um ensino da língua baseado num currículo que tenha como finalidade o uso da linguagem na comunicação, envolvendo conhecimento sistêmico de mundo e de organização textual, bem como a construção social dos significados na compreensão e produção escrita e oral (BRASIL, 1998). Portanto, para realizar essa análise utilizaram-se também as orientações contidas nos PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental sobre o ensino de leitura.

Como abordado anteriormente, os PCN orientam o professor a trabalhar o ensino da língua com base no “uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 18), pois é ela que permite ao indivíduo expressar suas ideias, pensamentos e intenções, além de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais que podem influenciar o outro a conceber novas representações da realidade e da sociedade (BRASIL, 1998, p. 20). Nesse sentido, interagir pela linguagem de acordo com os PCN é realizar uma

atividade discursiva manifestada linguisticamente, por meio dos textos, que podem apresentar-se através dos discursos verbais e não-verbais. Para os discursos verbais consideram-se os textos escritos e orais; para os outros são compreendidos textos que usam imagens, gestos, mímicas. Nesse sentido realizar uma atividade de leitura é saber compreender, interpretar e expressar as ideias, pensamentos e intenções que estão por trás dos atos discursivos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 18-20) as práticas de ensino da língua devem ter como ponto de partida e chegada o uso da linguagem, que por sua vez, é entendida como uma ação que se realiza nas práticas sociais com finalidades específicas. Portanto, os docentes, ao realizarem as práticas de ensino, devem considerar que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (BRASIL, 1998, p. 19).

Nas atividades realizadas nas aulas das professoras de Língua Portuguesa, além dos descritores, dispostos na tabela abaixo, foram consideradas na análise as orientações apresentadas nos PCN de Língua Portuguesa quanto ao ensino da língua a partir da escuta oral de textos e de leitura dos textos escritos. Tal estratégia tem como intuito verificar se no trabalho das docentes eram contemplados os descritores da Prova Brasil e realizados conforme as orientações desses documentos.

Quadro 06 – Tópicos e descritores da Prova Brasil referentes ao 9º ano.

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
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes Gêneros
Tópico III - Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido
D21	Reconhecer posições entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema
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
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
D7	Identificar a tese de um texto
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto
Tópico V - Relação entre Recursos expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos

Tópico VI - Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto

Fonte: Brasil, 2011.

3.4 O ENSINO DE LEITURA MEDIADO PELOS DESCRITORES DA PROVA BRASIL E DAS ORIENTAÇÕES DOS PCN

A observação das aulas ocorreu conforme horários acordados com as docentes. Vale ressaltar que o cronograma de observação de aulas não foi realizado na íntegra, conforme o plano definido, tendo em vista a alteração da rotina escolar por vários fatores, dentre eles: a necessidade de a escola realizar ações determinadas pela SEDUC, que previa dias para a aplicação da avaliação do SALTO; dias temáticos, entre outros. Além disso, houve outras situações, relacionadas às professoras regentes, que se ausentaram da unidade escolar por motivos de saúde. Ainda podem ser consideradas as situações em que a pesquisadora, ancorada nas ideias de Morin, achou pertinente suspender a observação por ter constatado que as professoras não se encontravam emocionalmente bem para ministrar aulas e sua presença poderia agravar a situação deixando-as ainda mais desconfortáveis.

De acordo com Morin (*apud* MORAES, 2011, p. 89), “o que afeta o espírito afeta o cérebro e, através do cérebro o organismo inteiro”. Baseada nessa concepção acreditou-se que a observação nesses dias poderia não contribuir com a pesquisa, uma vez que o objetivo era verificar a influência da Prova Brasil para o ensino de leitura no cotidiano do fazer pedagógico docente, em seu estado físico e emocional inalterado. A presença da pesquisadora poderia colaborar de modo mais acentuado para deixar as professoras constrangidas diante da turma e influenciar negativamente o desenvolvimento das aulas, interferindo no seu desempenho e, por decorrência, no processo ensino-aprendizagem.

Conforme observação de duas aulas realizadas nos dias 11/09 e 16/09/2013 na turma do 9º ano “B”, P1 começou dando continuidade a uma atividade de leitura iniciada no dia 05 de setembro. O texto trabalhado era uma entrevista realizada pelo Dr. Draúzio Varela com a Drª Adriana Lippi Weissman sobre a gravidez na adolescência. Esse texto está na seção 2 e faz parte da unidade 6 do Livro Didático

*Português ideias e linguagem*²⁹. Nessa aula foi possível verificar que P1, ao trabalhar as atividades de leitura propostas pelo LD, utilizou-se dos descritores D1, D4, D6, quando pediu aos alunos para:

P1- Bom pessoal, nós comentamos, falamos nesse texto a respeito da gravidez na adolescência e falamos oralmente sobre o assunto e agora vamos discutir a parte escrita feita por vocês em relação a interpretação do texto. Esse texto 2 é uma entrevista publicada no *site* de um médico e escritor conhecido por popularizar a medicina no Brasil por meio de programas de rádio e TV. Quem é esse médico? (**D1**³⁰) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013 na turma 9º B)

P1 - Quem é o entrevistado e sobre o que fala? (**D1**) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013 na turma 9º B)

P1 - Por que esse assunto é digno de nota? Que assunto é esse? (**D6**) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013 na turma 9º B)

P1 - Com que objetivo essa entrevista foi realizada e publicada? (**D4**) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013 na turma 9º B)

Nestes 05 primeiros questionamentos, a professora trabalhou com os alunos os descritores do Tópico I - Procedimentos de Leitura - da Matriz de Habilidades da Prova Brasil. As competências exigidas nesse tópico requerem dos alunos domínio de competências básicas para o desenvolvimento das demais competências leitoras. Nos 02 primeiros foram exigidos que os alunos demonstrassem habilidades para localizar informações explícitas no texto. No 3º, pretendeu-se que os alunos conseguissem identificar o tema, o assunto principal do texto. Nesses 04 primeiros questionamentos, os alunos, que participaram da aula respondendo as interrogações mediadas pela docente, demonstraram certa facilidade para responder corretamente ao que solicitavam as perguntas.

Na 5ª, quando a docente interrogou: “Com que objetivo essa entrevista foi realizada e publicada?”, P1 estava intencionando levar os alunos a desenvolverem habilidades para inferir informações que se encontravam implícitas no texto, uma vez que ela não estava explícita em seu objetivo. Com essa questão, P1 procurou direcionar os discentes a estabelecerem relações entre as informações contidas no

²⁹ *Português ideias e linguagem* do 9º ano escrito por Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro publicado em 2009 pela Editora Saraiva.

³⁰ À medida que são encontrados nas falas das professoras uso dos descritores, estes são expressos em negrito.

texto e as de seu contexto pessoal para, a partir dessas relações, inferir o objetivo da realização e publicação da entrevista solicitada pelo D4.

P1 - Bom pessoal, a questão solicita que vocês comentem a relação entre a jovem fora da escola e a jovem mãe. E aí o que é que vocês acham? Será que essas jovens quando engravidaram elas estavam ainda na escola ++ quando engravidaram? O que elas podem ter em comum? Se a jovem mãe estivesse na escola recebendo estímulos pedagógicos teria engravidado? Ãh? (D11) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B)

Por meio dessa interrogação, P1 intencionou levar os alunos a estabelecerem relações causa/consequência entre partes e elementos do texto, conforme solicita o D11, também do Tópico I Procedimentos de Leitura. Ao responder a essa pergunta os alunos teriam que fazer a conexão entre as ações e atitudes da jovem mãe e a jovem fora da escola, (“O que elas podem ter em comum? Se a jovem mãe estivesse na escola recebendo estímulos pedagógicos e culturais teria engravidado?”). De acordo com o texto do LD, suas chances de engravidar na adolescência seriam menores porque, para a entrevistada do Dr. Draúzio Varela, a escola, de certa forma, representa um fator de proteção para as adolescentes.

A professora, além de procurar conduzir os alunos a estabelecerem relação causa/consequência contida em partes do texto a partir de questionamentos direcionados; também tentou instigar os discentes, a partir de seus conhecimentos de mundo, a levantarem os motivos que levaram as jovens mães a estarem fora da escola. Com essa atitude, a docente procurou conduzi-los a fazerem uma análise intertextual, estimulando-os por meio de atividades discursivas (BRASIL, 1998, p. 21) a estabelecerem relações entre o texto lido na aula e outros textos e situações vivenciadas por eles.

P1 - Deixa eu perguntar mais, "ei, vocês aí, oh": o que é que leva essas jovens a saírem da escola? Ãh? (D14) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B, grifo nosso).

A4 – Vergonha (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

P1 - Vergonha de ir pra escola? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B, grifo nosso).

A4 -É:: preconceito também por parte dos colegas porque elas teriam que ter se prevenido. Sabe, Professora, eu acho assim, que não existe mais esse negócio de dizer:: ah não é informada, não sabe. Porque sabe. Porque além da escola, existe a televisão, tem informação, tem um ou outro que fala. Eu acho que é falta de pensar:: porque não é só gravidez+++ porque "tipo assim" tem as doenças que a pessoa pode pegar (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

P1 ao perguntar “o que é que leva essas jovens a saírem da escola?” conseguiu mediar as respostas dos alunos, instigando-os a ampliarem os discursos com novas interrogações: “vergonha de ir pra escola?”. Verifica-se que A4, ao formular seu discurso, apresenta novos argumentos que respondem coerentemente a questão. Dessa maneira, o discente acaba por demonstrar habilidades leitoras expressas nos PCN (BRASIL, 1998, p. 70) quanto à construção de sentidos por parte dos estudantes, resultantes “da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura”. Percebe-se por meio da resposta de A4 que ele consegue mobilizar esses conhecimentos de mundo e elaborar seu discurso.

Nas 02 questões que se seguem: “De acordo com o texto e também com o conhecimento de vocês quais são as principais consequências da gravidez precoce na adolescência para as meninas mães?” e “E para os meninos pais? Quais são as consequências de se tornarem pais ainda na fase da adolescência?” P1 instigou os alunos, com base no texto do LD, a localizarem informações explícitas, habilidade exigida pelo D1, e também a ativarem seus conhecimentos prévios para conseguirem formular o discurso.

P1 - De acordo com o texto e também com o conhecimento de vocês quais são as principais consequências da gravidez precoce na adolescência para as meninas mães? (D1) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B, grifo nosso).

P1 - E para os meninos pais? Quais são as consequências de se tornarem pais ainda na fase da adolescência? (D1) (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B, grifo nosso).

P1 - E:: questão 8 releia a última resposta, na qual a entrevistada comenta o papel da informação nesse processo. Depois responda as perguntas abaixo, explicando seu ponto de vista. A última resposta leia aí, por favor, A5). (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

A5 - Da Adriana? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

P1 - Sim. Ela é a entrevistada. A última resposta. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

P1 - Tá. Aí++ você concorda com a entrevistada? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

A3 - Sim!

P1 - Por quê?

A3 - Porque o que ela falou é bem realista. Por quê? Porque todas as meninas elas sabem que podem engravidar, mas elas (incompreensível) e que todas também de alguma forma, como eu já falei pra senhora, elas já conhecem métodos contraceptivos. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B).

P1- O que atribui o fato de que mais da metade das meninas que engravidam precocemente voltam a engravidar menos de 18 meses depois? Isso são dados do Ministério da Saúde. Explique de acordo com o ponto de vista de vocês. O que é que levam essas crianças, essas adolescentes a engravidar mesmo já tendo passado por uma gravidez precoce. Quais os motivos? Mesmo sabendo o que as esperam? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 16/09/2013 na turma 9º B, grifo nosso).

Verifica-se que P1 procurou fazer um trabalho em que, ora leva os alunos a desenvolverem habilidades exigidas nos descritores da Prova Brasil, ora os conduz a ativar seus conhecimentos de mundo para fundamentarem seus discursos, conforme preveem os PCN: “O que é que levam essas crianças, essas adolescentes a engravidar mesmo já tendo passado por uma gravidez precoce. Quais os motivos? Mesmo sabendo o que as esperam?”.

[...] A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero (BRASIL, 1998, p. 38).

O tema desenvolvido nessa aula é considerado de grande interesse pelos adolescentes, uma vez que alguns já iniciaram e outros pretendem iniciar uma vida sexualmente ativa, querendo saber mais sobre o assunto. Embora, a temática seja muito explorada pela mídia, cinema, músicas, em conversas com colegas, acredita-

se que a escola, família, médicos podem contribuir para esclarecer dúvidas, passar informações seguras sobre métodos anticoncepcionais, transmissão de doenças, segurança emocional, tranquilidade para auxiliar os adolescentes a construir uma vida sexual saudável e equilibrada.

Contudo, verificou-se que a docente não conseguiu envolver toda a turma nas discussões propostas por meio dos questionamentos. Em muitos momentos foi preciso interromper a aula para chamar a atenção dos alunos, conforme o recorte transcrito anteriormente: “Deixa eu perguntar mais, ei vocês aí oh”. Ele indica uma interrupção da aula, que ocorre para que haja uma retomada da atenção de um grupo que persistia em conversar paralelamente, não se envolvendo com a atividade proposta. Verificou-se que as discussões ficaram centralizadas em um grupo muito pequeno de alunos que participaram efetivamente da aula, enquanto o percentual dos que persistiam em conversar, brincar e se dispersar da aula foi grande, considerando que essa temática geralmente é de interesse dos adolescentes.

Esse texto foi trabalhado, pela professora, nas turmas do 9º “A”, “B” e “E”. Notou-se que na turma do 9º “A” houve maior participação e envolvimento dos alunos. Um fator que pode ter contribuído para esse envolvimento é à faixa etária dos alunos, pois apenas 04 deles estavam com distorção idade-série, isto é, com mais de 14 anos. Por esse motivo, muitos ainda não devem ter conhecimentos suficientes em relação ao assunto. Por outro lado no 9º “B” e “E” há um quantitativo maior de alunos com distorção idade-série, sendo 29 e 38 respectivamente. É bom lembrar que o Livro Didático é construído visando atingir um público específico. No caso, das escolas que enfrentam a problemática da distorção idade-série, esse público pode variar bastante, o que pode resultar em muitos transtornos no processo ensino-aprendizagem.

Em entrevista realizada com G1, secretária de educação no período de 2001 a 2009³¹, foi-lhe perguntado se acreditava que as políticas públicas, implantadas em sua gestão, haviam contribuído para que o Estado melhorasse os seus resultados no SAEB, Prova Brasil e IDEB. G1, ao responder o questionamento, acaba fazendo um apanhado dessas políticas implantadas em seu governo para melhorar o processo ensino-aprendizagem. Percebe-se, de acordo com sua fala, que houve a preocupação por parte da SEDUC em trabalhar com um conjunto de políticas

³¹ Esta entrevista foi gerada a partir de um questionário enviado por e-mail. G1 gravou as respostas em áudio e o encaminhou também por e-mail.

públicas que pudessem atacar prioritariamente as problemáticas visando melhorar as condições de trabalho do professor e melhores resultados no processo de aprendizagem dos alunos.

G1 - Eu acho que essas políticas contribuíram sim pra o Estado melhorar. Como eu disse foram uma série de situações, o Estado não tinha currículo. Nós começamos um processo envolvendo professores e instituições formadoras pra construir uma proposta curricular pra que o professor soubesse o que deveria ser trabalhado, ensinado em cada série, em cada nível de ensino, modalidade: foi pro campo, pra área indígena, pra educação de jovens e adultos, pro Ensino Fundamental e médio com propostas curriculares organizadas. Construímos um planejamento estratégico. Esse planejamento estratégico permitiu que nós pudéssemos olhar quais as nossas forças, o que nós tínhamos de bom funcionando pra continuar e fortalecer. E os nossos maiores desafios era na correção idade-fluxo. Nós tínhamos um atraso escolar enorme, alunos que chegavam ao final da primeira fase do fundamental sem saber ler e escrever, professores com baixo desempenho nas suas disciplinas, a falta de currículo, necessidade formação na língua inglesa e assim por diante. Então o planejamento estratégico ajudou a secretaria a definir prioridades. E de acordo com as nossas metas e objetivos nós fomos construindo e buscando ações, parceiros. Tudo isso, com o objetivo logicamente, de garantir a aprendizagem. O objetivo do Tocantins não era melhorar números. Ah vamos melhorar é pra sair melhor no SAEB, na Prova Brasil e no IDEB. Nós tínhamos um objetivo: melhorar a aprendizagem, garantir que os nossos professores tivessem melhor condições de trabalho, a garantia do direito do aluno, não da vaga, mas do direito de aprender. A consequência disso foi melhorar os resultados. Mas isso não era o nosso foco principal. Não era fazer maquiagem nem treinamento pra fazer provas. Mas sim melhorar as condições de aprendizagem, dos domínios, dar condições pra que o professor fizesse melhor o seu trabalho. (Fragmento da transcrição da entrevista gravada por G1 no dia 22/08/2014, grifo nosso).

Embora, G1 tenha abordado esse conjunto de ações implementadas pela Secretaria de Educação para combater as fragilidades na área educacional entre os anos de 2001a 2009 (construção de uma proposta curricular, programas de combate à distorção idade-série, programas de formação continuada), nota-se que ainda hoje os alunos estão chegando ao final da segunda fase do Ensino Fundamental com distorção idade-série. E, logicamente, isso afeta o processo ensino-aprendizagem e os resultados dos alunos nas avaliações externas. Sabe-se, conforme consta na tabela nº 01, que nos anos de 2010 e 2011 houve uma ruptura com os programas de combate à distorção idade-série e programas com foco na sala de aula tais como o Circuito Campeão e GESTAR. Pressupõe-se que essa descontinuidade e ausência podem estar refletindo negativamente no processo ensino-aprendizagem.

Para dar sequência ao assunto gravidez na adolescência, P1 propôs às turmas do 9º “B” (11/09/2013), 9º “A” e “E” no dia (20/09/2013) para formarem

grupos com, no máximo, 05 componentes. Explicou que eles teriam que entrevistar uma ou mais adolescentes que estavam grávidas. Solicitou que elaborassem 10 perguntas para servir de roteiro na hora da entrevista.

P1 – Ôh, pessoas, vocês que estão aí conversando, batendo papo aí descompromissados. Na página 138 aí do nosso livro, têm algumas dicas pra fazermos uma entrevista. O assunto que nós trabalhamos, estudamos foi a gravidez na adolescência. Qual a proposta do livro agora pra nós? Que nós aprendamos a fazer uma entrevista. Na página 138::: nós temos aqui os passos pra que a gente faça uma entrevista. Como nós estudamos a gravidez na adolescência, a gente vai se encarregar de procurar uma adolescente, ou mais adolescentes que estão grávidas para entrevistar. Depois vocês irão tabular, ou seja, fazer um quadro pra gente ver a porcentagem, quantas adolescentes aqui pertinho da gente engravidaram? Como é a vida delas? Quais as suas dificuldades? Agora, vocês vão formar grupos com no máximo 5 pessoas e elaborar 10 perguntas para fazer a entrevista. Cada componente do grupo precisará entrevistar pelo menos uma adolescente. Depois vocês irão reunir e tabular os resultados para fazer a apresentação oral aqui na turma. Aí oh esse trabalho::: a primeira etapa dele é a formulação de questões que vocês irão procurar conhecer um pouquinho das mães adolescentes: o que elas gostam de fazer? Como: se gostam de ir a uma festa, de jogar, de passear? Nessa primeira etapa que vocês irão elaborar as perguntas e entrevistar vocês terão essa semana pra fazer isso. Depois iremos reunir aqui na sala e vocês irão socializar com o grupo os resultados, discutir, montar a tabela com os resultados da pesquisa feita pelo grupo. Aí depois vem a segunda etapa. Nessa segunda etapa, vocês vão eleger alguém do grupo para apresentar oralmente o resultado das entrevistas realizadas pelo grupo. Vocês irão ler as questões e apresentar os resultados que obtiveram nas entrevistas. Ao final da apresentação é pra mim entregar por escrito a entrevista. Certo? Então vamos definir os grupos, organizem aí 8 grupos com cinco pessoas. Anotem aí num papelzinho e me repassem (Transcrição de trechos da aula observada no dia 11/09/2013 na turma 9º B).

Nessa proposta de produção do gênero entrevista, o trabalho de P1 não contemplou os descritores da Prova Brasil, uma vez que o foco desta avaliação é voltado para leitura e não escrita. Contudo, percebe-se que a atividade atendeu parcialmente às orientações dos PCN em relação à produção de textos oral e escrito. A sugestão de atividade do Livro Didático segue em parte as fases de uma sequência didática. Contudo, o LD eliminou algumas etapas consideradas importantes pelos PCN (1998, p. 74) para o ensino dos gêneros tais como: solicitar uma primeira produção oral e escrita do gênero entrevista para identificar o nível de conhecimento dos alunos e planejar as atividades a partir de suas capacidades

comunicativas; apresentar um amplo *corpus* de textos do gênero entrevista, para que, ao longo do trabalho, os alunos o fossem tomando como referência modelizadora; separar os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e estabelecer progressões coerentes de ensino. Do mesmo modo, pode-se dizer que P1 também eliminou essas etapas, na medida, em que não construiu possibilidades para ampliar o trabalho de acordo com as recomendações dos PCN. Nota-se que um trabalho desenvolvido a partir dessas orientações para o ensino dos gêneros na perspectiva da sequência didática, pode instrumentalizar o aluno para dominar as características desse gênero.

É fornecida ao professor uma série de documentos norteadores do ensino como: Matriz de habilidades da Prova Brasil; PCN; Matriz de Habilidades do SALTO; Referencial Curricular do Estado do Tocantins; Projeto Político Pedagógico da escola. Diante de tudo isso, o professor sente a necessidade, em determinado momento, de fazer um recorte e optar por seguir uma metodologia, ou um documento norteador.

Verificou-se que P1 procurou trabalhar suas aulas utilizando o Livro Didático, uma vez que ele faz parte das políticas públicas implantadas pelo governo federal para alinhamento de conteúdos. Haja vista que os autores do LD precisam adotar uma linha teórica e metodológica e estar em consonância com as orientações dos documentos oficiais, sob pena de ter as coleções reprovadas pelo MEC conforme se pode constatar no edital do PNLD/2014:

Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as coleções submetidas ao PNLD 2014 são os seguintes:

2.1.1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental (BRASIL, 2011a, p. 54)

Do mesmo modo, verifica-se que no *Guia do Livro Didático* (2013, p. 31), nas orientações aos professores, consta a necessidade de escolher obras que garantam que o material selecionado esteja adequado “aos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa no EF, explicitados por documentos oficiais como os PCN e/ou as Diretrizes Curriculares para a educação básica, assim como às propostas estaduais e municipais”.

Portanto, acredita-se que esse material contemple o trabalho com os descritores e orientações dos PCN de forma sistemática, visto que passa por 03

etapas de avaliação. A primeira acontece pelos próprios autores de Livros Didáticos que ao produzi-los precisam atentar aos critérios exigidos pelo edital e também as orientações que irão nortear os avaliadores e os professores quanto à escolha do LD. A segunda acontece pela equipe de avaliadores contratados pelo MEC via IES antes de ser incluído no *Guia do Livro Didático*. E a outra pelos próprios docentes ao selecionarem as obras que irão melhor atender aos objetivos de ensino propostos pela unidade escolar. Isto confere ao Livro Didático credibilidade tanto pelo MEC quanto pelo professor, como um material que, no mínimo em parte, deve atender as orientações dos Parâmetros Curriculares e Matriz Curricular do SAEB.

Além de utilizar o LD, P1 também destinou momentos para trabalhar atividades propostas nas apostilas e avaliações do SALTO; como verificado na observação do dia 09 de outubro de 2013, em que a docente reservou os dois últimos horários na turma do 9º “A” para fazer correção da avaliação do SALTO, aplicada no dia 12 de setembro de 2013. Do mesmo modo, constatou-se que P1 utilizou as aulas dos dias 09/10/2013 e 11/10/2013, designadas ao projeto de leitura da biblioteca escolar, para trabalhar com a apostila desse sistema de avaliação. A docente fez 40 cópias desse material para compor a caixa de leitura, que passou a ser utilizada semanalmente no 4º bimestre. Nela havia textos de gêneros variados. A proposta foi realizar leitura compartilhada em voz alta. Juntos discutiam as questões referentes a cada texto e respondiam-nas coletivamente.

Mesmo após a licença médica³² de P1 ter sido deferida pela Junta Médica da SEDUC, as aulas de leitura para trabalhar com as apostilas do SALTO continuaram ocorrendo conforme relato da coordenação pedagógica e registros nos diários de classe. Os alunos liam os textos, respondiam as questões e depois havia a leitura compartilhada para socialização das respostas e discussão em relação ao que o descritor solicitava para uma melhor compreensão.

No dia 04 de setembro de 2013, na turma do 9º “A”, P1 trabalhou uma proposta de leitura em que os alunos foram motivados a observar as gravuras e as legendas que aparecem na página 128 do Livro Didático. As imagens retratavam jovens participando de algumas ações e atividades culturais comuns para a geração que vivia no período em que foram registradas.

³² A professora relatou que nos últimos anos estava com problemas graves nas cordas vocais e constantemente sua médica concedia-lhe atestados solicitando licença para tratamento de saúde, que era analisado pela junta médica da SEDUC e deferido.

P1- Pessoal, na aula anterior solicitei pra vocês observarem primeiro as imagens que estão na página 128 do Livro Didático e também as legendas. Qual a leitura que vocês conseguem fazer destas imagens (D5)? Das atividades apresentadas nas imagens, vocês acham que elas captam “Ei, psiu, dá pra vocês calar um pouquinho e prestar atenção na discussão” Então vocês acham que elas captam o mundo dos jovens que vocês conhecem hoje (D5)?

P1 - /.../ observem o ano que essas fotos foram tiradas? Hoje os jovens ainda praticam essas atividades? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 04/09/2013 na turma 9º A, grifo nosso).

Ao fazer os questionamentos: “Qual a leitura que vocês conseguem fazer destas imagens?” e “Então vocês acham que elas captam o mundo dos jovens que vocês conhecem hoje?”, P1 intencionou levar os discentes a desenvolverem habilidades que favorecem a interpretação de textos com o auxílio de material gráfico, exigidas pelo D5.

Nas interrogações que se seguem P1 procurou incentivar os alunos a estabelecerem relações a partir das realidades apresentadas nas imagens com a realidade vivenciada atualmente por eles.

P1 – Aí, pergunto outra coisa: o que vocês eliminariam ou acrescentariam para que o quadro ficasse bastante fiel e completo a imagem dos jovens de hoje? O que está faltando que poderiam representar melhor os jovens da atualidade? /.../ Vocês concordam com ela? Ou acrescentariam ou retirariam alguma coisa do que ela disse? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 04/09/2013 na turma 9º A).

A6- Eu retiraria o *show* do Marcelo D2 (Transcrição de trechos da aula observada no dia 04/09/2013 na turma 9º A).

P1- Por quê, A6, você retiraria o *show* do Marcelo D2? (Transcrição de trechos da aula observada no dia 04/09/2013 na turma 9º A)

A2 – Porque os jovens não gostam desse tipo de música. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 04/09/2013 na turma 9º A)

P1- Olha essa sua justificava talvez deve ser porque você não prestou atenção na época e localidade que foram produzidas essas fotos. Olha vocês devem levar em consideração que nós moramos em um país gigante. A cultura é muito variada dependendo da região, do estado, a cultura e a maneira de ser é muito diferente de outras regiões e estados. Dependendo também da região de um determinado estado há diversificação nos gostos culturais.

P1 procurou levar os discentes a fazerem a articulação entre as informações contidas nas legendas e nas imagens e incitando-os a ativarem seus conhecimentos prévios para formular argumentos que justificassem as respostas deles de acordo com o que propõem os PCN (BRASIL, 1998, p. 70). Do mesmo modo, a docente incentivou os alunos a pensarem sobre o contexto de produção dos textos: época e localidade em que foram produzidos. Igualmente, levou-os a refletirem sobre algumas questões que talvez não conseguiriam sem a sua mediação. P1 abriu espaços para o debate, para exposição de ideias, procurou incentivá-los a defendê-las por meio de argumentos baseados no texto, como também, em seus conhecimentos prévios.

Na observação do trabalho de P2, verificou-se que a docente ministrou suas aulas procurando também desenvolver nos alunos o gosto e o hábito pela leitura. Essa preocupação pode ser constatada, inicialmente, na aula do dia 03 de setembro de 2013, no 9º “D”, quando a professora disse o seguinte:

P2 - /.../ Nós não vamos trabalhar com a leitura apenas como decodificação, ou seja, aquela que vocês leem mas não entendem. Para você entender você precisa ter curiosidade no sentido de cavar. Quanto mais você cavar, mais você vai descobrir as coisas. Quando eu pedi pra vocês fazer a pesquisa das músicas, alguém se interessou pra pelo menos saber quem é que foi esse Adoniram Barbosa? Ah/.../ Alguém, teve a curiosidade, de pesquisar alguma coisa sobre o Adoniram Barbosa? Alguém se perguntou por que esse homem fala de Jaçanã? Que lugar é esse? /.../ Desde o dia que eu comecei a trabalhar aqui com vocês, eu quero ensinar vocês a ler. /.../ Então vocês viram Ns assuntos que eu peguei pra gente discutir, interpretar a letra da música [Trem das onze]. Então vocês vão perguntar: “como é, professora, que você chegou a tudo isso?” Cavando, pesquisando. Vocês têm que aprender a buscar, a cavar. A gente tem como falar, escrever sobre coisas que a gente não conhece? /.../ Então vocês têm que aprender a ler, a ter curiosidade. A missão que eu recebi da diretora quando assumi essas aulas foi pra eu ensinar vocês a ler, a pesquisar, a interpretar. E é isso que eu vou fazer. Vocês precisam ler além do visível, nas entrelinhas, procurar fazer relações pra compreender o significado dos textos. /.../ Outra coisa que vocês vão ter que aprender é a andar com dicionários pra quando tiverem dúvidas, vocês terem oportunidade de ir lá, pesquisar e aprimorar ainda mais o vocabulário de vocês. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 03/09/2013 na turma 9º D, grifo nosso).

Nesse fragmento, P2 demonstrou que sua concepção de leitura de textos escritos se assemelha à visão dos PCN (BRASIL, 1998, p. 69) no que se refere à importância do leitor agir ativamente sobre o texto. Ou seja, é preciso que ele crie estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação e a partir de seus

conhecimentos e objetivos procurar meios de conhecer mais sobre o assunto, sobre o autor, sobre a forma e a linguagem usada na produção do texto para conseguir ser um leitor proficiente.

Por meio das observações, pôde-se verificar que P2 procurou desenvolver um trabalho em que, ora direcionava o foco das leituras para o desenvolvimento das habilidades exigidas pelos descritores da Prova Brasil, ora seguindo as orientações dos PCN, incentivando os discentes a procurarem estabelecer relações com outros textos, fazer inferências e comparações. Isso se pode observar no fragmento da transcrição que a seguir, referente à aula ministrada no dia 08 de outubro de 2013.

P2 - Pessoal, hoje eu quero que vocês peguem aquele texto, daquela música do seminário musical que tínhamos parado. Aquela: *Ai que saudades da Amélia*. Quem já pesquisou e está com a letra no caderno? Quem tem a letra da música? /.../ Pois é. Mas eu pedi pra vocês trazer a letra. Vou copiar aqui para aqueles que não pesquisaram. /.../ Ôh, estão faltando apenas duas músicas pra gente terminar a análise daquelas letras musicais do Seminário. A gente já fez a interpretação da letra da música de Luiz Gonzaga "Asa branca", do Adoniram Barbosa "Trem das onze", agora vamos fazer da música de Ataulfo Alves "Ai que Saudade da Amélia" e a última que será do Geraldo Vandré "Pra não dizer que não falei de flores". Depois a gente vai dividir os grupos e cada um vai escolher um estilo de música pra fazer a interpretação, do jeito que a gente vem fazendo, e apresentar aqui na sala. Além da interpretação vocês poderão, também, se quiser, apresentar a música artisticamente, cantando, coreografando, dançando. Ei, psiu, vamos sentar. Tá na hora de ouvir. O nome da letra da música começa logo com uma interjeição. Qual é? /.../ Isso. Ai::: Quando a gente usa essa interjeição? (D3) /.../ Quando a gente está sentindo uma dor. Muito Bem! (Transcrição de trechos da aula observada no dia 08/10/2013 na turma 9º D).

Neste fragmento, nota-se que a proposta de trabalho se deu com vistas a desenvolverem o gosto e o hábito pela leitura do gênero música. Percebe-se que P2, ao incitar os alunos a deduzir o significado da interjeição "ai", intencionou levá-los a inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro de um contexto, habilidade exigida pelo D3.

P2 - Então o autor já deu esse título aqui de propósito pra fazer uma comparação entre mulheres. /.../ Então que tipo de mulher é essa apresentada na 1ª estrofe (D1)? Eu quero adjetivos. Vamos lá que tipo de mulher é essa aqui? /.../ (grifo nosso)

Por meio deste comando, P2 incentivou os discentes a localizarem informações que estavam explícitas no texto, habilidade exigida pelo D1. Logo em seguida, para ampliar o vocabulário dos alunos, procura estabelecer relação entre a personagem mulher consumista – que aparece em *Ai que Saudade da Amélia*³³ – com a história da *Bíblia Sagrada* sobre o filho pródigo, que exigiu do pai herança e, após tê-la consumido, retorna para casa solicitando o perdão do pai.

P2 - Na *Bíblia* tem uma história do filho pródigo./.../ Mas eu quero que vocês prestem atenção nessa palavra pródigo. Alguém sabe o que significa pródigo?/.../ Quem falou?/.../ Gastador. Então o que é uma mulher pródiga? /.../ Uma mulher que gasta muito. Então essa mulher aqui ela era pródiga. Aí, pra vocês falar que ela é gastadeira, como eu ouvi alguém dizer, não existe essa palavra gastadeira, tá? Pessoa que consume muito é uma pessoa? /.../ Isso. Consumista. Então essa mulher aqui era consumista, gastava demais. Então é outra característica que podemos anotar aqui. (Transcrição de trechos da aula observada no dia 08/10/2013 na turma 9º D).

P2 também procurou levá-los a fazer comparações entre as duas mulheres, que aparecem na letra da música, levantando as características de cada uma delas. Novamente instigou os discentes a localizarem informações explícitas no texto (D1): “Aí, ele fala o que da Amélia?”; a inferir o sentido de palavras ou expressão (D3): “Vocês sabem qual é o significado do nome Amélia?”; ao mesmo tempo, que os incitou a descobrirem novos vocábulos.

P2 - Então olha só esse autor quando fez essa música aqui ele usou dois tipos de mulheres pra colocar nessa letra musical aqui. Essa letra por que eu escolhi ela? Essa letra ficou muito famosa na França, na Itália. Ela foi

³³ Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai meu Deus que saudade da Amélia
Aquilo sim que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado dizia
Meu filho o que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia que era a mulher de verdade

Ataulfo Alves / Mário Lago

uma música escolhida pelas feministas pra fazer protestos quanto ao machismo. Mas só que ela tem essas duas versões: a mulher pródiga e a mulher Amélia. Vocês sabem qual é o significado do nome Amélia? (D3) /.../ Geralmente os nossos nomes eles têm significados. Existem até livros com significados de nomes./.../ Amélia é sofredora. Então o autor colocou de propósito. Colocou uma que é pródiga, que é consumista e colocou aqui do outro lado uma mulher extremamente submissa, uma mulher batalhadora, uma mulher sofredora, uma mulher trabalhadora. /.../ Aí ele fala o que da Amélia? (D1) /.../ Já pensou uma mulher dessas? Tudo tava bem, tudo tava bom e quando o via contrariado ainda dizia: "meu filho, o que há de se fazer?". Quer dizer, ele podia até ter uma mulher bonita, que era interessante, mas ela era uma mulher que gastava demais o dinheiro dele. /.../ então quando a gente fala assim fulana é uma Amélia. Quer dizer o quê? (D3) /.../ que ela é uma pessoa que o outro faz o que quer dela, que não tem vaidade nenhuma, que não tem autonomia. É uma mulher labocheira. O que é uma pessoa labocheira? (D3) Tem essa palavra no dicionário? /.../ Não tem. Uma mulher labocheira é aquela que não tem vaidade /.../ (Transcrição de trechos da aula observada no dia 08/10/2013 na turma 9º D, grifo nosso).

Notou-se, a partir das observações, que em todas as aulas ministradas tanto por P1, quanto por P2, o texto foi o ponto de partida, o elemento motivador para o desenvolvimento de atividades que visavam promover discussões e debate com o objetivo de propiciar a sua interpretação e a compreensão ativas. Em alguns momentos após a realização de um trabalho interpretativo com os textos de forma oral e escrita, eles também serviam como motivador para ensinar aos alunos práticas de análise linguísticas e reflexão gramatical. Tais atividades tinham como objetivo levá-los a compreender a norma padrão da língua para se expressarem oralmente ou por escrito. Embora nem sempre os alunos estivessem predispostos a participar dessas atividades de leituras e produção de textos.

3.5 - A CULTURA ESCOLAR ALTERADA EM VIRTUDE DA FORMAÇÃO DE LEITORES E DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Neste tópico serão abordados os projetos e as ações que a escola desenvolve visando à formação do leitor. A análise se dará sob a ótica da cultura escolar visando, de acordo com Almeida (2011, p. 157), identificar o conjunto de práticas especificamente implantadas pela escola campo na tentativa de procurar compreender as suas peculiaridades em relação aos fatores externos a ela. Nesse sentido, a intenção desta seção será verificar se os projetos e ações elaborados,

realizados e incorporados pela unidade escolar foram motivados por políticas públicas advindas da esfera federal e/ou estadual. Tais políticas visam de alguma maneira à melhoria do processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo dos resultados externos.

No dia 19 de setembro de 2013, P1 entrou na sala do 9º ano “A” com uma caixa contendo vários livros de um mesmo exemplar. A obra era *Sempre haverá um amanhã*, de Giselda Laporta Nicoletis, Editora Ática. Em sua companhia, um aluno trazia consigo alguns dicionários. Logo após cumprimentar os alunos, P1 informou:

P1 - Pessoal como vocês sabem, todas as quintas-feiras, as nossas aulas são destinadas a execução do projeto de leitura da biblioteca escolar. Então hoje vocês irão continuar lendo o livro que iniciamos há duas semanas. Quem se lembra do título do livro? /.../ Isso mesmo. *Sempre haverá um amanhã*. Vou entregar o livro pra vocês para que cada um continue a leitura da página que parou. Trouxe aqui alguns dicionários. Quem tiver dúvida em relação ao significado de uma palavra, ou expressão pode pegar o dicionário e consultar (Transcrição de trechos da aula observada no dia 19/09/2013 na turma 9º B).

Nessa aula observou-se que os alunos se envolveram profundamente com a leitura da obra. Não se ouvia nenhum barulho. No início alguns pareciam meio sonolentos porque era a primeira aula, bocejavam. Mas, à medida em que a leitura ia fluindo, notava-se, pela fisionomia deles, uma imersão e envolvimento muito grande com ela. Foi possível perceber algumas alunas limpando as lágrimas que escorriam dos olhos. No dia 09 de outubro de 2013, observou-se no 9º ano “B”, que a professora trabalhou com os alunos essa mesma proposta de atividade, porém a obra selecionada foi *Estrelas Tortas*, de Walcyr Carrasco, Editora Moderna. Embora essa turma seja mais agitada do que a “A”, pôde-se notar o mesmo envolvimento com a leitura. Na entrevista realizada com P1, foi lhe perguntado se a equipe escolar desenvolvia projetos de incentivo a leitura. Por meio de sua resposta constatou-se que as aulas de leitura estão ligadas ao projeto de leitura da biblioteca escolar. Elas acontecem algumas vezes semanal e outras quinzenalmente.

P1 - /.../ nós temos um projeto muito bom da biblioteca /.../ que eu particularmente sou apaixonada++ que é um momento de leitura. Uma vez por semana a gente vem com uma caixa. É uma caixa que eu escolho um livro, aí são quarenta exemplares e todos os alunos leem o mesmo e depois a gente vai fazer uma avaliação. /.../ Nesse projeto também muitas vezes eh::: os meninos ficam apaixonados pelo livro e querem que todo o dia seja

leitura porque querem terminar logo o livro. Agora, também, tem outros::: porque eu não pego qualquer livro, eu levo obras literárias antigas, já coloquei Jorge Amado pra eles lerem. Geralmente essas obras que eles não gostam é, por exemplo, *A Moreninha* eles já leram "*A Moreninha*", "*A Escrava Isaura*", mas eles não conseguiam entender. Aí eu comecei a falar sobre o período que foi lançado aquele livro, o que relatava. Fiz uma contextualização pra ficar mais fácil pra eles, então eles sentiam mais ânimo pra ler porque senão::: (Transcrição de trechos da entrevista realizada no dia 28/10/2013 com P1, grifo nosso)

De acordo com P1, na execução do projeto, às vezes precisa lidar com duas situações: na primeira, “muitas vezes eh::: os meninos ficam apaixonados pelo livro e querem que todo o dia seja leitura porque querem terminar logo o livro”. Diante dessa situação P1 necessita controlar a ansiedade dos alunos para trabalhar os conteúdos programáticos de acordo com seu planejamento, sem deixá-los desestimulados para a aula de leitura da próxima semana.

Na segunda situação, P1 relatou a dificuldade para lidar com os alunos quando eles não gostam da obra selecionada. “Agora, também, têm outros::: porque eu não pego qualquer livro, eu levo obras literárias antigas. [...] Geralmente essas obras que eles não gostam”. Nesse caso, P1 citou obras que fazem parte dos clássicos da Literatura Brasileira, como: *A Moreninha* e *A Escrava Isaura*. Porém, notou-se, por meio do depoimento, que a docente procura incentivá-los, auxiliando-os no momento da leitura, trazendo informações sobre a obra, o contexto de produção no intuito de fornecer elementos que poderão dar suporte e facilitar a compreensão da obra por parte dos alunos: “Aí eu comecei a falar sobre o período que foi lançado aquele livro, o que relatava. Fiz uma contextualização pra ficar mais fácil pra eles, então eles sentiam mais ânimo pra ler porque senão:::”. Pôde-se perceber em seu relato que sua prática, enquanto formadora de leitores, nesse projeto sistematizado pela equipe escolar, é condizente com a concepção de formador de leitor contida nos PCN (BRASIL, 1998, p. 71), uma vez que a docente toma como ponto de partida as obras apreciadas pelos alunos e, posteriormente, vai ampliando o repertório de leitura estabelecendo conexões com obras mais complexas. P1 também oferece textos originais e integrais do modo como circulam na sociedade e por meio de sua mediação consegue oferecer suporte para viabilizar a leitura dessas obras pelos alunos.

[...] Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a

intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de Fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

Constatou-se, do mesmo modo, por meio da entrevista com P3 que sua visão também corrobora a concepção apregoada pelos PCN quanto à formação de leitor. A docente relatou que leva os títulos pra sala e deixa os alunos à vontade para ler e entrar em contato com a obra real do modo como ela circula socialmente, além de diversificar a maneira de os alunos demonstrarem os resultados da leitura.

P3 - Ele [Projeto de Leitura] é assim /.../ a gente vai na biblioteca monta uma pasta ali com uns quarenta livros /.../ eu levo pra eles lerem a vontade. Levo duas vezes na semana pra conseguir completar a leitura, concluir. E aí eu uso formas variadas de análise do livro. Às vezes eu peço só pra falar de um capítulo, ou então, eu peço pra que tire um tema daquele livro e produza um texto. O último trabalho que eu fiz, eu dividi grupos e cada grupo eu coloquei um tema + eu coloquei um gênero de texto pra fazer paralelo com o livro, *A felicidade não tem cor*, então eles trouxeram poesia que fala mais ou menos da mesma temática. A letra de uma música com a mesma temática eh::: um texto reflexivo. Também fizeram uma dramatização. Outros fizeram um resumo, né? Uma síntese. Então, assim, a cada vez eu procuro trabalhar pra não ficar só::: DAQUELA FORMA QUEM É O NARRADOR QUEM É A PERSONAGEM então eu tento fazer com que eles trabalhem mesmo o livro a leitura. E não ficar só procurando quem é o narrador quem é o::: (Transcrição de trechos da entrevista realizada no dia 28/10/2013 com P3).

Por meio da aula observada, e, pelo que disseram as entrevistadas, os alunos gostam bastante desse projeto de leitura. Pôde-se perceber tanto nos depoimentos das docentes, quanto na observação *in loco*, que esse é um projeto em que há o envolvimento e a participação dos discentes. Nele as atividades, de acordo com depoimento de P3, desenvolvidas a partir da leitura das obras, visam, primeiro colocar o aluno em contato com o texto real e, posteriormente, desenvolver atividades de recepção de obras diversificadas.

Percebe-se que a unidade escolar, ao planejar e realizar esse projeto de leitura, está objetivando a formação de leitor, uma vez que planeja e gerencia seus recursos para adquirir exemplares em quantidades suficientes para que toda a turma tenha acesso concomitantemente à mesma obra. Essa é uma atitude que demonstra cuidado com o trabalho docente e com a formação de leitores, pois viabiliza

estratégias para que o professor realize o trabalho envolvendo todos os alunos. Sabe-se que as bibliotecas escolares recebem acervos do PNBE. Porém o quantitativo de exemplares de uma mesma obra, enviado a cada escola, é limitado, visto que é preciso garantir a diversificação do acervo escolar. Esse projeto vem demonstrar ainda um trabalho em equipe, tanto no que se refere ao planejamento, quanto à execução, com vistas à formação de leitores.

Esse projeto elaborado pela escola confirma o que G1 explica sobre os investimentos da SEDUC nas bibliotecas escolares:

G1 - E eu tive oportunidade de através do Pró-Leitura, que foi um programa do Ministério da Educação no ano de 1997, compreender a extensão e a amplitude que as bibliotecas escolares podem ter no sistema Educacional. Não como um espaço de pesquisa e consulta. Mas como um espaço pedagógico interligado com a sala de aula, com o trabalho dos professores. Então tanto do ponto de vista de construção física, quanto de aquisição de livros eu investi significativamente pra construção de espaços físicos, aquisição de livros e a descentralização de recursos pras escolas. Queria lembrar que o Salão do Livro, e, antes do próprio Salão do Livro as escolas recebiam recursos pra fazer a compra dos seus livros. No evento Salão do Livro o professor recebia o seu cartão, os funcionários depois também, um cartão de crédito pra compra de livros, mas todas as escolas proporcionalmente ao número de alunos também e as modalidades de ensino recebiam recursos pra no salão adquirir livros direcionados a Biblioteca. Além de aquisições direcionadas pra programas de jovens e adultos, ensino médio, áreas específicas, que nós fazíamos a compra. Formação de professores, os livros de referência nessas áreas. Então houve bastante investimento e a preocupação em aquisição de livros que pudessem dar subsídios à formação continuada dos professores, em livros pra os alunos que participavam do Programa do Instituto Ayrton Senna, tanto o Circuito Campeão quanto o Se liga, o Acelera e o Gestar. Tinha o investimento++ a necessidade, na verdade, de assegurar livros pras salas de aula, livros de literatura para as bibliotecas. Então era um número de livros que deveriam ser lidos pelos nossos alunos e isso é monitorado e tinha que ser adquirido pela Secretaria de Educação. Além de lembrar que o Programa de Escola Comunitária de Gestão Compartilhada previa a descentralização de recursos que dava abertura pra que as escolas pudessem com o seu recurso, descentralizado, adquirir novos livros. (Fragmento da transcrição da entrevista gravada por G1 no dia 22/08/2014, grifo nosso).

Nota-se que a unidade escolar procurou planejar suas atividades com vistas à formação de leitor de maneira autônoma, conforme a liberdade instituída pela SEDUC, adquirindo acervo que garantisse ao professor desenvolver um trabalho que permitisse aos alunos lerem as obras literárias. Contudo, pode-se também perceber na fala de G1 que a SEDUC – por meio de parcerias e convênios realizados com o IAS para implantação dos programas “Circuito Campeão”, “Acelera Tocantins” e “Se liga” e com o MEC, no caso do programa “GESTAR” – já estava

orientando as escolas e oferecendo condições para a ampliação dos acervos da biblioteca escolar, uma vez que esses programas tinham como prerrogativa a formação de leitores através do desenvolvimento do hábito da leitura.

De acordo com G1, as turmas que participavam desses programas precisavam ler um quantitativo de livros por mês e/ou bimestre: “Então era um número de livros que deveriam ser lidos pelos nossos alunos e isso é monitorado e tinha que ser adquirido pela Secretaria de Educação”. Neste sentido, verifica-se que a equipe escolar planejou e elaborou um projeto de leitura para a biblioteca escolar, consciente ou inconscientemente, que viesse atender às demandas e orientações de políticas públicas implantadas pelo Estado. De qualquer forma tais políticas visavam à melhoria da qualidade do ensino, ainda que não especificamente da leitura ou para a construção de acervos bibliográficos. Por outro lado, também é importante salientar que a escola, ainda que em hipótese, será acompanhada e monitorada pelos técnicos da SEDUC e DREs, denotando que ações implantadas pela SEDUC acabam permeando o ambiente e modificando a visão e ações dos envolvidos.

A visão da coordenadora de programa, que atua na biblioteca escolar, exercendo a função de bibliotecária (CPB) confirmou o que foi expresso por P1 e P3 nas entrevistas. Notou-se que o envolvimento dos discentes com a leitura da obra trabalhada em sala de aula acaba servindo como estratégia para que a bibliotecária os incentive a ler outros livros, uma vez que eles precisam esperar a próxima aula de leitura para concluir a obra iniciada pela professora regente.

CPB - Eles gostam tanto que às vezes terminam a aula e alguns querem levar pra casa pra ler. Aí ela já não deixa porque senão depois a aula não rende, neh? Porque eles dizem "ah eu já li". Então eles precisam esperar a próxima aula e aí eu indico outro pra eles levarem e eles levam. /.../ Também os nossos professores de História trazem e indicam livros da biblioteca para os alunos lerem. Os de Matemática têm um projeto que eles usam os livros da coleção *A descoberta da Matemática*, essa coleção tem vários títulos. Os professores no final do projeto colocam os meninos pra fazerem apresentações. Os livros tratam da história dos sinais, códigos dos polinômios, tem também sobre as frações e por aí vai (risos) (Transcrição de trechos da entrevista realizada no dia 17/12/2013 com a Coordenadora da Biblioteca).

Por meio de seu depoimento, declarou ainda que os professores de outras disciplinas utilizam o acervo para trabalhar a leitura com os alunos. Igualmente, pôde-se averiguar, por diversos momentos que, nas observações *in loco*, todas

registradas em diário de campo, tanto nas classes dos 9º anos como nos corredores e na biblioteca, muitos alunos, em sua grande maioria as alunas, estavam com livros que faziam parte do acervo da biblioteca.

Quando CPB comenta sobre o projeto de leitura realizado pelos professores de matemática (“Os de Matemática têm um projeto que eles usam os livros da coleção, *A descoberta da Matemática*, [...] no final do projeto colocam os meninos pra fazerem apresentações”), verifica-se que, mais uma vez, as políticas públicas motivadas pelas avaliações institucionais estão alterando a cultura escolar. Isto porque esse trabalho se trata de uma orientação da SEDUC, na ocasião da execução do Programa GESTAR de Matemática, com vistas a desenvolver as habilidades requeridas nos descritores da Matriz de Habilidades de Matemática, por meio da leitura de obras lúdicas intencionando estimular a leitura e a aprendizagem de conteúdos. A cultura escolar se altera também quando essas políticas promovem metas de leitura para os alunos cumprirem. Pelo GESTAR, a SEDUC estabelece algumas metas de leitura tanto para a 1ª fase como para a 2ª fase do Ensino Fundamental. De acordo com informações colhidas no *portfólio* de uma formadora do GESTAR da DRE de Araguaína, foi estipulado um quantitativo de 08 livros por semestre para serem lidos pelos alunos dos 6º anos, 10 para os de 7º, 12 para os de 8º e 14 para os de 9ºanos. Vale ressaltar que tratavam-se de leituras de paradidáticos a serem realizadas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática por meio de um trabalho interdisciplinar pelos docentes dessas disciplinas.

Examinou-se por meio da análise dos registros nos diários de classe que esse projeto de leitura da biblioteca escolar vem sendo desenvolvido regularmente. Pôde-se identificar nos registros de 2005 e 2006 a realização, ora quinzenalmente, ora mensalmente, do momento destinado à leitura de paradidáticos. Observou-se ainda que a partir de 2007 esse intervalo diminuiu e as aulas destinadas a ele passaram a ser realizadas ora semanalmente, ora quinzenalmente. Depreende-se que, possivelmente, isso tenha ocorrido porque os docentes estavam participando do Programa GESTAR. Por isso foram intensificados os momentos reservados a realização de leitura na unidade escolar, pois atendiam a orientação da SEDUC, que era repassada por meio dos formadores do programa. Para confirmar esse discurso, P3 comenta sobre o assunto:

[...] depois do GESTAR eu aprendi que quem tem que trabalhar são os meus alunos e::: trabalhar, como assim::: é deixar eles criarem, eles produzirem + não impor eh::: até livros eu às vezes trabalho livros + quarenta livros um só + um autor só + um título só + mas eu ainda gosto que o aluno tenha a liberdade de escolher o livro que ele quer ler +++ porque eu aprendi isso também no GESTAR né? (Fragmentos da entrevista realizada com P3 no dia 28/10/2013)

Notou-se, do mesmo modo, que avaliação externa SALTO, implantada pelo Estado do Tocantins e a Prova Brasil, também estão alterando a cultura escolar. Isto foi percebido por meio das entrevistas, nas observações realizadas *in loco*, bem como nos registros dos diários de classe e planos de aula. Em virtude de essa avaliação ser aplicada bimestralmente, P1 e P3 desenvolvem aulas com os alunos aplicando as atividades propostas na Apostila do SALTO e também fazem as correções das provas desse sistema aplicadas bimestralmente visando prepará-los para seu exame, bem como a avaliação da Prova Brasil.

Além das aulas destinadas especificamente para trabalhar com os textos e descritores contidos nas provas e apostilas do SALTO, a escola ainda implantou o simulado interno. Ele contém questões formuladas a partir de textos, e objetiva suplementar a discussão sobre os descritores do SALTO e Prova Brasil. A ação do “simulado” ocorre bimestralmente como um componente que faz parte da média do bimestre. Na entrevista realizada com P1 e de acordo com algumas aulas descritas no subtópico 3.4, constata-se que a docente utiliza o material enviado pelo SALTO visando preparar os alunos para a Prova Brasil. Quando questionada se já havia solicitado auxílio da coordenação pedagógica para desenvolver seu trabalho com vistas à melhoria dos resultados nas avaliações externas e se essas solicitações haviam sido atendidas, P1 informa o seguinte:

P1 - Sim. Na medida do possível [...]. A última solicitação que eu fiz foi pegar uma apostila do SALTO. Eh::: eu gosto muito de trabalhar durante o ano o SALTO né, já visando a Prova Brasil. A última solicitação que eu fiz a coordenação foi essa de xerocar 40 apostilas pra pelo menos eu conseguir levar pra sala de aula uma apostila de 2012 com vários textos trabalhando em prol da Prova Brasil. E elas me atenderam de pronto (Transcrição de trechos da entrevista realizada no dia 28/10/2013 com P1).

Essa apostila foi trabalhada em sala de aula, a princípio por P1 e, posteriormente, a Coordenação Pedagógica deu continuidade à atividade conforme

descrito no subitem anterior. Dt2 – ao ser questionado se os professores estavam trabalhando atividades específicas – visando à preparação dos alunos para a prova Brasil, informou que:

Dt2 - Sim. Até mesmo porque nós já temos assim um manual de orientação da própria Secretaria de Educação para que esteja assim trabalhando para atender de forma satisfatória também esses índices. Então o professor está atento a isso, e no próprio planejamento dele já existe esta inclusão e ele realiza este trabalho em sala de aula sim. [...] Atividades do SALTO que não é diretamente a prova Brasil né? Mas o SALTO também é do sistema de avaliação, então se eu trabalho o SALTO eu já estou também não posso deixar de estar atingindo o objetivo também da prova Brasil né? Porque está tudo no mesmo ritmo (Transcrição de trechos da entrevista realizada no dia 17/12/2013 com Dt2, grifo nosso).

O discurso de Dt2 vem confirmar o depoimento de P1, e dar mais ênfase quanto à mudança da cultura escolar em virtude das avaliações externas, “então o professor está atento a isso, e no próprio planejamento dele já existe esta inclusão e ele realiza este trabalho em sala de aula sim”. Constatou-se por meio do discurso de Dt2 e pelas observações realizadas *in loco* que a escola já incorporou em sua prática a realização de ações para preparar os discentes para essas avaliações.

Por meio da resposta de Dt2 às perguntas: “Quais foram as ações que você implementou junto com a equipe em relação às avaliações externas, especificamente a Prova Brasil? O quê? Como? Quando? E quem participou?”, verifica-se que Dt2 também faz referência ao simulado interno como uma atividade trabalhada pela equipe escolar em decorrência de fortalecer os resultados nas avaliações externas. Essa ação, de certa forma, também confirma que a cultura escolar está sendo alterada em virtude dessas avaliações.

Dt2 - Certo. Nós já temos aí uma proposta de um “SIMULADO”::: todo bimestre, final de bimestre é fechado no valor de quatro pontos, esse simulado ele é já é feito com gabarito::: tem o envolvimento de toda a equipe::: todas as disciplinas e todos os professores participam::: os nossos alunos, a comunidade, pais e alunos já têm essa concepção, já tem conhecimento desse processo pedagógico. Então já é uma forma assim::: de estimular né? Já é uma forma de habituar o aluno a estar cada vez mais participando desses tipos de avaliações que o sistema impõe e requer que são necessários. Também nós, principalmente com os alunos de 9º ano, temos o hábito de estar trabalhando com provas em estilo de gabarito:::, de alternativas::: pra quando chegar essas avaliações esses alunos não terem dificuldades. E de uma certa forma, nós motivamos isso no dia a dia e no

fazer pedagógico (Transcrição de trechos da entrevista realizada no dia 17/12/2013 com Dt2, grifo nosso).

Conforme depoimento de Dt2 e dados do PPP (EEMA, 2013, p. 9), referentes à análise dos indicadores da escola campo, pode-se constatar que o seu aumento se deve, entre outras ações, ao “trabalho em sala com avaliações, simulado no nível das avaliações externas considerando a linguagem e conteúdos próprios de cada uma”. Diante disso, percebe-se que o simulado interno, planejado, produzido e realizado pela equipe escolar é mais uma ação que passou a fazer parte do funcionamento intraescolar motivada pelas políticas de avaliações externas.

As respostas de Dt2, assim como os projetos e as ações trabalhados pela escola campo, vêm confirmar a concepção que G1 tem das políticas públicas de avaliações externas.

G1 - Eu penso que as políticas de avaliações externas são importantes porque, primeiro, elas permitem que a escola, que o sistema se enxergue. Saiba seus avanços, seus desafios, possa direcionar sua formação continuada. E o que é mais importante, na verdade, é o provocativo que ela faz com relação à proposta de um planejamento pedagógico organizado, sério, bem estruturado. O conhecimento do seu público em relação às avaliações dos alunos. Quais são as dificuldades que esses alunos têm? Que perfil eles trazem? Isso ajuda o professor no seu trabalho, no dia a dia, ajuda a escola e ajuda o sistema. Se o sistema, se a escola se apropria dos resultados, sabe quais são os seus desafios. Então isso vai influenciar no trabalho em relação ao ensino da leitura, da matemática. Ou seja, de todas as habilidades que foram evidenciadas pelo processo de avaliação [...] (Fragmento da transcrição da entrevista gravada por G1 no dia 22/08/2014, grifo nosso).

Notou-se que a equipe escolar está atenta às políticas públicas, tanto da esfera federal quanto da esfera estadual, conforme se pôde ver na transcrição da entrevista realizada com G1. Para ela, as políticas de avaliações externas estão exercendo um poder provocativo na equipe escolar: “E o que é mais importante, na verdade, é o provocativo que ela faz com relação à proposta de um planejamento pedagógico organizado, sério, bem estruturado”. Os depoimentos de G2 e G3, apresentados no capítulo 2, também vêm confirmar a concepção de G1, quanto ao poder que os sistemas de avaliações externas têm exercido para influenciar as equipes escolares a promover mudanças em suas práticas escolares.

Portanto, essa pesquisa possibilitou, por meio da triangulação de dados, identificar, tanto nos discursos dos participantes da pesquisa quanto nas práticas

pedagógicas escolares, a incorporação dessas políticas visando à obtenção de melhores resultados de aprendizagem. Isso permite afirmar que a Prova Brasil desde sua primeira edição, em 2005, está influenciando e reorientando as práticas do ensino de leitura na escola campo alterando sua cultura escolar. Porém é importante salientar que as atividades realizadas com as apostilas e correções das avaliações do SALTO e Simulado Interno se configuram, de certa forma, como um treinamento para as avaliações institucionais.

3.6 RESULTADOS DA ESCOLA CAMPO NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: PROVA BRASIL E IDEB.

Neste tópico serão apresentados os resultados da escola campo na Prova Brasil a partir de 2005 e também do IDEB. A proposta é verificar se as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas empenhadas pelos servidores dessa escola, em virtude das avaliações externas, estão se refletindo positivamente nos resultados apresentados.

3.6.1 Resultados apresentados pela escola campo na Prova Brasil

Tabela 08 - Médias de desempenho da escola campo da 8ª série/9º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil.

Médias de Desempenho da Escola Campo na Prova Brasil.					
Disciplinas	Prova Brasil				
	2005/4ª s.	2007	2009	2011	2013
L. Portuguesa	172,86	244,63	258,7	245,2	253,58
Matemática	180,21	241,73	258,69	251,4	255,64

Fonte: Fonte: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/> (BRASIL, 2014f)

É possível notar que no ano de 2005 a unidade escolar foi avaliada apenas na 1ª Fase do Ensino Fundamental, quando ainda trabalhava com essa etapa de ensino. A partir de 2006 a escola deixou de atender do 1º ao 5º anos e passou a

atender somente a 2ª Fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º). Portanto, o foco da análise das habilidades será considerado a partir de 2007.

Em 2007 a média de proficiência da escola campo em Língua Portuguesa no 9º ano era de 244,63. Portanto, estava no nível 5 da escala de proficiência. Em 2009 houve um aumento no nível de proficiência e ela passou a ocupar o nível 6. O mesmo não aconteceu em 2011, havendo uma diminuição, regredindo novamente para o nível 5. Em 2013 a escola campo conseguiu melhorar seus resultados na Prova Brasil e alcançou outra vez o nível 6 na Escala de Proficiência. Do mesmo modo, aconteceu com Matemática, havendo aumento na média de sua proficiência de 2007 para 2009; e desse ano para 2011 um retrocesso. Em 2013 a escola campo novamente conseguiu elevar seus resultados. No que se refere aos padrões de desempenho na escala de proficiência, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a média da escola campo indica que o nível de proficiência de leitura dos alunos ainda está no básico.

3.6.2 Resultados apresentados pela escola campo no IDEB

Tabela 09 - Resultado do IDEB da escola campo por modalidades de ensino

Resultado do IDEB					
Modalidade	2005	2007	2009	2011	2013
5º ano E. F	3,6	-	-	-	-
9º ano E. F	-	3,7	4,9	4,2	4,5

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> (BRASIL, 2014e)

Com relação às médias do IDEB, nota-se que houve um avanço significativo no ano de 2007 para 2009 referente ao 9º ano do Ensino Fundamental. Percebe-se que a escola elevou 12 pontos. De acordo com o que se apresentou no segundo capítulo, isso significa um avanço considerável se forem levadas em conta as peculiaridades envolvidas no cálculo do IDEB. Em 2011 os dados mostram que a escola regrediu sua média também no IDEB, diferentemente do que aconteceu com a média do Estado, que permaneceu com o mesmo valor de 2009. Percebe-se que em 2013 a média da escola campo elevou-se para 4,5. Não alcançou ainda a média obtida em 2009, mas conseguiu atingir a meta do IDEB estipulada pelo MEC para o ano de 2013, que é 4,5.

Nesse sentido, surgem vários questionamentos e inquietações. Embora a escola campo tenha demonstrado ter incorporado em suas atividades o trabalho com as políticas públicas que visam à melhoria da qualidade do ensino, como o uso dos PCN, Matriz de Habilidades da Prova Brasil, Livro Didático, Proposta Curricular do Estado do Tocantins; e apesar de ela implementar em seus projetos e atividades do dia a dia ações que objetivam o desenvolvimento das competências leitoras, os seus resultados não demonstraram um avanço significativo nas proficiências de leitura. Pelo Contrário, houve um pequeno avanço na escala de proficiência de 2007 para 2009 e regressão no exame de 2011. Em 2013 nota-se um pequeno avanço nos resultados da Prova Brasil.

Se as políticas públicas são pensadas visando à melhoria na aprendizagem e nas médias dessas avaliações, pode-se dizer que a escola campo, por meio de sua comunidade escolar, está procurando desenvolver seu trabalho de acordo com essas políticas. Assim, poder-se-ia perguntar que fator ou quais fatores poderiam estar impedindo um crescimento significativo no nível e padrões de desempenho nas médias de proficiência na Prova Brasil e no IDEB?

Nas entrevistas realizadas com um gestor e duas ex-gestoras da SEDUC Ihes foram apresentados os resultados do IDEB referentes à rede estadual de ensino do Tocantins. A partir deles formulou-se a seguinte pergunta: o Estado do Tocantins, nas séries finais do Ensino Fundamental, em 2005 apresentou a média no IDEB de 3,4 e em 2007 avançou para 3,6. Em 2009 conseguiu elevar para 3,9 e em 2011 permaneceu com 3,9 (BRASIL, 2014e). Em sua opinião, quais podem ter sido as causas que contribuíram para que o resultado permanecesse o mesmo de 2009 e não aumentasse conforme vinha acontecendo nas edições anteriores? Vale lembrar que em 2013 o resultado regrediu para 3,7.

G1 - Eu acho que tem uma mudança de política pública. Em 2009 eu saí da Secretaria, não estou dizendo que fui a responsável, mas houve uma certa ruptura 2010-2011 com vários programas e ações de formação continuada que deixaram de existir:: e:: isso pode ter influenciado. Mas isso precisa ser melhor pesquisado pra saber detalhadamente o que mudou nos resultados. O fato é que parcerias importantes, que tinham como foco a sala de aula, como é o caso da parceria do Acelera e do Circuito Campeão com o Instituto Ayrton Senna. O trabalho realizado pela CESGRANRIO junto aos nossos professores, a formação continuada realizada pela Secretaria, pelas Diretorias Regionais de Ensino com o GESTAR e pelas escolas. Eu entendo que pode ter sido esse conjunto de fatores que levaram a uma desestabilização. O processo da educação precisa ter continuidade. Eu

imagino que isso pode ter exercido influência. Mas é preciso investigar melhor (Transcrição de trechos da entrevista realizada com G1 no dia 22/08/2014, grifo nosso).

A resposta de G1 apresenta alguns indicativos que podem justificar a regressão, tanto nas médias da Prova Brasil, quanto no crescimento do IDEB. Ela direciona em parte a questão levantada anteriormente: sobre os motivos que poderiam estar impedindo o crescimento no nível e padrões de desempenho nas médias de proficiência na Prova Brasil. De acordo com G1 “houve uma certa ruptura 2010-2011 com vários programas e ações de formação continuada que deixaram de existir::: e::: isso pode ter influenciado”. Para ela “O processo da educação precisa ter continuidade. Eu imagino que isso pode ter exercido influência. Mas é preciso investigar melhor”. Por meio da resposta de G2, referente a essa mesma questão, verifica-se que sua concepção corrobora a visão de G1.

G2 - Eu creio que as causas são várias. Mas eu destaco duas, que pra mim, elas são fundamentais. Eu até já me referi a elas. A primeira, delas, é a descontinuidade do programa de formação continuada dos professores. Não dá pra você conceber uma qualidade de ensino onde aquela pessoa que está pra mediar esse ensino que é o professor não receba de modo organizado, sistemático, significativo e contínuo estudos de formação continuada. E essa descontinuidade, eu não tenho nenhuma dúvida, que ela tem sido fator decisivo pra esse não crescimento em 2011. O outro fator é que muitos programas, não voltados para formação, mas voltados para o próprio aluno, a exemplo do “GESTAR”, a exemplo, do programa “Circuito Campeão”, também foram interrompidos. E aqui eu não levanto bandeira de defender o programa x ou y. Não se trata do determinado programa. Trata-se de uma sistematização, tanto do estudo do professor, daí a formação continuada, como uma sistematização do aluno, das aulas. /.../ (Transcrição de trechos da entrevista realizada com G2 no dia 06/08/2014, grifo nosso).

Do mesmo modo, verifica-se que G2 pontua como fatores que podem ter contribuído para o não crescimento dos resultados do Estado do Tocantins nos indicadores externos “a descontinuidade do programa de formação continuada dos professores” e também a interrupção de programas voltados “para o próprio aluno, a exemplo do ‘GESTAR’, a exemplo, do programa ‘Circuito Campeão’.” De acordo, com as entrevistadas, dois pontos cruciais podem ter interferido e causado essa desestabilização nos resultados aferidos pelas avaliações externas no ano de 2011: 1) a ruptura do Estado com as políticas públicas de formação continuada; e 2) a ruptura com programas que focavam diretamente a sala de aula e o aluno, como é o

caso dos Programas oferecidos pela SEDUC em parceria com o IAS, que visavam corrigir a distorção idade-série dos alunos (Se Liga Brasil e Acelera Tocantins), como também de programas que visavam garantir que a aprendizagem ocorresse no período condizente com a idade escolar do aluno evitando a reprovação (Circuito Campeão e GESTAR).

Essas políticas públicas referenciadas por G1 e G2 foram implantadas pela SEDUC a partir de 2001, com base no diagnóstico realizado por meio do sistema de avaliação SAETO, que permitiu identificar lacunas gravíssimas no processo de formação acadêmica do professor.

G1 - Então com a avaliação externa, principalmente, a nossa universal e depois o trabalho com os resultados iniciais do próprio SAEB permitiu que o sistema se enxergasse, que despertasse a atenção, o interesse e a vontade de mudar sua realidade, de fazer investimento no processo de ensino-aprendizagem. Pra nós da Secretaria permitiu que nós pudéssemos buscar parceiros, buscar ajuda e realizar a formação continuada na direção daqueles problemas que precisam ser enfrentados. Então por exemplo: nós percebemos através da avaliação as dificuldades, do ponto de vista formal dos nossos professores, dos conteúdos que eles não tinham domínio. A formação continuada passou a ser organizada nesse sentido. Buscamos parceria com o Instituto Ayrton Senna pra realizar um trabalho na correção de fluxo né, no processo de aceleração. Com o Circuito Campeão que foi redesenhar toda a parte do 1º ao 5º ano no processo de alfabetização, planejamento, apropriação dos conteúdos. Os professores saíam das instituições formadoras sem saber os conteúdos, sem saber o que deveriam trabalhar em sala de aula. Nós passamos a fazer esse trabalho mais organizado, direcionado. No caso os professores de Língua Portuguesa e Matemática, a CESGRANRIO avaliava os professores, também, pra saber. E normalmente, os conteúdos que os alunos tinham dificuldades, os professores também tinham. Eles não sabiam a matéria, não tinham conhecimento. Então a formação continuada, ela foi direcionada. Ela não foi aquela formação genérica. Ela foi organizada de acordo com as necessidades do nosso professor, o perfil do professor do Tocantins, os conteúdos de formações, habilidades, as competências elas precisavam ser fortalecidas ou redesenhadas (Transcrição da entrevista realizada com G1 em 22/08/2014, grifo nosso).

A visão de G1 é direcionada quanto à deficiência na formação docente identificada pelos Sistemas de Avaliação. Tanto o SAETO (“nós percebemos através da avaliação as dificuldades, do ponto de vista formal dos nossos professores, dos conteúdos que eles não tinham domínio”) quanto os Sistemas de Avaliação implantados pelos organizadores dos Programas de Formações Continuadas, como a CESGRANRIO e o GESTAR (“a CESGRANRIO avaliava os professores, também, pra

saber. E normalmente, os conteúdos que os alunos tinham dificuldades, os professores também tinham. Eles não sabiam a matéria, não tinham conhecimento”), permitiram identificar lacunas na formação do professor. Essa lacuna na formação continuada também foi apontada por P3 quando lhe foi perguntado: “Qual é a sua concepção em relação à formação Continuada? Você acredita que ela auxilia o professor na consolidação dos conhecimentos e na implementação da prática do processo de ensino?”.

P3 - Plenamente, porque só o curso superior, aquela graduação só é o caminho né? E lá::: o curso é só de quatro anos e não dá pra ver essas coisas que a gente vê num curso de formação continuada. É diferente porque na formação continuada você vai ter a possibilidade de realmente trocar IDEIAS:::, aprender MAIS:::, passar o que você SABE:::, obter EXPERIÊNCIA:::, fazer +++ as experiências de sala de aula, e, principalmente, tirar dúvidas. Quando eu estava no GESTAR eu tirava muitas dúvidas, até mesmo de ortografia, ++ chegava lá com a minha tutora: "eu elaborei uma prova e fiquei indecisa nisso aqui. Está certo? Como eu deveria colocar?" então, se ela tinha ali no momento, já pegava aquilo ali e já passava pra todo mundo e todo mundo ia discutir aquilo pra chegar num consenso (Transcrição da entrevista realizada com P3 no dia 28/10/2013).

É possível perceber pela resposta de P3 que somente o ensino superior não é suficiente para preparar o graduando para a função docente. De acordo com as entrevistadas G1 e P3 esse professor recém-formado sai da universidade com lacunas quanto ao conhecimento de alguns conteúdos. Na concepção delas a formação continuada vem suprir a deficiência que os professores possuem tanto no domínio do conteúdo quanto das metodologias para mediar o conhecimento teórico adquirido nas IES a ser aplicado em sala de aula. Uma investigação realizada por Adair Gonçalves e Mariolinda Rosa (2012), a partir dos relatórios de Estágios dos acadêmicos de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, no intuito de verificar como os alunos estavam fazendo a conexão entre a teoria aprendida na IFES e a prática aplicada nas escolas de Ensino Fundamental, no período das disciplinas de estágios supervisionados, possibilitou aos autores identificar fragilidades como as apontadas por G1 e P3.

Nos relatórios de estágios revelam-se fragilidades em vários aspectos, entre os quais destacamos: 1) o processo de escrita do relatório em si (aspectos estruturais e linguísticos discursivos); 2) o conhecimento específico do conteúdo de ensino, nos níveis do ensino fundamental e médio; e 3) a

articulação entre as discussões teóricas e a prática de ensino da linguagem (Língua Portuguesa, Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira) (GONÇALVES; FERRAZ, 2012, p. 110, grifo nosso).

Trazendo essa discussão para a realidade do Tocantins, Almeida (2011, p. 155), pontua que a relação entre o ensino superior e a rede estadual de ensino básico é conflituosa, uma vez que, os dirigentes do ensino básico culpabilizam a UFT por não formar os professores com as habilidades e competências que a rede precisa. Do mesmo modo, as IES e seus professores acusam a rede estadual de ensino de não preparar adequadamente o aluno para permanecer no ensino superior.

Conforme explicita Morin (1994, p. 25), “não podemos compreender uma coisa de autônomo, senão compreendendo aquilo de que ele é dependente”. Portanto, esses fatores apontados e discutidos são interdependentes entre si e supõe-se que eles podem ter contribuído para que os resultados nas avaliações externas da escola campo pudessem ter regredido em 2011, e em relação a 2013, apenas alcançassem a meta projetada pelo MEC. Esses fatores apontados podem ajudar a compreender os motivos pelos quais a rede estadual do Tocantins não ter conseguido evoluir em 2011 e ter regredido em 2013, no que se refere a 2ª fase do Ensino Fundamental.

Acredita-se também que outros fatores externos e internos à escola podem ter colaborado para esse quadro, dentre eles: a falta de professores e alta rotatividade dos docentes vivenciada pela rede estadual do Tocantins há algum tempo e constatada na escola campo por meio das observações e também exposta por seus servidores entrevistados como algo que influencia negativamente para o desenvolvimento do processo ensino- aprendizagem. De acordo com CP, ao final da entrevista, quando lhe foi facultado fazer considerações finais caso achasse necessárias, fez a seguinte pontuação.

CP - Essa falta de professores na verdade eh:: são questões como: professores que entraram de licença médica, professores remanejados de função e:: professores que estenderam mais a carga horária + porém assim são professores que ficaram com sessenta horas. Porém o que atrapalhou mais, é porque essas sessenta horas, elas foram divididas em quarenta horas né? Então tumultuou demais, professores que tinham, vamos supor, em uma tarde só tinha as quatro aulas. Duas aulas em outra escola aí já saía no final daquela segunda aula tinha os quinze minutos do recreio pra chegar na nossa escola e chegava com quinze, vinte minutos de atraso.

Então tudo isso dificultou demais, atrapalhou muito. A INDISCIPLINA aumentou porque no caso a coordenação por exemplo não fez o seu papel, não desenvolveu o trabalho da coordenação pedagógica, porque nós estávamos em sala diariamente. Era professor de licença, professor remanejado, professor que faltava. E nós ficamos assim:: sem esse suporte o semestre inteiro. Então:: é preciso que os governantes, que eles olhem muito bem pra essa questão. Porque não está sendo priorizada a educação. Então não tem COMO melhorar índices, não tem COMO melhorar um IDEB, um BOM RESULTADO nessas avaliações externas. Não há como, né? porque mesmo a coordenação pedagógica e alguns outros funcionários estejam dando suporte na FALTA desses professores, fica a questão do conteúdo a desejar, né? Então nisso quem sai prejudicado e quem saiu prejudicado na verdade foi o aluno. Isso aí nós não podemos esconder porque foi uma questão a nível de estado, eu acredito, né? que não foi só em Araguaína, mas a nível de estado principalmente. Então isso acarretou muitos problemas e assim nós esperamos que em 2014 tudo isso seja revisto com muito carinho, com muita atenção porque os nossos jovens eles têm muito, mas MUITO pra dar. E se o Estado não olhar pra isso com carinho, não colocar os professores em sala de aula DESDE O primeiro momento, desde os primeiros dias de aula, então nós já vamos começar um ano muito tumultuado. Vamos começar um ano muito difícil porque a escola não consegue é:: suportar e:: vamos dizer assim, segurar todo um processo sem que haja um prejuízo (Entrevista realizada com CP no dia 25/10/2103, grifo nosso).

Verifica-se que a coordenadora pedagógica aponta alguns fatores que contribuíram para a desestabilização da rotina escolar gerando conflitos e interferindo no processo ensino-aprendizagem (“Essa falta de professores [...] professor de licença, professor remanejado, professor que faltava”). Como em uma cadeia, a falta de professores gerou outros problemas: “a INDISCIPLINA aumentou porque no caso a coordenação, por exemplo, não fez o seu papel, não desenvolveu o trabalho da coordenação pedagógica, porque nós estávamos em sala diariamente”. Portanto, supõe-se que as turmas prejudicadas não foram apenas as que estavam sem professores, mas as demais, uma vez que a coordenação pedagógica deixou de atuar dando suporte aos professores no planejamento, e análise e mediação das problemáticas enfrentadas em sala de aula, os alunos com baixo rendimento que deixaram de ter o acompanhamento realizado pela coordenação, pais que possivelmente foram à escola e não puderam conversar com as coordenadoras para saber como estava o desenvolvimento de seus filhos. CP enfatiza que embora as coordenadoras pedagógicas e outros funcionários tenham assumido a função docente nas turmas que estavam sem professores “fica a questão do conteúdo a desejar, né?”.

Essa falta de professores exposta por CP refere-se à extinção pelo governo do Estado do Tocantins em 2013 dos termos de compromisso de serviço público de caráter temporário firmados com os profissionais alocados à Secretaria de Educação. Estes professores foram contratados temporariamente pelo governo do Estado para cobrir déficits de professores em algumas disciplinas, e também suprir a ausência de professores afastados da docência por motivo de doença e remanejamento de função pela Junta Médica da SEDUC, bem como professores beneficiados com licença prêmio. Conforme se pode consultar nas edições do Diário Oficial do Estado/DOE nº 3.919, 3.920 e 3.925, publicadas no mês de julho de 2013, foram extintos mais de 340 cargos de professores, além de assistentes e auxiliares de serviços gerais.

A coordenadora pedagógica, ao final de seu depoimento, faz um apelo ao governo do Estado quando explicita que “se o Estado não olhar pra isso com carinho [...] Vamos começar um ano muito difícil porque a escola não consegue é:: suportar , é::: vamos dizer assim, segurar todo um processo sem que haja um prejuízo”. Esse apelo remete ao que Morin explicita quanto à complexidade dos sistemas. A escola campo é apenas uma parte do sistema que procurou executar seu trabalho, mesmo sem terem sido asseguradas as condições necessárias para fazê-lo. Porém, como bem ressalta CP, isso pode ter provocado prejuízos no processo ensino-aprendizagem dos educandos. Nesse sentido, Moraes (2011, p. 14) aponta a urgência de os sistemas educacionais visualizarem seus problemas de maneira sistêmica.

O importante, nesse momento, é compreender que problemas existem e persistem há várias décadas, e que eles são completamente interdependentes uns dos outros. Cada um desses fenômenos não acontece isoladamente e, portanto, suas soluções requerem uma visão sistêmica, uma percepção da complexidade da realidade a ser transformada.

Portanto, nota-se que a política do *accountability* pode ser extremamente prejudicial quando o governo não assume as suas responsabilidades. Isso pode contribuir para reforçar as desigualdades entre os que necessitam da escola pública aumentando as taxas de analfabetismo, evasão, repetência e a baixa qualidade do ensino. Por isso, compreende-se a preocupação demonstrada por CP em seu

depoimento quanto à necessidade de um olhar interdependente das esferas governamentais para as questões que afetam o processo ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar se a Prova Brasil está se configurando como instrumento (re)orientador das práticas de ensino de leitura das docentes de Língua Portuguesa de uma escola pública estadual de ensino fundamental em Araguaína, estado do Tocantins.

A motivação para a elaboração do presente estudo emergiu após a realização da divulgação dos resultados do IDEB e da Prova Brasil 2011 pelo MEC e imprensa brasileira. A Diretoria Regional de Ensino de Araguaína fez um levantamento comparativo dos resultados das escolas de sua jurisdição para que, a partir deles, a equipe técnico-pedagógica pudesse realizar um trabalho junto às equipes escolares no intuito de auxiliá-las na realização da interpretação pedagógica desses dados e orientá-las na elaboração de planos de intervenção.

Portanto, sentiu-se, primeiramente, a necessidade de estudar e conhecer melhor os objetivos dessas avaliações. Posteriormente, ao verificar as alternâncias nos resultados da escola campo, nasceu o desejo de verificar se as conquistas foram obtidas por meio da realização de um trabalho sob influência dessas avaliações.

Deste modo, no primeiro capítulo, apresentaram-se as motivações do governo federal para a implantação dos Sistemas de Avaliações. Pôde-se constatar que essas motivações estão estritamente ligadas aos interesses do capital mundial representados pelos organismos internacionais, cujos objetivos são: i) avaliar todas as etapas de ensino no intuito de verificar qual ou quais delas poderão causar melhores efeitos na economia do país; e ii) instaurar, por meio das avaliações e da divulgação dos seus resultados, a autorregulação nas instituições educacionais visando a melhores resultados com menos investimentos financeiros.

Pôde-se notar também que os governos federal e estadual, a partir dos resultados do SAEB e da Prova Brasil, pensaram e implantaram algumas políticas públicas para melhorar a qualidade do ensino, bem como para melhorar os resultados nessas avaliações. Porém, constatou-se, por meio das entrevistas, que a equipe escolar não demonstrou ter conhecimento de que algumas dessas políticas públicas e ações realizadas pela escola campo foram pensadas pelas esferas federal e estadual visando, em primeiro lugar, melhorar a qualidade do ensino, e,

consequentemente, os resultados nas avaliações externas. Este estudo revelou que as avaliações institucionais estão cumprindo o seu papel enquanto instrumento que visa provocar e estimular a prestação de contas por parte dos prestadores de serviços educacionais.

No segundo capítulo, constatou-se que o estado do Tocantins, após vários anos seguidos ocupando os últimos lugares no *ranking* nacional, precisou implantar políticas públicas e programas, dentre eles, de formação continuada para professores e combate a distorção idade-série, evasão e reprovação visando à melhoria da qualidade de ensino e, por desdobramento, os seus resultados.

Do mesmo modo, pôde-se observar, por meio do *corpus* da pesquisa, que a equipe escolar também se sentiu provocada a atender ao chamado das avaliações institucionais e, com isso, alterou a sua cultura escolar incorporando em sua *práxis* pedagógica ações que visavam desenvolver as habilidades de leitura de seus discentes.

No período em que o estado do Tocantins estava investindo em políticas públicas de formação continuada para professores e programas que visavam corrigir a distorção idade-série, a evasão e a reprovação entre 2004 e 2011 foram constatados melhores índices nos indicadores externos, tanto do IDEB quanto da Prova Brasil. No que diz respeito às proficiências de leitura expressas pela Prova Brasil, esses resultados foram mais perceptíveis na 1ª fase do ensino fundamental. Isso leva a crer que a metodologia de gerenciamento e acompanhamento sistematizado com foco no resultado do aluno, utilizada pelo programa Circuito Campeão, contribuiu positivamente para a melhora nessas proficiências, haja vista que houve um avanço, nesse intervalo, correspondente a quase dois anos de aumento nos estudos.

Também no que se refere ao IDEB, a 1ª fase do ensino demonstrou um avanço significativo. Portanto, acredita-se que os Programas desenvolvidos em parceria com o IAS Acelera Brasil – destinados à alfabetização dos alunos com distorção idade-série – e o programa Se Liga Tocantins – para aqueles alunos que saíam das turmas do Acelera Brasil, e também aos alunos com distorção idade-série – colaboraram juntamente com o programa Circuito Campeão para a melhoria desses resultados. Por meio de tais combatiam-se o analfabetismo, a distorção idade-série e, ao mesmo tempo, gerenciavam-se e acompanhavam-se o processo de ensino-aprendizagem dos alunos matriculados na 1ª fase do ensino regular a fim

de assegurar a aprendizagem na idade certa, evitar a evasão e a reprovação.

Verificou-se ainda que os resultados concernentes à 2ª etapa do ensino fundamental da rede estadual do Tocantins, no que se refere ao nível de proficiência da Prova Brasil, teve um pequeno aumento de 07 pontos de 2001 para 2009, uma vez que em 2011 houve um decréscimo. Em relação ao IDEB, constatou-se que houve avanço de 2005 a 2009. Em 2011 não houve crescimento, permanecendo o mesmo valor de 2009 e em 2013 regrediu 2 pontos. Deduz-se que o rompimento com as políticas públicas de formação continuada e com os programas que visavam corrigir a distorção idade-série podem ter contribuído para que as médias não continuassem crescendo como vinham até 2009. Porém esses fatores precisam ser investigados com mais precisão para averiguar qual é o impacto das formações continuadas para professores e dos programas de correção de fluxo nos resultados obtidos nas avaliações externas.

Acredita-se também ser necessária e pertinente a realização de pesquisas com o objetivo de verificar se a Prova Brasil vem influenciando, especificamente, as práticas de ensino dos professores de Matemática, de modo a desenvolver as aulas com foco nos descritores da Prova Brasil. Assim como desenvolver pesquisas que possam verificar os impactos de Programas, com foco no gerenciamento de sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem dos educandos por meio de um estudo de caso comparativo. Nesse sentido pode-se investigar uma turma que participa dos programas oferecidos pelo IAS e de uma turma que não participa desses programas para averiguar se há diferença metodológica e os impactos no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Verificou-se que o governo federal tem procurado implantar políticas públicas visando melhorar os resultados na aprendizagem e também fornecer auxílio às famílias carentes no que se refere ao apoio financeiro e social, como, por exemplo, o Bolsa Família e o Programa Mais Educação. Contudo, é preciso investigar qual é a efetividade desses programas para o processo de ensino-aprendizagem. No que se refere ao Bolsa Família, é importante verificar se esses alunos estão mesmo frequentando a escola, se os relatórios repassados pelas escolas aos órgãos que coordenam o programa estão condizentes com a realidade no que se refere a frequência e índice de aproveitamento dos alunos.

Em relação ao Programa “Mais Educação” faz-se necessário realizar estudos investigativos no intuito de averiguar se a forma como o Programa vem sendo

executado está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação ou se está ajudando a desestabilizar a organização escolar colaborando para aumentar o índice de indisciplina, sobrecarga de trabalho para os servidores e aglomeração de alunos nos espaços escolares. Uma vez que o governo intenciona integralizar o estudo, porém com custo mínimo, não realizando os investimentos necessários em infraestrutura e em pessoal capacitado para atender as crianças.

A partir das aulas, dos exercícios, dos projetos de leitura, constatou-se que as docentes trabalham o ensino de leitura ora com foco nos descritores da Prova Brasil, ora com foco nas orientações dos PCN ou do Livro Didático. Verificou-se ainda que, embora as docentes desenvolvam o ensino de leitura com base nos descritores da Prova Brasil, há maior concentração nos descritores menos complexos, ou seja, aqueles voltados ao Tópico I, relacionados ao desenvolvimento dos procedimentos de leitura como: localizar informações explícitas em um texto (D1); inferir o sentido de uma palavra ou expressão (D3); inferir uma informação implícita em um texto (D4); identificar o tema de um texto (D6); distinguir um fato da opinião relativa a esse fato (D14). Percebeu-se a existência de um trabalho com os descritores mais complexos apenas nas resoluções das questões da Prova do SALTO, ou nas resoluções das questões contidas na Apostila do SALTO.

Diante disso, pode-se deduzir que esse fator tenha sido preponderante para que os resultados das proficiências ainda sejam baixos, contribuindo para que continuem no padrão de desempenho básico. Nesse padrão os estudantes têm apenas domínio mínimo dos conteúdos.

O estudo propiciou constatar que a escola campo vem desenvolvendo um trabalho com foco na melhoria do ensino-aprendizagem, e, por conseguinte, dos resultados nas avaliações externas. Notou-se que as avaliações institucionais, especificamente, Prova Brasil e SALTO, vêm fazendo com que a escola planeje e desenvolva ações com vistas a melhorar esses resultados.

Por fim, constatou-se que essas políticas públicas de avaliações institucionais e/ou aquelas implantadas para subsidiar, dar suporte aos docentes e alunos na melhoria do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, dos resultados, têm interferido e alterado a cultura escolar. Verificou-se que a equipe escolar acaba incorporando essas normas e políticas, e passa a desenvolver o trabalho de ensino com vistas a atender ao que essas políticas solicitam.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Tereza Gonzaga; SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais:** condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Rev. Edu. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.

ALMEIDA, Vasni. **A educação básica e o ensino superior:** uma questão mal resolvida no Tocantins. In: SILVA, Norma Lúcia; ALMEIDA, Vasni. (Orgs.). *Reflexões sobre o ensino e formação de professores: ensino e formação de professores*. Palmas, TO: Nagô Editora, 2011. 172p.

AMARAL, Andreia Cristina. **A contabilidade social e os programas de transferência de renda um estudo sobre o Bolsa Família em Tangará da Serra.** Disponível em: <<http://www.ipc-undp.org/publications/mds/3P.pdf>> Acesso em: 14 abr. 2014.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar.** 2ª ed. São Paulo: Papirus, 1998.

ANDRADE, Dalton Francisco de, TAVARES, Heliton Ribeiro e VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item:** Conceitos e Aplicações. SINAPE, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion.** Washington: Banco Mundial. (El desarrollo en la practica examen del Banco Mundial), 1996.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 117p.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries do PNLD/2004.** Brasília, 2001. (2001a)

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/ Secretaria de Educação Básica. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2014.** Edital de convocação 06/2011, CGPLI, Brasília, 2011. (2011a)

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de Livros Didáticos PNLD/2014 – Ensino Fundamental Anos Finais - Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF/FNDE, 2013. (2013a)

_____. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. – 6. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011 43 p. (2011b)

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros

curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matriz de referência, tópicos e descritores.** Brasília. MEC, SEB; Inep, 2011. (2011c)

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993. 120p.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, princípios e programas.** Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em: 02 abr. 2014. (2014a)

_____. **Plano Nacional de Educação/PNE.** Senado Federal. Brasília, UNESCO, 2001. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm> Acesso em: 03 abr. 2014. (2001b)

_____. **Plano Nacional de Educação/PNE.** Presidência da República, Casa Civil. Brasília. 2011/2020. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#art7%C2%A75> Acesso em: 28 jun. 2014. (2014b).

_____. Ministério da Educação / Ministério da Cultura. **Plano Nacional do Livro e da Leitura.** Brasília, dez. 2006. 47p. Edição atualizada 2010. Disponível em:
<<http://www2.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2012/04/PNLL.pdf>> Acesso em: 10 nov. 2013.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador:** documento orientador. 2013. Disponível em:
<http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/doc_orientador_proemi_2012-2013.pdf> Acesso em: 07 set. 2014. (2013b)

_____. **Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares 1. Conselhos Escolares:** Democratização da escola e construção da cidadania. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf> Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Programa Nacional pela Alfabetização na idade certa/PNAIC.** Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>> Acesso em: 20 mar. 2014. (2014c).

_____. **Prova Brasil.** Disponível em: <<portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 jan. de 2014. (2014d)

_____. **Relatório Nacional do SAEB Ciclo 1990.** Brasília, Inep. 1991. Resultados da Prova Brasil. Disponível em:
<<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/home.seam>> Acesso

em: 25 ago. 2012.

_____. **Resultado do IDEB**. Disponível em:
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=1179249>> Acesso em: 30 set. 2014. (2014e)

_____. **Resultados da Prova Brasil**. Disponível em:
<<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>> Acesso em: 04 out. 2014. (2014f)

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Palestra Inaugural**. In: FERRER, Alejandro Tiana (coord). *Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional*. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. p. 165.

EEMA. ESCOLA ESTADUAL MODELO DE ARAGUAÍNA. **Projeto pedagógico da Escola Estadual Modelo de Araguaína. Educação Básica. Versão 2103**. Araguaína: Escola Estadual Modelo de Araguaína, 2013.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, c1986. p.119 -161.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Representações midiáticas sobre o professor: políticas, perfis e caricaturas**. In: anais eletrônicos do VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL/AMPEDSUL. Londrina: 2010. Disponível em:
<http://www.portalanpedsul.com.br/2010/?link=eixos&acao=buscar_trabalhos> Acesso em: 12 set. 2014.

ESTADO DO TOCANTINS. **Diário Oficial**. Ano. XXV, nº 3.919. Palmas, 18/07/2013. Disponível em: <<http://www.diariooficial.to.gov.br/diario/>> Acesso em: 09 set. 2014.

_____. **Diário Oficial**. Ano. XXV, nº 3.920. Palmas, 19/07/2013. Disponível em: <<http://www.diariooficial.to.gov.br/diario/>> Acesso em: 09 set. 2014.

_____. **Diário Oficial**. Ano. XXV, nº 3.925. Palmas, 26/07/2013. Disponível em: <<http://www.diariooficial.to.gov.br/diario/>> Acesso em: 09 set. 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes *et al*. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. In Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 17 fev. 2014.

GAME, Grupos de Medidas Educacionais. **A avaliação externa como instrumento**

da gestão educacional nos estados. Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2014.

GOMES NETO, João Batista. ROSENBERG, Lia. **Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação.** In Revista Em Aberto, Brasília, ano 15, nº 66, abr./jun. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/994/898>> Acesso em: 19 fev. 2014.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. **Teoria Acadêmica e Prática Profissional na Licenciatura em Letras.** In: SILVA, Wagner Rodrigues (org.). *Letramento do Professor em Formação Inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da Licenciatura.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. 329p.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa de escolas e sistemas:** questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos - RBEP, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1512>> acesso em: 25 mar. 2014.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História e educação, Campinas, n.1, p. 9-44, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. **Internacionalização de Políticas Educacionais e Políticas para a Escola:** elementos para uma análise pedagógica-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Disponível em: <www2.umimep.br/undipe/0087s> Acesso em: 18 out. 2013.

LINHARES, Célia. **Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais.** In: Os Professores e a Reinvenção da Escola: Brasil e Espanha. LINHARES, Célia (org.). São Paulo: Cortez. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 11ª Reimpressão, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. 239p.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 5. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MORIN, Edgar. **Por uma reforma do Pensamento.** Conferência introdutória ao colóquio "Reforme de la pensée el système educatil", promovido pela Unesco, em setembro de 1994, na cidade de Paris.

OLIVEIRA, Matos Ana Paula de. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – Faculdade de educação, Brasília, 2011.

PEREIRA. Alessandra de Fátima Camargo. **O formador e a formação continuada**

de professores: saberes e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília – Faculdade de educação, Brasília, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Avaliação Institucional:** Controle da produtividade e controle ideológico? Revista Brasileira de Política e Administração da educação - RBPAE v.17 n. 2 , jul/dez de 2001 Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/25577/14915>> Acesso em: 20 fev. 2014.

PESTANA, Maria Inês. **O sistema de avaliação brasileiro.** In: FERRER, Alejandro Tiana (coord). Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1998. p. 165.

PINHO, Maria José de. **Política de formação de professores:** intenção e realidade. 1. ed. Goiânia, Editorial Cãnone, 2007.

REZENDE, Maria Auxiliadora Seabra. **Compartilhando experiências, Melhorando a aprendizagem.** Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/assplan/compartilhando_experiencias.pdf> Acesso em: 29 mai. 2014.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzales Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa:** mecanismos para validação dos resultados. 1ª ed. 1ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28 nº 100. Especial p. 1231 - 1255. out. de 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 abr. 2014.

SEDUC/TO. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. **SALTO ON LINE.** Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br/professor/index.php/salto?id=224>> acesso em: 12 jun. 2014. (2014a)

SEDUC/TO. Secretaria Estadual de Educação. **Matrícula 2014:** Normas e Procedimentos. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/minutas/anexo_minuta_oficio_gab_circ_32_2014.pdf> Acesso em: 10 jul. 2014. (2014b)

SEDUC/TO. Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. **Regimento Escolar das unidades escolares.** 2012. Disponível em: <http://www.drearaguaina.com.br/info_regimento_escolar.php> Acesso em: 05 set. 2014.

SELIS, Plínio Sabino. **Causas da evasão escolar no ensino médio de Araguaína/TO numa perspectiva sociológica:** operação resgate. In: Anais do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) - Dilemas e Desafios na Contemporaneidade. UNICAMP, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis, Rj:

Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Ed. Associação de advogados dos Trabalhadores Rurais no Estado da Bahia (AATR), 2002. Disponível em: <biblioteca virtual_ <http://www.solarconsultoria.com>> Acesso em: 08 ago. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 17 fev. 2014.

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

APÊNDICES



Campus **Universidade Federal do Tocantins – UFT**
 Setor Cimba – Araguaína -Tocantins - CEP: 77824-838
 Tel.: (63) 2112-2255 - Fax.: (63) 2112-2236
 E-mail: pgletras@uft.edu.br

APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS)

Dados de identificação

Título do Projeto: **Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de Araguaína/TO.**

Pesquisadora Responsável: **Núbia Régia de Almeida**

Instituição: **Universidade Federal do Tocantins – UFT**

Telefones para contato: **(63) 2112-2255 - (63) 9238-3988 - (63) 9985-5935**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal: _____

R.G. Responsável legal: _____

Caro Colaborador você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa: **“Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de Araguaína/TO.”** de responsabilidade da pesquisadora **Núbia Régia de Almeida**.

O principal motivo que nos impulsionou a realizar essa pesquisa advém dos avanços que a escola campo vem obtendo nos últimos anos tanto na Prova Brasil, quanto no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A importância desse estudo se deve ao fato de poder verificar quais as condições de letramento que esta unidade de ensino tem propiciado aos seus discentes e se estas de fato têm contribuído na melhoria dos resultados.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a Prova Brasil tem se configurado como instrumento (re)orientador das práticas de ensino de leitura dos docentes de Língua Portuguesa da escola campo com base nos dados gerados pela Prova Brasil.

Os objetivos específicos são: Conhecer a repercussão provocada pela Prova Brasil nas práticas de ensino de leitura das docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da escola campo; identificar e descrever as práticas de leitura antes de 2011 e as correntes; e, analisar se houve alterações nos resultados das habilidades de leitura dos alunos da referida escola e se são decorrentes das

mudanças nas práticas de leitura influenciadas pela Prova Brasil.

A pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar em virtude dos conhecimentos gerados sobre o ensino de leitura e conseqüentemente, por meio dos dados propiciar reflexão que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Esta pesquisa será um estudo de caso documental com base em análise comparativa das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II desta escola. Para tanto, sua participação no estudo consiste em ceder como empréstimo a pesquisadora os cadernos de Língua Portuguesa dos últimos 3 anos para análise das práticas de ensino de leitura dos docentes. Caso necessário alguns serão convidados a responder questionários impressos em papel com caneta esferográfica, de preferência, preta ou azul e também se preciso for serão convidados a dar entrevistas, as quais poderão ser gravadas, para posteriormente serem transcritas. Esclareço que tanto os questionários ou entrevistas serão realizadas na própria escola em horário a ser negociado de acordo com a disponibilidade de cada um. Todas as aulas de Língua Portuguesa serão observadas por mim – a pesquisadora, que farei gravação em áudio das mesmas e, ocasionalmente, farei fotografias em momentos de atividades que sirvam para enriquecer o trabalho final (dissertação).

Esclareço que durante a pesquisa o participante poderá se sentir constrangido e ter algum desconforto por não ficar à vontade ao ser entrevistado, ao responder questionários, já que demandam tempo do colaborador, ou até mesmo por ser observados durante as aulas, sabendo que tanto as observações e informações concedidas serão analisadas por professores da UFT e pesquisadora e posteriormente transformadas em textos que serão avaliados por docentes universitários, acadêmicos, professores de escolas da rede pública e privada e SEDUC.

A sua participação é **voluntária**, portanto você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar nenhum prejuízo em relação aos seus estudos na escola. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar com a pesquisadora na própria escola ou pelos telefones acima citados.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois a referência ao mesmo será feita através de códigos numéricos ou nome fictício criado pela pesquisadora.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus de Araguaína e outra será fornecida a você.

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum pagamento por participar do estudo.

DECLARAÇÃO DA(O) PARTICIPANTE OU DA(O) RESPONSÁVEL PELA(O) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador **Márcio de Araújo Melo** e a professora co-orientadora: **Maria José de Pinho** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora: **Núbia Régia de Almeida**, o professor orientador: **Márcio Araújo de Melo** ou a professora co-orientadora **Maria Jose de Pinho** nos telefones (63) 2112 2255 – 9238-3988. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura da Testemunha	Data
------	--------------------------	------



Campus **Universidade Federal do Tocantins – UFT**
 Setor Cimba – Araguaína -Tocantins - CEP: 77824-838
 Tel.: (63) 2112-2255 - Fax.: (63) 2112-2236
 E-mail: pgletras@uft.edu.br

APÊNDICE 02 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR E APOIO PEDAGÓGICO)

Dados de identificação

Título do Projeto: **Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de Araguaína/TO.**

Pesquisadora Responsável: **Núbia Régia de Almeida**

Instituição: **Universidade Federal do Tocantins – UFT**

Telefones para contato: **(63) 2112-2255 - (63) 9238-3988 - (63) 9985-5935**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Caro Colaborador você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa: **“Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de Araguaína/TO.”** de responsabilidade da pesquisadora **Núbia Régia de Almeida**.

O principal motivo que nos impulsionou a realizar essa pesquisa advém dos avanços que a escola campo vem obtendo nos últimos anos tanto na Prova Brasil, quanto no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A importância desse estudo se deve ao fato de poder verificar quais as condições de letramento que esta unidade de ensino tem propiciado aos seus discentes e se estas de fato têm contribuído na melhoria dos resultados.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a Prova Brasil tem se configurado como instrumento (re)orientador das práticas de ensino de leitura dos docentes de Língua Portuguesa da escola campo com base nos dados gerados pela Prova Brasil.

Os objetivos específicos são: Conhecer a repercussão provocada pela Prova Brasil nas práticas de ensino de leitura das docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da escola campo; identificar e descrever as práticas de leitura antes de 2011 e as correntes; e, analisar se houve alterações nos resultados das habilidades de leitura dos alunos da referida escola e se são decorrentes das mudanças nas práticas de leitura influenciadas pela Prova Brasil.

A pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar em virtude dos

conhecimentos gerados sobre o ensino de leitura e conseqüentemente, por meio dos dados propiciar reflexão que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Esta pesquisa será um estudo de caso documental com base em análise comparativa das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II desta escola. Para tanto, sua participação no estudo consiste em ceder cópias dos planos de aula, avaliações e atividades referentes ao ensino de leitura, permitir consultas aos registros dos diários de classe, registros de empréstimos de livros pela biblioteca. Caso necessário alguns serão convidados a responder questionários impressos em papel com caneta esferográfica, de preferência, preta ou azul e também se preciso for serão convidados a dar entrevistas, as quais poderão ser gravadas, para posteriormente serem transcritas. Esclareço que tanto os questionários ou entrevistas serão realizadas na própria escola em horário a ser negociado de acordo com a disponibilidade de cada um. Todas as aulas de Língua Portuguesa serão observadas por mim – a pesquisadora, que farei gravação em áudio das mesmas e, ocasionalmente, farei fotografias em momentos de atividades que sirvam para enriquecer o trabalho final (dissertação).

Esclareço que durante a pesquisa o participante poderá se sentir constrangido e ter algum desconforto por não se ficar à vontade ao ser entrevistado, ao responder questionários, já que demandam tempo do colaborador, ou até mesmo por ser observados durante as aulas, sabendo que tanto as observações e informações concedidas serão analisadas por professores da UFT e pesquisadora e posteriormente transformadas em textos que serão avaliados por docentes universitários, acadêmicos, professores de escolas da rede pública estadual e SEDUC.

A sua participação é **voluntária**, portanto você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar nenhum prejuízo em relação ao seu trabalho na escola e ao pesquisador. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar com a pesquisadora na própria escola ou pelos telefones acima citados.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois a referência ao mesmo será feita através de códigos numéricos ou nome fictício criado pela pesquisadora.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus de Araguaína e outra será fornecida a você.

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum pagamento por participar do estudo.

DECLARAÇÃO DA (O) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador **Márcio de Araújo Melo** e a professora co-orientadora: **Maria José de Pinho** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora: **Núbia Régia de Almeida**, o professor orientador: **Márcio Araújo de Melo** ou a professora co-orientadora **Maria Jose de Pinho** nos telefones (63) 2112 2255 – 9238-3988. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
Nome	Assinatura da Testemunha	Data



Campus **Universidade Federal do Tocantins – UFT**
 Setor Cimba – Araguaína -Tocantins - CEP: 77824-838
 Tel.: (63) 2112-2255 - Fax.: (63) 2112-2236
 E-mail: pgletras@uft.edu.br

APÊNDICE 03 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (GESTORES DA SEDUC)

Dados de identificação

Título do Projeto: **Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de Araguaína/TO.**

Pesquisadora Responsável: **Núbia Régia de Almeida**

Instituição: **Universidade Federal do Tocantins – UFT**

Telefones para contato: **(63) 2112-2255 - (63) 9238-3988 - (63) 9985-5935**

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ anos R.G. _____

Caro Colaborador você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do projeto de pesquisa: **“Prova Brasil: instrumento (re)orientador da prática de leitura em uma escola da rede estadual de Araguaína/TO.”** de responsabilidade da pesquisadora **Núbia Régia de Almeida**.

O principal motivo que nos impulsionou a realizar essa pesquisa advém dos avanços que a escola campo vem obtendo nos últimos anos tanto na Prova Brasil, quanto no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A importância desse estudo se deve ao fato de poder verificar quais as condições de letramento que esta unidade de ensino tem propiciado aos seus discentes e se estas de fato têm contribuído na melhoria dos resultados.

O objetivo geral da pesquisa é investigar como a Prova Brasil tem se configurado como instrumento (re)orientador das práticas de ensino de leitura dos docentes de Língua Portuguesa da escola campo com base nos dados gerados pela Prova Brasil.

Os objetivos específicos são: Conhecer a repercussão provocada pela Prova Brasil nas práticas de ensino de leitura das docentes de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II da escola campo; identificar e descrever as práticas de leitura antes de 2011 e as correntes; e, analisar se houve alterações nos resultados das habilidades de leitura dos alunos da referida escola e se são decorrentes das mudanças nas práticas de leitura influenciadas pela Prova Brasil.

A pesquisa poderá beneficiar a comunidade escolar em virtude dos conhecimentos gerados sobre o ensino de leitura e conseqüentemente, por meio dos dados propiciar reflexão que poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar.

Esta pesquisa será um estudo de caso documental com base em análise comparativa das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II desta escola. Para tanto, sua participação no estudo consiste em conceder uma entrevista que será realizada a partir de um questionário semiestruturado. Posteriormente as respostas serão transcritas e farão parte do *corpus* da pesquisa no intuito de enriquecer o trabalho final (dissertação).

Esclareço que durante a pesquisa o participante poderá se sentir constrangido e ter algum desconforto por não se ficar à vontade ao ser entrevistado, ao responder questionários, já que demandam tempo do colaborador, ou até mesmo por ser observados durante as aulas, sabendo que tanto as observações e informações concedidas serão analisadas por professores da UFT e pesquisadora e posteriormente transformadas em textos que serão avaliados por docentes universitários, acadêmicos, professores de escolas da rede pública estadual e SEDUC.

A sua participação é **voluntária**, portanto você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar nenhum prejuízo em relação ao seu trabalho na escola e ao pesquisador. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar com a pesquisadora pelos telefones acima citados.

Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo, pois a referência ao mesmo será feita através de códigos numéricos ou nome fictício criado pela pesquisadora.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus de Araguaína e outra será fornecida a você.

A sua participação no estudo não acarretará custos para você e você não receberá nenhum pagamento por participar do estudo.

DECLARAÇÃO DA (O) PARTICIPANTE:

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. O professor orientador **Márcio de Araújo Melo** e a professora co-orientadora: **Maria José de Pinho** certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais.

Em caso de dúvidas poderei chamar a pesquisadora: **Núbia Régia de Almeida**, o professor orientador: **Márcio Araújo de Melo** ou a professora co-orientadora **Maria Jose de Pinho** nos telefones (63) 2112 2255 – 9238-3988. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

Nome	Assinatura da Testemunha	Data
------	--------------------------	------



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA - PPGLL

**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO**

**APÊNDICE 04 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR AS PROFESSORAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Qual é a sua área de Formação? Você possui curso de especialização? Qual?
2. Qual foi a sua forma de ingresso no magistério? Quando começou a lecionar?
3. Qual é a sua concepção em relação a avaliações externas como a Prova Brasil?
4. Você acredita que a Prova Brasil influencia o seu trabalho em relação ao ensino de leitura na escola? Por quê e como?
5. Você utiliza os dados gerados pela Prova Brasil? Em caso afirmativo, como?
6. Em qual escala de proficiência da Prova Brasil seus alunos estão enquadrados?
7. Seus alunos têm conhecimento dos descritores da Prova Brasil? Quais desses descritores eles melhor dominam e quais ainda precisam melhorar?
8. Nas suas atividades avaliativas e exercícios estão contempladas questões que avaliam os descritores da Prova Brasil?
9. Você já participou de cursos de Formação Continuada? Se sim, houve algum foco em relação a preparar melhor o professor de Língua Portuguesa para trabalhar o ensino de leitura relacionado aos descritores da Prova Brasil?
10. Atualmente você está participando de cursos de Formação Continuada?
11. Qual é a sua concepção em relação a Formação Continuada? Você acredita que ela auxilia o professor na consolidação dos conhecimentos e na implementação da prática do processo de ensino? Justifique.
12. A escola na edição de 2009 apresentou referente ao 9º ano o resultado de 4,9 no IDEB e Quanto à prova Brasil os alunos estavam na escala 250. Já em 2011 o resultado do IDEB caiu para 4,2 e na Prova Brasil eles voltaram para a escala 225. A equipe

conseguiu identificar os fatores que contribuíram para ocasionar essas quedas referentes aos resultados externos? Você pode elencá-los?

13. Você conhece alguma política pública do estado para melhorar os resultados da Prova Brasil? Em caso afirmativo qual (is)? Você acredita que essa(s) política(s) são relevantes e têm contribuído positivamente no seu trabalho. Explique
14. Você conhece alguma política pública do governo federal para melhorar os resultados da Prova Brasil? Em caso afirmativo qual(is)? Você acredita que essa(s) política(s) são relevantes? Ela(s) têm contribuído positivamente no seu trabalho? Explique.
15. Elenque as estratégias utilizadas para trabalhar a leitura com seus alunos?
16. A equipe escolar desenvolve projetos de incentivo a leitura? Em caso afirmativo qual(is) e como são desenvolvidos? Quem participa e como?
17. Seus alunos gostam de ler? Há dados concretos para justificar sua afirmação? Quais?
18. Quantos livros em média os alunos leem por mês por livre e espontânea vontade?
19. Quantos livros em média os alunos leem por mês com o acompanhamento e mediação do professor?
20. Em sua opinião, os alunos em sua maioria, têm o hábito da leitura? Justifique.
21. Quais fatores você destaca como importantes para desenvolver nos alunos o hábito da leitura?
22. Como a diretora subsidia o seu trabalho em sala de aula? Você pode descrever?
23. Como a Coordenadora Pedagógica subsidia o seu trabalho em sala de aula? Você pode descrever?
24. Você tem solicitado algum subsídio, auxílio à diretora escolar para conseguir êxito no processo de ensino-aprendizagem e conseqüentemente melhorar os resultados? Suas solicitações tem sido atendidas? Justifique.
25. Você tem solicitado auxílio à Coordenação Pedagógica para desenvolver seu trabalho com vistas a melhoria dos resultados? Suas solicitações tem sido atendidas? Justifique.
26. Qual é a maior dificuldade que você enfrenta na realização do seu trabalho? Comente.
27. Você gosta de sua profissão e do que faz? Justifique.
28. Em sua concepção o plano de carreira dos profissionais de educação incentiva o aperfeiçoamento profissional e a melhoria do processo ensino aprendizagem? Justifique.
29. Você, em sua disciplina, já desenvolveu algum trabalho coletivo com outro professor? Explique como? Achou válido? Justifique.

30. Presenciei duas aulas no 9º ano C, em que os alunos assistiram aos filmes "Um homem de sorte" e "Sherlock Holmes". Você poderia explicar melhor a proposta de atividades referentes aos filmes? (P2)
31. Se achar necessário, faça considerações finais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA - PPGLL

**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO**

**APÊNDICE 05 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR DIRETOR DE UNIDADE
ESCOLAR**

1. Há quanto tempo você assumiu a direção da escola?
2. Qual foi o critério de seleção utilizado para seu ingresso na função?
3. Qual a sua área de formação? Você tem curso específico para administração escolar? Em caso afirmativo, qual(is) e quando concluiu?
4. Qual é a sua concepção em relação a avaliações externas como a Prova Brasil?
5. Em qual escala de proficiência os alunos da escola estão enquadrados na Prova Brasil de Língua Portuguesa?
6. Qual é o resultado do IDEB de sua escola?
7. Explique como é aferido o resultado do IDEB?
8. Como você utiliza os dados gerados pela Prova Brasil e IDEB para melhorar o rendimento escolar?
9. Como diretora da unidade escolar, quais foram as ações que você implementou junto com a equipe em relação as avaliações externas, especificamente a Prova Brasil? O que, como, quando e quem participou?
10. Os professores de Língua Portuguesa atualmente estão participando de Formação Continuada? Em caso afirmativo, especifique qual e o foco da formação.
11. Em sua concepção a Formação Continuada contribui para a melhora da qualidade do ensino do professor? Por quê?
12. Atualmente você está participando de alguma Formação Continuada? Em caso afirmativo, qual?

13. Você tem conhecimento dos descritores da Prova Brasil que os alunos estão com dificuldades e quais eles melhor dominam? Você pode citá-los?
14. Os professores estão trabalhando atividades específicas com vistas à preparação dos alunos para a Prova Brasil? O quê? E como?
15. Os alunos dessa Unidade Escolar gostam de ler? Há dados concretos para justificar sua afirmação? Quais?
16. A equipe escolar tem alguma ação voltada para estimular o interesse dos alunos pela leitura? Em caso afirmativo, qual ou quais, como está sendo implementada e quem são os envolvidos?
17. A escola, na edição de 2009, apresentou, referente ao 9º ano, o resultado de 4,9 no IDEB, e quanto à prova Brasil os alunos estavam na escala 250. Já em 2011 o resultado do IDEB caiu para 4,2 e na Prova Brasil eles voltaram para a escala 225. A equipe conseguiu identificar os fatores que contribuíram para ocasionar essas quedas referentes aos resultados externos? Você poderia elencá-los?
18. Você conhece alguma política pública do estado para melhorar os resultados da Prova Brasil? Em caso afirmativo qual(is)? Você acredita que essa(s) política(s) são relevantes e têm contribuído positivamente no seu trabalho? Explique.
19. Você conhece alguma política pública do governo federal para melhorar os resultados da Prova Brasil? Em caso afirmativo qual(is)? Você acredita que essa(s) política(s) são relevantes? Ela(s) têm contribuído positivamente no seu trabalho? Explique.
20. Você acredita que a Prova Brasil influencia o trabalho da equipe em relação ao ensino de leitura na escola? Por que e como?
21. Como você subsidia o trabalho do professor em sala de aula? Você poderia descrever.
22. Os professores tem solicitado algum subsídio, auxílio para a direção para conseguir êxito no processo de ensino-aprendizagem?
23. Se achar necessário, faça considerações finais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA - PPGLL

**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO**

**APÊNDICE 06 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A COORDENADORA
PEDAGÓGICA DA ÁREA DE CÓDIGOS E LINGUAGEM**

1. Qual é a sua área de Formação? Você possui curso de especialização? Qual?
2. Você gosta de sua profissão e do que faz?
3. Em sua opinião, os alunos em sua maioria, têm o hábito da leitura? Justifique.
4. Quais fatores você destaca com importantes para desenvolver nos alunos o hábito da leitura?
5. Como é feito e organizado o trabalho de leitura na escola?
6. A escola desenvolve projetos de leitura? Qual (is)? Quem participa e como?
7. Você pode elencar as estratégias utilizadas pelos professores para trabalhar a leitura com os alunos?
8. Quantos livros em média os alunos leem por mês por livre e espontânea vontade?
9. Quantos livros, em média, os alunos leem por bimestre indicados pelos professores de Língua Portuguesa?
10. Quais livros os alunos já leram neste ano de 2013? Como se deu o critério de escolha? Quem participou da escolha?
11. Qual é a sua concepção em relação a avaliações externas como a Prova Brasil?
12. Você acredita que a Prova Brasil influencia o trabalho dos professores e equipe em relação ao ensino de leitura na escola? Por que e como?
13. Nas atividades avaliativas e exercícios planejados pelos professores estão contempladas questões que avaliam os descritores da Prova Brasil?
14. A escola na edição de 2009 apresentou referente ao 9º ano o resultado de 4,9 no IDEB e Quanto à prova Brasil os alunos estavam na escala 250. Já em 2011 o resultado do

IDEB caiu para 4,2 e na Prova Brasil eles voltaram para a escala 225. A equipe conseguiu identificar os fatores que contribuíram para ocasionar essas quedas referentes aos resultados externos? Você poderia elencá-los?

15. Você tem conhecimento de alguma política pública do estado para melhorar os resultados da Prova Brasil? Em caso afirmativo qual (is)? Você acredita que essa(s) política(s) são relevantes e têm contribuído positivamente no seu trabalho. Explique
16. Você tem conhecimento de alguma política pública do governo federal para melhorar os resultados da Prova Brasil? Em caso afirmativo qual(is)? Você acredita que essa(s) política(s) são relevantes? Ela(s) tem contribuído positivamente no seu trabalho? Explique.
17. Como você subsidia o trabalho do professor em sala de aula? Você poderia descrever.
18. Os professores tem solicitado algum subsídio, auxílio para coordenação para conseguir êxito no processo de ensino-aprendizagem?
19. Você tem solicitado subsidio a direção para conseguir êxito no de processo ensino-aprendizagem?
20. A direção tem fornecido subsidio para o desenvolvimento de seu trabalho. Fale um pouco a respeito.
21. Caso ache necessário faça suas considerações finais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA - PPGLL

**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO**

**APÊNDICE 07 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A FUNCIONÁRIA DA
BIBLIOTECA**

1. Há quanto tempo você trabalha na biblioteca escolar?
2. Quando ela foi fundada?
3. Quem costuma frequentá-la?
4. A biblioteca é aberta a comunidade externa? ou apenas a comunidade interna?
5. Quais os livros que os alunos mais gostam de ler? Cite exemplos.
6. Eles leem na própria biblioteca, ou levam os livros para ler em casa?
7. Os livros que os alunos leem são por iniciativa própria ou indicação dos professores?
8. Em média quantos livros os alunos leem por iniciativa própria por semestre? E quantos livros eles leem por indicação dos professores de Língua Portuguesa?
9. Há outros professores de outras áreas do conhecimento que indicam livros para os alunos lerem?
10. Os professores de Língua Portuguesa desenvolvem projetos de leitura em parceria com a biblioteca? Em caso afirmativo, qual(is)? Como é executado? Em caso negativo, você tem conhecimento de projetos de leitura desenvolvidos pelos professores de Língua Portuguesa? Qual(is)? Quem participa da execução?
11. Há controle de empréstimos de livros aos alunos e à comunidade? Como é feito?
12. Quantos livros foram emprestados para os alunos neste primeiro semestre de 2013?
13. Quais turmas leram mais livros no primeiro semestre? Quantos livros os alunos leram?
14. Em sua opinião, os alunos em sua maioria, têm o hábito da leitura? Justifique.

15. Quais fatores você destacaria como importantes para desenvolver nos alunos o hábito da leitura?
16. Você realiza algum trabalho de incentivo à leitura? Em caso afirmativo, como é feito esse trabalho?
17. Você conhece algum trabalho desenvolvido pela escola em relação a preparar os alunos para a realização da Prova Brasil? Qual(is)?
18. Você sabe em qual escala de proficiência os alunos da escola estão enquadrados na Prova Brasil de Língua Portuguesa?
19. Você conhece o resultado do IDEB de sua escola?
20. Você pode explicar como é aferido o resultado do IDEB?
21. A escola na edição de 2009 apresentou referente ao 9º ano o resultado de 4,9 no IDEB e quanto à prova Brasil os alunos estavam na escala 250. Já em 2011 o resultado do IDEB caiu para 4,2 e na Prova Brasil eles voltaram para a escala 225. A equipe conseguiu identificar os fatores que contribuíram para ocasionar essas quedas referentes aos resultados externos? Você poderia elencá-los?
22. Você acredita que a Prova Brasil influencia o trabalho dos professores e da equipe gestora em relação ao ensino de leitura na escola? Por quê e como?
23. Como você apoia o trabalho do professor em sala de aula? Você poderia descrever.
24. Se achar necessário, faça considerações finais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA - PPGLL

**PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA
 EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO**

**APÊNDICE 08 - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO SOBRE A PROVA
 BRASIL**

**Por favor responda as questões de caneta preta ou azul e quando necessário
 pode utilizar o verso para respondê-las.**

1. Você fez a Prova Brasil aplicada no dia 19 de novembro de 2013?
 () sim () não

2. O que é a Prova Brasil e pra que serve? _____

3. Você achou que a prova estava difícil ou fácil? Justifique _____

4. Cite exemplos de textos e do que solicitavam as questões da Prova Brasil consideradas difíceis por você.

5. Cite exemplos de textos e do que solicitavam as questões da Prova Brasil consideradas fáceis por você.

6. Você fez a leitura integral de todos os textos? Em caso negativo justifique.

7. As aulas de Língua Portuguesa ajudaram você entender as questões da Prova Brasil? Justifique, citando exemplos de como essas aulas eram trabalhadas e de que maneira elas ajudaram você a compreender a Prova Brasil? _____

8. Na Prova Brasil havia alguma questão relacionada a Histórias em Quadrinhos? Você compreendeu a questão? Quais elementos ajudaram você a entendê-la? Explique.

-
-
9. Como estava o comportamento da turma? Houve alguma desordem, conflito que prejudicou a aplicação da Prova Brasil? Os alunos estavam atentos, concentrados e comprometidos com a prova ? Responda esses questionamentos em forma de texto.
-

10. Você conseguiu responder as questões referentes a cada bloco de Língua Portuguesa antes dos 25 minutos? Caso não tenha conseguido respondê-las no período determinado você consegue lembrar quantas questões faltaram para serem respondidas? Em sua opinião qual o percentual de alunos conseguiu responder as questões de cada bloco antes dos 25 minutos?
-

11. Você já ouviu falar da Prova Brasil? Indique quem ou quais pessoas falaram e a suas respectivas funções?
-



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA - PPGLL

PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO

APÊNDICE 09 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A EX- DIRETORA REGIONAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO E EX-SECRETÁRIA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS (2009-2011)

1. O que você pensa em relação às políticas de avaliações externas como a Prova Brasil?
2. Você acredita que a Prova Brasil influencia o trabalho dos professores e equipe em relação ao ensino de leitura na escola? Comente.
3. Fale um pouco das políticas públicas implantadas em sua gestão, enquanto secretária de educação, para melhorar os resultados nas avaliações externas e no processo ensino-aprendizagem e/ou vivenciadas por você enquanto coordenadora e Diretora Regional da DREA.
4. Enquanto membro da equipe gestora do Estado do Tocantins como você avalia o grau de compromisso do estado com essa política pública de avaliação institucional?
5. Você acredita que essas políticas contribuíram para que o estado melhorasse os seus resultados no SAEB, Prova Brasil e IDEB?

Médias de Desempenho do Tocantins da 4ª série / 5º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual)							
Disciplinas	SAEB		PROVA BRASIL				
	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013
L. Port.	147,60	165,10	162,10	168,39	176,35	186,40	
Matemática	160,70	169,30	167,20	183,43	193,17	203,10	
Médias de Desempenho do Tocantins da 8ª série / 9º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual)							
Disciplinas	SAEB		PROVA BRASIL				
	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013

L. Port.	227,90	222,40	219,60	223,01	234,62	234,20	
Matemática	232,30	226,20	221,20	231,41	233,82	240,10	

Resultado do IDEB do Tocantins (Rede Estadual) - por modalidades					
Modalidade	2005	2007	2009	2011	2013
5º ano E. F	3,6	4,2	4,5	4,9	
9º ano E. F	3,4	3,6	3,9	3,9	
3ª série E.M	2,9	3,1	3,3	3,5	

6. Ao analisar os gráficos das médias de desempenho nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática percebe-se que às médias do IDEB tiveram avanço mais significativo em relação às médias do SAEB e Prova Brasil.
7. Quais fatores você acredita que podem ter contribuído para que as médias de desempenho no SAEB e Prova Brasil elevassem em menor proporção do que às do IDEB?
8. O Estado do Tocantins, nas séries finais do ensino fundamental, em 2005 apresentou a média no IDEB de 3,4 e em 2007 avançou para 3,6. Em 2009 conseguiu elevar para 3,9 e em 2011 permaneceu com 3,9 (INEP. 2014). Em sua opinião quais podem ter sido as causas que contribuíram para que o resultado permanecesse o mesmo de 2009 e não aumentasse conforme vinha acontecendo nas edições anteriores?
9. Você acredita que um desses fatores pode estar associado à ruptura com o modelo de Formação Continuada que vinha sendo ofertada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática (CESGRANRIO e GESTAR)?
10. Como você acredita que deva ser planejada e realizada a formação continuada de professores?
11. No que se refere à políticas públicas voltadas às bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas houve, em sua gestão, algum investimento. Você pode falar a respeito.
12. Se você estivesse à frente da SEDUC hoje que políticas você implantaria no estado do Tocantins com base nos resultados mais recentes?
13. Sobre os Sistemas de avaliação implantados pelo Estado do Tocantins SAETO/2011 e SALTO 2011. Fale um pouco a respeito suas concepções. Você acredita que essa política pública de avaliação institucional é válida? Contribui com o processo ensino aprendizagem ou você apenas como uma forma de cobrar resultados das instituições educacionais e seus servidores?
14. Caso ache necessário faça suas considerações finais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT
 CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA - PPGLL

PROVA BRASIL: INSTRUMENTO (RE)ORIENTADOR DA PRÁTICA DE LEITURA EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE ARAGUAÍNA/TO

APÊNDICE 10 - QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTAR A EX-SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DA SEDUC QUE ATUOU NO PERÍODO DE 2001 A 2009

1. O que você pensa em relação às políticas de avaliações externas como a Prova Brasil?
2. Você acredita que a Prova Brasil influencia o trabalho dos professores e equipe em relação ao ensino de leitura na escola? Comente.
3. Fale um pouco das políticas públicas implantadas em sua gestão, enquanto secretária de educação, para melhorar os resultados nas avaliações externas e no processo ensino-aprendizagem.
4. No que se refere à políticas públicas voltadas às bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas houve, em sua gestão, algum investimento. Você pode falar a respeito.
5. Você acredita que essas políticas contribuíram para que o estado melhorasse os seus resultados no SAEB, Prova Brasil e IDEB?

Médias de Desempenho do Tocantins da 4ª série / 5º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual)

Disciplinas	SAEB		PROVA BRASIL				
	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013
L. Port.	147,60	165,10	162,10	168,39	176,35	186,40	
Matemática	160,70	169,30	167,20	183,43	193,17	203,10	

Médias de Desempenho do Tocantins da 8ª série / 9º ano no Ensino Fundamental em Língua Portuguesa no SAEB e Prova Brasil (Rede Estadual)

Disciplinas	SAEB		PROVA BRASIL				
	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013
L. Port.	227,90	222,40	219,60	223,01	234,62	234,20	
Matemática	232,30	226,20	221,20	231,41	233,82	240,10	

Resultado do IDEB do Tocantins (Rede Estadual) - por modalidades					
Modalidade	2005	2007	2009	2011	2013
5º ano E. F	3,6	4,2	4,5	4,9	
9º ano E. F	3,4	3,6	3,9	3,9	
3ª série E.M	2,9	3,1	3,3	3,5	

6. Ao analisar as tabelas das médias de desempenho nas proficiências de Língua Portuguesa e Matemática percebe-se que às médias do IDEB tiveram avanço mais significativo em relação as médias do SAEB e Prova Brasil.
7. Quais fatores você acredita que podem ter contribuído para que as médias de desempenho no SAEB e Prova Brasil elevassem em menor proporção do que às do IDEB?
8. O Estado do Tocantins, nas séries finais do ensino fundamental, em 2005 apresentou a média no IDEB de 3,4 e em 2007 avançou para 3,6. Em 2009 conseguiu elevar para 3,9 e em 2011 permaneceu com 3,9 (INEP. 2014). Em sua opinião quais podem ter sido as causas que contribuíram para que o resultado permanecesse o mesmo de 2009 e não aumentasse conforme vinha acontecendo nas edições anteriores?
9. Você acredita que um desses fatores pode estar associado à ruptura com o modelo de Formação Continuada que vinha sendo ofertada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática (CESGRANRIO e GESTAR)?
10. Como você acredita que deva ser planejada e realizada a formação continuada de professores?
11. Sabe-se que a implantação das políticas de avaliações externas pelos estados podem estar associadas a três fatores:
 - o modelo de reforma educacional apregoado pelos organismos internacionais na década de 90;
 - incorporação, pelos governos, de práticas de planejamento e gestão baseadas nas avaliações institucionais e voltadas para a melhoria nos resultados dos serviços públicos, ou seja, as práticas de *accountability*.
 - a criação do IDEB, pelo MEC que passou a dar visibilidade aos estados;
 Ao criar o SAETO em 2001 a SEDUC levou em consideração alguns desses fatores?
12. Se você estivesse à frente da SEDUC hoje que políticas você implantaria no estado do Tocantins com base nos resultados mais recentes?
13. Caso ache necessário faça suas considerações finais.

ANEXOS

ANEXO 01 – ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA PROVA BRASIL E SAEB

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA ESCALA DE DESEMPENHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAEB

5º e 9º. Ano do Ensino Fundamental

(continua)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 0 - abaixo de 125	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível. Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois, não demonstram habilidades muito elementares como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema, em um texto simples e curto.
Nível 1 - 125 a 150	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
Nível 2 - 150 a 175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; • identificam o tema de um texto;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 2 - 150 a 175	<ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e finalidade do texto.
Nível 3 - 175 a 200	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não-verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
Nível 4 - 200 a 225	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e do 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizam informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferem a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretam texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de imagens, inferindo informação; • identificam o significado de uma expressão em texto informativo; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia; • interpretam história em quadrinho a partir de inferências sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito;

(continuação)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 4 - 200 a 225	<ul style="list-style-type: none"> estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
Nível 5 - 225 a 250	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 6º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> identificam o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); inferem a finalidade do texto; distinguem um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador personagem; distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecem efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretam texto com apoio de material gráfico; localizam a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> inferem o sentido de uma palavra ou expressão; estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; identificam o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; identificam a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; reconhecem o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Nível 6 - 250 a 275	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível os alunos do 5º e do 9º anos (4ª e 8ª séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> localizam características do personagem em texto poético; distinguem um fato da opinião relativa a este fato; identificam uma definição em texto expositivo; estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
<p>Nível 6 - 250 a 275</p>	<ul style="list-style-type: none"> • inferem a finalidade do texto a partir do suporte; • inferem o sentido de uma palavra ou expressão; • identificam a finalidade do texto; • identificam o assunto em um poema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação; • interpretam texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas, etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série) ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecem relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecem relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc; • reconhecem o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos; • identificam o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificam a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferem informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferem efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferem o sentido de uma expressão em texto narrativo longo e de vocabulário complexo.
<p>Nível 7 - 275 a 300</p>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informação em texto narrativo longo; • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos. <p>Os alunos do 9º ano (8ª. série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;

(conclusão)

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
Nível 7 - 275 a 300	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecem o efeito de sentido decorrente da utilização de uma determinada expressão; • estabelecem relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • reconhecem posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparam textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 - 300 a 325	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e no 9º anos (4ª e 8ª séries), os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferem informações em fábulas. <p>Os alunos do 9º ano (8ª série):</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferem o tema de texto poético; • inferem a finalidade de texto informativo; • identificam a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciam as partes principais das secundárias de um texto; • interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • inferem o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecem relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificam a tese de um texto argumentativo; • identificam o conflito gerador do enredo; • reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 - 325 a 350	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos do 9º ano (8ª série) localizados neste nível demonstram habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto; avaliação e estabelecimento de relações entre textos e partes de textos mais longos e com vocabulário complexos; inferem informações em diversos contextos; e começam a ler com compreensão textos da literatura clássica.</p>