



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Ana Lucia Iglesias Vila

**Formação Continuada na Escola: como os professores dos anos
iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova
Brasil**

Duque de Caxias
2012

Ana Lucia Iglesias Vila

Formação Continuada na Escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão

Duque de Caxias

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

V695 Vila, Ana Lucia Iglesias
Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil / Ana Lucia Iglesias Vila.- 2012.
115 f.

Orientador: Maria Isabel Ramalho Ortigão.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professores - Formação – Teses. 2. Indicadores educacionais - Brasil - Teses. I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Ana Lucia Iglesias Vila

Formação Continuada na Escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 27 de junho de 2012.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Ivanildo Amaro de Araújo
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Elisangela da Silva Bernado
Universidade Estácio de Sá - UNESA

DEDICATÓRIA

A minha querida mãe que foi meu início e sempre sonhou para mim grandes vitórias. Hoje, não podemos comemorar fisicamente juntas, mas o laço de amor verdadeiro que nos uniu faz com que você esteja em meu coração, lugar de onde nunca saiu e estará até o final da minha missão.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela vida e oportunidade de vencer mais uma etapa com coragem e sabedoria.

À minha família pelo apoio e compreensão.

Aos mestres que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha Orientadora Maria Isabel Ramalho Ortigão por ter permanecido ao meu lado.

Aos amigos pelo companheirismo e, em especial, muito obrigada Adriana Telles.

Eu não sei se você se recorda do seu primeiro caderno. Eu me recordo do meu.

Com ele eu aprendi muita coisa. Foi nele que eu descobri que a experiência dos erros, ela é tão importante quanto a experiência do acertos. Porque vistos de um jeito certo, os erros, eles nos preparam para nossas vitórias e conquistas futuras. Porque não há aprendizado na vida que não passe pela experiência dos erros. Caderno é uma metáfora da vida.

Quando os erros cometidos eram demais, eu me recordo que a nossa professora nos sugeria

que a gente virasse a página. Era um jeito interessante de descobrir a graça que há nos recomeços. Ao virarmos a página, os erros cometidos deixam de nos incomodar e, a partir deles, nós seguíamos um pouco mais crescidos.

Pe. Fábio de Melo

RESUMO

VILA, Ana Lucia Iglesias. *Formação Continuada na Escola: como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

A formação é necessária a todos os profissionais da educação, visto que o ser humano nunca está pronto ou acabado. No contexto das constantes transformações sociais, a formação continuada ganha nova força na atual conjuntura social, cultural e econômica do país e a escola passa a ser entendida como um *locus* privilegiado para essa formação. Contudo, para que essa formação ocorra no sentido proposto por Vera Candau, a escola necessita ser de fato um lugar de reflexão, capaz de identificar os problemas, discuti-los e, coletivamente, resolvê-los. Paralelamente à discussão sobre formação continuada, nos deparamos com os resultados da avaliação nacional, que insistem em evidenciar os baixos desempenhos dos estudantes das escolas públicas. A Prova Brasil, em especial, tem divulgado os resultados para cada escola com o objetivo de envolver os professores e demais funcionários na reflexão sobre a qualidade da educação e da aprendizagem de seus alunos. Com a finalidade de buscar compreender como a escola interpreta os resultados da Prova Brasil, favorecendo a formação continuada de seus docentes, foi feita a análise das ações de uma escola pública situada no município de Nova Iguaçu, que atende alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A pesquisa, portanto, é de natureza qualitativa, envolvendo observações participantes, questionários com os sujeitos escolhidos: professores, coordenação pedagógica, direção e coleta de dados na Secretaria Municipal de Educação. O referencial teórico desta discussão está embasado nas discussões acerca da valorização da escola e da importância desta como *locus* privilegiado de formação continuada. Assim, autores como Candau, Imbernón, dentre outros, são fundamentais. Os resultados dos levantamentos educacionais podem ser excelentes instrumentos para fomentar a discussão sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes na escola.

Palavras-chave: Escola. Prova Brasil. Formação Continuada.

ABSTRACT

Training is necessary to all education professionals, since the human being is never done or finished. In the context of constant social change, continued training gains new strength in the social, cultural and economic conjunctures and the school begins to be understood as a privileged locus for such training. However, for this happens, the school needs to be in fact a place of reflection, able to identify problems, discuss them, and collectively to solve them. Parallel to the discussion on continuing training, we face the results of the Brazilian national assessment - Prova Brazil -, that insist on highlighting the low performance of students in public schools. The Prova Brazil, in particular, has released the results for each school in order to involve teachers and other employees in the reflection on the quality of education and learning of their students. In order to try to understand how the school interprets the results of the Prova Brazil, favoring the continued training of its teachers, an analysis of the actions of a public school located in the municipality of Nova Iguaçu, which serves students from the first segment of the Elementary School, was done. The research, therefore, has a qualitative nature, involving participant observation, questionnaires with the subjects chosen: teachers, education supervision, direction and data collection in the City Department of Education. The theoretical referential of this discussion is rooted in discussions on the valuing of the school and on the importance of that as privileged locus of continued training. Thus, authors such as Candau, Imbernón, among others, are fundamental. The survey results can be excellent educational tools to foster discussion about teaching and learning in school.

Keywords: School. Prova Brazil. Continued Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Distribuição dos bairros do Município de Nova Iguaçu, segundo as Unidades Regionais de Governo.....	15
Mapa 1 - Mapa da divisão de Nova Iguaçu em URGs.....	16
Mapa 2 - Divisão dos bairros do Município de Nova Iguaçu.....	17
Tabela 1 - Resultados da escola no período 2005-2009.....	20
Quadro 2 - Semelhanças e Diferenças entre Prova Brasil e Saeb.....	30
Quadro 3 - Termos empregados para formação continuada de docentes e suas especificações.....	41
Gráfico 1 - Apresentação dos resultados da Alfabetização.....	67
Gráfico 2 - Comparação da Alfabetização em 2009, 2010 e 2011.....	68
Gráfico 3 - Evolução da Provinha Brasil 2011, turma 201.....	70
Quadro 4 - Quantidades de acertos na prova de acordo com os níveis de desempenho da Provinha Brasil.....	70
Gráfico 4 - Evolução da Provinha Brasil 2011, turma 202.....	71
Gráfico 5 - Provinha Brasil de Matemática 2011.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACSTT	Advisory Council for the Suplly and Training of Teachers
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anee	Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CCR	Companhia de Concessões Rodoviárias
EaD	Educação à Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministérioda Educação
PCNI	Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PME/NI	Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programação de Formação do Professor Alfabetizador
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
URGs	Unidades Regionais de Governo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	A PROVA BRASIL E O SAEB	24
1.1	Elaboração dos instrumentos	32
1.2	Aplicação	33
1.3	Prova Brasil: resultados	37
2	A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU CONTEXTO	39
2.1	Conceitos, modelos e tendências	40
2.2	A necessidade da formação continuada	48
2.3	Formação continuada na escola	51
3	A PROVA BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR	55
3.1	Formação continuada: o contexto da escola	55
3.2	A Prova Brasil no cotidiano da escola	60
3.3	Prova Brasil: o que muda na escola?	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A - Questionário aplicado aos professores.....	86
	APÊNDICE B - Questionário aplicado ao Orientador Pedagógico.....	89
	APÊNDICE C - Questionário aplicado ao diretor.....	93
	APÊNDICE D - Questionário elaborado para os aplicadores.....	97
	ANEXO A - Desempenho da escola na Prova Brasil e resultado do IDEB em 2009.....	98
	ANEXO B - Calendário Escolar 2011.....	101
	ANEXO C - Matriz de Referência de Língua Portuguesa.....	102
	ANEXO D - Matriz de Referência de Matemática.....	105
	ANEXO E - Apresentação da Escala de Língua Portuguesa.....	110
	ANEXO F - Apresentação da Escala de Matemática.....	112
	ANEXO G - Ficha de acompanhamento de leitura.....	114
	ANEXO H - Planilha de Desempenho.....	115

INTRODUÇÃO

A consolidação das Avaliações em Larga Escala, em especial a Prova Brasil, tem impactado a reflexão sobre a qualidade da educação básica, principalmente, devido à publicação regular dos resultados obtidos em cada unidade escolar participante desta modalidade de avaliação.

O interesse pelo tema é resultado tanto de minha atuação como professora e orientadora pedagógica em escola pública, bem como de minha participação no projeto de pesquisa Observatório das Periferias Urbanas¹.

Para compreender os processos de avaliação em larga escala, buscamos em Barreto (2001, p. 48-49) alguns subsídios para a formulação deste trabalho. Concordo com a autora quando afirma que a avaliação tem assumido um papel central na formulação e implementação das políticas públicas de educação. De acordo com os estudos realizados por ela, na produção acadêmica acerca da avaliação na educação básica no Brasil “chama a atenção para a presença majoritária de artigos que versam sobre ideias, conceitos, pressupostos, tendências da avaliação”. Revela-se, a partir destes estudos, “uma preocupação da área com o esclarecimento dos significados da avaliação no contexto educacional brasileiro”.

Seguindo nesta linha de discussão, Gatti (2009), enfatiza que a avaliação educacional, atualmente, além de ser considerada como um campo de estudo com teorias, processos e métodos específicos, é também

um campo abrangente por comportar subáreas, com características diferentes, por exemplo, avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas [...] (GATTI, 2009, p.8).

Para Battisti (2010), a avaliação educacional vem desempenhando um papel fundamental na educação, pois,

nos últimos anos acreditava-se que os principais problemas da educação básica no Brasil eram a falta de escolas e as altas taxas de abandono escolar, resultado da

¹ Este Projeto de pesquisa é coordenado por minha orientadora no Programa de Mestrado da FEBF e conta com auxílio da CAPES/INEP, no âmbito do Programa Observatório da Educação. Seus objetivos visam (a) investigar os currículos de Matemática das escolas públicas brasileiras e as situadas nas periferias urbanas e (b) quais repercussões dos resultados da Prova Brasil/IDEB que se configuram no espaço das escolas, focalizando de que forma os resultados são analisados, apropriados e utilizados tanto na reflexão sobre a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos na escola como na formação docente.

necessidade do trabalho familiar. Esta realidade direcionava as políticas públicas e os trabalhos de pesquisa para o tema do acesso e do fluxo escolar. Com essa preocupação, a educação passou a se expandir, chegando à universalização do acesso. A partir daí, os problemas da educação básica brasileira não eram mais a falta de escolas, mas as elevadas taxas de repetência e reprovação e a má qualidade da educação (BATTISTI, 2010, p. 21).

É importante ressaltar que a prática de avaliação dos sistemas de ensino surgiu gradualmente. Para Andrade, “o desenvolvimento de estudos com caráter de levantamento estatístico por meio de indicadores de ensino tem marco legal a partir dos anos 1980 e 1990 no Brasil” (ANDRADE, 2011, p.22).

Ao final dos anos 1980, ocorrem discussões sobre diversos problemas relacionados aos sistemas educacionais, fazendo com que os pesquisadores da área de educação chegassem ao auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica brasileira. Uma das questões mais importantes que se colocava é que não se possuíam dados sobre o rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (GATTI, 2009).

A partir dos anos 1990, o panorama nacional e internacional revela a importância central atribuída à avaliação educacional, especialmente com relação aos sistemas responsáveis pela educação básica. Segundo Bonamino (2002, p.59), essa importância pode ser atestada, em âmbito nacional, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996), que fixou a “obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis do sistema educacional”.

Surge na década de 1990, no campo da Avaliação em Larga Escala, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é um levantamento educacional feito por amostragem realizado a cada dois anos. O Saeb vem disseminando, desde 1995², um conjunto substancial de dados sobre a realidade educacional brasileira, possibilitando aprimorar as políticas e práticas educacionais.

O Saeb foi alvo de várias críticas no decorrer de uma trajetória na qual gerou informações sobre o desempenho da educação básica, ofertada nas redes de ensino brasileiras. Dentre as críticas estão a de que mesmo após anos de levantamento de dados sobre o sistema educacional, o Saeb não conseguiu instituir uma educação de qualidade no país e seus resultados eram gerados apenas para os sistemas de ensino. Para Oliveira,

² Embora tenha sido criado em 1990, é a partir de 1995, com o uso da TRI que o Saeb torna seus dados comparáveis, por exemplo, entre anos e séries escolares.

Diante de tais apreciações e da própria demanda nacional e internacional, a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), do Inep, responsável pelos trabalhos pertinentes ao Saeb, elaborou um documento justificando a necessidade de expandir o Saeb, de forma a complementar suas informações. A justificativa indicava que apesar das valiosas informações produzidas pela avaliação nacional, elas não induziram os dirigentes públicos estaduais e municipais na formulação de políticas para a melhoria do ensino. Tal situação é explicada porque o Saeb não retratava as especificidades dos municípios e escolas, visto que realizava uma coleta amostral dos dados. Além disso, ressaltava que os resultados da avaliação se tornaram insuficientes para uma melhor compreensão dos fatores que interferiam no processo de ensino- aprendizagem (OLIVEIRA, 2011, p. 126).

Em 2005, efetivou-se a expansão do Saeb através da Portaria nº 931, de 21 de março, na qual em seu art. 1º, o Ministro de Estado de Educação instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, disseminando resultados por unidade escolar. A Aneb manteve os procedimentos da avaliação amostral (OLIVEIRA, 2011).

A proposta de divulgação dos resultados por escolas surge com o intuito de que a partir destes resultados possam ser “elaboradas ações e medidas para incidir na melhora da qualidade do ensino nas escolas brasileiras, com a 'implementação de políticas públicas' para a educação” (ANDRADE, 2011, p. 24).

É neste contexto que surgiram as primeiras indagações que resultaram na investigação a que nos propusemos. De modo geral, buscamos responder às seguintes questões: que ações são implementadas nas escolas a partir dos resultados da Prova Brasil? Como os professores lidam com tais resultados? Estas ações contribuem para a formação dos professores? De que modo? Que mudanças ocorrem no interior da escola a partir da divulgação dos resultados da Prova Brasil?

Minha experiência como professora e Orientadora Pedagógica, acrescida pelos estudos realizados no âmbito do Mestrado em Educação na FEBF, levam-me a refletir com Imbernón (2010) que qualquer modificação na escola necessita da participação de todos os professores. Mais ainda, que a escola é um lócus privilegiado de formação, em especial no que concerne à formação continuada (CANDAU, 1998).

Segundo Andrade (2007, p. 35), o final do século XX, para a educação, foi marcado por uma série de reformas nos sistemas educacionais e amplas discussões sobre a formação de professores em todo o mundo. Tanto no contexto nacional

como internacional, a formação de professores, reconhecida como aspecto de crucial importância para a qualidade da educação, vem ganhando nos últimos anos especial atenção também como meio para implantação e consolidação de transformações educacionais condizentes com as novas exigências do mundo contemporâneo.

Para Imbernón (2009), o contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Neste sentido, é importante repensar a formação inicial e continuada do professor, pois a prática docente vem se mostrando fundamental no bojo do contexto escolar atual (ABREU, 2006).

Soligo (2010, p. 131) em relação à prática pedagógica, afirma que “ações, reuniões pedagógicas, grupos de estudo e conselhos de classe podem ser o caminho mais eficiente para a melhoria das práticas pedagógicas e da significação dos processos e resultados das avaliações, tanto internas como externas”.

O presente trabalho tem por objetivo geral investigar como a escola pública vem lidando com os resultados da Prova Brasil. Especificamente, nosso foco voltou-se aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que buscamos compreender primeiramente como eles recebem e compreendem tais resultados; além disso, se essas conclusões têm contribuído para modificar as suas práticas pedagógicas no sentido de garantir a qualidade educacional. Para o seu alcance, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa:

- Os professores desta escola têm acesso aos resultados da Prova Brasil? De que forma?
- Como eles compreendem e interpretam estes resultados?
- Que ações pedagógicas são propostas a partir desta interpretação?
- Em que medida o currículo da escola está sendo influenciado pelos resultados da Prova Brasil e pelas Matrizes de Referência desta avaliação?

Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, foi desenvolvida uma pesquisa numa escola pública, situada na cidade de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro. A escolha por esta escola é apresentada mais à frente.

A Cidade de Nova Iguaçu é dividida administrativamente em nove Unidades Regionais de Governo (URG's), sendo estas compostas por vários bairros. Segundo o Atlas Escolar de Nova Iguaçu (2004), as URG's representam a distribuição espacial das ações de gestão administrativa do município. Assim, as Unidades

Escolares da Rede Municipal de Nova Iguaçu estão distribuídas nessas URG's, como mostra o quadro abaixo:

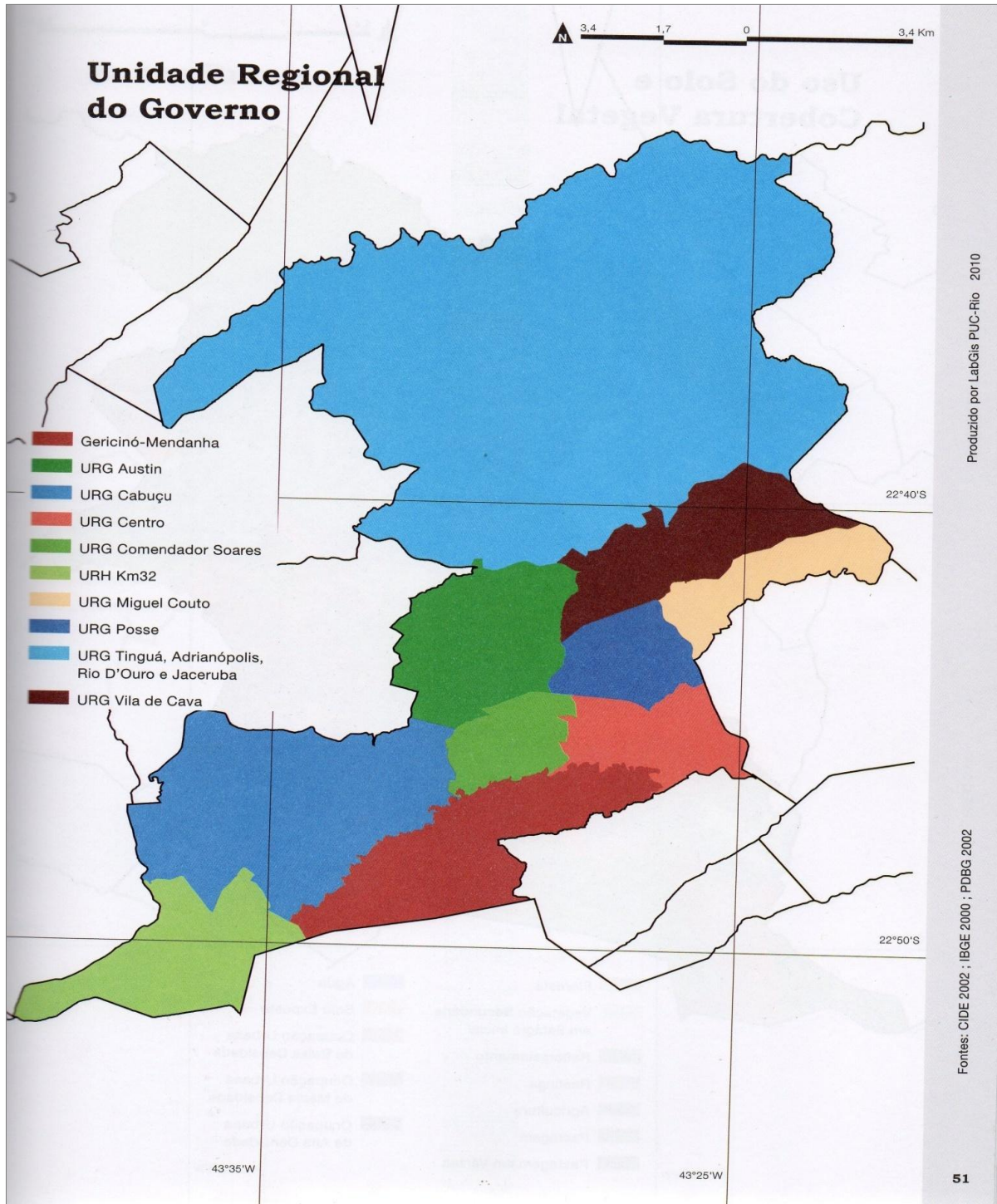
Quadro 1 – Distribuição dos bairros do Município de Nova Iguaçu, segundo as Unidades Regionais de Governo

Unidades Regionais de Governo	Bairros
URG I – CENTRO	Bairro da Luz, Califórnia, Kaonze, Centro, Chacrinha, Engenho Pequeno, Jardim Iguaçu, Jardim Tropical, Moquetá, Prata, Rancho Novo, Santa Eugênia, Viga, Vila Operária e Vila Nova.
URG II – POSSE	Ambaí, Bairro Botafogo, Carmary, Cerâmica, Kennedy, Nova América, Parque Flora, Ponto Chic, Posse e Três Corações.
URG III – COMENDADOR SOARES	Comendador Soares, Danon, Jardim Alvorada, Jardim Nova Era, Jardim Palmares, Jardim Pernambuco, Ouro Verde e Rosa dos Ventos.
URG IV – CABUÇU	Cabuçu, Campo Alegre, Ipiranga, Lagoinha, Marapicu, Palhada e Valverde.
URG V – KM 32	Jardim Guandu, Km 32, Paraíso e Prados Verdes.
URG VI – AUSTIN	Austin, Cacuia, Carlos Sampaio, Inconfidência, Riachão, Rodilândia, Vila Guimarães e Tinguazinho.
URG VII – MIGUEL COUTO	Boa Esperança, Geneciano, Grama, Miguel Couto e Parque Ambaí.
URG VIII – VILA DE CAVA	Corumbá, Figueiras, Iguaçu Velho, Rancho Fundo, Santa Rita e Vila de Cava.
URG IX – TINGUÁ	Adrianópolis, Jaceruba, Montevideú, Rio D'ouro e Tinguá.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu

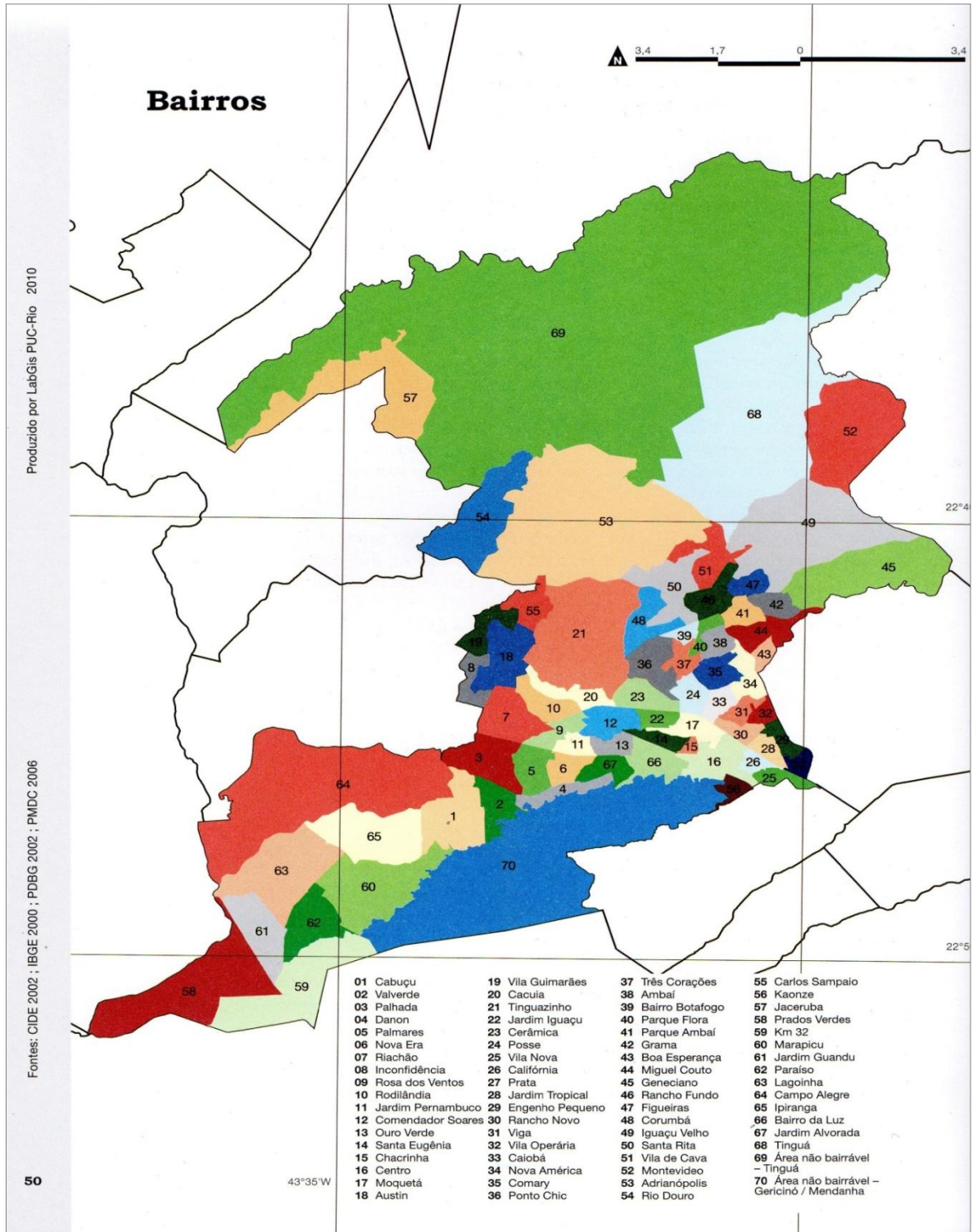
Para melhor situarmos o leitor, apresentamos a seguir dois mapas do Município de Nova Iguaçu: o primeiro visa situá-lo quanto à divisão das URGs e o segundo demonstra a divisão da cidade em seus respectivos bairros.

Mapa 1- Mapa da divisão de Nova Iguaçu em URGs



Fonte: Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2010.

Mapa 2 - Divisão dos bairros do Município de Nova Iguaçu



Fonte: Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: PUC - Rio, 2010.

A Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu tem atualmente 126 (cento e vinte e seis) Unidades Escolares atendendo a um total de 60.881 alunos. As Unidades Escolares da Rede atuam pedagogicamente na perspectiva da inclusão no ensino regular atendendo os alunos com necessidades educacionais especiais. Segundo informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação, existem algumas Unidades Escolares com salas de recursos específicas para Educação Especial, que funcionam como pólos e atendem no contra turno a outras Unidades da localidade. Nenhuma escola oferece o Ensino Médio, visto que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 esta etapa da Educação Básica é responsabilidade dos Estados e estes devem oferecê-lo com prioridade a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei.

A Rede trabalha desde o ano 2000 com a perspectiva da escola em Ciclos³. “No contexto da nova LDB, os ciclos escolares surgem com a intenção de regularizar o fluxo escolar, eliminando ou limitando a repetência e a evasão dos alunos” (BERNADO, 2003, p. 18).

De acordo com a estrutura de funcionamento defendida, existe apenas o primeiro Ciclo que envolve o 1º, 2º e 3º anos de escolaridade, sendo o 4º e o 5º ano organizados conforme o regime seriado. O Ciclo é composto por anos de escolaridade: primeiro, segundo e terceiro anos. Durante esse período, o objetivo norteador é a leitura e a escrita.

No Ciclo, os alunos têm progressão continuada⁴, porém é necessário que haja 75% de frequência, caso contrário o aluno é retido e permanecerá no mesmo ano do Ciclo. O aluno pode ser retido, apenas uma vez, ao final do primeiro Ciclo (3º ano de

³ No Brasil, a possibilidade de organização não seriada do ensino foi colocada pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024 de 1961), que, em seu artigo 104, prevê a ‘organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios’, em caráter experimental. Na LDB nº 5.692 de 1971 tal possibilidade é colocada como uma alternativa. Em seu artigo 14, parágrafo 4º, esta Lei diz que: ‘verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento’. Mas foi somente com a LDB nº 9.394 de 1996, que a perspectiva de uma organização do ensino em outros moldes é colocada de forma mais clara por meio da indicação de diferentes alternativas. O art. 23 expressa que: ‘A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos,...’ (BERNADO, 2003, p. 18).

⁴ A progressão continuada estaria mais vinculada ao sistema ciclado de ensino, onde haveria uma continuidade do processo ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, o processo continuaria, no ano seguinte, a partir do momento de aprendizagem em que se encontraria o aluno. A promoção automática, vinculada ao sistema seriado de ensino, o aluno é promovido para a série seguinte, tendo alcançado ou não os objetivos do processo ensino-aprendizagem, iniciando o ano seguinte a partir do momento da série/ano escolar (BERNADO, 2003, p. 18)

escolaridade) caso não atinja os objetivos propostos. No tocante ao sistema de avaliação, existe um documento denominado relatório no qual o professor registra o aproveitamento escolar do aluno semestralmente, observando uma perspectiva de avaliação diagnóstica e continuada, sem caráter reprobatório.

A Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu propõe o ensino numa perspectiva de Escolas de Tempo Integral. O horário integral é uma forma de a prefeitura garantir a proteção plena da criança, sem prejudicar seu convívio familiar. Os alunos do primeiro segmento – do 1º ao 5º ano do ensino fundamental – permanecem na escola durante 9 horas diárias e os alunos do segundo segmento – do 6º ao 9º – permanecem por sete horas. A proposta de Escola de Tempo Integral prevê que todos terão, além do ensino regular, atividades extracurriculares, tais como esporte, reforço escolar, oficinas de cultura, cinema, dentre outros. O ensino integral é previsto no programa Bairro-Escola, que é modelo para o Ministério da Educação e já recebeu cinco prêmios nacionais, segundo o site da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu (PCNI).

A escola pesquisada foi selecionada com base na informação (recebida durante a realização de um curso de qualificação promovido pela Secretaria Municipal de Educação) de que tem realizado ações no sentido de conduzir os docentes à reflexão e a busca de soluções que possibilitem melhorias nos indicadores educacionais.

A escola, atualmente, é considerada urbana, porém houve períodos em que já foi considerada rural. Atende à Educação Infantil e aos dois segmentos do Ensino Fundamental, totalizando um quantitativo de aproximadamente 560 alunos, divididos em dois turnos. O primeiro tem o início das atividades às 7 horas da manhã e término às 11 horas com dez turmas, sendo oito do 2º segmento (6º ao 9º ano) e duas da educação infantil (4º e 5º anos). O segundo inicia suas atividades às 13 horas e encerra às 17 horas, com a mesma quantidade de turmas, porém, uma da educação infantil (5 anos) e nove do 1º segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano). A escola não possui Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A equipe é formada por vinte e oito professores, dois coordenadores de turno, dois orientadores pedagógicos e um educacional, uma secretária, um auxiliar de secretaria, dois bibliotecários, um diretor geral e um adjunto, um coordenador político-pedagógico e um de aprendizagem, ambos responsáveis em orientar o horário integral; seis auxiliares administrativos - de serviços gerais – e duas

merendeiras. Os funcionários das duas últimas funções pertencem a uma empresa terceirizada.

A infraestrutura da escola recebe destaque, entre as demais do município, pois conta com um almoxarifado, um banheiro para professores, quatro para os alunos, uma biblioteca, uma cozinha, uma dispensa, um pátio, uma quadra de esportes, um refeitório, uma *brinquedoteca*, quinze salas designadas, respectivamente, para direção, orientação pedagógica, educacional, professores, secretaria e dez para aulas.

O Campo de Futebol do Iguazu Futebol Clube, situado próximo à escola, é utilizado para atividades de esporte e o ensaio da Banda no Horário Integral. Esse espaço é considerado parceiro pela Prefeitura, justamente por agregar os alunos nesse período para realização das atividades.

Apesar de toda a infraestrutura, em 2009, a escola apresentou baixo rendimento. Em Língua Portuguesa, atingiu média de 167 pontos na escala da Prova Brasil, estando, portanto, no nível 2 da escala de proficiência⁵. Em Matemática, os resultados são um pouco melhores, posiciona-se no nível 3, com média de 192 pontos. Neste ano, a taxa de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) é de 20,6% e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é de 3,7. Esta escola posiciona-se um pouco abaixo do IDEB do município para este segmento escolar, que é de 3,9 (ANEXO A). Observa-se, que apesar das boas condições de infraestrutura, a escola não alcançou a meta projetada para o ano de 2009. A tabela a seguir apresenta um resumo dos indicadores entre 2005 e 2009.

Tabela 1: Resultados da escola no período 2005-2009

Taxa de aprovação			Média em Língua Portuguesa			Média em Matemática			IDEB			Meta para 2009
2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009	2005	2007	2009	
84,5	87,9	79,4	170,1	162,9	167,3	181,5	176,5	192,3	3,8	3,8	3,7	4,2

Fonte: Elaborado pela autora

No intuito de obter as informações necessárias ao desenvolvimento deste trabalho, a observação na escola ocorreu regularmente, uma vez por semana, às

⁵ Mais a frente, quando apresentamos os resultados da Prova Brasil explicaremos a escala de proficiência.

sextas-feiras, durante todo o ano de 2011. Na ocasião, houve a oportunidade de verificar atividades desenvolvidas no cotidiano, como reuniões de professores, acompanhamento da leitura dos alunos do 1º ao 3º do Ensino Fundamental, reuniões pedagógicas e atividades extracurriculares.

As reuniões ou encontros pedagógicos para formação dos professores têm suas datas e horários pré-definidos no calendário escolar elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), distribuídos para todas as escolas (ANEXO B), tendo 50% aula e 50% reunião.

Os encontros pedagógicos, em geral, iniciavam com a leitura de um texto, feito pela Orientadora Pedagógica, com assuntos variados, pois, segundo ela: “assim como as crianças devem ser estimuladas à leitura observando outra pessoa lendo, o mesmo processo deve ser feito com os professores”. Conforme pude observar, esta prática tem alcançado bons resultados porque os professores acabam se interessando pelo autor e passam a procurar outras obras.

Os temas das reuniões e os assuntos tratados foram os mais variados, geralmente, eram reproduzidos vídeos da TV ESCOLA abordando temas de interesse dos professores sobre assuntos que poderiam ser desenvolvidos em sala de aula. Porém, foi possível perceber, a partir de algumas reuniões, a inquietação e angústia dos professores em assuntos relacionados à participação da família e do Poder Público, no que diz respeito aos acontecimentos do cotidiano. Os professores sentem-se sozinhos com o peso da responsabilidade que recai sobre a escola. Durante um Conselho de Classe, ouvimos uma professora desabafar “*a família não aparece e o Conselho Tutelar é perda de tempo, não adianta chamar*”.

No começo do ano, em uma das reuniões, ficou evidente a preocupação da escola com a realização da Prova Brasil. No decorrer da reunião, a Orientadora Pedagógica virou-se para os professores e disse “*este ano a Prova Brasil vai acontecer, temos que nos preparar*”.

Em 2011, a Orientadora Pedagógica desta escola, foi uma das responsáveis, pelos encontros de qualificação sobre Letramento, oferecidos aos professores da rede municipal. O corpo docente da rede, que trabalhava com o 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, participou. O material produzido para estes encontros de qualificação também foram utilizados nas reuniões pedagógicas da escola como auxílio na alfabetização, para todos os professores.

Percebemos que a presença da Orientadora Pedagógica, e o trabalho por ela

desenvolvido na escola são bem aceitos pelos professores, por envolver acompanhamento do processo de ensino e facilitação da prática pedagógica. De acordo com Esquinsani (2010), as funções de coordenador pedagógico⁶ em um contexto de gestão escolar são:

acompanhar a proposta pedagógica do estabelecimento, dinamizando suas ações e encaminhando eventuais alterações; pesquisar, elaborar, submeter, redimensionar (se for o caso), implementar e avaliar a proposta de formação continuada dos professores vinculados à escola; acompanhar as atividades docentes, sendo propositivo e orientar sempre que necessário, além de organizar e conduzir reuniões pedagógicas. (ESQUINSANI, 2010, p. 137)

Durante o tempo de observação na escola, houve uma situação um pouco incômoda: pode-se notar que presença do pesquisador causou certo desconforto entre os professores, principalmente durante as reuniões pedagógicas. Ocorreu um distanciamento, dificultando o acesso aos materiais e informações. Por esse motivo, foi elaborado um questionário relacionado à pesquisa, ao invés de entrevista, devido à dificuldade para se manter um contato mais direto.

A investigação foi realizada somente no 2º turno, haja vista que no 1º turno atuam os professores que trabalham com o segundo segmento do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e dois professores da educação infantil, sendo que o foco deste estudo está voltado para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

Dos dez professores que atuam no segundo turno, um não foi convidado a participar, pois trabalha com uma turma de Educação Infantil. Dos nove professores que atuam do 1º ao 5º ano, seis aceitaram colaborar com a pesquisa respondendo ao questionário. Das professoras que participaram, duas atuam em turmas do 5º ano, duas com o 2º ano, uma no 3º e a outra no 4º. Houve a participação espontânea da Coordenadora de Aprendizagem do Horário Integral, que é professora da escola e no momento está assumindo esta função.

Foram elaborados quatro questionários (APÊNDICES A, B, C E D) um para professores, um para a Orientadora Pedagógica responsável pelo primeiro segmento, um para a diretora geral e adjunta. Consideramos de primordial

⁶ Na rede municipal de Nova Iguaçu, como consta no Regimento Escolar elaborado pela Secretaria de Educação do Município, através da Resolução nº 01/04, de 23 de dezembro de 2004, a função do Orientador Pedagógico é a mesma desempenhada pelo coordenador pedagógico, ao qual nos referimos ao citar Esquinsani (2010).

importância também realizarmos uma pesquisa com os aplicadores da Prova Brasil.

Os questionários destinados aos professores, orientador e diretores contam com quatro blocos que foram definidos por assunto. O primeiro bloco destina-se à identificação, que é facultativa aos participantes para evitar possíveis constrangimentos. Este bloco é composto por quatro itens: nome, turma para qual leciona, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação na escola pesquisada. O segundo bloco aborda questões relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, composto por cinco perguntas. O terceiro contempla cinco perguntas relacionadas à Prova Brasil. Já o quarto (e último bloco) com três questões relacionadas ao currículo.

O questionário aplicado à orientadora pedagógica e à diretora geral mantém a mesma estrutura daquele que foi respondido pelas professoras, ou seja, está organizado em quatro blocos, a diferença está no nº de questões que compõe cada bloco. O primeiro é composto por quatro, o segundo por seis. O terceiro é o mais extenso composto por dez questões e, finalizando, o quarto se compõe de quatro perguntas. O questionário endereçado aos aplicadores da Prova Brasil contém apenas uma seção elaborada com sete perguntas relacionadas à aplicação da prova. Responderam ao questionário os dois aplicadores, pois a escola tem duas turmas de 5º ano que fazem a prova no mesmo dia e horário.

Além da pesquisa na escola, também consideramos de fundamental importância entrevistar o representante do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

O presente trabalho está organizado em três capítulos, além desta introdução. O capítulo 1 traz o contexto de implantação do Saeb e apresenta a Prova Brasil, analisando seu contexto de organização, elaboração, aplicação e divulgação dos resultados. O capítulo 2 tem como objeto de discussão a formação continuada de professores, sua importância e necessidade. No capítulo 3, apresentamos os resultados da pesquisa na escola, incluindo o relato da observação das atividades realizadas pelos professores e a Orientadora Pedagógica no decorrer do ano letivo, organizados e pautados de acordo com nosso referencial teórico e os gráficos que representam o resultado do trabalho de leitura realizado pela escola com os alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. As considerações finais fazem o fechamento com as principais conclusões que foram construídas no transcorrer da pesquisa.

1 A PROVA BRASIL E O SAEB

As experiências em avaliações realizadas no Brasil podem se enquadrar em três gerações: a primeira, começando por volta dos anos 1970 até 1990, caracteriza-se com o início das primeiras experiências de Avaliação em Larga Escala, quando surge o primeiro sistema público de avaliação⁷.

A segunda geração inicia-se em 1995, em especial quando o INEP adota, em suas análises, a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Esta teoria consiste em um conjunto de modelos estatísticos que tornam visíveis os traços latentes de um indivíduo. No contexto da avaliação educacional, os traços latentes são as competências cognitivas dos alunos, ou seja, suas proficiências. A TRI representa um avanço em relação à teoria clássica, principalmente, por possibilitar a analogia entre diferentes grupos de interesse (comparação ao longo do tempo e entre anos escolares, por exemplo)⁸.

A terceira e atual geração, iniciada a partir de 2005, caracteriza-se pelas inquietações com a divulgação e a apropriação dos resultados pelos professores e/ou equipes pedagógicas. Tais preocupações conduziram o INEP à elaboração de um boletim informativo contendo os resultados da Prova Brasil e outros indicadores, que é distribuído gratuitamente às escolas e pode ser acessado no site (<<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>).

A Prova Brasil é o foco de interesse deste trabalho e, por esse motivo, foi considerado de fundamental importância compreender todo o contexto no qual essa avaliação se insere, tornando-se imprescindível a abordagem do tema avaliação educacional.

Essa temática, comumente, está integrada ao contexto de ensino-aprendizagem vivenciado pelas escolas. Nas palavras de Vianna (2005 apud OLIVEIRA, 2011, p. 92), a avaliação educacional pode ser considerada “uma área de múltiplos pólos: sistemas, instituições, cursos, currículos, programas, materiais, professores e, por fim, alunos”.

Pode-se classificar a avaliação educacional, de acordo com o foco de

⁷ Inicialmente denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público (Saep). Mais tarde este sistema foi denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

⁸ Para saber mais sobre a TRI, consultar: AGUIAR, 2010; MURI, 2012.

interesse, como interna ou externa. De acordo com Oliveira (2011), é considerada como interna a modalidade de avaliação realizada pelas próprias pessoas que fazem parte da instituição avaliada, como os professores ao avaliarem seus alunos bimestralmente ou o diretor ao reunir o conselho escolar no intuito de avaliar a escola. A avaliação interna, conhecida como avaliação escolar, fica restrita ao âmbito interno da escola. A avaliação externa é uma outra modalidade e é realizada e construída por pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais da escola, seu foco é analisar o desempenho educacional de forma mais abrangente. Segundo Werle (2010, p.22), a avaliação externa “pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Alguns autores, como Esteban e Afonso (2010, p. 11) colocam as avaliações externas como uma volta ao padrão rígido definido pela avaliação quantitativa. O tema central do discurso é a “a qualidade da educação”, que será avaliada através da quantificação do desempenho cognitivo e das habilidades adquiridas, ou seja, o conhecimento que foi transmitido para os alunos e retido por eles. A avaliação se revela “um mecanismo de controle” dos tempos, dos conteúdos, dos processos, dos sujeitos e dos resultados escolares. O estabelecimento de uma avaliação nacional pressiona no sentido de homogeneização curricular.

Antunes e Sá (2010) também problematizam ao afirmar que

a questão que fica é se o poder condicionante de uma única modalidade de avaliação não se torna excessivo, e portando redutor, quando é tomada como referência orientadora de opções educativas e pedagógicas por órgãos responsáveis pela gestão dos estabelecimentos e pela gestão pedagógica, professores e mesmo estudantes e famílias (ANTUNES; SÁ, 2010, p. 125).

Para Soligo (2010)

a qualidade da educação passa pelas avaliações internas e externas; no entanto, não pode ficar restrita a observação apática dos resultados. Há a necessidade de reflexão e problematização de seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de rankings dos melhores e piores, sem considerar as especificidades locais das múltiplas realidades educacionais do país. (SOLIGO, 2010, p.130-131)

As avaliações externas têm sido tema de muitas discussões quanto ao impacto de seus resultados e intenções de sua existência. Nóvoa, por exemplo,

considera como conseqüência externa dos processos de avaliação, principalmente, sua influência na regulação das escolas e do sistema educacional. Nesse sentido, afirma o autor

é preciso sublimar a dimensão pedagógica da avaliação, mas também seu papel como elo entre as escolas e a sociedade. O esforço de comunicação pública do trabalho escolar passa em grande medida, por uma utilização inteligente de instrumentos e resultados da avaliação (FERNANDES, 2009, p. 15).

Para Fernandes (2009, p.111), a avaliação da aprendizagem está muito mais focada nas avaliações externas do que nas avaliações internas, porque existem “na expectativa de obter informação confiável acerca do que os alunos sabem e de contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das escolas”.

Com uma visão mais crítica, Afonso (2000) afirma, especificamente, em relação à avaliação educacional:

é possível constatar que, independentemente do seu lugar no “sistema mundial”, diferentes países estão a percorrer caminhos bastante semelhantes que podem caracterizar-se, genericamente, pela imposição de um crescente controle nacional sobre os processos avaliativos [...] (AFONSO, 2000, p.89).

E acrescenta que as avaliações voltadas à publicação de resultados representam modalidades que possibilitam o controle pelo Estado, pela sociedade em geral e, em especial, por aqueles que agora são considerados os “consumidores” da educação escolar (os pais), tomando ciência se os objetivos da educação estão sendo realizados.

Dada à especificidade deste estudo, na seqüência abordaremos apenas a avaliação educacional externa, situada no campo dos sistemas nacionais de avaliação, mais precisamente, a Prova Brasil.

Partindo dos estudos realizados por Bonamino (2002, p. 15), conclui-se que “o ponto de partida para a compreensão da política de avaliação se situa nos anos 1980”. Ao longo da década, alguns fatores como a preocupação com as excessivas taxas de repetência e a evasão escolar precoce dos alunos levaram à implantação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada, à construção de novas escolas, ao treinamento de professores e à distribuição de livros didáticos. O reconhecimento da inexistência de estudos que mostrassem com clareza o

atendimento educacional ofertado à população e suas conseqüências no desempenho dos alunos dentro do sistema escolar levou às primeiras experiências de avaliação do ensino de primeiro grau (atual Ensino Fundamental).

Em concordância com Bonamino (2002), Silva (2010) enfatiza que a década de 1980 representou um período muito fértil para a educação brasileira no que tange às discussões sobre políticas públicas para o direcionamento e aplicação de verbas. Tanto a questão da qualidade como da equidade assume lugar de destaque nos assuntos referentes à educação. Para o autor, avaliar a educação brasileira em todos os níveis torna-se fundamental para traçar um panorama sobre a realidade educacional. Nesse sentido, afirma que

a necessidade de obter informações mais gerais sobre a educação brasileira, leva à adoção da avaliação dos sistemas responsáveis pela mesma. Essa avaliação deve utilizar procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos, que garantam sua confiabilidade tanto na coleta sobre os dados de desempenho dos alunos como nas condições internas e externas que nele interferem (SILVA, 2010, p.37).

Os estudos realizados por Oliveira (2011, p. 112), mostram que os anos 1990, marcam a entrada do Brasil no mundo das avaliações em larga escala das redes de ensino, que vinham sendo desenvolvidas nos Estados Unidos da América há cerca de trinta anos. Ações análogas começam a ser percebidas em quase todos os países da América Latina, marcando na década de 1990 como o período de criação dos sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem.

Para a autora, atualmente,

as avaliações em larga escala fazem parte cada vez mais da realidade educacional brasileira, tanto a nível nacional quanto a nível estadual, e com isso ela também vem sendo fonte de pesquisa para investigação dos diversos elementos que a compõe (OLIVEIRA, 2012, p.33).

Sua influência é destacada por Fernandes (2009) ao enfatizar que

são conhecidos e estão amplamente documentados os diferentes tipos de efeitos ou impactos que os exames podem ter aos mais variados níveis, como: a) na vida pessoal, social e acadêmica dos alunos; b) nas formas como as escolas e os professores se organizam e desenvolvem o currículo; c) naquilo que é ensinado e como é ensinado; d) naquilo que é avaliado e como é avaliado; e e) na credibilidade social dos sistemas educativos. (FERNANDES, 2009, p.121)

Para Werle (2010),

Avaliação de Larga Escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. O interessante de agregar o termo avaliação externa com a informação de que é “em larga escala” é que indica o tipo de avaliação e sua abrangência (WERLE, 2010, p.22).

A autora enfatiza ainda que este tipo de avaliação fornece dados que podem servir para a reflexão acerca do funcionamento e de como está sendo realizada a educação no conjunto do sistema.

A primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, que nos permitiu conhecer a fundo a estrutura educacional brasileira foi o Saeb, que é um levantamento educacional realizado a cada dois anos numa amostra probabilística de alunos de escolas públicas e particulares de todos os estados do país e do Distrito Federal. Além de propor e fornecer elementos que viabilizem o monitoramento dos resultados das aplicações das políticas públicas voltadas para a educação, o Saeb tem como principal finalidade, fornecer aos gestores dos sistemas de ensino informações que subsidiem o processo de tomada de decisões (SILVA, 2010). A partir de 1995, com a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), os resultados do Saeb passam a ser comparados entre os diversos grupos de interesse, possibilitando a construção de séries históricas (em perspectiva longitudinal).

O Saeb foi criado com o objetivo de conhecer os resultados da educação básica e verificar até que ponto os resultados esperados eram alcançados (OLIVEIRA, 2011).

Com base em informações sobre rendimento dos estudantes, gestão escolar, prática docente, dentre outras, o seu propósito era, e ainda é, identificar os focos e intervenções prioritários para a gestão governamental macro, nas esferas municipal, estadual e federal. Sendo assim, podemos dizer que além de servir para

implementar as propostas do novo modelo estatal, ele também contribuiu para uma compreensão mais aprofundada do ensino-aprendizagem no País (OLIVEIRA, 2011, p. 119)

Oliveira (2011, p. 122) afirma que “essa nova avaliação gerou expectativas em todos os envolvidos no processo educacional, gestores, professores, pesquisadores, familiares, uma vez que seria possível conhecer o desempenho individual das

escolas”. A nova avaliação gerou muitas críticas e temores entre especialistas e profissionais da área educacional, pois estes se sentiam “vigiados” pelas autoridades, porém ao mesmo tempo havia a esperança de que a avaliação pudesse promover a melhoria da qualidade do ensino porque a mudança poderia partir de cada instituição.

A Anresc é chamada de Prova Brasil pelo seu caráter universal, ou seja, sua aplicação em todas as escolas públicas, localizadas em zona urbana e rural, com pelo menos 20 estudantes matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, A Aneb ainda é chamada de Saeb por manter suas características originais.

A metodologia utilizada nas duas provas é a mesma, a diferença está na população de estudantes aos quais são aplicadas e nos resultados fornecidos por cada uma das provas. Por utilizarem a mesma metodologia, em 2007, elas passaram a ser aplicadas concomitantemente e avaliam as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O Saeb é atualmente coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

A partir de dados fornecidos pelo Inep, apresentamos um quadro explicitando as semelhanças e diferenças entre as duas provas:

Quadro 2 - Semelhanças e Diferenças entre Prova Brasil e Saeb

Prova Brasil	Saeb
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 5º e 9º anos.	Avalia estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana e rural.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbanas e rurais.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participa da prova.
Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do Saeb, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do Saeb e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>> Acesso em 29/08/11.

O INEP também disponibiliza (via internet) informações quanto à realização das provas em 2011⁹. De acordo com as informações contidas no site do INEP, o Saeb e a Prova Brasil são realizados em parceria com estados e municípios. Participaram da Prova Brasil 2011 todas as escolas com pelo menos 20 estudantes no 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular, matriculados, em escolas públicas, localizadas em zona urbana e rural. As provas foram aplicadas no período de 7 a 18 de novembro de 2011, em todos os Estados e no Distrito Federal.

Para realização do Saeb é selecionada uma amostra complementar à Prova Brasil cujos estratos são constituídos por:

- * escolas que tenham de 10 a 19 estudantes matriculados no 5º ano (4ª série) ou 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular público;
- * escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 5º ano (4ª série)

⁹ Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/edicao-2011>> Acesso em 29/08/2011.

ou 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular privado;

* escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio regular público ou privado.

O resultado da Prova Brasil combinado com os índices de aprovação, repetência e evasão de cada escola, obtidos por meio do censo escolar, compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Especificamente, este indicador é obtido por meio da seguinte expressão Matemática:

$$\text{IDEB} = \frac{\text{Média na Prova Brasil}}{\text{Taxa de aprovação}}$$

As informações colhidas no site do Inep referem-se ao Ideb como indicador que orienta as políticas da Educação Básica, voltadas para a melhoria da qualidade das escolas públicas. É utilizado, portanto, como ferramenta de acompanhamento das metas de qualidade da educação básica, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (MEC). A média na Prova Brasil é usada para calcular os Idebs de municípios e escolas, enquanto a nota no Saeb subsidia o cálculo dos Idebs dos estados e do Ideb nacional.

Com o Ideb, ampliam-se as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo. A combinação de ambos tem também o mérito de equilibrar as duas dimensões, ou seja, se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade na Prova Brasil, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado da Prova Brasil indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema.

A meta estabelecida no PDE é que em 2022 o Ideb nacional seja 6, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos em 2007.

O Inep, a partir dos indicadores de desempenho e rendimento, tem como compromisso divulgar a projeção de melhoria do Ideb do Brasil, Unidades da

Federação e Municípios, por dependência administrativa. As metas individuais, calculadas bienalmente de 2007 a 2021, terão o objetivo de fomentar a redução da desigualdade entre as redes e contribuir para o Brasil atingir a meta nacional estabelecida para 2022, ano do bicentenário da Independência.

As metas intermediárias de cada município e estado são diferentes. Aqueles com Ideb mais baixo terão que fazer maior esforço para chegar mais próximo da meta nacional. Aqueles com o índice mais alto deverão superar a meta para o Brasil. Nesse quadro, cada município e estado deve ter um desempenho que, em conjunto, leve o Brasil a atingir a meta nacional proposta e a reduzir a desigualdade entre as redes.

Caso o estado, município ou escola não tenha participado da Prova Brasil/Saeb, ou não tenha enviado os seus dados ao Censo Escolar, no prazo estabelecido pelo Inep, não terão Ideb.

A Prova Brasil foi idealizada pelo Governo Federal, com o intuito de oferecer informações sobre a qualidade do Ensino Fundamental ministrado em cada unidade escolar, tanto aos dirigentes estaduais, municipais e distritais, assim como a toda sociedade.

1.1 Elaboração dos instrumentos

Assim como ocorre em praticamente todas as avaliações de larga escala, a Prova Brasil faz uso de dois instrumentos de coleta de informações: o instrumento cognitivo (provas de Matemática e de Língua Portuguesa, aplicada aos estudantes das séries foco, que visam à construção das medidas de habilidades cognitivas, chamadas proficiências) e os instrumentos contextuais (questionários aplicados aos alunos, seus professores e os diretores dessas escolas, que objetivam descrever os contextos dos processos de escolarização).

Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada ano escolar e ainda, para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas “descritores”. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas

pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens dos testes das diferentes disciplinas. Estes, por sua vez, são compostos por itens criados a partir das Matrizes de Referência (ANEXOS C e D). Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se o que os alunos sabem e conseguem fazer com os conhecimentos adquiridos.

De acordo com Silva (2010),

A seleção e montagem dos descritores que compõem os itens que integram a Prova Brasil presentes na Matriz de Referência, foram criados pelo Inep a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e dos currículos adotados pelas Secretarias Estaduais de Educação e por redes municipais de ensino. O Inep também consultou livros didáticos com freqüente utilização por parte dos professores regentes das redes públicas e privadas (SILVA, 2010, p. 40).

Existem muitas críticas de educadores em relação às duas disciplinas que foram escolhidas para compor a prova, mas foi uma designação deliberada pelo INEP por serem disciplinas básicas do currículo escolar. É importante ressaltar que as Matrizes de Referência da Prova Brasil, além de não englobarem todo o currículo escolar, não devem ser confundidas com procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas, pois um recorte é feito com base naquilo que pode ser aferido em uma avaliação desse porte (SILVA, 2010, p. 40).

1.2 Aplicação

A aplicação da Prova Brasil não é feita diretamente por intermédio do corpo técnico-administrativo do INEP, este serviço foi terceirizado por meio de processo licitatório para a realização da primeira Prova Brasil, o qual aconteceu por meio do Edital de Concorrência nº 3/2005, na modalidade técnica e preço. Na ocasião, a Fundação Cesgranrio, localizada no Rio de Janeiro, ganhou o processo licitatório (ANDRADE, 2011; OLIVEIRA, 2011). Para Andrade (2011),

uma Avaliação em Larga Escala com características tão peculiares como a Prova Brasil implica um grau de complexidade enquanto processo de desenvolvimento e aplicação. Vários atores desconhecidos no âmbito escolar passam a intervir em seu

cotidiano e na dinâmica das atividades pedagógicas, administrativas, de relacionamento com a comunidade, de avaliação no processo ensino-aprendizagem. São os aplicadores dos testes e, indiretamente, aqueles que os contratam, treinam e dão suporte, quais sejam, a empresa consorciada, o coordenador de logística, os multiplicadores e o coordenador de treinamento, entre outros (ANDRADE, 2011, p. 75).

Fica, portanto, a cargo da empresa contratada a preparação de instrumentos e materiais, constituição de equipes, treinamento, processamento e análise dos dados para produção dos resultados. Para que isto aconteça, quatro equipes são formadas, a saber:

I – Equipe Central: responsável pelo planejamento e gerenciamento das atividades. Contratadas em níveis macro; II – Equipes de Campo: responsáveis pelo detalhamento do planejamento, monitoramento e execução das aplicações em campo; III – Equipe de Processamento de Dados: responsável pelo processamento dos dados, constituição e análises de consistência das bases; IV – Equipe de Análises para a produção de resultados: responsável pela produção dos resultados sobre o desempenho dos alunos e os fatores associados ao desempenho (ANDRADE, 2011, p. 180-181).

Com o objetivo de possibilitar uma maior interação entre as partes envolvidas e fortalecer a atuação da empresa consorciada com as escolas através da parceria com a Secretaria Estadual de Educação é que o quadro é composto por quatro coordenadores dentro de cada Estado e do Distrito Federal (WERLE, 2010).

A autora destaca ainda alguns pontos relevantes do trabalho realizado pela equipe: o gerenciamento da aplicação dos instrumentos é efetuado pelos coordenadores e equipes das diferentes secretarias de Educação devido à infraestrutura e aos recursos humanos especializados; os coordenadores de logística estipulados pelo consórcio são responsáveis pelo controle financeiro e pela locação de unidades físicas, denominadas pólos; os coordenadores de logística indicados pela Secretaria de Educação Estadual são responsáveis pela contratação de multiplicadores e aplicadores, coordenação de pessoal e contatos com as escolas.

É importante ressaltar que “grande parte da organização gerencial da aplicação da Prova Brasil ocorre no âmbito administrativo dos sistemas de ensino das unidades da federação” (ANDRADE, 2011).

As Secretarias Municipais de Educação permitem que as escolas de sua rede participem da avaliação. Enquanto mantenedoras, elas poderiam contribuir para a organização das suas unidades escolares tanto no recebimento da avaliação como

na mobilização da rede para acolher uma avaliação externa. O encargo financeiro pode ser uma das justificativas para que o processo não ocorra de forma mais participativa, envolvendo as Secretarias Municipais de Educação, pois o custeio com a constituição de equipes de campo seria mais elevado (ANDRADE, 2011, p. 80-81).

No contexto escolar, nem todos os aspectos envolvidos na aplicação da Prova Brasil são bem compreendidos, segundo a autora, pois nem todas as informações estão disponíveis para os educadores, a equipe diretiva das escolas ou até mesmo para as Secretarias Municipais de Educação. A avaliação é anunciada no início do ano em que será aplicada, mais precisamente, no primeiro trimestre (sabe-se que a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos). A aplicação da prova ocorre nos meses de outubro ou novembro. No intervalo entre o anúncio e a aplicação, as escolas ficam sabendo através da mídia, sobre um cronograma não definitivo, nem claramente estabelecido, o período previsto para a aplicação pode ser alterado durante o ano letivo. O agendamento da prova é feito oficialmente pelo aplicador, este contato normalmente ocorre com apenas uma ou duas semanas de antecedência, mesmo assim pode sofrer alteração, pois, o aplicador poderá atender mais de uma escola.

Diante da incerteza e com a intenção de se organizar, a escola busca informações e orientações junto às Secretarias Municipais de Educação, que por sua vez, procuram a Secretaria Estadual de Educação e recebem as seguintes orientações: tratar diretamente com o aplicador ou não se envolver no processo de aplicação. Devido a estes fatores, “do ponto de vista das escolas, a maneira como é planejada a aplicação deixa a desejar” (ANDRADE, 2011, p.76).

Conforme informações contidas no site do INEP¹⁰

As provas são aplicadas por profissionais de uma empresa contratada exclusivamente para esse fim. Esses aplicadores são treinados e capacitados para manterem os critérios e a padronização dos testes em âmbito nacional. As datas e os horários das provas são agendados pelos aplicadores, que entram em contato com as escolas.

Durante a realização das provas para os alunos de 5º ano, caberá ao aplicador ler as orientações dos testes e explicar a forma de preenchimento das respostas. No entanto, as questões das provas não serão lidas pelo aplicador.

Para os alunos de 9º ano e do 3º anos do Ensino Médio, os aplicadores farão

¹⁰ Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em 28/10/2011.

apenas a leitura das orientações do teste. Caberá aos próprios alunos lerem os procedimentos para preenchimento do formulário de respostas e a interpretação das questões.

Crianças portadoras de necessidades especiais também poderão participar das avaliações.

O Manual dos Aplicadores 2009 do MEC/Inep informa que cada aplicador fica responsável por até 15 turmas nas quais ele aplica as provas e os questionários. Os critérios estabelecidos para ser aplicador são: ser professor com formação e experiência em magistério (obrigatoriamente para as turmas de 4.^a série) e/ou graduação completa (especialmente para as turmas das demais séries); não ser funcionário/professor atuante nas escolas onde realizará as aplicações; ter experiência de pelo menos um ano em Avaliação em Larga Escala. Além disso, é necessária a participação no treinamento, que acontece com horário e local agendado previamente. Esse treinamento é essencial para se tornar um aplicador.

O aplicador é responsável por todo o material necessário para aplicação das provas. Cabe ao aplicador, assim que receber a lista de escolas de sua responsabilidade ligar para o diretor da escola, confirmar o dia e o horário da aplicação. É proibido ao aplicador fazer aplicação da prova na escola onde trabalha.

Quanto às provas, Silva (2010), informa que:

Para cada ano letivo são confeccionados 21 diferentes tipos de cadernos de provas, mas cada aluno responde a apenas um. Desta forma, dois alunos não respondem necessariamente às mesmas questões. Cada caderno de prova é constituído por quatro blocos, sendo dois destinados a itens de Língua Portuguesa e os outros dois blocos a questões de Matemática.

Os alunos do 5º ano respondem a 22 itens de Língua Portuguesa e a outros 22 itens de Matemática. Já os estudantes do 9º ano respondem 26 itens de Língua

Portuguesa e a outros 26 itens de Matemática. O tempo total estipulado para a avaliação é de 2 horas e 30 minutos.

Todos os itens são de múltipla escolha, com quatro opções de alternativas para as respostas, sendo apenas uma correta. As soluções devem ser assinaladas em um formulário de respostas a lápis ou a caneta preta, bastando que o aluno escreva um "X" na alternativa desejada. A prova não é divulgada, pois de acordo com a metodologia da Teoria da Resposta ao Item, as mesmas questões podem ser utilizadas em edições seguintes do exame.

Professores e gestores (diretores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, etc.) de turmas das escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho (SILVA, 2010, p. 39).

Na continuidade, apresentamos de que forma as escolas e a sociedade tomam conhecimento dos resultados da Prova Brasil.

1.3 Prova Brasil: resultados

De acordo com informações colhidas no site do INEP, as médias da Prova Brasil não se distribuem entre zero e dez, como tradicionalmente ocorre nas avaliações cujas notas refletem o volume de conteúdo que o estudante acerta. Os testes da Prova Brasil, assim como os dos Saeb são construídos metodologicamente para avaliar sistemas de ensino, e não alunos. Com isso, as médias são apresentadas em uma escala de desempenho capaz de descrever, em cada nível, as competências e habilidades que os estudantes desses sistemas demonstram terem desenvolvido. Há uma escala descrita para as habilidades em Língua Portuguesa e outra para Matemática.

Cada nível da escala apresenta as habilidades que os alunos desenvolveram. Com base na média de desempenho e distribuição dos alunos de cada rede ou escola nesta escala e sua interpretação pedagógica, a rede ou a escola pode comparar seus resultados com seus próprios objetivos, observando, por exemplo, até que ponto as habilidades que foram planejadas para serem trabalhadas com seus alunos foram alcançadas.

Dentro de cada uma das disciplinas, a escala é única e cumulativa, para todas as séries avaliadas – a lógica é a de que quanto mais o estudante caminha ao longo da escala mais habilidades ele terá desenvolvido. Portanto, é esperado que alunos do 5º ano alcancem médias numéricas menores que os de 9º ano.

As Escalas de Proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática (ANEXOS E e F) variam de zero a 500 pontos e possuem intervalos de 25 pontos. Cada nível é constituído pelas habilidades nele descritos, somadas às habilidades presentes nos níveis anteriores. De acordo com informações contidas no site do Inep, o primeiro nível compreende o intervalo entre 125 e 150 pontos, o segundo de 150 a 175, o terceiro de 175 a 200 e assim sucessivamente.

A escala de Língua Portuguesa, compreende nove níveis que buscam explicar o desempenho dos alunos em Leitura, variando entre 125 e 325 pontos. Já a escala de Matemática compreende treze níveis e varia entre 125 e 425 pontos. Em ambas, os alunos que obtêm médias abaixo de 125 são posicionados no nível zero da escala (abaixo de 125) e demonstram não terem adquirido as habilidades mínimas avaliadas.

A Prova Brasil utiliza recursos metodológicos para garantir a comparabilidade dos seus resultados, assim é possível que se compare o desempenho das redes e escolas ao longo do tempo. O objetivo é que os resultados apresentados sejam incorporados pelos professores, diretores, gestores e pela própria sociedade, e que fomentem o debate e um trabalho pedagógico que subsidiem a melhoria da qualidade educacional dos sistemas. Para tanto, é fundamental e imprescindível que se proceda à interpretação pedagógica dos resultados, observando em cada nível, o conjunto de habilidades que os alunos demonstraram ter desenvolvido ao resolverem às questões.

A divulgação dos resultados da Prova Brasil é feita tanto através do site do INEP quanto em cartazes que são distribuídos às escolas. É natural que apresentação pública dos resultados de uma Avaliação em Larga Escala como a Prova Brasil, gere a produção de rankings com efeitos indesejáveis, como destaca Fernandes (2009),

A elaboração e a publicação de rankings podem ter outros efeitos indesejáveis, como o estigmatizar escolas que eventualmente até poderão estar fazendo um bom percurso para melhorar, desmoralizando professores e os demais colaboradores da escola e a própria comunidade em que se integra. (FERNANDES, 2009, p.124)

Este capítulo apresentou a Prova Brasil, discutindo os procedimentos usados para a coleta de informações e os processos de divulgação dos resultados. Fica evidente que um dos objetivos essenciais desta iniciativa governamental é a apropriação dos resultados pelos professores e gestores educacionais e a conseqüente implementação de modificações que garantam a melhoria da aprendizagem nas escolas. Dada à centralidade dos professores nessas propostas, decidimos investigar as (possíveis) ações que vem sendo desenvolvidas nas unidades escolares, em especial voltadas à formação docente. Ao reavaliar este estudo, sentimos a necessidade de um mergulho no campo da formação de professores, em especial o que discute a formação continuada na escola. Na seqüência, apresentam-se os resultados deste estudo.

2 A FORMAÇÃO CONTINUADA E SEU CONTEXTO

O tema formação continuada além de ser um dos eixos fundamentais para a realização deste trabalho, também tem sido objeto de pesquisas, reflexões e discussões em nosso país (ABREU, 2006; ALLAN 2011; ALVES, W. 2009; ALVES, N. 1998; ANDRADE, 2007; CANDAU, 1998; FERREIRA, 2008; IMBERNÓN, 2009, 2010; OLIVEIRA, 2012).

Podemos abordar a temática da formação continuada a partir de diferentes enfoques e direções. Neste trabalho, priorizamos aquela que valoriza o contexto escolar, deslocando o eixo de formação da universidade para a escola, sem desmerecer sua contribuição para a formação dos professores, valorizando, assim, a prática e o saber docente.

A área da educação foi marcada, notadamente, no período pós 1964, por uma forte avalanche de treinamentos e reciclagens, período em que os professores das grandes redes estaduais foram convocados a participar dos cursos de reciclagem promovidos pelas secretarias de educação, cursos rápidos e descontextualizados, expressão da forte tendência tecnicista da educação brasileira, culminada pela implantação da Lei 5692/71. O que caracterizou bem esse período foi o espírito da racionalidade técnica que impregnou as práticas pedagógicas. Inúmeras propostas de formação continuada ainda conservam as velhas tradições herdadas das políticas centralizadoras de períodos anteriores. Tal denominação é empregada ora para referir-se a um curso que complementa a formação inicial, ora como curso para aperfeiçoar a prática, ora para treinar ou reciclar professores.

Vários conceitos são apresentados para a expressão formação continuada na perspectiva de diversos autores. Na seqüência, apresento um panorama do contexto em que se desenvolve a formação continuada e, para finalizar, abordo questões fundamentais de acordo com trabalhos desenvolvidos por Candau (1998) e Imbernóm (2009, 2010), para o desenvolvimento e a realização da formação continuada no contexto escolar.

2.1 Conceitos, modelos e tendências

A formação continuada é um tema de várias vertentes, bastante complexo e que gera muito interesse e discussão no atual contexto educacional, onde se atribui ao professor uma diversificada gama representativa de papéis.

Muito se tem falado em formação continuada de professores e inúmeras atividades vêm sendo desenvolvidas pela ação da esfera governamental. Em geral, estas atividades têm buscado a colaboração ou pelo menos o reconhecimento por meio do contato com a universidade (ABREU, 2006).

Candau (1998) conceitua formação continuada como

toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando nos estabelecimentos de ensino, posterior à sua formação inicial, incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. (CANDAU, 1998, p.70)

De acordo com Candau (1998), é possível destacar a formação em serviço como uma das estratégias de formação continuada de professores. A autora conceitua como formação em serviço todas as atividades realizadas no próprio local de trabalho dos professores, assim como aquelas que mesmo não estando inseridas no espaço de trabalho são oferecidas aos professores por instâncias superiores dos sistemas de ensino da qual eles fazem parte.

Segundo Pires (1991 apud Candau 1998), pode-se conceituar a formação continuada da seguinte maneira:

formação recebida por formandos já profissionalizados e com uma vida ativa, tendo por base a adaptação contínua à mudança dos conhecimentos, das técnicas, das convicções de trabalho, o melhoramento das suas qualificações profissionais e, por conseguinte, a sua promoção profissional e social (PIRES, 1991 apud CANDAU, 1998, p.69).

Na visão de Cruz (1991 apud Candau, 1998), a formação continuada é compreendida como

as atividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os

chefes de estabelecimentos de ensino após a sua titularização profissional inicial,

com vista essencialmente... a melhorar os seus conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos (CRUZ, 1991 apud CANDAU, 1998, p. 69).

Abreu (2006, p. 23) conceitua como “formação continuada ou formação contínua ou formação em serviço, todas as formas de organização de aperfeiçoamento profissional docente, através de propostas como: palestras, seminários, cursos, oficinas e outras”. Para a autora, formação continuada são propostas voltadas para a qualificação docente no intuito de possibilitar a melhoria da prática através do domínio de conhecimentos e métodos de seu campo de trabalho. E acrescenta que “a formação continuada de professores deve propiciar o desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, o que requer também o desenvolvimento de si próprio como pessoa”.

Quadro 03 – Termos empregados para formação continuada de docentes e suas especificações

Termos	Especificação
Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e usualmente, referentes à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não o possua, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88-9, apud COSTA, 2004, p. 66).

Segundo Alves (2009), com relação aos estudos e pesquisas realizadas sobre a formação continuada, é possível considerar duas concepções distintas: trabalhos de natureza teórica e de natureza empírica. Em relação aos modelos teóricos de formação continuada, estudos de Demailly (1992 apud CANDAU, 1998, p.71), apontam quatro modelos formais de formação continuada de professores: a forma universitária onde os mestres são considerados os transmissores do saber; a forma escolar, onde a escolaridade é obrigatória e os programas são definidos pelos organizadores; a forma contratual caracterizada pela negociação entre diferentes parceiros ligados por uma relação contratual do programa pretendido e das modalidades materiais e pedagógicas da aprendizagem e a forma interativa-reflexiva “presentes nas iniciativas de formação ligadas à resolução de problemas reais, com a ajuda mútua entre formandos e uma ligação à situação de trabalho”.

Nóvoa (1991, p.21, apud CANDAU, 1998, p.72), partindo da análise destes modelos de formação continuada de professores constata que seria possível reuni-los em dois grandes grupos: os modelos estruturantes “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados a diversos grupos de professores” e os modelos construtivistas, que “partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho”

É importante ressaltar que “estas sistematizações de Demailly e Nóvoa devem ser entendidas e servir aos educadores como modelos teóricos de análise e não como modelos práticos de intervenção” (CANDAU, 1998, p. 72).

Ainda em relação aos estudos de natureza teórica, tomemos algumas considerações sintetizadas por Alves (2009), a partir de sua pesquisa. Segundo Nunes (2000 apud ALVES, 2009): a formação continuada não representa um campo homogêneo de propostas e iniciativas; o quadro conceitual, os objetivos e procedimentos metodológicos expressam uma dada concepção de formação; a formação continuada de professores está articulada a um determinado paradigma; a formação tende a ser vista como um processo de investigação-reflexão-ação; a formação continuada tem dado destaque à prática profissional e à escola como lugar eminentemente formativo; a formação continuada pode responder às diferentes demandas, advindas da constatação de insuficiências na formação inicial e/ou da necessidade de aperfeiçoamento profissional.

Para Candau (1998), a grande maioria dos projetos realizados, tendo em vista

a formação continuada de professores, adota um modelo ao qual ela caracteriza como “clássico”. Nesta perspectiva, “a ênfase é posta na 'reciclagem' dos professores. Como o próprio nome indica 'reciclar' significa 'refazer o ciclo', voltar e atualizar a formação recebida” (CANDAU, 1998, p. 52, grifo do autor). O professor, já na atividade profissional, realiza, em determinados momentos, atividades específicas. Geralmente retorna à universidade para fazer cursos de diferentes níveis, de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação - *lato sensu* ou *strictu sensu*. Os cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação e até mesmo a participação em simpósios, congressos, encontros orientados, de alguma forma, ao desenvolvimento profissional são as outras possibilidades de reciclagem (CANDAU, 1998). Para a autora,

Trata-se, portanto, de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o lócus de produção do conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesta perspectiva, o lócus da reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados [...] (CANDAU, 1998, p.53).

A mesma autora cita alguns exemplos de programas concretos que se situam na ótica do modelo clássico de formação continuada de professores: ofertas de vagas pelas universidades em parceria com as secretarias de educação nos cursos de graduação e licenciatura para os professores em exercício nas redes de ensino; convênios para realização de cursos específicos de especialização e/ou aperfeiçoamento são estabelecidos entre instituições universitárias e secretarias de educação para reciclagem do corpo docente das respectivas redes de ensino; cursos promovidos diretamente pelas secretarias de educação e/ou pelo Ministério da Educação, seja com caráter presencial ou à distância (CANDAU, 1998).

Em suas conclusões, Candau (1998, p.55) afirma que “reagindo a essa concepção 'clássica', foi se desenvolvendo, principalmente nos últimos tempos, uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção da formação continuada”. Para ela, é importante salientar que diferentes modelos de formação continuada construídos a partir de distintas perspectivas não existem na prática em estado puro e podem apresentar interfaces uns com os outros.

Santos (1998) procura distinguir processos de formação continuada de acordo com a origem da iniciativa. Sendo assim, podem-se identificar iniciativas pessoais e institucionais, sendo que ambas podem ser individuais ou coletivas. Tomemos como

exemplo o professor que ingressa em curso de especialização, cuja responsabilidade é exclusivamente sua e o horário do curso é diferente do seu horário de trabalho. Neste caso, temos um exemplo de iniciativa pessoal de caráter individual.

A forma institucional/individual está presente quando a instituição promove a qualificação de seus docentes, liberando-os total ou parcialmente de suas funções e/ou financiando com o pagamento das despesas para realização, dentre outros, de estágios técnico-científicos, cursos de especialização e pós-graduação (mestrado ou doutorado). As formas coletivas mais usuais são aquelas realizadas por meio de cursos, seminários, oficinas, semanas de estudos, etc., oferecidos aos professores pelo sistema de ensino ou pelas escolas. A participação nessas atividades pode ser tanto por iniciativa pessoal como obrigatória (ABREU, 2006, p. 24).

Existem também propostas de formação continuada vinculadas aos conteúdos e métodos de ensino. Estes, por sua vez, surgem em decorrência da necessidade de atualização ou lacunas na formação inicial dos professores. Podem estar relacionados à conscientização dos professores em relação a princípios éticos e motivação para o exercício do magistério. Outras propostas de formação em serviço estão voltadas para mudanças no currículo ou mudanças de caráter pedagógico, o que vêm ocorrendo com frequência em diferentes redes de ensino tanto municipais como estaduais. Os chamados grupos de estudo, também podem ser entendidos como iniciativas de formação continuada, assim como os centros de estudo (ABREU, 2006).

Para a construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau (1998) focaliza três teses que sintetizam os principais eixos de investigação e, por sua vez, vão conquistando maior consenso entre os profissionais da educação. Pode-se, portanto, repensar a formação continuada de professores tendo por base as seguintes afirmações: a escola como locus da formação continuada; a valorização do saber docente; o ciclo de vida dos professores.

Segundo Candau (1998), para superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva é fundamental considerar a escola como locus de formação. Porém, como afirma a autora, este objetivo não se alcança de uma maneira espontânea, uma prática repetitiva e mecânica não favorece esse processo, é importante que essa prática seja reflexiva, capaz de identificar os problemas e resolvê-los, e ainda, que seja uma prática coletiva, construída por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição.

Reconhecer a escola como locus privilegiado da formação continuada tem

suas implicações. Várias experiências são promovidas no sentido de estimular componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar afim de não deslocar o professor para outros espaços (CANDAU, 1998).

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição, favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia a dia e favorecem-se processos de pesquisa-ação (CANDAU, 1998, p. 58).

A autora aponta a valorização do saber docente como segundo eixo de fundamental importância no que diz respeito à formação continuada de professores. Ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada é fundamental, principalmente os saberes da experiência, os quais a autora considera o “núcleo vital do saber docente”. De acordo com a mesma, “os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados” (CANDAU, 1998, p. 59). Partindo desses saberes, os professores podem julgar a formação que adquiriram, avaliar a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhe são propostas.

O terceiro eixo apontado por Candau (1998, p. 64) como importante para a formação continuada de professores, diz respeito ao ciclo de vida dos professores. “Tomar consciência de que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional e que muitos dos esquemas de formação continuada ignoram esse fato” é de grande importância. De fato, a preocupação com o ciclo de vida profissional dos docentes apresenta o desafio de romper com modelos padronizados de formação continuada. Outro desafio é “a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas”.

Em síntese, pode-se concluir que “as buscas que têm sido feitas de renovação da formação continuada partem desses três eixos: considerar a escola como locus fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores” (CANDAU, 1998, p.64).

Diante de tal contexto, autores como Candau (1998) e Imbernón (2010) ressaltam a relevância do contexto onde ocorre a formação continuada e o papel do professor como sujeito e não objeto desta. Devemos observar que grande parte dos materiais e conteúdos ministrados nas formações clássicas são pouco utilizados pelo professor ou até mesmo rejeitados. Na verdade, o próprio professor se sente rejeitado, como se não tivesse nada na sua história, no seu tecer de conhecimento. Se este ocorre na construção, desconstrução e reconstrução da prática pedagógica dentro do espaço de troca com seu aluno, não faz sentido encaixar um conhecimento produzido distante da sua realidade, não respeitando seu local de trabalho, seu saber docente e o ciclo de vida que está no momento.

Diante disso, é problemático, como o professor se coloca frente sua prática, como vem desenvolvendo sua formação, visto que esta é marcada fortemente pelo tecnicismo que se preocupa basicamente em teoria e busca de resultados. Existe uma forte marca de citar normas e regras dentro de sua formação. Segundo Alves (1998),

concretamente, o surgimento de um novo professor se dá pela nova prática que fazemos (e nos embates a que ela vem nos obrigando); pelo olhar crítico que sobre tal prática lançamos individual e coletivamente (a cada aula, com nossos alunos) e nas reuniões de segundas-feiras, que fazemos; e por uma busca teórica constante que vem permitindo reconhecer em nós, a velha teoria que precisa ser superada, e discutir e incorporar novas teorias (ALVES, 1998, p. 69).

Nessa relação vivenciada pelo professor e seu aluno, na prática de trocas, do inesperado, das dúvidas, que este vai tecendo um pensamento em construção e o novo professor vai surgindo, vai sendo formulada a teoria individual e coletiva na prática do dia a dia.

Candau (1998) resalta a importância de uma reflexão sobre a prática, investigando ação e a formação. Formação essa que tem como lócus privilegiado a escola. É dentro dela que o professor constrói, descobre, reconstrói, aprende, desaprende e vai dando continuidade ao seu processo de formação.

Seguindo nesta linha de discussão, compreende-se que

as fontes de saberes que são adquiridos pelos professores por meio da teoria e da prática estão presentes no processo de formação docente de forma articulada e integrada e fazem parte da trajetória docente. Esses saberes são saberes científicos e acadêmicos adquiridos nas universidades ou nos cursos de formação bem como

os saberes práticos, da ação que são adquiridos, moldados ou reestruturados por meio da experiência e da atuação docente em sala de aula nos mais diversos contextos (OLIVEIRA, 2012, p. 50).

A prática quase sempre negada pelas teorizações existentes nas formações clássicas assume seu real valor dentro do ambiente escolar. Esta deve acontecer de forma reflexiva, questionadora, no coletivo, nas trocas com outros professores, no levantamento das problemáticas e aflições que se desenrolam no cotidiano. Fazendo referência a esse cotidiano, Ezpeleta e Rockwell (1989) acreditam que,

qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórias, ações aparentemente inconseqüentes. A única forma de se dar conta do heterogêneo, de não perdê-lo- sem se deixar perder nele- é a de reconhecê-lo como produto de uma construção Histórica (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 25).

Dentro dessa heterogeneidade, que difere entre escolas, sujeitos e comunidade, ninguém melhor do que o próprio professor para protagonizar sua formação, diante de suas necessidades reais, respeitando suas conquistas e a diversidade, nas trocas e na mudança da sua prática pedagógica. Nesse processo, algumas diretrizes vão se formando. Tal prática só se modifica com o professor e aluno que dialogam no cotidiano, mudando e se incluindo nela. Outro aspecto é que não existem saberes únicos. Tudo sempre está em mudança, em construção. Sei que ainda não sei, mas posso saber, mesmo que provisoriamente e esses saberes individuais e coletivos não respondem a uma hierarquização, mas sim a uma abordagem sem linearidade.

Fica claro que a formação do professor dentro da escola traz para este, e o grupo de docentes desta, a conscientização de ser parte importante da transformação social, sendo sujeito político e atuante na educação. A formação de uma teorização que vai nortear a prática do grupo e o fortalecimento das relações entre estes na cooperação de trabalhos colaborativos.

Para Imbernón (2010),

os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o seu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos), sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010, p. 78).

As heranças de um passado de dependência e ausência de ser sujeito dentro do seu próprio processo de construção e formação ainda estão muito presentes. Também ser agente integrador de suas práticas, harmonizando processos em coletividade vem sendo um desafio que começa a dar seus primeiros passos nesse novo século. Considera-se a escola como um locus privilegiado para a consolidação da formação do professor como um contexto apropriado para análise crítica das experiências profissionais e pessoais. Pressupondo o desenvolvimento de práticas formativas que estabeleçam parcerias entre essas duas instâncias (pessoal e profissional), cujo foco principal seja estimular um trabalho colaborativo voltado à problematização e busca de soluções para os problemas reais da educação básica.

2.2 A necessidade da formação continuada

Nos últimos anos, no Brasil, a formação dos profissionais de ensino vem sendo motivo de intensas discussões, pesquisas e reflexões tanto no que diz respeito à formação inicial como continuada destes profissionais (ALVES, 1998; CANDAU, 1998).

Abreu (2006) enfatiza que a ideia que se tinha de que a formação oferecida aos professores nos cursos de formação era definitiva e terminal e que bastaria apenas a aplicação dos conhecimentos posteriormente, vem sendo, hoje, substituída pela formação continuada.

Durante longo tempo, a educação brasileira esteve carente de políticas sistemáticas voltadas à formação de professores. A importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes já vinha sendo insistentemente apontada por pesquisadores e outros envolvidos, mais sem resultados na prática (ANDRADE, 2007, p. 37).

Andrade (2007, p. 37) constata que ao fazer um balanço da profissão e da formação docente no Brasil até o ano de 1995, percebe que o crescimento do número de funções no magistério não corresponde de forma significativa ao grau de formação desses profissionais. E ainda, “muitos profissionais foram recrutados para atuar no sistema educacional sem a devida qualificação”. Alves (2009, p. 130)

acrescenta ainda, que a “formação contínua é de suma importância para o aperfeiçoamento profissional do professor, mas que não pode ser priorizada em detrimento da formação inicial”.

Andrade (2007, p. 34), afirma que “na década de 1990, de forma mais geral, instala-se definitivamente uma nova configuração na política educacional brasileira”. E acrescenta que tal política está expressa na concepção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 em seus artigos 61 e 67, título VI preconiza que a formação dos profissionais da educação “[...], terá como fundamentos: a associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação em serviço; o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive como licenciamento periódico para esse fim; período reservado para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga de trabalho” (ABREU, 2006, p. 25).

A Lei 9394/96, também preconiza a formação em nível superior para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, além de reconhecer e Educação à Distância (EaD), como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino, inclusive tendo previsto e recomendado o uso de recursos desta modalidade para a realização de cursos e programas de capacitação dos professores em exercício. A formação continuada pode ser entendida como um aspecto central de definição de uma nova profissionalidade docente (ANDRADE, 2007).

Na percepção de Allan (2011), existe um consenso entre alguns acadêmicos e pesquisadores de que a formação inicial disponível não é eficaz para o desenvolvimento docente, pois a cada dia o mundo apresenta-se mais exigente sob todos os aspectos. De acordo com a autora, inúmeros desafios interferem na formação inicial dos professores, principalmente as rápidas mudanças culturais ocasionadas pela evolução tecnológica, fazendo com que o professor sinta-se confuso em relação às teorias e orientações a seguir. A formação inicial, na visão da autora, enquanto construtora de saberes sob uma perspectiva crítica, social, reflexiva e historicamente contextualizada, deveria ser articulada junto à formação continuada e à pós- graduação.

Para Ferreira (2008), a formação inicial e a formação continuada, embora constituam um mesmo percurso de formação, assumem características distintas quanto aos momentos do desenvolvimento profissional.

Allan (2011, p. 28) afirma que “a atualização exige movimento contínuo nos dias atuais, em que as informações necessárias à formação evoluem e se transformam a cada instante”. Já não é mais possível ao profissional do ensino, hoje, manter-se estático a um determinado conhecimento, pois nos nossos dias, a escola não é concebida como um espaço de mera construção de saberes, conhecimentos e verdades.

Imbernón (2010, p.13) parte do princípio de que “houve um avanço no conhecimento teórico e na prática da formação continuada do professor”, pois alguns elementos influenciam na sua educação e formação. Dentre eles podemos destacar: as transformações do conhecimento científico; as transformações sociais; as mudanças dos meios de comunicação; a forma como é vista a educação. “A formação dos professores está influenciada tanto pelo contexto interno, a escola, quanto pelo contexto externo, a comunidade” (IMBERNÓN, 2010, p.33).

Para Candau (1998),

A preocupação com a formação continuada dos profissionais da educação não é nova. É possível afirmar que tem estado presente em todos os esforços de renovação pedagógica promovidos pelos sistemas de ensino ao longo dos tempos. Basta fazer um pouco de memória das experiências realizadas nos últimos anos no nosso país que se apresentaram como inovadoras, seja a nível dos diferentes

sistemas de ensino, como de centros educativos, para constatar que o componente orientado à preparação dos professores para sua realização tem sido uma constante (CANDAU, 1998, p.52).

Imbernón (2009, p. 13) enfatiza que “historicamente, a profissão docente [...] caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas à imagem e semelhança de outras profissões”. Neste sentido, “saber, ou seja, possuir certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo”.

Hoje, pode-se dizer que a profissão docente não é mais a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a simples transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. “A profissão exerce outras funções: motivação luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente”. Por isso, a formação docente assume um novo papel, que segundo o autor, “transcende o ensino que pretende uma mera

atualização científica, pedagógica e didática”, ou seja, é preciso possibilitar a criação de “espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2009, p.14).

Candau (1998, p. 46) parte do princípio de que “a formação de professores supõe um enfoque multidimensional. Nela, o científico, o político e o afetivo devem estar intimamente articulados entre si e com o pedagógico”. A busca da construção da qualidade de ensino e uma escola [...] comprometida com a formação para a cidadania exigem necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como a formação continuada.

Sendo assim, “para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada de professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante”. O professor e a professora em exercício são os principais agentes para qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar (CANDAU, 1998, p.51).

De acordo com Imbernón (2010, p. 29-31), qualquer reforma que se faça tanto na estrutura como no currículo do sistema educacional assim como em sua inovação quantitativa ou qualitativa deve contar, sem dúvida, com o apoio dos professores. E acrescenta que “o futuro requererá professores e uma formação inicial e continuada muito diferentes, pois o ensino, a educação e a sociedade que os envolvem serão também muito distintos”.

2.3 Formação continuada na escola

Nos últimos tempos, a formação continuada¹¹ de professores tem sido objeto de preocupação, tanto por parte do poder público como das universidades e centros de pesquisa. Procura-se, a partir da formação continuada, melhorar a qualidade da escola e do ensino oferecido à população (CANDAU, 1998).

Candau (1998, p.82) enfatiza a importância da escola como espaço privilegiado de formação de professores, ou seja, a escola é o locus ideal para a

¹¹ Diversos são os nomes associados à formação continuada: formação em serviço, educação permanente, formação na escola, dentre outros.

formação do professor em serviço. No entanto, os estudos realizados até aqui, nos levam a concordar que os locais para formação de professores que ainda prevalecem são aqueles fora da escola e a cobrança de melhor qualidade e resultados positivos recai, principalmente, no desempenho do professor (SOUZA, 2006; CANDAU, 1998).

Para Candau (1998),

A escola é o contexto principal de convivência de professores. O isolamento da aula se rompe, potencialmente na escola. É, portanto, neste espaço, contexto de trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca, a busca de soluções para os problemas do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação de professores (CANDAU, 1998, p.70).

Em concordância com Candau (1998), Imbernón (2009, p. 79) caracteriza a formação a partir da escola como uma alternativa de formação permanente do professor e que a “formação centrada na escola” tem origem no Reino Unido na década de 1970, especificamente no Advisory Council for the Supply and Training of Teachers (ACSTT), cuja ideia surgiu independentemente dessa discussão, mas em função de recomendações políticas por conta da escassez de recursos para a formação permanente de professores.

O autor acrescenta ainda que “quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas”. Assim, pode-se dizer que “a formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação” (IMBERNÓN, 2009, p.80).

Para Imbernón (2010), “a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo”. E enfatiza,

Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimento pedagógico, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microcontextos, sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional (IMBERNÓN, 2010, p.55).

Abreu (2006, p.26) acredita que “as propostas de educação continuada produzem mais efeito quando partem das necessidades sinalizadas pelos próprios professores”. Pois, além de serem abordados os problemas, também podem ser discutidos os conteúdos da própria formação e a organização destes. É importante,

no entanto, que em determinados momentos, a administração da escola tome a iniciativa ao propor meios de melhorar a qualidade do ensino.

Em consonância com essa ideia Bernado (2003) afirma que

uma das principais críticas que podem ser feitas a esta iniciativa, à luz da literatura educacional, está relacionada ao fato do curso ter sido organizado fora do espaço e do horário escolar, e de contar com a participação de muitos professores oriundos de muitas escolas, o que acaba não propiciando aos professores participantes a possibilidade de implementação das ideias discutidas no curso no seu local de trabalho. Cursos elaborados seguindo essa orientação mais clássica dos grandes treinamentos, frequentemente, têm pouco impacto na realidade da escola onde o professor leciona (BERNADO, 2003, p. 75).

Para que isso se realize, Imbernón (2010, p.56) defende que se promova a autonomia das instituições escolares, “não são iguais a escola em que se produz uma inovação esporádica e a escola que é sujeito e objeto da mudança”, e enfatiza a existência, atualmente, de um conjunto de características relacionadas à formação continuada de professores. Além disso, a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, por isso, é importante que professores participem de todo processo: planejamento, execução e avaliação dos resultados. Também é importante que suas opiniões sejam consideradas. O autor defende ainda que “para introduzir certas formas de trabalho na sala de aula é fundamental que os professores sejam apoiados por seus colegas ou por um assessor externo durante as aulas”, pois a maior parte dos docentes recebe pouco retorno sobre sua atuação em sala de aula. Em se tratando de formação, a observação pode ser considerada uma ajuda.

A observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados sobre os quais possam refletir e analisar, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos [...] Ter o ponto de vista de outra pessoa dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os alunos (IMBERNÓN, 2010, p. 32-33).

Antes, faz-se necessário que se analise as circunstâncias da observação, a fim de prever possíveis problemas. Para que isto aconteça é necessário estar atento a algumas situações: as crianças e os adolescentes podem reagir de forma atípica ante a presença de um adulto; a observação pode levar tempo e ser contraproducente, os críticos amistosos devem passar um tempo juntos antes e depois do trabalho observado; os críticos amistosos têm que ser ou se converter em investigadores comprometidos, com um elevado nível de habilidades comunicativas; a formação dos professores está influenciada tanto pelo contexto interno, a escola,

quanto pelo contexto externo, a comunidade (IMBERNÓN, 2010).

Ainda, de acordo com esse autor, a formação dos professores influencia e recebe a influência do contexto em que se insere, condicionando os resultados que podem ser obtidos. Para que a formação continuada na escola apresente um resultado satisfatório em relação à organização é preciso que: as escolas tenham um conjunto de normas assumidas de forma colegiada e na prática; os objetivos pretendidos com a formação estejam claros para todos os membros da equipe escolar e que os esforços dos professores em mudarem suas práticas sejam apoiados pela coordenação pedagógica. Além disso, as mudanças curriculares devem contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e deve ser dado o apoio necessário para que a formação continuada possa “contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas às práticas” (IMBERNÓN, 2010, p. 33).

Para Candau (1998), tanto a formação centrada na escola como as práticas destes profissionais proporciona: o desenvolvimento de profissionais reflexivos; a articulação teoria/prática; a socialização de experiências bem sucedidas; a construção do projeto pedagógico da escola, fruto da reflexão, do estudo, da discussão sobre a prática docente; o desenvolvimento psicossocial do professor, o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor; o surgimento de lideranças; o fortalecimento da consciência do educador como agente de transformação social; a construção de um referencial teórico que fundamente a prática do grupo; o fortalecimento dos vínculos afetivos e sociais do grupo de trabalho. A autora acrescenta ainda que

as estratégias de formação de professores não podem objetivar apenas a competência técnica, mas também o autoconhecimento, a autonomia e o compromisso político do educador, aspectos fundamentais de sua formação profissional (CANDAU, 1998, p. 87).

No estudo realizado, imbuídos da certeza do papel central que a escola tem na formação continuada de professores, decidiu-se investigar como a escola apreende os resultados da Prova Brasil, transformando esta apreensão em ações voltadas à formação docente e à melhoria da aprendizagem de seus alunos. Os resultados da investigação, realizada em uma escola pública situada no município de Nova Iguaçu, são apresentados no capítulo seguinte.

3 A PROVA BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

O objetivo deste capítulo é apresentar o resultado da pesquisa realizada na escola municipal e na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED) a respeito das ações praticadas no cotidiano desses espaços com a implantação da Prova Brasil. Especificamente, em nossa pesquisa, procuramos investigar de que forma e, até que ponto, a Prova Brasil contribui efetivamente com a qualidade educacional ofertada pelas instituições escolares.

Considera-se importante conhecer os profissionais da instituição pesquisada, entender como atuam e, então, identificar como recebem, compreendem e se apropriam dos resultados da Prova Brasil.

Para melhor compreender este processo, a pesquisa na escola contou com a participação de professores, orientador pedagógico, diretor e aplicadores da Prova Brasil respondendo a questionários. Além destes, em visita à Secretaria de Educação, pudemos conversar com um representante do Setor Pedagógico. Para fazer valer o compromisso firmado com os participantes, os nomes não serão divulgados. No total, sete questionários foram respondidos por professores. Para melhor apresentar os resultados, cada um será representado pelos números de 1 a 7.

Os resultados estão organizados a partir dos eixos temáticos que compõem este trabalho, ou seja, Formação Continuada e Prova Brasil. Em cada eixo, após as respostas dos questionários, foi feita a transcrição dos fatos observados na escola durante o ano letivo de 2011.

3.1 Formação continuada: o contexto da escola

Como já foi dito, apresentamos os resultados da pesquisa no que se refere à formação continuada na escola. Consideramos importante conhecer a história de cada um dos participantes para melhor entendermos seu posicionamento nesta pesquisa, inserindo três questionamentos a respeito da formação inicial dos profissionais envolvidos.

Em relação ao 1º bloco, onde se aborda o tema identificação, todos os

participantes preencheram o campo destinado ao nome, embora este fosse facultativo.

Quanto à formação inicial, ao perguntar às professoras sobre o tempo em que atuam no magistério, concluímos que todas têm uma experiência profissional de no mínimo 7 anos.

A Orientadora Pedagógica afirmou ser graduada em pedagogia e possuir especialização em psicopedagogia. É formada há 22 anos e trabalha nesta escola há 10. Iniciou sua carreira em 1970, no magistério estadual. Em seguida, assumiu uma escola no Município de Nova Iguaçu. Necessitando viver fora do país por alguns anos, interrompeu a carreira em 1983, entretanto ao retornar, fez um novo concurso, reiniciando o trabalho em 2000. Tem trabalhado com formação de professores do município em algumas ocasiões a convite da Secretaria de Educação.

A diretora preferiu não comentar a respeito de sua formação, apenas disse ser formada há 49 anos e deu início a sua carreira no magistério muito nova, porém já sabia o que queria da sua vida:

sempre quis ser educadora, construir uma carreira junto aos educandos, pois com eles muito aprendo e venho aprendendo (diretora).

A segunda pergunta do 2º bloco foi “Como foi sua decisão em se tornar professor?”. Das sete professoras, quatro assumiram seu amor pelo magistério ainda quando crianças. Três professoras admitiram não ter, inicialmente, a pretensão de se tornarem professoras, no entanto hoje abraçam a causa da educação com muito carinho e entusiasmo, o que fica evidente nas seguintes falas:

Minha decisão em me tornar professora ocorreu diante da falta de opção de um curso profissionalizante melhor do que o curso normal no colégio onde cursava o Ensino Médio (Professora 1).

Era a única opção que eu tinha (ano 1978). Ou era ser professora ou ser contabilista (Professora 2).

A minha escolha se deu por livre e espontânea pressão da minha mãe. Queria fazer um curso técnico de Química e ela praticamente me obrigou a fazer o Magistério. Agradeço muito, porque sei que não me realizaria tanto em outra profissão (Professora 3).

A terceira questão foi: “Qual a sua formação inicial? Como aconteceu?”.

Todas as entrevistadas responderam que concluíram sua formação no antigo Curso Normal, a maioria ainda no período da adolescência. Baseando-se na

afirmativa de Imbernón (2009, p. 41) de que “o tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”, foi elaborada uma questão abordando esse tema. Desta forma, apenas uma afirmou que sim; as outras responderam não, pois é necessário um aperfeiçoamento constante. Este pensamento é percebido na vivência destas professoras a partir das falas:

Acredito que a formação inicial é uma base, que precisa estar sempre em reconstrução e em modelamento (Professora 1).

Nunca podemos dizer que a formação é suficiente. Somos seres inacabados, portanto, precisamos sempre de uma formação maior. Aliás, cada vez que me aprofundo em uma área, vejo que preciso sempre aprofundar mais (Professora 3).

Estou sempre aprendendo coisas que me aprimoram a cada dia, até mesmo com a troca de experiência com colegas de trabalho (Professora 4).

A formação do professor, creio eu, nunca é o bastante para o desenvolvimento de um bom trabalho. O professor precisa procurar, buscar, pesquisar, fazer a leitura de livros de educação com uma visão mais atualizada para poder realizar um bom trabalho (Professora 6).

Essas falas ilustram as ideias defendidas tanto por Candau (1998) como por Imbernón (2009) em relação à centralidade da escola na formação continuada de professores. Nesse sentido, concorda-se com Imbernón (2009, p. 46), quando afirma que “os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada as suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução”.

Com relação à pergunta sobre se a escola possui períodos destinados à formação continuada, as respostas das professoras foram quase unânimes em dizer que a formação acontece em momentos diferenciados - reuniões pedagógicas ou grupos de estudo -, sempre atendendo às necessidades delas. A orientadora pedagógica e a diretora afirmaram que os encontros acontecem dentro dos períodos determinados pela Secretaria de Educação. Em 2011, o calendário oficial da rede municipal disponibilizava seis dias para reuniões pedagógicas que deveriam acontecer da seguinte forma: 50% aula e 50% reunião. Por julgar insuficiente apenas seis encontros, a escola realizou encontros de formação toda sexta-feira, adotando o mesmo critério: metade aula e metade reunião. Participar de momentos de formação continuada fora da escola muitas vezes se torna inviável para a grande

maioria das professoras devido ao fato de terem outros empregos (falaremos mais detalhadamente sobre este assunto adiante). As professoras destacam e elogiam o trabalho da orientadora pedagógica como facilitadora do processo de formação e capacitação em serviço. “A formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam” (IMBERNÓN, 2009, p. 85).

Os encontros de formação continuada, em geral, tratam de assuntos que são considerados necessários para o andamento do trabalho. Professoras da equipe com formação em determinadas áreas são convidadas a falar sobre determinados assuntos. São utilizados os vídeos do MEC com frequência. Professoras que participam de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação também têm a oportunidade de participar da organização dos encontros, pois “considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas” (IMBERNÓN, 2010, p. 32).

A esse respeito, é de costume a orientadora contar com o apoio de uma professora que participou da Programação de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e uma outra professora formada e pós-graduada em Matemática para dar suporte nos encontros de formação continuada. Fica claro aqui a valorização de um dos eixos de formação citados por Candau (1998, p. 60) quando diz que “é importante que sejam estimuladas as iniciativas dos pesquisadores da área de educação no sentido da aproximação, reconhecimento, valorização e incorporação dos saberes docentes, principalmente, dos saberes da experiência”.

O material Pró-Letramento, do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/séries Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Linguagem e Matemática enviado pelo MEC para as escolas, também a revista especial da Nova Escola com CD foram utilizados nas reuniões de formação.

Observou-se que a professora de Matemática estimula os colegas a trabalharem o cálculo mental através de situações-problema, explorando uma disciplina voltada para a vida das crianças. Os planejamentos também são feitos assim: as professoras graduadas nas disciplinas ficam responsáveis pela organização e montagem. Diante desta observação, nos reportamos mais uma vez a

Candau (1998) quando diz que

é considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente, e a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares (CANDAU, 1998, p. 59).

Assim como a diretora, a orientadora participa dos encontros de formação promovidos pela Secretaria de Educação quando solicitada, inclusive, como já foi dito, a orientadora participa da organização de alguns destes encontros.

No intuito de obter informações sobre o planejamento e a realização destes encontros, nos dirigimos à SEMED, onde o único documento disponibilizado para consulta no que tange às intenções político-pedagógicas da Rede foi o Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu 2008/2018 (PME/NI), sendo também o único documento atualizado. Os demais não foram disponibilizados para análise. O PME/NI (2008/2018), contempla fundamentalmente: a análise da situação da Educação no Município e definição de políticas e diretrizes gerais e a definição de objetivos e metas setoriais.

Em relação aos Profissionais da Educação, no que diz respeito à formação continuada, o PME/NI (2008/2018, p. 39), a partir do objetivo 1, apresenta a seguinte informação: “Promover uma política efetiva de valorização dos profissionais da Educação da rede de Nova Iguaçu por meio de: Formação continuada dos profissionais da educação [...]” No entanto, como já foi dito, não há documentos disponíveis para consulta que formalizem a proposta pedagógica de Formação Continuada na Rede. Existe sim, na SEMED, uma série de cadernos que registram a formação ocorrida (dias, locais, horários, público-alvo, tipo de formação etc.), como, por exemplo, uma lista com os eventos realizados, sendo uns organizados pela própria Rede em parceria com Instituições como Nova Dutra CCR, Gênero e diversidade na Escola, Ciclo de Palestras de Ciências, Formação continuada com Incentivadores da Palavra, Formação de Mediadores Tecnológicos, Formação continuada referente às Leis 10.369 e 11.645 (Afro e Indígena), Formação continuada – Curso História da Baixada, Formação continuada com professores da sala de recursos, Formação com professores de Educação Infantil relacionada ao atendimento dos ANEE (Alunos com necessidades educacionais especiais) e outros propostos pelo Governo Federal, como o Pró-Letramento e Grupo de Estudos sobre

Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

Uma observação crítica destas anotações permite perceber que se trata de ações pontuais, sem encadeamento entre elas e sem atender a uma diretriz de formação. Isso nos remete a Imbernón (2009) ao defender que todo o processo de formação dos professores deve dotá-los de conhecimentos, habilidades e atitudes para que se desenvolvam profissionais reflexivos ou investigadores. Propor ações apenas pontuais é negar a imbricação que elas devem ter entre si.

Alarcão (2001, p.15) afirma que “assiste-se hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade [...]”. Concordo com a autora ao dizer que o distanciamento que há entre os encontros de formação e a falta de continuidade entre as temáticas acaba-se por desfavorecer o desenvolvimento docente. Essa questão evoca uma reflexão importante acerca da formação e como ela tem sido percebida. Uma formação que age de cima para baixo, de fora para dentro, deslocada do ambiente escolar, sem respeito às reais necessidades dos professores e onde estes são meros expectadores. Fazendo referência à Candau (1998), percebe-se que essas atividades se situam numa perspectiva clássica de formação, porque a formação continuada de professores em Nova Iguaçu, ao longo de sua história, em todos os governos, esteve ligada a uma concepção de treinamento, reciclagem ou aperfeiçoamento, com atividades isoladas, onde os professores saem da escola e se dirigem aos espaços determinados para fazer os cursos, enfim, saírem do seu locus de atuação. Cursos elaborados seguindo essa orientação mais clássica dos grandes treinamentos, frequentemente, acabam tendo pouco impacto na realidade da escola onde o professor leciona.

Neste sentido, é mister ressaltar que apesar do modelo de formação continuada oferecido pela rede municipal não contemplar de forma satisfatória a necessidade dos professores, a escola procura encontrar meios para que esta formação aconteça.

3.2 A Prova Brasil no cotidiano da escola

O terceiro momento da pesquisa traz à tona a discussão sobre a Prova Brasil. As professoras estão bem informadas a respeito do objetivo da avaliação e dão

explicações bem claras:

A Prova Brasil é um instrumento de Avaliação elaborado pelo Governo Federal para avaliar o desempenho dos alunos no Ensino Fundamental, que está sendo ministrado nas instituições escolares do país, a fim de que essas informações possam auxiliar nas intervenções que serão aplicadas tanto no nível pedagógico como estrutural, objetivando melhoria na qualidade do ensino prestado (Professora 1).

No entanto, elas fazem algumas críticas a respeito do objetivo da avaliação, como explica esta professora

É uma prova de múltipla escolha que “supostamente” atribuirá o nível que a turma se encontra, mas que não leva em conta os “casos especiais” que temos em sala de aula, o que faz com que o nível da mesma possa não ser tão positivo (Professora 4).

Outra situação que causa muita angústia nos professores está relacionada à preparação dos alunos para a prova. A principal queixa diz respeito à disponibilidade de material para preparação de atividades para os alunos. Outro ponto negativo é a pouca participação da Secretaria de Educação. As ações limitaram-se a uma reunião com os orientadores pedagógicos da rede, no início do mês de agosto, onde a equipe pedagógica da SEMED abordou questões sobre a Prova Brasil. Na ocasião houve o repasse dos livros do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/Prova Brasil, 2011) para que as orientadoras entregassem às professoras na escola e realizassem um estudo a partir deste material. Finalizando, pediram que cada escola apresentasse até o final do mês de agosto um plano de ação em relação à Prova Brasil.

Duas semanas antes da aplicação da avaliação, a SEMED enviou para as escolas um simulado das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos moldes da citada avaliação, contudo não houve retorno dos resultados.

A escola não possui material adequado para preparar o aluno para fazer provas no estilo da Prova Brasil, os professores é que buscam meios para ajudá-los a compreender esse sistema de provas. Agora dispomos de uma máquina copiadora o que está auxiliando na aplicação de atividades preparatórias para a Prova Brasil (Professora 1)

A orientadora nos permitiu acesso à diversos materiais que indicam os descritores e habilidades para diversas atividades. A Secretaria de Educação no ano de 2007, deu uma maior atenção com palestras e pediu que os professores formulassem questões para um teste. Neste ano, houve testes que não foram criativos vindo da Secretaria de Educação (Professora 3).

Com relação à aplicação da prova, as informações são de que, geralmente, a prova é aplicada por uma pessoa determinada pela Secretaria de Educação. Segundo relato das professoras, cada aplicador¹² tem sua maneira de trabalhar, não seguindo, de fato, todas as orientações dadas durante o treinamento, como citamos no capítulo 1, item 1.3, que trata da aplicação da Prova Brasil. Por exemplo, há aplicadores que cronometram a execução das atividades da prova e há aqueles que não o fazem. Na opinião das professoras, isto é prejudicial, pois os alunos mais desinteressados respondem à prova de qualquer maneira por não haver uma explicação clara do que precisam fazer, o que interfere de forma negativa no resultado final da turma como um todo e, conseqüentemente, a escola.

As professoras tomam conhecimento do resultado da prova por meio da orientadora pedagógica e da diretora.

Nós recebemos informações pela direção e orientação, pois é feito comparação através de gráficos e sugestões para melhor atender os próximos alunos (Professora 7).

Ao tomarem conhecimento do resultado, as professoras ficam divididas: por parte de algumas o sentimento é de angústia e frustração; para outras, de satisfação. Esta sensação pode ser percebida nos exemplos de falas a seguir:

O meu sentimento é de preocupação e frustração porque o resultado não depende só do meu trabalho e pouco tem sido feito pela Secretaria de Educação para nos auxiliar nisso, pois esse assunto só é tratado na proximidade da data de aplicação da prova pelo Governo Federal (Professora 1).

Dependendo do resultado, procuro trabalhar onde os alunos sentiram mais dificuldades, nos seus erros. Elaboro questões para os ajudarem a pensar e melhorar as dificuldades (Professora 5).

Depende. O resultado for positivo fico feliz pelo trabalho que realizamos, se for negativo procuramos buscar respostas para o fato onde estamos errando e tentar melhorar a qualidade de ensino. Aliás, essa é a nossa meta maior, independente do resultado da Prova Brasil (Professora 6).

¹² Quanto à participação dos aplicadores da avaliação foi considerado relevante mensurar que ambos são profissionais da Educação. Um com experiência neste tipo de avaliação e outro participando pela primeira vez. No entanto, o tempo de notificação para participar do processo sofreu variação: um foi convidado com 6 meses de antecedência, através da coordenação da Secretaria de Educação, e o outro com apenas 10 dias, escolhido por sorteio. Houve um Curso de Treinamento no qual os dois participaram e as recomendações mais importantes foram: atenção, verificação dos números das provas, recolhimento dos questionários e tranqüilidade dos alunos na execução da prova.

3.3 Prova Brasil: o que muda na escola?

O quarto bloco do questionário, última parte, é composto por três questões que abordam o currículo, embora não se constitua como eixo trabalhado de forma específica neste trabalho, está estritamente ligado às transformações ocorridas na escola a partir da implantação da Prova Brasil. Nesse sentido, a primeira pergunta foi se houve mudança no currículo da escola após a implantação dessa avaliação?

Sim, procuramos adequá-lo à proposta apresentada pela Prova Brasil (Professora 1)

Com certeza. Já nos anos iniciais da alfabetização fazemos questões diferenciadas e direcionadas para a Prova Brasil (Professora 3).

Sim, o ensino passou a ser variado e questões que fizessem o aluno refletir e não copiar (Professora 5).

Quando perguntadas se as mudanças mais significativas estão relacionadas aos conteúdos escolares ensinados, ou à forma de ensiná-los, as respostas foram quase unânimes e podem ser representadas pelas falas a seguir:

Os conteúdos são os mesmos, mas o olhar está diferente. O que se tem tentado fazer é relacionar tais conteúdos ao cotidiano dos alunos (Professora 3).

É claro que os conteúdos são importantes, mas a forma como se ensina faz toda a diferença, pois desperta o interesse do aluno a querer aprender mais. “Tão importante quanto ao que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende”. César Coll. (Professora 5)

A pesquisa se torna interessante quando, na última pergunta, questionamos se a Prova Brasil tem ajudado a melhorar a qualidade do ensino na escola. Pelo menos, nesta questão consideramos importante transcrever na íntegra a fala de algumas professoras:

Não consigo ver desta forma, acho que tem sido uma preocupação a mais, pois vários fatores interferem nos resultados: primeiro, grande parte dos alunos não encara a Prova Brasil com a seriedade devida e respondem de qualquer forma já que o resultado não é utilizado para pontuá-lo na média escolar; além disso não recebemos materiais da Secretaria de Educação com questões similares as da Prova Brasil, o que obtemos é fruto de pesquisa individual e de criatividade para elaborar novas questões, enfim... Acho que se desde o segundo ano pudéssemos trabalhar com esse tipo de abordagem os resultados seriam melhores. A escola

deveria possuir meios de reproduzir esses materiais para trabalhar de forma mais sistematizada com os alunos. Os professores precisam receber qualificação, seja através de oficinas ou palestras para compreenderem as intervenções que devem ser feitas diante dos resultados obtidos (Professora 1)

Todas as mudanças, aprofundamentos e questionamentos melhoram a qualidade do ensino. Mas é muito complicado falar em qualidade do ensino quando temos um sistema mentiroso que só visa números para mostrar para o mundo que o nível de ensino no Brasil tem melhorado. Hoje, falamos em Educação Inclusiva, onde os alunos com Necessidades Especiais têm direito ao acesso e permanência na escola regular e direito a um currículo funcional direcionado a eles. Falamos também em respeitar o tempo do aluno e de ter um olhar diferenciado para cada um, sabendo que são sujeitos de sua história. Aí, vem uma avaliação que quer nivelar esses alunos tão diferentes em sua particularidade. Que quer nivelar não alunos de uma mesma classe, mas de um país imenso como o Brasil que possui até dialetos em suas regiões. Em 2009, tive uma turma de 5º ano com 4 alunos com Deficiência Intelectual incluídos. Para tais alunos fazia um currículo diferenciado e percebia a evolução deles sendo comparados com eles próprios. Desde o 4º ano, preparei a turma com atividades direcionadas para a Prova Brasil. Achava que eles estavam preparados. Só que no dia da avaliação, os 4 alunos inclusos fizeram a mesma avaliação que o restante da turma. Aí vem a pergunta: Que avaliação é essa? Que direito esses alunos tiveram a tal avaliação diferenciada? Tenho muitas dúvidas quanto à credibilidade da Prova Brasil. Não sei se é para avaliar ou mascarar situações (Professora 3).

Eu acredito que a Prova Brasil não avalia a real necessidade do aluno, pois, como há alunos que não leem, mas acertam bastante no chute há alunos que sabem ler, ficam nervosos e não acertam muito. Na minha opinião, avaliação deve ser feita através do dia-a-dia, das atividades, da disposição do aluno de querer aprender e não uma prova com suas questões, que muitas vezes apresenta um nível errado para a criança (Professora 5).

Perguntamos à orientadora e à diretora o que foi e está sendo feito em relação ao currículo da escola quanto à Prova Brasil. Ambas afirmaram que ao terem acesso aos informativos e cartazes contendo os resultados da primeira prova, reuniram os professores para informá-los, para então traçarem metas e objetivos para o ensino na escola. O principal realmente foi incluir as Matrizes de Referência da Prova Brasil no currículo da escola, ressaltando, na metodologia, que as situações cotidianas da realidade do aluno devem estar presentes sempre na hora de desenvolver os conteúdos.

No início do mês de agosto, a Secretaria de Educação convocou todos os Orientadores Pedagógicos da rede para discutir sobre a Prova Brasil. Neste encontro, foi trabalhado um material que abordava todo o histórico da Prova Brasil, com relevância ao IDEB e às Matrizes de Referência. O objetivo era que este material fosse repassado aos professores nas escolas e que, a partir de então, fosse elaborado um Plano de Ação para a Prova Brasil, focalizando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o qual deveria ser entregue por escrito à Secretaria de Educação até o final do mês de agosto. Na escola, o Plano de Ação traçado pelos professores abordou dois eixos principais:

- 1- Aplicação de testes aos alunos, com periodicidade semanal e ao final de cada conteúdo trabalhado nas duas disciplinas focadas pela Prova Brasil;
- 2- Reforço para os alunos no Horário Integral, contando com a participação dos estagiários.

Na ocasião, foram reproduzidos e distribuídos aos professores os descritores das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática. Houve a comparação desses descritores com o currículo vigente na escola para que fossem inseridas as habilidades que ainda não eram contempladas. Não foi feita uma transcrição direta, mas uma reflexão a cerca da leitura e resolução de problemas, construindo um planejamento centrado nas necessidades cotidianas do aluno. Foi observada, a partir desta atitude dos professores, a preocupação de que o currículo da escola esteja adequado com sua realidade, o que nos remete a Sacramento (2007, p. 80) quando deixa claro que o objetivo do currículo é orientar a construção do conhecimento escolar. É através do currículo que “são regidas a teoria e a prática de todo processo no ambiente e a dinâmica do tipo de ensino que a escola oferece”.

Quanto à preparação dos alunos para a prova, elas admitem ser de forma continuada, todos os anos. Aos pais é solicitado que ajudem na formação de seus filhos, cooperando e incentivando-os na vida escolar, pois estes ainda não compreendem o objetivo da prova. Na opinião delas, os pais não demonstram muito interesse e entendimento pelas questões relacionadas à prova, diferentemente dos alunos que vem apresentando certa curiosidade.

Enquanto as professoras, de forma mais passiva, aguardam o resultado informado pela direção da escola em reunião pedagógica, a direção ansiosamente, se apropria do resultado via internet. O trabalho realizado junto aos professores após a apropriação dos resultados é de fato, avaliar e rever a metodologia de trabalho. Estes relatos nos remetem a Imbernón (2010, p. 31), quando afirma que “a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências”.

Em seu depoimento, a orientadora faz uma ressalva sobre a modificação mais significativa em relação ao currículo como sendo a mudança na forma de ensinar os conteúdos e desabafa:

Creio que as mudanças vão acontecendo nos dois aspectos. A inserção dos conteúdos foi feita em reuniões de planejamento. Quanto à forma de ensinar, isso vai acontecendo de forma mais lenta. O caminho entre a epistemologia e a pedagogia é lento... (Orientadora)

De acordo com Esquinsani (2010)

Se as avaliações em larga escala são afetas à rede ou ao sistema de ensino ao qual o coordenador está vinculado, cabe-lhe o papel de mediador entre a execução e publicização/problematização dos resultados deste instrumento de política educacional e as demais ações advindas da aplicação desta avaliação (ESQUINSANI, 2010, p. 142).

Perguntamos à orientadora quando começou a acontecer um trabalho diferenciado em relação à Prova Brasil dentro da escola e como ele ocorreu. Ela disse que desde o primeiro resultado em 2005. Primeiramente, houve um repasse das Matrizes de Referência, e que, a partir de então, deveriam constar nos planejamentos do 4º e 5º ano, junto a outros conteúdos que as professoras julgassem pertinentes e necessários de serem trabalhados.

A afirmativa da Orientadora nos remete a Esquinsani (2010) ao defender que

De posse dos resultados de uma avaliação em larga escala, caberá ao coordenador pedagógico organizar a escola a partir das informações obtidas, dando sentido à feitura de tais avaliações e incorporando os dados obtidos a tomadas de decisão que afetam a parte documental da escola, por exemplo: propondo a alteração da média anual ou dos procedimentos de recuperação explicitados no Regimento Escolar, ou discutindo a alteração dos planos de estudo da escola em relação a algum componente curricular (ESQUINSANI, 2010, p. 141).

Na opinião da orientadora, a Prova Brasil não é o resultado apenas do trabalho desenvolvido com o quinto ano de escolaridade, mas um somatório de todo processo dos anos anteriores.

Foi realizado um trabalho focado nos anos iniciais, por meio do acompanhamento da leitura feito pela orientadora, junto à professora, com uma ficha (ANEXO G) contendo cinco níveis: Leitura inicial; Lê silabando sem compreender o que lê; Lê silabando, mostrando certa compreensão do que lê; Inicia a fluência compreendendo o que lê; Lê e interpreta. Através deste acompanhamento, observou-se um resultado alarmante: as crianças só estavam lendo e interpretando apenas no terceiro ano.

Além desta ficha, cada professora mantém um caderno de registro de ortografia onde são anotados os avanços de cada aluno. A partir daí, houve um programa durante as reuniões de formação com foco na alfabetização. Todo esse trabalho de leitura foi registrado em gráficos desde 2005. É visível se observar os

avanços, pequenos como a própria orientadora coloca, mas muito significativos.

Diante desse trabalho de registro e acompanhamento Esquinzani (2010) entende que

o acompanhamento em diferentes espaços, do que foi acordado coletivamente na Proposta Pedagógica, cabe prioritariamente ao coordenador pedagógico. Ou seja, ao coordenador, sobretudo cabe a tarefa de cancelar a Proposta Pedagógica e articular situações, fazendo cumprir as decisões coletivamente tomadas (ESQUINZANI, 2010, p.138).

Apresentaremos os gráficos contendo o resultado destes registros, por julgarmos importante a realização do trabalho conjunto e, principalmente, o impacto positivo que este tipo de atividade tem para a escola. Além disso, como esta pesquisa tem o intuito de investigar as ações desenvolvidas na escola a partir dos resultados da Prova Brasil, estes gráficos demonstram a preocupação e o grau de comprometimento desta escola com o ensino oferecido aos seus alunos.

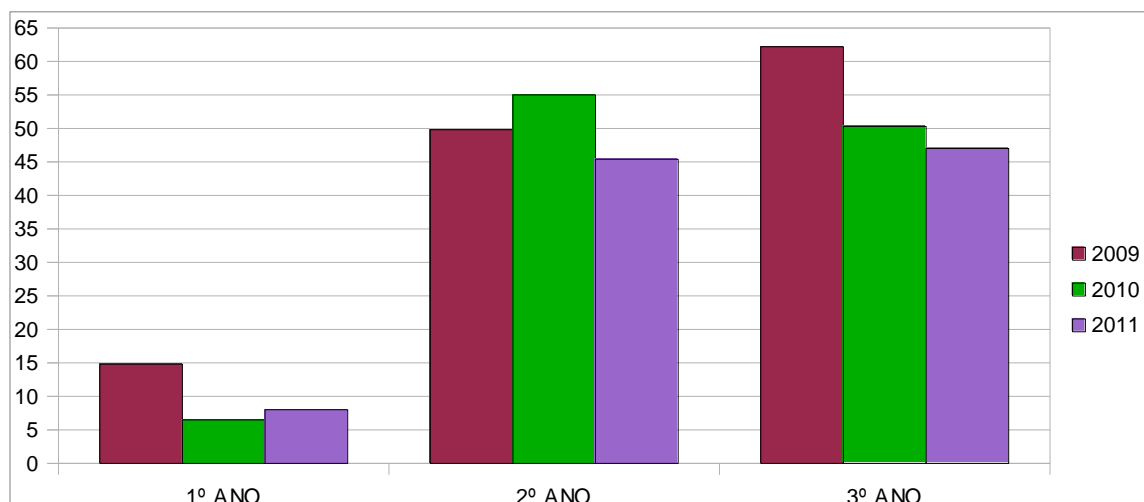
Gráfico 1 – Apresentação dos resultados da Alfabetização



Fonte: Escola Pesquisada (dados fornecidos pela orientadora pedagógica)

O gráfico 1 corresponde ao trabalho de leitura dos alunos do ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) realizado entre o ano de 2005 e o ano de 2008. Nele a orientadora apresenta o resultado dos alunos alfabetizados em comparação ao total de matriculados. Percebe-se, claramente, o avanço na melhoria da alfabetização destes alunos, fruto do trabalho e do empenho conjunto realizado pela equipe.

Gráfico 2 – Comparação da Alfabetização em 2009, 2010 e 2011.



Fonte: Escola Pesquisada (dados fornecidos pela orientadora pedagógica)

No gráfico 2, as mudanças são significativas, tanto na forma de apresentação, como no próprio resultado. Neste gráfico, a orientadora faz uma divisão por ano de escolaridade. Percebe-se que o nível de alfabetização do 2º e 3º ano de escolaridade sofre uma queda no ano de 2011. Infelizmente, o trabalho foi interrompido, a falta de professores na rede, que deixa muitas turmas sem aula, fez com que a Orientadora assumisse papel de professora regente. Hoje, os registros ainda são feitos, no entanto, ela já não consegue acompanhar todas as turmas.

Segundo relato das professoras, assim como da orientadora, este problema tem sido constante. Essa falta de profissionais ocorre em toda a rede, não sendo um problema particular desta escola. Isto, de acordo com as informações fornecidas por elas, se deve a diversos fatores:

- a) a grande rotatividade de professores na rede municipal - muitos profissionais que prestam concurso para o município residem em locais distantes, a maioria em outros municípios, o que faz com que desistam do emprego dado a dificuldade para chegar ao local de trabalho por conta da localização e/ou ao horário, uma vez que é comum os professores terem mais de uma matrícula na mesma rede, em escolas diferentes, em outro município ou na rede privada, em busca de melhores condições de vida. Elas ressaltam que alguns professores prestam diversos concursos, para diferentes municípios e, quando convocados, fazem opção pelo emprego que melhor atende às suas necessidades no que diz respeito à localização ou à remuneração;
- b) alguns professores deixam as salas de aula para exercerem função extraclasse,

nos cargos de orientador pedagógico, orientador educacional, coordenador político-pedagógico e coordenador de aprendizagem no Horário Integral, incentivador da palavra na sala de leitura ou dirigente de turno, o que é legitimado pela Semed uma vez em que não são realizados concursos públicos para essas funções devido à questões burocráticas, inclusive são realizadas eleições para o cargo de coordenador político-pedagógico;

c) aposentadoria dos profissionais que já cumpriram seu tempo de serviço, profissionais em licença médica e licença maternidade;

d) demora da Semed e da prefeitura municipal em resolver a questão da falta de professores.

É importante ressaltar que, segundo informações das professoras, a Semed, atualmente não tem autorizado desvio de função de professores regentes de turma para exercerem funções extraclasse (a salvo no caso de coordenador-político-pedagógico que é por eleição). Nas escolas, onde há falta de professores regentes, os profissionais que exercem funções extraclasse assumem as turmas para que os alunos não fiquem prejudicados. Esta medida é justa para os alunos, mas não resolve os problemas da educação na rede, pois uma vez em sala de aula estes profissionais deixam de desempenhar de forma satisfatória suas funções, fazendo com que muitos trabalhos sejam interrompidos ou não sejam realizados, como no caso dessa orientadora pedagógica que não pode dar continuidade a este trabalho significativo que vinha dando bons resultados.

A Provinha Brasil¹³, segundo a orientadora, tem sido amplamente utilizada desde sua primeira edição. Concordando com Oliveira (2012)

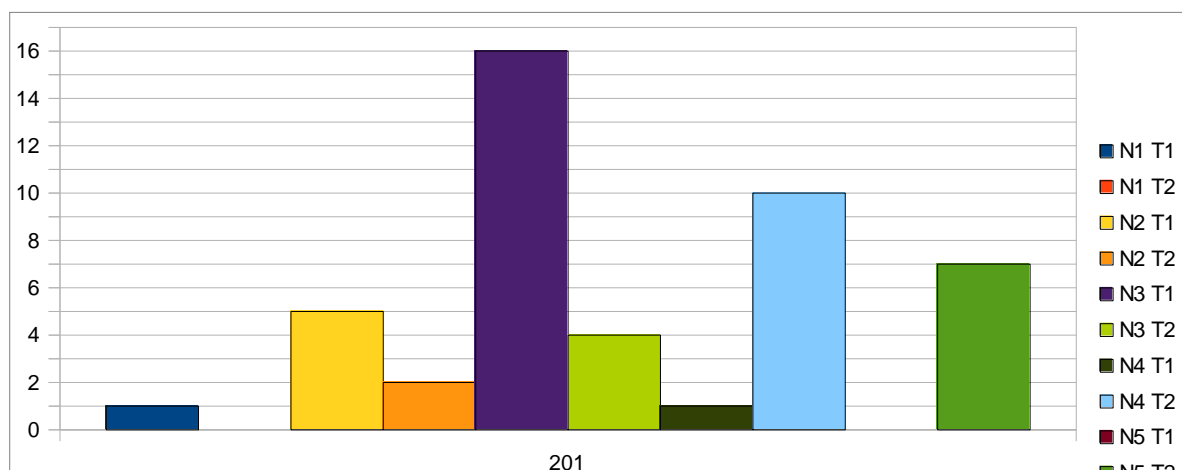
nos parece que a Provinha Brasil busca incentivar a pesquisa do professor dos anos iniciais sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos e também da sua própria mediação no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o professor poderá propor com maior pertinência atividades que levem a superação das possíveis dificuldades apresentadas inicialmente por seus alunos (OLIVEIRA, 2010, p. 12).

Os resultados deste trabalho foram discutidos durante as reuniões de

¹³ Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado (INEP).

formação. A partir de então, passou-se a fazer o registro através de gráficos, de forma individual, analisando o nível de cada aluno, levando em consideração as habilidades já desenvolvidas e aquelas que ainda deveriam ser alcançadas pelos alunos, de acordo com o guia de correção e interpretação de resultados .

Gráfico 3 - Evolução da Provinha Brasil 2011, turma 201



Fonte: Escola Municipal pesquisada

O gráfico 3, refere-se ao resultado dos testes 1 e 2 aplicados à turma 201 (2º ano de escolaridade). O teste 1 foi realizado no início do ano letivo, enquanto o teste 2 foi realizado ao final dele. Para melhor entendimento dos resultados apresentamos no quadro 3 a explicação dos níveis de desempenho:

Quadro 4- Quantidade de acertos na prova de acordo com os níveis de desempenho da Provinha Brasil

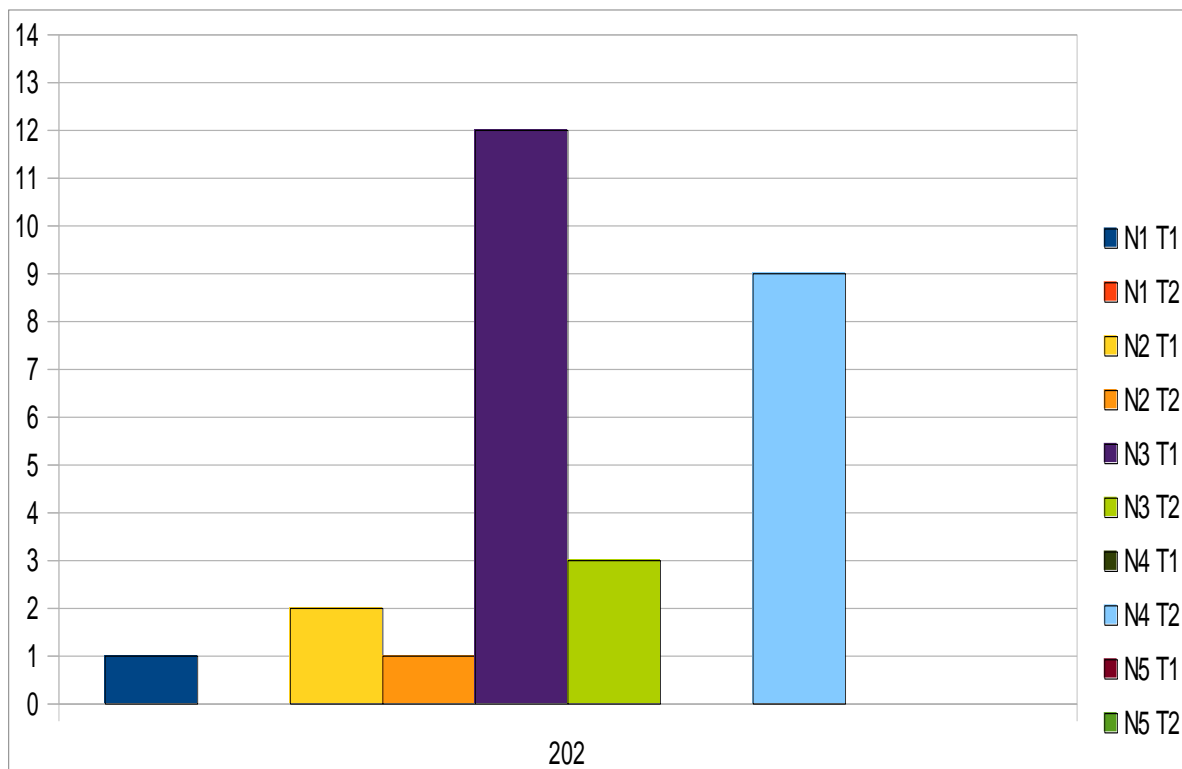
Nível de desempenho	Quantidade de acertos
Nível 1	Até 04 acertos
Nível 2	De 05 a 09 acertos
Nível 3	De 10 a 15 acertos
Nível 4	De 16 a 18 acertos
Nível 5	De 19 a 20 acertos

Fonte: Guia de correção e interpretação de resultados

Na interpretação dos dados, podemos observar que o nível 1 aparece apenas no primeiro teste, não aparecendo no segundo. O nível 2 é maior no primeiro e menor no segundo teste. O nível 3 é maior no primeiro e menor no segundo teste. O

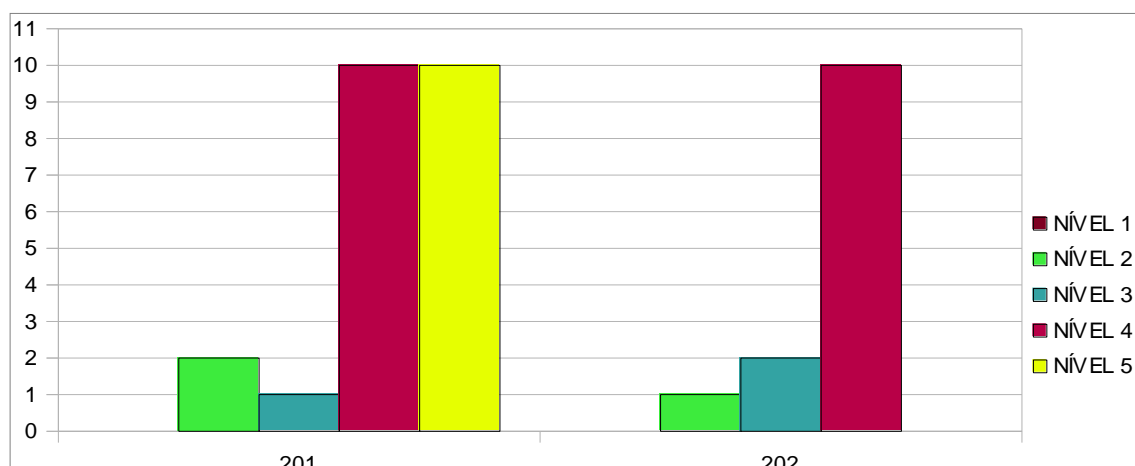
nível 4 é bem menor no primeiro em relação ao segundo teste. O nível 5 não aparece no primeiro e se torna significativo no segundo. Podemos concluir que a maior concentração de alunos no teste aplicado ao final do ano está dividida entre os níveis de desempenho 3, 4, 5.

Gráfico 4 – Evolução da Provinha Brasil 2011, turma 202



Fonte: Escola Municipal pesquisada

O gráfico 4 apresenta os mesmos resultados do gráfico 3, fazendo referência, no entanto, à turma 202. Na interpretação podemos observar que o nível 1 aparece apenas no primeiro teste. O nível 2 aparece no primeiro teste diminuindo no segundo. O nível 3, como na turma 201, é bastante acentuado no primeiro teste, descendo bastante no segundo. O nível 4 não aparece no teste 1, aparecendo de forma significativa no 2. O nível 5 não aparece no primeiro nem no segundo teste, ou seja, o maior nível de desempenho dessa turma concentra-se nos níveis 3 e 4 não atingindo ainda o nível 5.

Gráfico 5- Provinha Brasil de Matemática 2011

Fonte: Escola Municipal pesquisada

O gráfico 5, representa o resultado da Provinha Brasil de Matemática que teve apenas uma edição no final do ano letivo de 2011. Esta avaliação também é aplicada somente para os alunos do 2º ano de escolaridade. Pode-se interpretar a ausência nas duas turmas do nível 1. O 2 e o 3 foram bem baixos, estando a primeira turma dividida entre os níveis 4 e 5 e a segunda turma apresentou apenas o nível 4 não alcançando o 5.

Como conclusão, observamos um maior desempenho em Matemática em relação à Língua Portuguesa, já no primeiro teste apareceram os níveis 4 e 5 de forma significativa.

O trabalho de discussão e acompanhamento de resultados da Provinha Brasil, os projetos de leitura (falaremos adiante), todo investimento específico direcionado aos primeiros anos do ciclo, nos levou a perguntar à orientadora se o 4º e 5º ano contava com o mesmo empenho e investimento. Ela explicou que percebeu um hiato entre o ciclo, o 4º e o 5º anos de escolaridade. Muito investimento no 1º, 2º e 3º anos, principalmente em relação à leitura e escrita e uma descontinuidade deste trabalho nos 4º e 5º anos, apesar de também participarem do acompanhamento da leitura.

Existe uma ficha para o 4º e 5º ano, chamada de Planilha de Desempenho (ANEXO H), que a SEMED envia às escolas para ser preenchida e devolvida ao final de cada bimestre. Nela estão o total dos conceitos obtidos por aluno em cada turma,

em todas as disciplinas, sendo possível acompanhar o desempenho do trabalho realizado pelos professores e obter o panorama da situação da turma.

Sento com cada professora e, juntas, analisamos tais resultados, pensamos sobre o que levou a isso e o que podemos fazer para reverter a situação (orientadora).

Perguntamos à orientadora, se a reflexão sobre os descritores e competências incluídas no currículo ocasionou alguma mudança na forma de trabalhar do professor. Ela então respondeu que

As mudanças são muito lentas, mas estão acontecendo. Existem professoras que realmente fazem um trabalho diversificado, muito bom. Outras apresentam alguma resistência (orientadora)

Foi observado durante as reuniões com os professores, que havia um grande investimento na disciplina de Português, já em Matemática não havia tanto empenho. Quando a orientadora foi questionada a esse respeito, ela disse que realmente essa parte não é muito trabalhada por ela, por não sentir-se capacitada, por isso convidou uma das professoras, formada e pós-graduada em Matemática para dar um apoio.

Houve também a oportunidade de observar, no trabalho das professoras em sala de aula, uma mudança muito significativa, principalmente, na disciplina de Português. Os alunos dos 1º, 2º e 3º anos trabalharam desde o início do ano letivo com projetos de leitura. Os alunos do 5º ano trabalharam com o projeto Ciranda da Leitura, que teve como ações metodológicas: utilização de textos brasileiros, leitura de jornais, revistas, gibis, fábulas, contos, poemas, histórias em quadrinhos, apresentação, na classe, da síntese da leitura dos textos e empréstimos de livros. Como culminância, houve um evento denominado Chá Literário, que contou com a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos do 5º ano. Os pais e os alunos das turmas dos outros anos de escolaridade, assim como os professores desses alunos também participaram apreciando a exposição. Percebeu- que os alunos e os pais gostaram deste tipo de atividade e dos trabalhos expostos. Foi um momento marcante para nós pesquisadores e notavelmente, importante para esta escola. Ocasões como estas nos remetem a Imbernón (2010) ao afirmar que

Todos os membros compartilham metas: a aprendizagem escolar não recai exclusivamente nas mãos dos professores, senão que, para conseguir uma educação de qualidade, participam conjuntamente as famílias, as associações de bairro, os voluntários, as instituições sociais, etc. Todos trabalham juntos para conseguir um mesmo objetivo, realizando uma história de aprendizagem compartilhada (IMBERNÓN, 2010, p.88).

Foi observado, também, nas atividades diárias do 5º ano, a utilização de uma variedade significativa de linguagens textuais: bilhetes, etiquetas, anúncios, convites, textos narrativos, poesias, classificados, informativos e tirinhas. As professoras traziam de outras prefeituras onde trabalhavam e de outras escolas, materiais confeccionados por elas, em que todo o conteúdo e questões se estruturavam nos moldes da Prova Brasil e nas Matrizes de Referência. No entanto, sentiam-se frustradas, pois não havia possibilidade de repassar para os alunos desta escola muitas atividades consideradas por elas interessantes, como gráficos e ilustrações de texto, devido à falta de recursos materiais como folha de papel A4 e máquinas de fotocópia para reprodução.

Nas aulas de Matemática, eram poucas as atividades baseadas na resolução de problemas. As atividades diferenciadas apareciam mais nos simulados e testes aplicados para a Prova Brasil. Tais simulados ocorreram durante todo ano letivo. Nesse caso, o objetivo principal era o treinamento para que as crianças tivessem acesso aos tipos de questões aplicadas na Prova Brasil.

Durante a observação na escola tivemos a oportunidade de analisar alguns documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o plano de aula dos professores, e o Livro de Ata das Reuniões Pedagógicas.

O Projeto Político Pedagógico é considerado um dos mais importantes documentos da escola, elaborado anualmente, o de 2011 foi feito de maneira bem objetiva. Na sequência de páginas, temos a capa, a epígrafe, a história da escola com uma breve descrição, a qual se intitula “Diagnóstico”. Na “Tendência Pedagógica”, como o título sugere, é traçado o caminho metodológico realizado pela escola. Adiante se encontram as metas e ações elaboradas para o ano letivo, na sequência é apresentado o perfil da escola com a organização das turmas, quantitativo de alunos, quadro de funcionários com suas respectivas funções e, para encerrar, é apresentado um quadro descrevendo a infraestrutura da escola.

Também houve acesso aos planos de aula de alguns professores, não foram

todos, pois, uma parte deles, ao saber que se tratava de uma pesquisa, ficou receosa e não quis disponibilizar o material. Assim, foi possível tomar ciência dos registros das atividades diárias, que geralmente estavam de acordo com o currículo estabelecido.

No Livro de Ata, encontram-se registradas todas as reuniões pedagógicas que acontecem na escola, horário de início e término, assuntos tratados, registro e assinatura de todos os presentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Avaliações em Larga Escala têm sido motivo de muitos debates e inquietações dentro do atual contexto educacional, que dia a dia se modifica apresentando novos saberes, desmitificando outros, cobrando do professor constantes atualizações, deixando claro que sua formação inicial necessita de uma continuidade.

A Prova Brasil é uma avaliação de caráter censitário que surge diante da insatisfação das Avaliações em Larga Escala realizadas apenas com extratos amostrais com resultados sistêmicos, sem devolução para a escola.

A qualidade da educação também assume relevância, sendo tema presente em literaturas atuais, colocando em foco a formação do professor. Paralelamente, à Prova Brasil, trazemos a discussão sobre a Formação Continuada de Professores, sintetizando de que maneira ocorre, considerando a escola o *locus* privilegiado de formação (CANDAU, 1998).

Nossa investigação está norteada pelas seguintes perguntas: Os professores da escola têm acesso aos resultados da Prova Brasil? De que forma? Como eles compreendem e interpretam estes resultados? Que ações pedagógicas são propostas a partir desta interpretação? Estas ações contribuem para a Formação Continuada dos professores? De que modo? Em que medida o currículo da escola está sendo influenciado pelos resultados da Prova Brasil e pelas Matrizes de Referência desta avaliação? Que mudanças ocorrem no interior da escola a partir dos resultados da Prova Brasil?

Ressaltamos que o calendário oficial da rede municipal disponibilizava apenas 6 momentos destinados à reunião pedagógica para todo o ano letivo de 2011. Diante da necessidade de formação, a escola em estudo formulou seu próprio calendário de reuniões. As reuniões pedagógicas funcionavam como momentos de formação continuada para os professores e aconteciam às sextas-feiras, meio período, ou seja, 50% aula e 50% reunião. Constatamos, então, que o município não atende de forma satisfatória à necessidade de formação continuada para os professores, além do pouco tempo disponibilizado em calendário oficial, as reuniões e capacitações oferecidas pela própria rede eram feitas de forma desarticulada e sem uma continuidade.

Foi observado que os momentos de formação propostos pela rede municipal

representam um modelo clássico, baseando-se na oferta de cursos, seminários e encontros fora do ambiente de trabalho do professor, não levando em conta o saber docente (CANDAU, 1998).

Quanto ao trabalho desenvolvido na escola, constatou-se que o papel exercido pela orientadora pedagógica era de fundamental importância, por possuir uma liderança positiva junto aos professores que a acompanham e respeitam. A orientadora é quem se responsabiliza e se disponibiliza a organizar os encontros pedagógicos, fazendo a seleção para estudo dos temas de acordo com os interesses de ensino e docentes.

A sugestão feita foi de um assessor de formação poder fazer as devidas intervenções de acordo com as necessidades docentes e escolares, desde que ocorra uma negociação anterior, levando os professores a desencadear um processo de compromisso de reflexão na ação (IMBERNÓN, 2009).

De acordo com tudo o que foi pesquisado e observado durante o tempo em que estivemos na escola, foi possível concluir que apesar de possuir um IDEB baixo, a escola desenvolve um trabalho de leitura, registro e discussão que abrange os alunos do 1º ao 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental; os resultados da Prova Brasil e do IDEB são discutidos e analisados pelos professores e pela orientadora pedagógica durante as reuniões de formação; a postura adotada pelos professores não é de oposição, mas de questionamento, por sentirem-se impotentes pela falta de condições de preparar os alunos adequadamente, seja pela falta de apoio da família, seja pela falta de recursos materiais; mesmo com dificuldades a escola trabalha no sentido de melhorar não só os resultados da Prova Brasil, mas o ensino oferecido aos alunos, ou seja, os professores tomam ciência da atual média do IDEB, se localizam dentro da escala de desempenho, mas a escola não se tornou refém destes índices, os utiliza para nortear e ajudar suas práticas pedagógicas. Seu foco principal é melhorar a qualidade de ensino, tendo como consequência um bom resultado na Prova Brasil; a preocupação com o trabalho desenvolvido é visível em todos os momentos, principalmente com os alunos do 1º ao 3º ano, que são a base. A Provinha Brasil, por exemplo, tem sido um instrumento de acompanhamento e orientação da prática pedagógica, assim como os projetos de leitura desenvolvidos pela escola; apesar da Prova Brasil não avaliar a escrita, os professores realizam um trabalho direcionado para esta com os resultados registrados em um caderno, constando avanços e necessidades de cada aluno; as Matrizes de Referência da

Prova Brasil foram incorporadas ao currículo da escola, que também contempla conhecimentos relacionados à realidade e ao cotidiano do aluno.

Outro ponto, que merece destaque diz respeito à frustração dos professores com o baixo IDEB da escola. Segundo a orientadora pedagógica, todos esperavam um bom resultado em 2009, porque as turmas estavam bem. O grupo não entendeu o que aconteceu. Muitos fatores podem interferir que fogem ao controle da escola. Um dos fatores é o desempenho do aplicador. Na prova deste ano, por exemplo, um dos aplicadores não cronometrou o tempo destinado para cada bloco da prova, nem informou aos alunos os procedimentos a serem seguidos. A professora da turma, embora pudesse, não quis ficar na sala durante a aplicação. Percebeu-se que os alunos se apressaram ao saírem pouco tempo após o início da aplicação.

Talvez o resultado novamente não seja satisfatório e não corresponda às expectativas. Quando a professora foi questionada sobre o motivo de não querer presenciar a aplicação, ela simplesmente respondeu que não, sem apresentar seus motivos. No entanto, notou-se que estava emocionada e percebemos certa insatisfação em sua fala. Esta professora é muito comprometida com os alunos e demonstra responsabilidade no trabalho que realiza. No entanto, parecia angustiada por não tê-los preparado como realmente gostaria, alegando falta de recursos materiais para desenvolver atividades com eles.

Quanto à Prova Brasil, conclui-se que os professores não se opõem no que diz respeito à avaliação propriamente dita, mas questionam a validade dos resultados, se reportando ao ano de 2009, sua forma de aplicação que não leva em conta a particularidade e individualidade dos alunos, como no caso dos alunos com necessidades especiais e a realidade de cada escola.

Um dos aspectos citados pelas professoras é a falta de investimento da secretaria de educação em relação à Prova Brasil, visto que no ano de 2011 sua intervenção foi apenas a cobrança de um plano de ação das escolas e um simulado sem retorno de resultados, como descrito na pesquisa.

Acompanhando a Formação Continuada, percebemos que a escola favorece um ambiente de troca de experiências e diálogo entre os professores dentro do seu espaço de prática, organizando seu próprio calendário, reunindo-se uma vez por semana, com metade aula e metade formação. É importante ressaltar o papel da orientadora pedagógica que atua como facilitadora neste processo, auxiliando os professores em suas necessidades e a participação dos próprios professores como

protagonistas da formação, utilizando seu saber e contextualizando com os demais colegas.

Concorda-se com as palavras de Abreu (2006, p. 22)

É preciso que valorizemos, enquanto educadores as experiências práticas, os saberes uns dos outros. Neste sentido não cabem disputas entre o considerado novo e o antigo; o especialista e o não especialista. O que cabe é a valorização e o respeito ao sujeito-professor, é a valorização de si mesmo enquanto educador.

Foi registrado, no decorrer desta pesquisa, a possibilidade de se observar a insatisfação dos professores com as condições de trabalho, a dupla jornada enfadonha na qual muito se submetem em busca de melhores condições de vida e a falta de uma secretaria de educação mais presente e atuante.

Diante do levantamento de dados e observação compreendidos no decorrer da pesquisa, pode-se afirmar que os professores da escola em foco têm acesso aos dados da Prova Brasil nas reuniões de Formação Continuada através da Orientadora e da Direção. Estes são apresentados e discutidos. A posição assumida pelos professores é de questionamento pelo fato da avaliação não levar em conta as particularidades dos alunos, ser a mesma para todos e de ocorrer no fechamento de segmento e não durante o processo. Também se sentem impotentes por não terem condições físicas e materiais de formar seus alunos para uma avaliação deste nível.

As ações pedagógicas começam a partir da apropriação dos resultados da Prova Brasil, que são utilizados como diagnóstico para superar as necessidades de aprendizagem sinalizadas. As reuniões de formação são fundamentais nesse processo. Tais espaços são disponibilizados como política da própria escola, visto que o tempo destinado pelo calendário oficial da SEMED não tem condições de atender as reais necessidades dos professores, que destacam a formação na escola como positiva e fundamental, já que a maioria declarou no questionário que a formação inicial não basta, sendo necessária a atualização diante dos contextos educativos e sociais em evolução constante.

Nesse espaço disponibilizado pela escola, foi possível acompanhar os estudos voltados para alfabetização e a visão de que o resultado da Prova Brasil é um somatório dos anos anteriores. Os avanços na alfabetização são acompanhados por gráficos. Projetos de leitura são planejados desde o início e desenvolvidos durante todo ano. Ficha de acompanhamento de leitura e caderno de registro da

escrita, contendo avanços e necessidades dos alunos. A planilha de desempenho é utilizada como instrumento de análise e modificações nas ações pedagógicas que são implementadas a partir de estudos realizados durante as reuniões de formação. A Provinha Brasil é utilizada como estratégia diagnóstica e de acompanhamento, disponibilizando gráficos para interpretação e avaliação de resultados.

O currículo da escola, segundo o depoimento dos professores e da orientação, incorporou as matrizes de referência desde o primeiro resultado da Prova Brasil em 2005. As matrizes foram incluídas, porém a forma de ensinar vem se modificando lentamente. Na prática em sala de aula, foi possível observar mudanças significativas na disciplina de Português. Uma variação de gêneros textuais, utilização de projetos de leitura e o acompanhamento de registros desenvolvidos pelos alunos é uma prática constante. A disciplina de matemática também já trabalha com foco na resolução de problemas, contudo os avanços nesta forma de ensinar são mais lentos que os avanços em Português.

As mudanças ocorridas no interior da escola, a partir dos resultados da Prova Brasil, são um somatório de tudo descrito até aqui. Foi possível observar que esta escola, diante de um IDEB baixo, não se tornou refém dos resultados da avaliação, se apropriou destes para diagnosticar problemas e melhorar suas ações pedagógicas dentro da sua formação continuada. Comprovou-se um trabalho construído em cima de diagnósticos, registros e planejamento de ações, apesar de toda dificuldade e falta de recursos, comuns a toda rede de ensino de Nova Iguaçu.

Percebe-se o compromisso e empenho desta escola e professores em construir um fazer pedagógico melhor, respeitando a realidade em que se encontra, apropriando-se de uma formação continuada que objetiva o envolvimento do docente, seu crescimento individual e coletivo.

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se é nas instituições formais de ensino, que o professor realiza sua formação inicial, seja ela em nível médio ou superior, é na escola, local de trabalho deste professor, que ele encontra um espaço ideal para sua formação continuada.

Por fim, acredita-se que as discussões trazidas por este estudo, tenham proporcionado contribuições significativas no campo da Educação no que se refere especificamente as Avaliações Externas e Formação Continuada.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mônica Cristina dos Santos. Formação Continuada: uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente. 2006. 77 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-98.
- AGUIAR, S. Glauco. O funcionamento diferencial do item (DIF) como estratégia para captar ênfases curriculares diferenciadas em Matemática. Estudos de Avaliação Educacional, São Paulo, v.21, n.45, p. 169-190. jan-abr. 2010.
- ALARCÃO, Isabel (Org). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALLAN, Luciana Maria Vaz. Formação Continuada de professores em programa de informática educativa: o diálogo possível revelado na pós- formação. 2011. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ALVES, Nilda. Trajetórias e redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ANDRADE, Andressa de. Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações. 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ANDRADE, Alenis Cleusa de. Avaliação em larga escala na educação básica, Prova Brasil, em perspectiva da gestão democrática: um estudo a partir da associação de municípios do Vale do Rio Sinos e município de São Leopoldo - RS. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2011.
- ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Notas, pautas e vozes na escola: exames, rankins e regulação da educação In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo. Cortez, 2010. p.112-142.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica: Vínculos entre avaliação e currículo. 2003. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Educação & Sociedade, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-65, ago. 2001.

BATTISTI, Luzia. Avaliação em Larga Escala na perspectiva da Gestão Municipal. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2010.

BERNADO, Elisangela da Silva. Formação Continuada de professores em escolas organizadas em ciclo. 2003. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

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

BRASIL, Ministério da Educação. PDE/ Prova Brasil: Plano de Desenvolvimento da Educação: Matrizes de referência, temas, tópicos e descritores. Brasília, 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 de novembro de 2011.

_____. SAEB, ANEB/Prova Brasil: Manual dos aplicadores. Brasília: INEP, 2009.

_____. Provinha Brasil avaliando a alfabetização: guia de correção e interpretação de resultados. Brasília: INEP, 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Prova Brasil na Escola: Material para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas de Ensino Fundamental. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2007.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. Holos, Rio Grande do Norte, ano 20, p. 63-75, dez. 2004.

CRUZ, Dores E. L. Vantagens e limites dos modelos institucionais de formação contínua. In: FORMAÇÃO contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991 apud CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEMAILLY, Lise C. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António (Org.). Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992 apud CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 134-145.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____; AFONSO, Almerindo Janela (Orgs). Olhares e Interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

EZPELETA, Justa; ROCWELL, Elsie. Pesquisa Participante. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

FERREIRA, Marisa V. Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC. 2008. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

FUJITA, Oscar. Massaru. Educação a Distância, currículo e competência: uma proposta de formação on-line para a Gestão Empresarial. 2010. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil. Revista Ciência da Educação, São Paulo, n. 9, p. 7-17, maio-ago. 2009.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. Revista Iberoamericana de Educación, Brasília, n. 42, p. 1-13, abr. 2007.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Formação Continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Letícia Terreri Serra. Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática. 2008. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 109-118, maio- ago. 2004.

MURI, Andriele F. A formação científica brasileira e o PISA 2006. 2012. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: FORMAÇÃO contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: universidade de Aveiro, 1991 apud CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

NUNES, Cely S. C. Os sentidos da formação contínua, o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000. 155 f. Tese (Doutorado em educação)- Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000 apud ALVES, Wanderson Ferreira. A formação contínua e a batalha do trabalho real: um estudo a partir dos professores da escola pública de Ensino Médio. 2009. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. A prova Brasil como política de regulação da rede pública do distrito Federal. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Ozerina. Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica da pesquisa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, jan-abr. 2005.

OLIVEIRA, Pollyanna Nunes de. A Provinha Brasil de Matemática e o Conhecimento Estatístico: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor? 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

ORTIGÃO, M. I. R.; ARAÚJO, I. A. de (Coord.). Observatório das Periferias Urbanas. Duque de Caxias, 2010. Projeto apresentado ao Observatório da Educação – Edital 2010. Fomento a Estudos e Pesquisas em Educação. Edital nº 038/2010/CAPES/INEP.

PIRES, Maria Adelaide G. dos S. da F. Formação contínua de professores: dimensão institucional e administrativa. In: FORMAÇÃO contínua de professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991 apud CANDAU, Vera Maria (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1998.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. Formação participativa de docentes em serviço. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997 apud COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. Holos, Rio Grande do Norte, ano 20, p. 63-75, dez. 2004.

PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU. Atlas escolar da Cidade de Nova Iguaçu. Nova Iguaçu, 2004.

_____. Educação Ambiental: formação de valores ético-ambientais para o exercício da cidadania no Município de Nova Iguaçu. NIMA- Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente, PETROBRÁS, Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010.

_____. Plano Municipal de Educação: 2008/2018. Nova Iguaçu, 2008.

_____. Resolução SEMED nº 01/04. Regimento Escolar. Nova Iguaçu, 2004.

SACRAMENTO, Ana Cláudia Ramos. O currículo na construção do conhecimento geográfico: um estudo da ação docente de duas escolas estaduais de São Paulo. 2007. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Lucíola L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da profissionalização do magistério. São Paulo: Papirus, 1998.

SILVA, Luiz Carlos Marinho da. Análise do rendimento escolar de turmas do 9º ano no simulado de matemática da Prova Brasil: um estudo exploratório na rede pública municipal de Duque de Caxias/RJ. 2010.128 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Educação Básica) - Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2010.

SOLIGO, Valdecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010. p. 119-132.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 477-492, set./dez. 2006.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Líber Livro, 2005 apud OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. A prova Brasil como política de regulação da rede pública do distrito Federal. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO EM
PERIFERIAS URBANAS – MESTRADO ACADÊMICO

Questionário aplicado aos professores regentes das séries iniciais do Ensino Fundamental

Caro (a) Professor (a),

Este questionário é parte da pesquisa **Formação Continuada na escola: como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental lidam com os resultados da Prova Brasil**. Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos o resultado fidedigno da referida pesquisa.

Desde já agradeço,
A pesquisadora.

1º Bloco: Identificação

- 1- Nome (opcional): _____
- 2- Turma para a qual leciona: _____
- 3- Tempo de Magistério: _____
- 4- Tempo nesta escola: _____

2º Bloco: Formação inicial e formação continuada

- 1- Como foi sua decisão em se tornar Professor (a)?

- 2- Qual a sua formação inicial? Como aconteceu?

- 3- A sua formação foi (é) suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho?

- 4- A escola possui momentos destinados à formação continuada? Como funciona?

5- Você participa de momentos destinados à sua formação continuada for da escola? Descreva.

3º Bloco: Prova Brasil

1- O que você sabe sobre a Prova Brasil?

2- Como tem sido a preparação dos alunos para a Prova Brasil, desde a primeira edição até agora?

3- Como acontece a aplicação da prova?

4- Como você fica sabendo do resultado?

5- Qual a sua reação diante do resultado?

4º Bloco: Currículo

1- Houve mudança no currículo da escola após a implantação da Prova Brasil?

2- Na sua opinião as mudanças mais significativas estão relacionadas aos conteúdos escolares ensinados aos alunos ou à forma de ensinar estes conteúdos ?

3- Você acha que a Prova Brasil tem ajudado a melhorar a qualidade do ensino nesta escola?
Porquê?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ORIENTADOR PEDAGÓGICO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO EM
PERIFERIAS URBANAS – MESTRADO ACADÊMICO

Questionário aplicado ao Orientador Pedagógico da escola

Caro (a) Orientador (a),

Este questionário é parte da pesquisa **Formação Continuada na escola: como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental lidam com os resultados da Prova Brasil**. Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos o resultado fidedigno da referida pesquisa.

Desde já agradeço,
A pesquisadora.

1º Bloco: Identificação

- 1- Nome (opcional): _____
2- Formação: _____
3- Tempo de Magistério: _____
4- Tempo nesta escola: _____

2º Bloco: Formação continuada

- 1- Fale de sua trajetória na educação:

- 2- Qual a sua formação inicial? Como aconteceu?

- 3- A sua formação foi (é) suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho?

- 4- A escola possui momentos destinados à formação continuada de professores? Como funciona?

5- Como Orientador (a) Pedagógico (a) da escola, qual a sua participação na formação continuada dos professores? O que está sendo feito?

6- Você participa de momentos destinados à sua formação continuada fora da escola? Descreva.

3º Bloco: Prova Brasil

1- O que você sabe sobre a Prova Brasil?

2- Como tem sido a preparação dos alunos para a Prova Brasil, desde a primeira edição até agora?

3- Como tem sido a preparação dos pais e responsáveis para a Prova Brasil, desde a primeira edição até agora?

4-Como tem sido a preparação dos professores para a Prova Brasil, desde a primeira edição até agora?

5-Como acontece a aplicação da prova?

6-Em relação à aplicação da Prova Brasil, qual a opinião:

a) dos professores

b) dos pais e responsáveis

c) dos alunos

7- Como você fica sabendo do resultado?

8- Qual a sua reação diante do resultado?

9- Quanto ao resultado, qual a reação:

a) dos professores

dos pais e responsáveis

dos alunos

10-O que tem sido feito para melhorar o resultado da escola na Prova Brasil?

a) com os professores

b) com os pais e responsáveis

c) com os alunos

4º Bloco: Currículo

1- Houve mudança no currículo da escola após a implantação da Prova Brasil?

2- O que está sendo feito quanto ao currículo da escola em relação à Prova Brasil?

2- Na sua opinião as mudanças mais significativas estão relacionadas aos conteúdos escolares ensinados aos alunos ou à forma de ensinar estes conteúdos ?

3- Você acha que a Prova Brasil tem ajudado a melhorar a qualidade do ensino nesta escola?
Porquê?

5- Como Diretor (a) da escola, qual a sua participação na formação continuada dos professores? O que está sendo feito?

6- Você participa de momentos destinados à sua formação continuada fora da escola? Descreva.

3º Bloco: Prova Brasil

1- O que você sabe sobre a Prova Brasil?

2- Como tem sido a preparação dos alunos para a Prova Brasil, desde a primeira edição até agora?

3- Como tem sido a preparação dos pais e responsáveis para a Prova Brasil, desde a primeira edição até agora?

4-Como tem sido a preparação dos professores para a Prova Brasil, desde a primeira edição até agora?

5-Como acontece a aplicação da prova?

6-Em relação à aplicação da Prova Brasil, qual a opinião:

a) dos professores

b) dos pais e responsáveis

c) dos alunos

7- Como você fica sabendo do resultado?

8- Qual a sua reação diante do resultado?

9- Quanto ao resultado, qual a reação:

a) dos professores

dos pais e responsáveis

dos alunos

10-O que tem sido feito para melhorar o resultado da escola na Prova Brasil?

a) com os professores

b) com os pais e responsáveis

c) com os alunos

4º Bloco: Currículo

1- Houve mudança no currículo da escola após a implantação da Prova Brasil?

2- O que está sendo feito quanto ao currículo da escola em relação à Prova Brasil?

2- Na sua opinião as mudanças mais significativas estão relacionadas aos conteúdos escolares ensinados aos alunos ou à forma de ensinar estes conteúdos ?

3- Você acha que a Prova Brasil tem ajudado a melhorar a qualidade do ensino nesta escola?
Porquê?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA OS APLICADORES

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E EDUCAÇÃO EM
PERIFÉRIAS URBANAS – MESTRADO ACADÊMICO

Questionário aplicado aos Aplicadores da Prova Brasil

Caro (a) Aplicador (a),

Este questionário é parte da pesquisa **Formação Continuada na escola: como os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental lidam com os resultados da Prova Brasil**. Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantirmos o resultado fidedigno da referida pesquisa.

Desde já agradeço,
A pesquisadora.

1- Você trabalha na rede pública de ensino? Que função exerce?

2- O que você sabe sobre a Prova Brasil?

3- É a primeira vez que participa da aplicação ou já participou das edições anteriores?

4- Como se deu a notificação para participar como aplicador? Com quanto tempo de antecedência?

5- Houve algum tipo de qualificação? Descreva:

6- Quais foram as principais recomendações que não poderiam ser esquecidas?

7- Na sua opinião, alguma coisa poderia ser mudada para facilitar o processo de aplicação?

ANEXO A - Desempenho da escola na Prova Brasil e resultado do IDEB em 2009

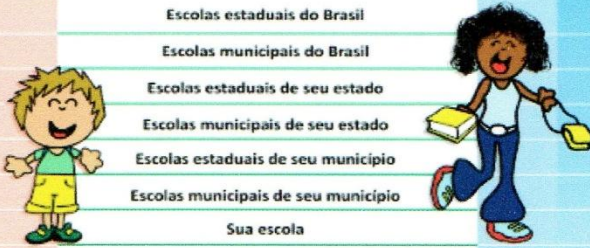
ProvaBrasil
Avaliação do Rendimento Escolar
Desempenho da sua escola
na Prova Brasil – 2009

NOVA IGUACU - RJ

A Prova Brasil é uma avaliação nacional que tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e em Matemática, na resolução de problemas. Os resultados de desempenho são expressos em uma escala de proficiência por disciplina.

Na escala de Língua Portuguesa existem dez níveis para explicar o desempenho dos estudantes e na de Matemática treze níveis. O detalhamento das habilidades de cada nível e a interpretação pedagógica das escalas podem ser consultados no livreto que acompanha este cartaz. Veja abaixo os resultados da sua escola.




Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Quantos participaram	Anos Finais - Ensino Fundamental	
Estudantes participantes			Estudantes participantes	
704.597		Escolas estaduais do Brasil	1.224.856	
1.591.646		Escolas municipais do Brasil	613.511	
20.986		Escolas estaduais de seu estado	51.661	
134.192		Escolas municipais de seu estado	72.274	
2.126		Escolas estaduais de seu município	5.457	
7.526		Escolas municipais de seu município	1.447	
51		Sua escola	31	



Anos Iniciais - Ensino Fundamental		Proficiências Médias	Anos Finais - Ensino Fundamental	
Língua Portuguesa	Matemática		Língua Portuguesa	Matemática
Brasil				
186,22	207,12	Escolas estaduais	239,74	242,87
181,38	201,39	Escolas municipais	236,30	239,19
179,58	199,52	Total	236,96	240,29
Seu Estado				
177,40	195,72	Escolas estaduais	235,81	238,54
188,00	206,24	Escolas municipais	245,32	245,61
186,73	205,01	Total	241,59	243,28
Seu Município				
167,37	185,42	Escolas estaduais	231,66	232,30
172,33	189,70	Escolas municipais	237,35	233,29
171,24	188,76	Total	232,86	232,51
167,33	192,34	Sua Escola	249,04	246,52

* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

Para saber mais acesse: provabrazil.inep.gov.br

IDEBÍndice de Desenvolvimento
da Educação Básica**Resultados do IDEB
na sua escola – 2009****NOVA IGUACU - RJ****Evolução do IDEB****Anos Iniciais - Ensino Fundamental****Anos Finais - Ensino Fundamental****Indicadores educacionais da rede pública****Anos Iniciais - Ensino Fundamental**

Brasil	UF	Município	Escola
87,3	84,0	82,8	79,4
4,4	4,6	7,6	8,0
62,9	45,2	39,2	50,0
4,4	4,4	3,9	3,7

Taxas de Aprovação* (%)

Média de horas-aula diária*

Docentes com curso superior*

Ideb

* Fonte: Censo Escolar 2009

Anos Finais - Ensino Fundamental

Brasil	UF	Município	Escola
79,7	71,1	69,3	78,7
4,5	4,7	5,4	8,0
79,6	94,7	95,5	80,0
3,7	3,4	3,1	3,9

O Ideb é a combinação de dois indicadores educacionais – Aprovação e Desempenho dos estudantes – obtidos, respectivamente, a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil. As metas do Ideb para escolas, municípios e Unidades da Federação foram estabelecidas considerando cada estágio de desenvolvimento educacional dessas unidades

de referência e, também, a diminuição das desigualdades entre elas. O Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece como metas que, até 2022, o Ideb do Brasil para os anos iniciais seja 6,0 e para os anos finais 5,5 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

Para saber mais acesse: provabrazil.inep.gov.br.

INEP

Plano de
Desenvolvimento da
EducaçãoBRASIL
Plano de Desenvolvimento da Educação

NOVA IGUACU - RJ
Distribuição percentual dos alunos na escala de proficiência
Língua Portuguesa

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	0,0
Nível 6	250 a 275	2,0
Nível 5	225 a 250	9,9
Nível 4	200 a 225	1,9
Nível 3	175 a 200	19,6
Nível 2	150 a 175	33,4
Nível 1	125 a 150	27,4
Nível 0	125 ou menos	5,8

Média da Escola: Nível 2 (167,33 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	0,0
Nível 8	300 a 325	9,8
Nível 7	275 a 300	16,1
Nível 6	250 a 275	25,8
Nível 5	225 a 250	22,6
Nível 4	200 a 225	16,1
Nível 3	175 a 200	6,4
Nível 2	150 a 175	3,2
Nível 1	125 a 150	0,0
Nível 0	125 ou menos	0,0

Média da Escola: Nível 5 (249,04 pontos)

Matemática

Anos Iniciais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	0
Nível 11	375 a 400	0,0
Nível 10	350 a 375	0,0
Nível 9	325 a 350	0,0
Nível 8	300 a 325	0,0
Nível 7	275 a 300	2,0
Nível 6	250 a 275	9,8
Nível 5	225 a 250	11,8
Nível 4	200 a 225	15,7
Nível 3	175 a 200	21,6
Nível 2	150 a 175	25,4
Nível 1	125 a 150	9,8
Nível 0	125 ou menos	3,9

Média da Escola: Nível 3 (192,34 pontos)

Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos na Escala	Percentual (%)
Nível 12	maior que 400	0,0
Nível 11	375 a 400	0,0
Nível 10	350 a 375	0,0
Nível 9	325 a 350	0,0
Nível 8	300 a 325	6,5
Nível 7	275 a 300	9,7
Nível 6	250 a 275	29,0
Nível 5	225 a 250	35,5
Nível 4	200 a 225	16,1
Nível 3	175 a 200	3,2
Nível 2	150 a 175	0,0
Nível 1	125 a 150	0,0
Nível 0	125 ou menos	0,0

Média da Escola: Nível 5 (246,52 pontos)

ANEXO C - MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Matriz de Referência - Língua Portuguesa – 4ª série do ensino fundamental

Para a 4ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

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

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de

Sentido

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

D10 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matriz de Referência – Língua Portuguesa – 8ª série do ensino fundamental

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores:

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

D1 – Localizar informações explícitas em um texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

D6 – Identificar o tema de um texto.

D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do 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 distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D7 – Identificar 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.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer 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.

Descritores do Tópico VI. Variação Lingüística

D13 – Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

ANEXO D- MATRIZ DE REFERÊNCIA DE MATEMÁTICA

Matriz de Referência – Matemática – 4ª série do ensino fundamental

Para a 4ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Matemática, é composta pelos seguintes descritores:

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

D1 – Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.

D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.

D4 – Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares).

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.

D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.

D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.

D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.

D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções

D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.

D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.

D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.

D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).

D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.

D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.

D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.

D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

Matriz de Referência – Matemática – 8ª série do ensino fundamental

Para a 8ª série do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Matemática, é formada pelos seguintes descritores:

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto, em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com suas planificações.

D3 – Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.

D4 – Identificar relação entre quadriláteros, por meio de suas propriedades.

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

D6 – Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não retos.

D7 – Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.

D8 – Resolver problema utilizando a propriedade dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).

D9 – Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.

D10 – Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.

D11 – Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.

D13 – Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.

D14 – Resolver problema envolvendo noções de volume.

D15 – Resolver problema envolvendo relações entre diferentes unidades de medida.

Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções

D16 – Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.

D17 – Identificar a localização de números racionais na reta numérica.

D18 – Efetuar cálculos com números inteiros envolvendo as operações (adição,

subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D19 – Resolver problema com números naturais envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D20 – Resolver problema com números inteiros envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D21 – Reconhecer as diferentes representações de um número racional.

D22 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D23 – Identificar frações equivalentes.

D24 – Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal identificando a existência de “ordens” como décimos, centésimos e milésimos.

D25 – Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D26 – Resolver problema com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação).

D27 – Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.

D28 – Resolver problema que envolva porcentagem.

D29 – Resolver problema que envolva variações proporcionais, diretas ou inversas entre grandezas.

D30 – Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.

D31 – Resolver problema que envolva equação de segundo grau.

D32 – Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).

D33 – Identificar uma equação ou uma inequação de primeiro grau que expressa um problema.

D34 – Identificar um sistema de equações do primeiro grau que expressa um problema.

D35 – Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações de primeiro grau.

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D36 – Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.

D37 – Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam e vice-versa.

ANEXO E - Apresentação da Escala de Língua Portuguesa

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	<p>A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; • inferem informações implícitas; • reconhecem elementos como o personagem principal; • interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; • identificam a finalidade do texto; • estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e • conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
150	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; • localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto; • inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular); • inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto; • identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; • identificam o conflito gerador de um conto de média extensão; • identificam marcas linguísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e • interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.
175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas, a partir da reprodução das ideias de um trecho do texto; • inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto; • inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; • interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados; • identificam a finalidade de um texto jornalístico; • localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; • identificam o emprego adequado de homônimas; • identificam as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.
200	<p>A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; • inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito,

	<p>a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
225	<p>A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; • inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; • distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
250	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; • identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos.
275	<p>Na 4ª e na 8ª séries, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação;
300	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.
325	Este nível faz referência apenas aos alunos da 8ª série
350	

ANEXO F- Apresentação da Escala de Matemática

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	<ul style="list-style-type: none"> • Neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.
150	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • resolver problemas envolvendo adição ou subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias (representando um mesmo valor ou numa situação de troca, incluindo a representação dos valores por numerais decimais); • calcular adição com números naturais de três algarismos, com reserva; • reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais; • localizar números naturais (informados) na reta numérica; • ler informações em tabela de coluna única; e • identificar quadriláteros.
175	<p>Os alunos das duas séries, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam a localização (lateralidade) ou a movimentação de objeto, tomando como referência a própria posição; • identificam figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto; • lêem horas e minutos em relógio digital e calculam operações envolvendo intervalos de tempo; • calculam o resultado de uma subtração com números de até três algarismos, com reserva; • reconhecem a representação decimal de medida de comprimento (cm) e identificam sua localização na reta numérica; • reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal; • efetuam multiplicação com reserva, tendo por multiplicador um número com um algarismo; • lêem informações em tabelas de dupla entrada; • resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> o relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias e semanas, horas e minutos) e de comprimento (m e cm); e o envolvendo soma de números naturais ou racionais na forma decimal, constituídos pelo mesmo número de casas decimais e por até três algarismos
200	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam localização ou movimentação de objetos em representações gráficas, com base em referencial diferente da própria posição; • estimam medida de comprimento usando unidades convencionais e não convencionais; • interpretam dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical; • estabelecem relações entre medidas de tempo (horas, dias, semanas), e, efetuam cálculos utilizando as operações a partir delas; • lêem horas em relógios de ponteiros, em situação simples; • calculam resultado de subtrações mais complexas com números naturais de quatro algarismos e com reserva; e • efetuam multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo. <p>Os alunos da 8ª série ainda são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar pontos usando coordenadas em um referencial quadriculado; • identificar dados em uma lista de alternativas, utilizando-os na resolução de problemas, relacionando informações apresentadas em gráfico e tabela; e • resolvem problemas simples envolvendo as operações, usando dados apresentados em gráficos ou tabelas, inclusive com duas entradas.
225	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • calculam divisão com divisor de duas ordens; • identificam os lados e, conhecendo suas medidas, calculam a extensão do contorno de

	<p>uma figura poligonal dada em uma malha quadriculada;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos (número de faces); • comparam e calculam áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas; • resolvem uma divisão exata por número de dois algarismos e uma multiplicação cujos fatores são números de dois algarismos; • reconhecem a representação numérica de uma fração com o apoio de representação gráfica; • localizam informações em gráficos de colunas duplas; • conseguem ler gráficos de setores; • resolvem problemas: envolvendo conversão de kg para g ou relacionando diferentes unidades; de medida de tempo (mês/trimestre/ano); de trocas de unidades monetárias, envolvendo número maior de cédulas e em situações menos familiares; utilizando a multiplicação e reconhecendo que um número não se altera ao multiplicá-lo por um; e envolvendo mais de uma operação.
250	<p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • calculam expressão numérica (soma e subtração), envolvendo o uso de parênteses e colchetes; • identificam algumas características de quadriláteros relativas aos lados e ângulos; • reconhecem a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo é alterado e resolvem problemas de composição ou decomposição mais complexos do que nos níveis anteriores; • reconhecem a invariância da diferença em situação-problema; • comparam números racionais na forma decimal, no caso de terem diferentes partes inteiras, e calculam porcentagens simples; • localizam números racionais na forma decimal na reta numérica; • reconhecem o gráfico de colunas correspondente a dados apresentados de forma textual; • identificam o gráfico de colunas correspondente a um gráfico de setores; e • resolvem problemas: realizando cálculo de conversão de medidas: de tempo (dias/anos), de temperatura (identificando sua representação numérica na forma decimal); comprimento (m/km) e de capacidade (ml/L); e de soma, envolvendo combinações, e de multiplicação, envolvendo configuração retangular em situações contextualizadas.
275	<p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo); • estabelecem relação entre frações próprias e impróprias e as suas representações na forma decimal, assim como localizam-nas na reta numérica; • identificam poliedros e corpos redondos, relacionando-os às suas planificações; • resolvem problemas: utilizando multiplicação e divisão, em situação combinatória; de soma e subtração de números racionais (decimais) na forma do sistema monetário brasileiro, em situações complexas; estimando medidas de grandezas, utilizando unidades convencionais (L). <p>Na 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> • efetuam cálculos de números inteiros positivos que requerem o reconhecimento do algoritmo da divisão inexata; • identificam fração como parte de um todo, sem apoio da figura; • calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação; • identificam a localização aproximada de números inteiros não ordenados, em uma reta onde a escala não é unitária; e • solucionam problemas de cálculo de área com base em informações sobre os ângulos de uma figura.
300	Os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas:

ANEXO G – FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE LEITURA

															ANO LETIVO: 2011														
															PROFESSORA:														
															TURMA:														
															AVALIAÇÃO DE LEITURA														
															Número														
															Nome do Aluno														
															Leitura Inicial														
															Lê silabando, sem compreender o que lê														
															Lê silabando, mostrando certa compreensão do que lê														
															Inicia a fluência compreendendo o que lê														
															Lê e interpreta														

