



Universidade de Brasília

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA HELOISA SCHMEISKE DA SILVA

LEITURA NA ESCOLA: as contribuições da Coordenação Pedagógica na formação
de leitores competentes.

Brasília-DF
2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEITURA NA ESCOLA: as contribuições da Coordenação Pedagógica na formação de leitores competentes.

CLAUDIA HELOISA SCHMEISKE DA SILVA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, para obtenção do título de doutor em Educação.

Área de Concentração: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS - Letramento e formação de professores

Orientadora: Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo

Brasília-DF
2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIA HELOISA SCHMEISKE DA SILVA

LEITURA NA ESCOLA: as contribuições da Coordenação Pedagógica na formação de leitores competentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo (UnB)

Prof^a Dr^a. Iveuta Abreu Lopes (UFPE)

Prof^a Dr^a. Vera Freitas (Unb)

Prof^a Dr^a. Paula Cobucci (UnB)

Prof^a Dr^a. Rosineide Magalhães (UnB)

Prof^a Dr^a. Ana Dilma de Almeida Pereira (UnB)

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os que me ajudaram a terminar este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos:

A Deus, meu criador;

À professora Stella Maris, pela orientação sempre segura, pelo carinho, por acreditar no esforço do aluno, pelo seu respeito, consideração, sensibilidade e constante incentivo;

À professora e madrinha Lúcia Maria Gonçalves de Resende, pelo incentivo e por mostrar o caminho que me trouxe até aqui;

Às minhas amigas, irmãs e co-orientadoras Veruska Ribeiro Machado e Ana Dilma de Almeida, pela amizade, orientação e motivação para finalização deste trabalho;

À professora Rosineide Magalhães, pela grande contribuição na minha banca de qualificação e por ter aceitado participar da minha defesa;

À professora Vera Aparecida de Lucas Freitas, pela colaboração e atenção constante;

Aos caríssimos amigos Andréia, Diego, Dalma, Júnior, Diana e George pelo incentivo e ajuda;

Ao Deputado Federal Nelson Trad, *in memoriam*, amigo incentivador;

Ao meu querido Marcelo Nascimento, o responsável pelo primeiro passo desta longa caminhada;

À Direção da Escola onde os dados foram coletados;

A minha filha e ao meu neto querido;

À minha querida e amada mãe que não deixou de incentivar-me um só dia;

A meu pai, que, mesmo sem saber o que eu estava fazendo, torcia e incentiva-me com palavras afetuosas;

A meus irmãos - Carla, Camila e Rodolfo - que estão terminando esta tese comigo. Sofreram, torceram e incentivaram-me a todo o momento;

A todos os meus familiares tão queridos, em especial, meu avô Osvaldo e minha avó Leontina, que de muitas maneiras ajudaram-me a vencer as dificuldades do cotidiano.

*“... Nem olhos viram, nem ouvidos ouviram, nem
jamais penetrou em coração humano o que Deus
tem preparado para aqueles que o ama ...”*
1 Co 2.9

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de cunho etnográfico foi analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB - Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na escola. Para isso, no referencial teórico, apresentaram-se um breve Histórico da Avaliação Educacional no Brasil; uma reflexão acerca da avaliação no país; uma apresentação e reflexão sobre as bases teórico-metodológicas do – SAEB e da Prova Brasil. Expuseram-se concepções de letramento e de leitura em várias perspectivas desenvolvidas por estudiosos do assunto e a concepção de leitura subjacente à Prova Brasil, bem como reflexões sobre a compreensão leitora. Ademais, apresentaram-se também questão histórico-político-social da coordenação pedagógica no Brasil e a questão da formação continuada de professor no espaço da coordenação pedagógica. Essas bases teóricas edificaram as análises dos resultados desta investigação que se tencionou à verificação do uso dos indicadores de desempenho e rendimento escolar nas reuniões de coordenação pedagógica coletiva. Para isso, foram feitas observações nessas reuniões, com professores e a equipe gestora em uma escola pública de Ensino Fundamental de Brasília - DF. Nesses encontros, verificou-se sobre a utilização dos boletins da Prova Brasil e os indicadores do Ideb para a discussão dos resultados e a proposição de mudança para melhoria no ensino de leitura na escola, e reflexões acerca da formação continuada dos professores no espaço da coordenação. Além das observações, foram analisados os boletins de desempenho da Prova Brasil e dos rendimentos do Ideb; investigou-se o projeto político-pedagógico da escola no que diz respeito ao ensino de leitura; entrevistou-se a diretora para verificar a sua concepção de avaliação externa e a sua concepção de leitura. Finalmente foram discutidos os resultados desta pesquisa etnográfica, estabelecendo-se a relação com a asserção geral e as subasserções desta investigação destacando a importância da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes.

Palavras-Chave: Contribuições do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB - Prova Brasil; Ideb; Ensino de leitura; Coordenação Pedagógica.

ABSTRACT

The purpose of this ethnographic research is to analyze the extent to which the school is using the indicators of the *National System for Evaluation of Basic Education – SAEB – Prova Brasil* (Brazil Test) 2005, 2007 and 2009, Portuguese Language 5th grade, to improve the teaching reading at school. Thereunto, in the theoretical framework, a brief history of Brazil's education evaluation, a reflection about international evaluation in our country and a discussion about theoretical and methodological bases of SAEB and *Prova Brasil* were presented. Concepts of literacy and reading in many perspectives developed by scholars of the subject and the concept of reading underlying *Prova Brasil*, as well as reflections about reading comprehension were exposed. Moreover, the historical-political-social issue from pedagogical coordination in Brazil and the issue of continuing education for teachers within the educational coordination were presented. These theoretical bases built the results of this research which is intended to verify the use of performance indicators and academic performance in the collective pedagogical coordination meetings. Therefore, observations were made at these meetings, with teachers and the management team, in a public elementary school of Brasília-DF. In these meetings, it was verified the use of *Prova Brasil* reports and Brazilian Basic Education Development Index - IDEB - indicators for discussing the results and proposing changes to improve the teaching of reading at school. In addition to the observations, *Prova Brasil* performance reports and IDEB performance were analyzed; the political-pedagogical project of the school, with regard to the teaching of reading, was investigated; the principal was interviewed in order to verify her concept of external evaluation and her concept of reading. Finally the results of this ethnographic research are discussed, establishing the relationship with the general assertion and the specific assertions in this investigation.

Key-words: contributions of the *National System for Evaluation of Basic Education – SAEB – Prova Brasil* (Brazil Test), Brazilian Basic Education Development Index – IDEB –, teaching reading, pedagogical coordination, continuing education for teachers.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette recherche de mentions ethnographique est analyser mesure l'école utilise les indicateurs de le système national de l'évaluation de l'éducation de Base SAEB- Évaluation Brésil dans lesans 2005, 2007 et 2009, de la langue portugaise du 5^ecinquièmeannée, pour améliorer l'enseignement de La lecture dans l'école. Pour cette raison em la référence théorique, il est presente ici, um bref historique de l'évaluation de l'éducation au Brésil; et une réflexion á propos de l'évaluation étranger dans le pays. Une présentation á propôs de les Bases théorique-méthodologique du SAEB, et de La Évaluation Brésililé tait exposé conceptions de l'alphabétisation et de La lecture en diferente avis développé pour lês chercheurs de cette thème et lacon ception derrière á Évaluation Brésil, bien comme dès réflexions sur de la compréhension em lecture. De plus, Il était presente des questions historique-politique-sociale de la pédagogie coordination au Brésil et la question de L\la continue enseignant formation de dans le lieu de la coordination pédagogique. Ces bases théorique sá souteni l'analyses des résultats de cette investigation que avaitl'intention á vérifier l'utilisation d'indicateurs de la performance et leren de ments colaire de dans réunion save cen seignants et l'équipe de direction dans une école publique de l'enseignement élémentaire á Brasília, DF. Dans cette réunion sil était constaté de lasur l'utilisation de bulletins de La Brésil Évaluation et Les indicateurs Du Ideb, pour La discussion de résultats et La proposition de changement pour améliorer dans l'enseignement de La lecture á l'école. Etré flexions surla continue formation dès enseignants dans Le lieu de La coordination. D'ail leurs les observations, Il était fait des analyses Du bulletins de La Brésil Évaluation et les résultats Du Ideb; Il ya été examine le projet politique-pédagogique de l'école á propos de l'enseignement de la lecuture; Il ya avait une entrevue avec le directeur pour vérifier votre conception d'évaluation exterieur e votre conception de la lecture. Enfin, sonta bordées les résultats de cette recherche ethnographique, eta blissentla relation avec la proposition générale et sub-propositions de cette enquête.

Mots- clés: Contributions du Système Nacional D'Évaluation D'Éducation de Bases SAEB, Évaluation Brésil, Ideb, L'enseignement de lecture, Pédagogie coordination, formation continué duenseignant .

LISTAS DE SIGRAS

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica.

ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar.

CBO – Classificação Brasileira de Ocupação

ECA – Escola Classe

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação.

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo.

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

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LLECE – Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação.

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

OREALC – Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

PERCE – Primeiro Estudo Regional Explicativo.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

SAEB – Sistema de Avaliação Básica.

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público 1º Grau.

SEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal.

SERCE – Segundo Estudo Regional Explicativo.

TRI – Teoria Resposta ao item.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

WEI – *World Education Indicator*.

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Questão central, objetivos e asserção da pesquisa.
- Quadro 2 Quadro da Pesquisa.
- Quadro 3 Síntese dos instrumentos da pesquisa em relação aos objetivos.
- Quadro 4 Mapa conceitual da pesquisa.
- Quadro 5 Modelo de questão aplicada na avaliação. Fonte: INEP - PROVA BRASIL 2005.
- Quadro 6 Descritores da matriz de referência. Fonte: Revista Nova Escola, edição 222 de maio de 2009.
- Quadro 7 Escala de Referencia. Fonte: Revista Nova Escola, edição 185 de fevereiro de 2010, com observações da Pe.
- Quadro 8 Pilares Fundamentais da Prova Brasil- INEP 2007.
- Quadro 9 Tópico I. D1. Fonte: INEP/PROVA BRASIL - 2007
- Quadro 10 Questão do Tópico I. D11. Fonte: INEP/PROVA BRASIL- 2007
- Quadro 11 Questão do Tópico II. D9. Fonte: INEP/PROVA BRASIL – 2007
- Quadro 12 Questão do Tópico II. D9. Fonte: INEP/PROVA BRASIL – 2007
- Quadro 13 Questão do Tópico IV. D12. Fonte: INEP/PROVA BRASIL – 2007.
- Quadro 14 Questão do Tópico VI. D10. Fonte: INEP/PROVA BRASIL-2007.
- Quadro15 Desenho da pesquisa
- Quadro 16 Reais metas até 2021 para o Distrito Federal. Fonte: IDEB/INEP.
- Quadro 17 Questão aplicada na Prova Brasil. Fonte: Inep/Mec.
- Quadro 18 Temas das Reuniões Pedagógicas.
- Quadro 19 Texto utilizado na reunião de coordenação pedagógica.
- Quadro 20 Texto utilizado na reunião de coordenação pedagógica.
- Quadro 21 Matriz de Referência da Prova Brasil. INEP, 2007.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Evolução Ideb Nacional. Fonte: www.portalideb.com.br

Tabela 2 Evolução Ideb Brasília. Fonte: www.portalideb.com.br

Tabela 3 Evolução Ideb Distrito Federal. Fonte: www.portalideb.com.br

Tabela 4 Evolução do Ideb EC 415. Fonte: www.portalideb.com.br

Tabela 5 Desempenho da EC 415. Fonte: Inep/ Prova Brasil

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Desempenho das Regiões Brasileiras na Prova Brasil. Fonte: INEP - PROVA BRASIL, 2011.

Gráfico 2: Evolução Ideb: EC 415 Norte.

Gráfico 3: Evolução Ideb: EC 415 Norte e Metas Projetadas.

Gráfico 4 : Evolução do Ideb: EC 415 Norte

Gráfico 5 : Evolução do Ideb: EC 415 Norte e Brasília

Gráfico 6 : Evolução do Ideb: EC 415 Norte, Brasília e Distrito Federal

Gráfico 7: Evolução do Ideb: EC 415 Norte e Brasil.

SUMÁRIO

Introdução	17
CAPÍTULO I – A PESQUISA	
1.1 – Justificativa	20
1.2 – Metodologia da Pesquisa.....	25
CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	
2.1 – Breve Histórico da Avaliação Educacional no Brasil	41
2.2 – Avaliação Internacional no Brasil.....	47
2.3 – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e Prova Brasil.....	52
2.4 – Prova Brasil.....	53
2.4.1 – Metodologia da Prova Brasil	54
CAPÍTULO 3 – LEITURA E LETRAMENTO	
3.1 – Letramento	61
3.2 – O que é Ler?	66
3.3 – Perspectiva Textual-Discursiva de Leitura	69
3.4 – Perspectiva Sociolinguística de Leitura	73
3.5 – Perspectiva Cognitiva e Interacional de Leitura	76
3.6 – Perspectiva de Leitura Subjacente à Prova Brasil	77
CAPÍTULO 4: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NAS COORDENAÇÕES PEDAGÓGICAS.	
4.1 Primeiras palavras deste capítulo.....	94
4.2 A coordenação pedagógica: questões histórico-político-sociais da coordenação pedagógica no Brasil.....	98
4.2.1 História da Supervisão – Coordenação Pedagógica no Brasil.....	99

4.2.2 A orientação – Coordenação pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal	107
4.2.2.1 Um espaço de conquista: Coordenação Pedagógica Coletiva.....	111
4.2.2.2 Formação continuada de professores no espaço da Coordenação Pedagógica.....	112
4.2.2.3 Coordenador pedagógico: o articulador do processo da formação continuada dos professores na escola	119
CAPÍTULO 5: ESTABELECENDO UMA RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO PROVA BRASIL, O IDEB, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	
5.1 O contexto pesquisado: a escola	128
5.2 Análise Documental da Investigação.....	134
5.2.1 A Prova Brasil na escola EC 415: Boletins de desempenho...	134
5.2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola...	138
5.2.3 Concepção da direção acerca da avaliação externa.....	144
5.2.4 Reflexões sobre a concepção de leitura da equipe gestora ..	145
5.3 Observação e Reflexão na Coordenação Pedagógica.....	147
5.3.1 Coordenação pedagógica – o lócus observado.	147
5.3.1.1 As coletivas: Observação, contextualização e comentários.....	148
5.4 Considerações sobre a investigação na Escola.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
APÊNDICE – Entrevista Semi-Estruturada	192
ANEXO A – Portaria 931 de 21/03/2005	193
ANEXO B – Portaria 29 de 6/2/2006	195
ANEXO C – Boletim de Desempenho e de rendimento escolar da EC 415	198

– 2005	
ANEXO D – Boletim de Desempenho e de rendimento escolar da EC 415	200
– 2007	
ANEXO E – Boletim de Desempenho e de rendimento escolar da EC	202
415 – 2009	
ANEXO F – Livros digitais da EC 415	205
ANEXO G – Classificação Brasileira de Ocupação - CBO	208

INTRODUÇÃO

Verifica-se nas últimas duas décadas que o sistema educacional brasileiro é alvo de críticas e preocupações fundamentadas nos resultados de avaliações do nível de aprendizagem de estudantes de instituições de educação básica. Os instrumentos avaliativos são aplicados com objetivos vários, entre eles, promover maior responsabilização de todos os atores envolvidos no processo educativo e também alertar e mobilizar a sociedade para o grande desafio da melhoria da qualidade do ensino no Brasil.

Observando o contexto educacional delineado pelas avaliações educacionais, percebe-se que os estudantes apresentam deficiências no domínio de competências de leitura necessárias para a sua participação autônoma nas diferentes práticas sociais de uma sociedade letrada. Sabe-se que é responsabilidade da escola em desafio do ensino inserir os alunos no mundo do letramento. A escola deve ser um ambiente onde possam adquirir conhecimentos linguísticos pertinentes, que possibilite aos estudantes ampliarem sua competência comunicativa e se tornarem usuários cada vez mais proficientes no uso da linguagem.

Essas avaliações têm nos apresentado indicadores que vão de exame por amostragem como o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, até exame quantitativo, como a Prova Brasil, introduzida em 2005 para avaliar o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em cada unidade escolar. Além disso, o Ministério da Educação implantou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB¹, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas educacionais, combinando os resultados da Prova Brasil e do SAEB e as taxas de aprovação de cada escola.

O baixo rendimento dos alunos das escolas é comprovado, por exemplo, em médias da Prova Brasil, SAEB, Enem (Exame Nacional do Ensino Médio). Esse fato é motivo de preocupação, de estudo e de investimentos na área da educação básica

¹O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não seja reprovado e frequente a sala de aula. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Este assunto será discutido no capítulo cinco desta pesquisa.

brasileira, e pode ser encarado como uma perspectiva de mudanças para superação das diferenças, assim como para o cumprimento de metas estabelecidas pelo poder público inerentes à educação leitora.

O que se observa pelos indicadores dessas avaliações é que a escola está sendo avaliada. Assim, nesse cenário, parece ser relevante aprofundar o conhecimento e o debate em relação ao que acontece na escola com a chegada dos resultados e verificar quais ações estão sendo realizadas a partir das avaliações externas, especificamente a Prova Brasil. Mais ainda, é importante verificar se a escola está se valendo dos resultados desta avaliação para refletir e transformar a realidade educacional brasileira, especialmente a realidade da escola.

Assim, o que se pretendeu, nesta pesquisa etnográfica, foi analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na instituição. A escola escolhida para esta pesquisa foi a Escola Classe 415 Norte, localizada na Região Administrativa de Brasília- DF, que atende alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, provenientes de outras Regiões Administrativas, como Varjão, São Sebastião, Sobradinho e também alguns alunos da região.

Após entrevista (Apêndice 1) diagnóstica com a gestora da escola, conforme descrito no capítulo 1 desta pesquisa, constatou-se que havia uma preocupação com a utilização dos indicadores, bem como uma discussão acerca da Prova Brasil na instituição. E esta discussão acontecia na coordenação pedagógica coletiva. A partir da entrevista diagnóstica, percebeu-se que os dados coletados neste contexto possibilitariam a confirmação das asserções da pesquisa.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos: no capítulo primeiro, apresentam-se a justificativa para pesquisa, os objetivos que a nortearam, a asserção e as subasserções, além do arcabouço metodológico adotado para esta investigação.

Nos capítulos segundo, terceiro e quarto, é apresentado o referencial teórico. No capítulo segundo, explana-se sobre um breve histórico da avaliação educacional, interna e externa, no Brasil, para situar a Prova Brasil. Em seguida, é proposta uma discussão acerca do SAEB, da Prova Brasil e da metodologia desta avaliação. O capítulo 3 discute os aspectos relativos à leitura e ao letramento.

No capítulo quarto, reflete-se sobre a questão histórico-político-social da coordenação pedagógica no Brasil.

O capítulo quinto apresenta-se a análise dos dados e estes são discutidos estabelecendo-se a relação entre a asserção geral e as subasserções desta pesquisa etnográfica

Por último, há as considerações finais, parte em que são apresentadas as respostas para as perguntas propostas na pesquisa.

CAPÍTULO 1: A PESQUISA

Neste capítulo, apresentam-se a justificativa desta pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a asserção geral e as subasserções que nortearam este estudo, bem como a metodologia utilizada neste trabalho.

1.1 Justificativa da Investigação.

No Brasil, saber ler diferentes gêneros textuais é um privilégio de poucos, mais precisamente para 26% da população entre 15 e 64 anos, segundo o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)². Ainda de acordo com o INAF, há quase 15 milhões de analfabetos absolutos com idade entre 15 e 64 anos, o que equivale a 9% da população.

Os estudos apontam que só um terço dos brasileiros dominam os princípios básicos da leitura e da escrita. Os outros 66% leem, mas não entendem textos como este ou até mesmo de complexidade menor.

Quando os dados do Brasil são comparados internacionalmente, os resultados são menos animadores ainda. Na prova do Programa Internacional de Avaliação de Alunos³ (PISA)⁴ da qual participaram alunos de 40 países com idade em torno dos 15 anos, os brasileiros classificaram-se em 37º lugar em leitura, ocuparam o último lugar em matemática e o penúltimo em ciências. Isto é, o Brasil obteve como resultados os piores desempenhos na avaliação de 2003, comparados a países com índices semelhantes de pobreza: 50% dos estudantes brasileiros não ultrapassaram o nível mais rudimentar de habilidades leitoras. Esses baixos resultados trazem à tona a discussão em relação à qualidade da educação no Brasil.

É sabido que a prática da leitura é um dos meios responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, uma vez que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades, favorecendo a formação de um estudante-leitor crítico.

²Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), 2007. Disponível em: <http://www.wacaoeducativa.org.br/downloads/INAF_5anos_definitivo_Brasil_29mar.pdf>. Acesso em 12.set.2007.

³ O PISA é um teste coordenado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que tem como principal finalidade produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais.

⁴ Nesse assunto remeto à dissertação de Veruska Ribeiro Machado, UnB. 2005 e a tese de doutorado da mesma autora 2010.

Com o intuito de verificar o nível de compreensão da leitura, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) instaurou a Prova Brasil, que avalia as habilidades em Língua Portuguesa, voltando-se para a leitura, nas 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º ano) do Ensino Fundamental e no 3º. Ano do Ensino Médio, foco desta pesquisa. Quanto à prova de Matemática, concentra-se na resolução de problemas.

Nessa avaliação, Prova Brasil em Língua Portuguesa, os alunos de 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental obtiveram 175,80 pontos na média nacional, isso em uma escala de 0 a 350⁵. Isso significa que os alunos brasileiros que participaram desta avaliação “entendem narrativas mais complexas e incorporam novos tipos de texto como matérias de jornal, verbetes de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; Identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação, efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual, as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos”. (BRASIL, 2007)

Vale ressaltar que a nota da Prova Brasil é um dos elementos para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB⁶, que foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) para acompanhar a qualidade da educação básica pública brasileira. Ele é calculado por meio de uma fórmula matemática que combina o desempenho dos alunos no SAEB-Prova Brasil com a taxa de aprovação do Censo Escolar.

Levando em consideração que um aluno, no processo de alfabetização, passa no mínimo 5 anos inserido em sala de aula, sendo auxiliado na leitura e na escrita, tendo contato com os diversos gêneros e tipologias textuais, conforme nos orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1ª a 4ª série (p. 42-43), os quais afirmam que, para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. Porém, diante dessa orientação surgem alguns questionamentos: Por que os alunos apresentam tantas dificuldades na leitura? Está o problema nos alunos, nos professores, nas provas, na escola, em todos esses atores ou, talvez, em outra variável?

⁵ Cf. www.inep.gov.br

⁶ Mais informações www.portalideb.inep.gov.br

A leitura tem papel fundamental no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e, embora muitas vezes seja deixada em segundo plano, nenhuma outra atividade poderá ser desenvolvida sem tê-la como base. Através de atividades de leitura, a deficiência da educação brasileira é facilmente retratada. Isso pode ser percebido na dificuldade de interpretação que os alunos apresentam nas diversas disciplinas e nos vestibulares, que refletem uma leitura não proficiente. Observa-se, a partir daí, que o ensino de leitura, que deveria culminar na formação de um leitor competente, não tem alcançado sua finalidade.

Inserir as pessoas no mundo letrado vai além de treiná-las para ler palavras, segundo Koch (1996):

Ler é muito mais do que decodificar sinais, destacando, portanto, a necessidade de se conscientizar o aluno sobre os diversos níveis de significação existentes em cada texto, ou seja, “cumpre mostrar-lhe que, além da significação explícita, existe toda uma gama de significações implícitas, muito mais sutis, diretamente ligadas à intencionalidade do produtor. (p. 160).

Assim, ler é uma construção de sentido implícita no texto, porém interligada com a ideia do escritor. Essa construção é movida pela intimidade com diferentes tipos e gêneros textuais, pois com esse contato mais íntimo, o aluno saberá entender a intencionalidade do produtor do texto através do tipo e do gênero que estará lendo. A formação de leitores é um processo longo e cuidadoso, que carece figurar com vigor em sala de aula.

Diante dessa reflexão e dos indicadores apresentados no início deste texto, cabe-se refletir: O que é a leitura senão a capacidade de aprender, articular e problematizar informações, intenções e ideologias explícitas ou implicitamente escritas? A leitura é a prática, é ação múltipla realizada em uma sociedade cada vez mais povoada de diversos e diferentes gêneros de textos que se entrecruzam incessantemente.

Pensemos nos milhões de cartazes, placas, revistas, anúncios que se vê diariamente. Reflitamos agora nessa realidade vivida por uma pessoa que não sabe ler, que não reconhece letras, frases nem palavras. Os prejuízos vão desde o

desenvolvimento pessoal e profissional até a ampliação das desigualdades sociais.

Em uma sociedade como a nossa, na qual o acesso à cultura é ao mesmo tempo tão valorizado e tão restrito à pequena parte da população, como nos mostra o INAF, apresentado no início deste trabalho, o PISA, o SAEB e a Prova Brasil, sendo estes três últimos instrumentos de acompanhamento global da rede de educação brasileira com o objetivo de traçar o desempenho dos sistemas de ensino e a finalidade de reorientar políticas públicas e trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento da escola. Contudo, tem se indicadores para mensurar a situação da educação no Brasil, nas escolas públicas e privadas em diferentes regiões e contextos socioculturais, temos números, indicadores de o todo país. O que Secretaria de Educação, Diretoria Regional, escolas, professores e coordenadores estão fazendo com eles?

Norteadas por essas inquietações e questionamentos, surgem a questão central desta pesquisa, os objetivos, a asserção geral e subasserções, descritos no quadro abaixo.

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS	ASSERÇÕES
Questão Central	Objetivo Geral	Asserção Geral
Como a escola está utilizando os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na instituição?	Analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores do SAEB - Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na escola.	A escola utilizou os resultados da Prova Brasil para planejar, propor e executar ações, em sala de aula e na escola para avançar naqueles pontos em que os indicadores não se mostraram satisfatórios, elaborando um projeto de trabalho para formação de leitores competentes.
Questões Específicas	Objetivos Específicos	Subasserções

<p>1. Que contribuições os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009 trouxeram para a escola?</p>	<p>1. Verificar as contribuições pedagógicas que os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009 trouxeram para a escola.</p>	<p>1. Para buscar a resolução dos problemas apresentados pelos indicadores da Prova Brasil Língua Portuguesa a escola adotou estratégias e procedimentos de ensino para melhorar o ensino na escola, consequentemente os resultados da avaliação citada?</p>
<p>2. Como a leitura é ensinada na escola a partir dos indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009?</p>	<p>2. Averiguar qual a metodologia adotada pela escola para ensinar leitura.</p>	<p>2. A escola para ensinar os alunos lerem todos os gêneros e tipos textuais abordados na avaliação da prova Brasil adotou uma metodologia de ensino de leitura para trabalhar estes gêneros e tipos.</p>
<p>3. Quais mudanças ocorreram a partir dos indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009 em relação à Formação Continuada dos Professores?</p>	<p>3. Verificar se houve mudanças em relação à Formação Continuada de Professores.</p>	<p>3. O diretor utiliza os indicadores da avaliação Prova Brasil como material para a formação continuada dos professores, a fim de melhorá-la, consequentemente obtendo uma melhora no ensino em sua escola.</p>

Quadro 1: Questão central, objetivos e asserção da pesquisa.

1.2 Metodologia da Pesquisa

O indivíduo vive numa constante busca do conhecimento. O conhecimento científico é caracterizado pelos cânones da ciência, conhecimento sistematizado. O caminho e meio para se alcançar conhecimento científico é a pesquisa. O conhecimento, todavia, revela-se inconcluso, e, portanto, parcial, relativo. O conhecimento é limitado por causa das idiosincrasias, vicissitudes e escolhas prévias do pesquisador, dos métodos utilizados, das condições em que as práticas foram efetivamente realizadas e do ponto de partida do pesquisador, seus préjuízos e pressupostos, ainda que faça parte da natureza do pesquisador entender e explicar determinados fenômenos.

Diferentemente dos postulados positivistas, tanto o pesquisador quanto a pesquisa estão implicados em subjetividades e incorreções. Por isso mesmo, e com justa razão, o mito do conhecimento científico produzido hermeticamente, sem influências externas tem prejudicado a própria caminhada da ciência. Além das questões pessoais, os dados e sua interpretação são fatores cruciais para a produção do conhecimento a partir das pesquisas.

Quando o homem torna-se objeto da pesquisa, como no caso das pesquisas educacionais, como esta, as complexidades se multiplicam. Segundo GATTI (2007), o conhecimento resultante da pesquisa em que a educação do homem é objeto do conhecimento “raramente pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados” (p. 12). Não há uma forma segura de se controlar todas as possíveis variantes, como no caso das ciências exatas, por exemplo.

A pesquisa educacional, dada a sua complexidade e abrangência, manifesta-se com suas próprias dificuldades. Aquele que pretende pesquisar a educação terá que levar em consideração desde o físico, o corpo da pessoa, até as questões metafísicas, como as suas ideologias.

Portanto, pesquisar, em educação, quer dizer, também, fazer escolhas; escolhas acerca das abordagens, bem como do itinerário a ser seguido. Pesquisa em educação abrange questões filosóficas, ciências que a tangenciam (psicologia, filosofia, sociologia, história), como questões metodológicas (currículo, método pedagógico...). A pesquisa em educação será possível e instrumentada pelo ato educacional, em primeiro lugar, e pela pesquisa, em um segundo momento.

A pesquisa em educação insere-se no campo da pesquisa social e pode ser construída de acordo com o paradigma quantitativo, que se deriva do Positivismo, ou com o paradigma qualitativo, que provém da tradição epistemológica conhecida como Interpretativismo.

Esta pesquisa está inserida no campo social, pois estamos falando de escola, sala de reunião de coordenação e dos sujeitos envolvidos neste processo: professores e diretor. Assim, este trabalho se fundamenta no paradigma qualitativo de cunho etnográfico, ou seja, uma pesquisa com métodos qualitativos valendo-se de procedimentos da etnografia que se discutirá mais a frente.⁷

Foi adotada esta metodologia, porque acreditamos que era a que melhor se aplicava ao nosso objeto de estudo, por ser uma pesquisa que se inseria na escola, com intuito de analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na escola Classe 415 Norte – EC 415.

Assim, o que se pretendeu, nesta pesquisa etnográfica, foi analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na instituição. A escola escolhida para esta pesquisa foi a Escola Classe 415 Norte, localizada na Região Administrativa de Brasília- DF, que atende alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, provenientes de outras Regiões Administrativas, como Varjão, São Sebastião, Sobradinho e também alguns alunos da região.

Nas ciências sociais, o Método Qualitativo foi consolidado por pesquisas sociais e antropológicas. Existem diferentes abordagens, porém nos valem nesta pesquisa da abordagem interpretativa. Optamos por esta abordagem, pois o compromisso desta metodologia de pesquisa, como dito acima, é com a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social, ou seja, ela busca entender, interpretar e explicar os fenômenos sociais, inserindo-se no contexto a ser pesquisado.

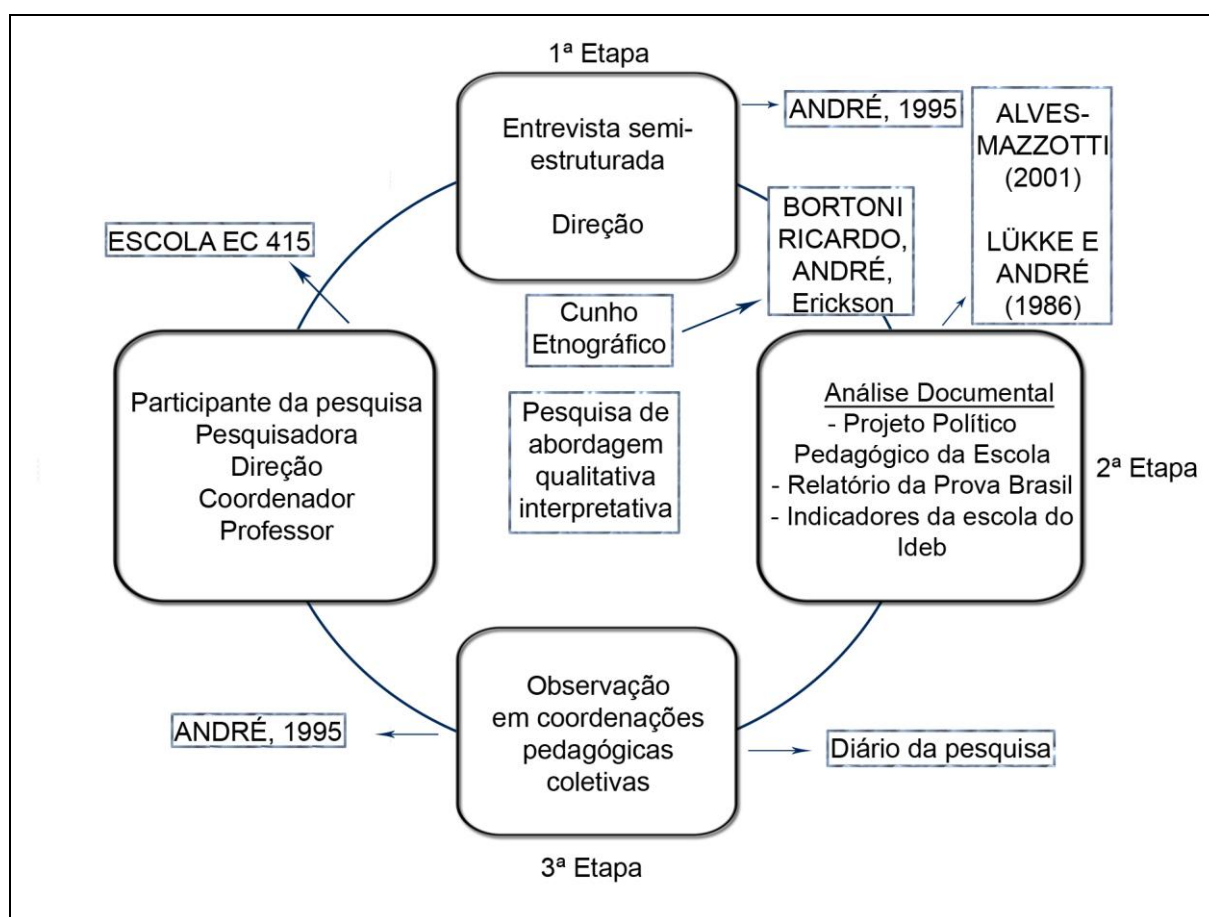
Sob esta interpretação, podemos encontrar um conjunto de métodos e práticas empregados na pesquisa qualitativa, dentre eles, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico.

Nesta investigação, foi adotado este tipo de pesquisa, a de cunho etnográfico,

⁷ A pesquisa qualitativa tem como objetivo principal interpretar o fenômeno que se observa. Seus objetivos são: a observação, a descrição, a compreensão e o significado.

pois o compromisso dela era com a interpretação das ações sociais e o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social, ou seja, ela busca entender, interpretar e explicar os fenômenos sociais inserindo-se no contexto a ser pesquisado. Adotamos esta metodologia, porque acreditávamos ser a que melhor se aplica ao nosso objeto de estudo, explicitado no início deste capítulo.

Após a postulação da questão central, dos objetivos e da asserção e das subasserções, foram postulados também a metodologia, o campo, os sujeitos e os instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa, conforme demonstra o quadro abaixo:



Quadro 2 : Quadro da pesquisa.

Observa-se no quadro que a pesquisa está dividida em três etapas. A primeira apresenta a entrevista com a diretora para verificar a utilização dos indicadores de desempenho e rendimento escolar como instrumento de análise e tomada de decisões para melhorar o ensino de leitura na escola. A análise documental do Projeto Político-Pedagógico para se verificar a questão do trabalho com a leitura, os

relatórios da Prova Brasil e os indicadores do Ideb compuseram a segunda etapa da pesquisa. E a observação nas reuniões das coordenações pedagógicas coletivas que estão registradas as observações destas reuniões e reflexões, registradas em diário de bordo, acerca da utilização dos boletins de desempenho da Prova Brasil, dos boletins de rendimento do Ideb e sobre leitura e avaliação externa; e reflexões acerca da formação continuada no espaço da coordenação, compuseram a terceira etapa da pesquisa.

Na seção seguinte, a pesquisa etnográfica será apresentada, discutida e justificada sua escolha para este trabalho.

1.1.1 Situando a pesquisa etnográfica

A palavra etnografia – composta pelos radicais gregos *ethnoi* (termo antigo usado pelos gregos para referir os que não eram gregos, os bárbaros) — significa estrangeiro, e *grafo*, que significa escrita, ou registro. O termo foi cunhado por antropólogos no final do século XIX para indicar um tipo de estudo que consistia na descrição detalhada de culturas estranhas ao pesquisador.

A partir dos anos vinte, Malinowski (1992) preconizou que, apenas pela “observação participante”, seria possível ao pesquisador conhecer o outro em profundidade e superar os pressupostos evolutivos e o etnocentrismo (visão pela qual o homem branco europeu letrado seria superior a todos quantos apresentassem diferentes constituições, tanto físicas quanto de formas de vida e de pensamento).

Para isso, a etnografia deveria ser uma pesquisa intensiva, de longa duração: o etnógrafo precisaria viver no local, aprender a língua nativa e, sobretudo, observar a vida cotidiana.

A primeira monografia etnográfica foi produzida em 1928 pela antropóloga Margareth Mead da Universidade de Columbia. Ela fez da Educação objeto privilegiado da Antropologia no interior da escola. Sua obra buscava entender de que forma valores, gestos, atitudes e crenças eram inculcados nas crianças pelos adultos com o objetivo de formá-las para viver dentro da sua sociedade.

Depois da segunda guerra mundial, um número maior de etnógrafos passou a voltar a sua atenção não mais para a comunidade urbana europeia, mas sim para ambientes educacionais. Esses pesquisadores foram influenciados pelos trabalhos pioneiros de Mead e Malinowski.

Para conduzir a sua pesquisa, o etnógrafo participava durante extensos períodos da vida diária da comunidade que estava estudando, observando tudo o que ali acontecia; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que podiam desvelar as características daquela cultura, que era o seu foco de estudo.

Posteriormente, a etnografia passou a ser utilizada para a organização de

diferentes comunidades de fala⁸, nos seus traços de ordem social distintivos, construídos na interação e, concomitantemente, em relação a outras comunidades mais abrangentes, das quais as comunidades específicas fazem parte.

Essa abordagem foi chamada por Hymes, em 1962, de "Etnografia da Fala", mais tarde denominada pelo mesmo autor de "Etnografia da Comunicação", terminologia adotada pelos sociolinguístas, uma vez que essa designação extrapola os limites linguísticos da análise, pressupondo um estudo que considera também os fatores socioecológicos da comunidade pesquisada. Hymes (1974) propõe esse enfoque para estudar a forma e a função comunicativas em relação dialética.

O interesse pela comunicação humana é o ponto que aproxima a Linguística da Antropologia, disciplinas nas quais a Etnografia da Comunicação se baseia. Assim, o seu objetivo central é estudar a linguagem e a comunicação por meio da investigação de comportamentos culturais.

Desse modo, as pesquisas etnográficas procuram descrever interações linguísticas considerando uma gama de variáveis extralinguísticas que identifiquem a base social da comunicação. Esse enfoque também volta a atenção para a descoberta de padrões de regularidade que organizam o uso da linguagem em situações de fala, eventos e atos (Schifrin, p.137-89).

Conforme Hymes (1962, p. 22-3), é de interesse etnográfico a análise preliminar de um quadro "ético"⁹, constituído de sete componentes envolvidos em qualquer evento de fala, considerando que eles ajudam a delinear e a perceber possíveis tipos de funções da linguagem, que podem estar presentes em determinado evento.

Segundo Erickson (1986, p. 81), a metodologia da pesquisa etnográfica pressupõe: (a) participação intensa do pesquisador na comunidade pesquisada; (b) registro cuidadoso sobre o que acontece, por meio de anotações e/ou outros tipos de documentação, tais como gravações em áudio, vídeo; (c) reflexão analítica e

⁸ Comunidade de fala (Hymes, 1974, p. 51) é aquela que partilha regras para condução e interpretação de, pelo menos, uma mesma variedade de fala, incluindo seus padrões de uso. Por exemplo, o meio acadêmico constitui uma comunidade de fala.

⁹ Êmico / ético - par de termos que caracteriza enfoques complementares para o estudo dos dados linguísticos. O estudo ético é puramente físico e descritivo, enquanto o êmico trata das relações funcionais. A distinção recebeu destaque especial na teoria tagmêmica de Kenneth Pike. (cf. Crystal, 1988, p. 92).

descrição detalhada sobre os dados coletados.

Ainda de acordo com o autor (idem, p. 82-3), as questões centrais que norteiam o trabalho de campo etnográfico são:

Que está acontecendo, especificamente, na ação social em curso em um contexto particular?

Que significam as ações sociais para os interagentes no momento em que elas ocorrem?

Como os acontecimentos se organizam em padrões sociais, conforme princípios culturais adquiridos para a condução da vida cotidiana? Ou, em outras palavras, como o contexto influi nas ações dos interagentes?

Como o que está acontecendo em determinado ambiente se relaciona com acontecimentos em outros níveis do sistema? Por exemplo, como, em uma reunião acadêmica, se relacionam as ações com as normas ou estatuto da universidade, ou com a política praticada naquela instituição em particular?

Como se comparam as formas de organização do dia a dia de um determinado ambiente com outras formas de organização social, em outros lugares e outras épocas?

Sendo a abordagem etnográfica essencialmente interpretativa e qualitativa, o ponto-chave para defini-la consiste na elucidação e na descrição, pelo pesquisador, dos significados imediatos ou locais das ações sociais do ponto de vista dos interagentes, conforme assevera Erickson (1986, p. 78).

Em síntese, de acordo com Erickson (ibid.:83-5), para fazer uso da metodologia etnográfica, é preciso:

1. Estranhar o óbvio ou o familiar, isto é, tornar visíveis os acontecimentos rotineiros por meio de uma documentação sistemática, a fim de desvelar as sutilezas, as nuances e as contradições do meio pesquisado;
2. Compreender as ações envolvidas no universo pesquisado

por meio da documentação de detalhes concretos da sua prática;

3. Comparar os significados locais que os acontecimentos têm para as pessoas neles envolvidas;

4. Comparar diferentes contextos sociais para a compreensão do processo;

5. Compreender de forma comparativa o processo, além das circunstâncias imediatas do contexto local.

Um excelente exemplo de etnografia em sala de aula, destacando-se que nesta pesquisa a etnografia acontecerá nas reuniões da coordenação pedagógica coletiva e não em sala de aula, cunhada nesses moldes, é da etnógrafa norte-americana Shirley Brice-Heath, que conduziu uma importante etnografia em uma comunidade do sul dos Estados Unidos, no período de 1969 a 1978, enfocando a vida social nas comunidades e no interior de suas escolas. Shirley estava interessada em saber como as pessoas usavam artefatos de letramento, como livros de história, jornais, mapas, papéis de parede etc., em atividades e eventos na sua vivência. O foco da sua pesquisa foi o modo de falar e de aprender de crianças em três comunidades: uma comunidade negra, rural, de classe trabalhadora; uma comunidade branca, rural, de classe trabalhadora e uma de comunidade de classe média urbana etnicamente mista.

Outra pesquisa de natureza etnográfica que se tornou um modelo é a que foi conduzida pela professora de Havard, Courtney Cazden, no início dos anos 80. Cazden focalizou as dimensões de continuidade e descontinuidade entre lar e a escola na vida das crianças, dando atenção especial aos processos interacionais em sala de aula.

Assim como Brice-Heath, ela mostra que certos grupos sociais desenvolvem em casa atividades de letramento afins às atividades das escolas. Quando isso acontece, a transição das crianças do lar para a escola é mais facilitada.

Frederick Erickson (1990) afirma que a tarefa da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica é descobrir o modo específico como padrões de organização social e de cultura, locais e não-locais relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social.

Assim, a pesquisa etnográfica não está interessada em descobrir leis

universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras.

Uma reflexão que nos parece importante sobre a abordagem etnográfica de pesquisa diz respeito ao desconhecimento dos pesquisadores sobre os princípios básicos da etnografia, à falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa, à dificuldade em lidar teórica, metodológica e epistemologicamente com as questões da objetivação participante (Bourdieu, 2004); e ainda tem a ver com o olhar relativizador do pesquisador de que nos falam André (1986 e 1995), Dauster (1994 e 1997) e Rockwell (1980), Spradley (1979) e Wolcott (1975, *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986). Tais pontos podem não apenas comprometer, como inviabilizar pesquisas educacionais de base etnográfica.

Spradley (*ibid*, p. 75) define etnografia com um sentido próprio: “é a descrição densa de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Um teste bastante simples para determinar se um estudo pode ser chamado de etnográfico, segundo Wolcott (1975, *apud* LÜDKE & ANDRÉ, 1986), é verificar se a pessoa que lê esse estudo consegue interpretar aquilo que ocorre no grupo estudado tão apropriadamente como se fosse um membro.

Em etnografia, os dados ditam o caminho teórico a ser conduzido durante as análises e os resultados da pesquisa; as hipóteses vão sendo construídas progressivamente à medida que os dados respondem ou não às perguntas que os agentes de pesquisa, junto com o pesquisador, formulam diante do objeto pesquisado.

Nesse sentido, a relação entre a teoria e a etnografia é caracterizada como uma relação imbricada na qual não é possível uma distinção. Assim sendo, poderíamos chamar essa não separação de práxis na pesquisa etnográfica.

Entretanto, os etnógrafos de sala de aula ou no ambiente escolar devem ter um cuidado com o ressignificado da abordagem teórico-metodológica da etnografia, pois o descuido acarretará na descaracterização da pesquisa, inviabilizando-a.

Outro princípio a ser respeitado pelo etnógrafo refere-se à objetivação participante (Bourdieu, 2004) e à observação participante (Erickson *apud* Mattos, 2004). A proximidade do pesquisador com o objeto de pesquisa e sua aderência a ele resultam na dificuldade de se objetivar o objeto de pesquisa, de olhá-lo com o distanciamento necessário do seu campo de inserção, como por exemplo, o diretor de uma escola em seu campo de atuação, o orientador pedagógico em seu trabalho

de orientação. Para Bourdieu (2004):

[...] a objetivação participante (e que é preciso não confundir com a “observação participante”, análise de uma – falsa - participação num grupo estranho) é sem dúvida o exercício mais difícil que existe, porque requer ruptura das aderências e das adesões mais profundas e mais inconscientes, justamente aquelas que, muitas vezes, constituem o “interesse” do próprio objeto estudado para aquele que o estuda, tudo aquilo que ele menos pretende conhecer na sua relação com o objeto que ele procura conhecer. [...] o trabalho de objetivação incide neste caso sobre o objeto ¹⁰ muito particular, em que se acham inscritas, implicitamente, algumas das mais poderosas determinantes sociais dos próprios princípios da apreensão de qualquer objeto possível [...] (p. 89).

A ideia de participação causa certa dificuldade na medida em que não estão claros os papéis a serem desempenhados pelos pesquisadores e pelos participantes da pesquisa. Na maior parte das vezes, o pesquisador investiga uma situação que lhe é muito familiar e, não raramente, colhe dados na própria escola em que atua como profissional. Um grande risco em ambos os casos, mas certamente muito mais frequente no segundo, é que a análise e a interpretação dos dados estejam marcadas por pré-conceitos, pré-suposições e por observações do senso comum. A pergunta então é a seguinte: como manter o distanciamento necessário para uma análise objetiva, como requer o trabalho científico?

Uma das formas de abordar tal questão tem sido o “estranhamento” – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Como explica muito claramente Dauster (1989, p. 5): “O processo de estranhamento não se revela a olho nu. Supõe ampla visão teórica e aproximações específicas ao objeto investigado”. Trata-se, portanto, de saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo, a triangulação.

Além do que observam esses autores, Erickson (1989) ainda chama a

¹⁰ Em etnografia, a objetivação participante é a compreensão objetiva que o pesquisador tem do objeto e que passa a ser parte do seu universo de observador. Na observação participante, segundo Erickson, sua natureza é indicada pelo próprio nome do método, é a participação ativa com aqueles que são observados.

atenção para a diferença entre a descrição pormenorizada e o estudo etnográfico. É preciso, segundo ele, não confundir a observação, como técnica de coleta de dados, com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados de ações e interações, segundo o ponto de vista de seus atores. A etnografia, diz ele, deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos.

De forma geral, as novas direções da pesquisa etnográfica em educação vêm sugerindo uma crescente preocupação do investigador com questões de ética e de valor relativas aos sujeitos ou grupos investigados e ao “consumidor” da pesquisa: enfatiza-se a necessidade de justificativa clara e objetiva das opções e das interpretações do investigador e defendem-se formas de colaboração e parceria entre pesquisador e pesquisado, rompendo estruturas e relações de poder.

Portanto, diria então que fazer etnografia é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais.

Então, partiu-se da premissa de que para se compreender a escola era preciso estar inserido in loco, valendo-se da entrevista com a diretora, das técnicas de observação para observar a realidade da escola (diário de bordo), convivendo com os agentes letrados da comunidade, contando com o instrumento da análise documental para analisar os documentos oficiais como os indicadores apresentados pelo boletim de desempenho da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, relatório apresentado pelo INEP, a proposta pedagógica da escola, para sabermos como trabalhavam a questão do ensino da leitura, os índices do Ideb e um olhar atento para a realidade da coordenação pedagógica coletiva.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001):

(...) consideram-se como documento [desse projeto pedagógico] qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequências, relatórios, arquivos, pareceres, (...)

No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados. (p. 169)

No mesmo sentido, Lükke e André (1986, p. 38) afirmam que são considerados documentos:

(...) quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. (...) Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares. (idem, ibidem).

Valeu-se ainda da entrevista individual semi-estruturada (Apêndice A) com a diretora da escola, sujeito da pesquisa, procurando averiguar acerca da utilização dos indicadores da Prova Brasil para refletir, discutir e propor mudanças *in loco*, verificar também qual era a concepção da direção acerca da avaliação externa Prova Brasil, sobre o Ideb, sobre a concepção de leitura e a formação continuada do professor na escola. Essa entrevista foi registrada no diário de bordo.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 168) asseveram que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador pretende, por meio da entrevista, “compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”, assim foi utilizado este instrumento para verificar, analisar e conduzir a pesquisa.

Tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular.

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles

atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para “descobrir” aspectos novos de um problema. Isto se torna crucial nas situações em que não existe uma base teórica sólida que oriente a coleta de dados.

Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que são impossíveis outras formas de comunicação. Por exemplo, quando o informante não pode falar – é o caso dos bebês – ou quando a pessoa deliberadamente não quer fornecer certo tipo de informação, por motivos diversos.

Ao mesmo tempo que o contato direto e prolongado do pesquisador com a situação pesquisada apresenta as vantagens mencionadas, envolve também uma série de problemas. Algumas críticas são feitas ao método de observação, primeiramente por provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas. Outra crítica é a de que este método se baseia muito na interpretação pessoal. Além disso, há críticas no sentido de que o grande envolvimento do pesquisador leve a uma visão distorcida do fenômeno ou a uma representação parcial da realidade.

Essas objeções são todas refutadas por Guba e Lincoln (1981). Eles argumentam que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa. Apoiando-se em Reinharz (1979), eles justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar. Guba e Lincoln afirmam também que as críticas feitas à observação, por se basearem fundamentalmente na interpretação pessoal, têm origem no ponto de vista “objetivista”, que condena qualquer uso da experiência direta.

Os autores afirmam ainda que o pesquisador pode utilizar uma série de meios para verificar se o seu envolvimento intenso está levando a uma visão parcial e tendenciosa do fenômeno. Ele pode, por exemplo, confrontar o que vai captando da realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras ideias com as que surgiram mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja apenas querendo confirmar ideias preconcebidas.

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do

pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Foram observadas, entre março de 2011 a dezembro de 2011, as reuniões de coordenação pedagógica com os participantes da pesquisa. Nessas observações foram anotadas em um diário de bordo todos os fatos relacionados com a formação leitora dos alunos, avaliação Prova Brasil, o Ideb, e formação continuada de professores.

Passou-se esse tempo observando as reuniões de coordenação pedagógicas coletivas com intuito de observar, registrar e perceber o modo como eram desenvolvidos os trabalhos dos professores e gestores na coordenação pedagógica coletiva em relação à avaliação Prova Brasil e o olhar que os envolvidos no processo de formação de leitores tinham em relação à formação de leitores, pois após a entrevista com a diretora da escola, verificou-se que era no espaço da coordenação pedagógica coletiva que aconteciam a reflexão, discussão e era proposta mudança na prática educativa da escola, a partir dos indicadores, do relatório do Ideb e todos os outros assuntos pertinentes ao processo ensino aprendizagem e a interação professor-aluno-pai-direção-secretaria educacional da escola.

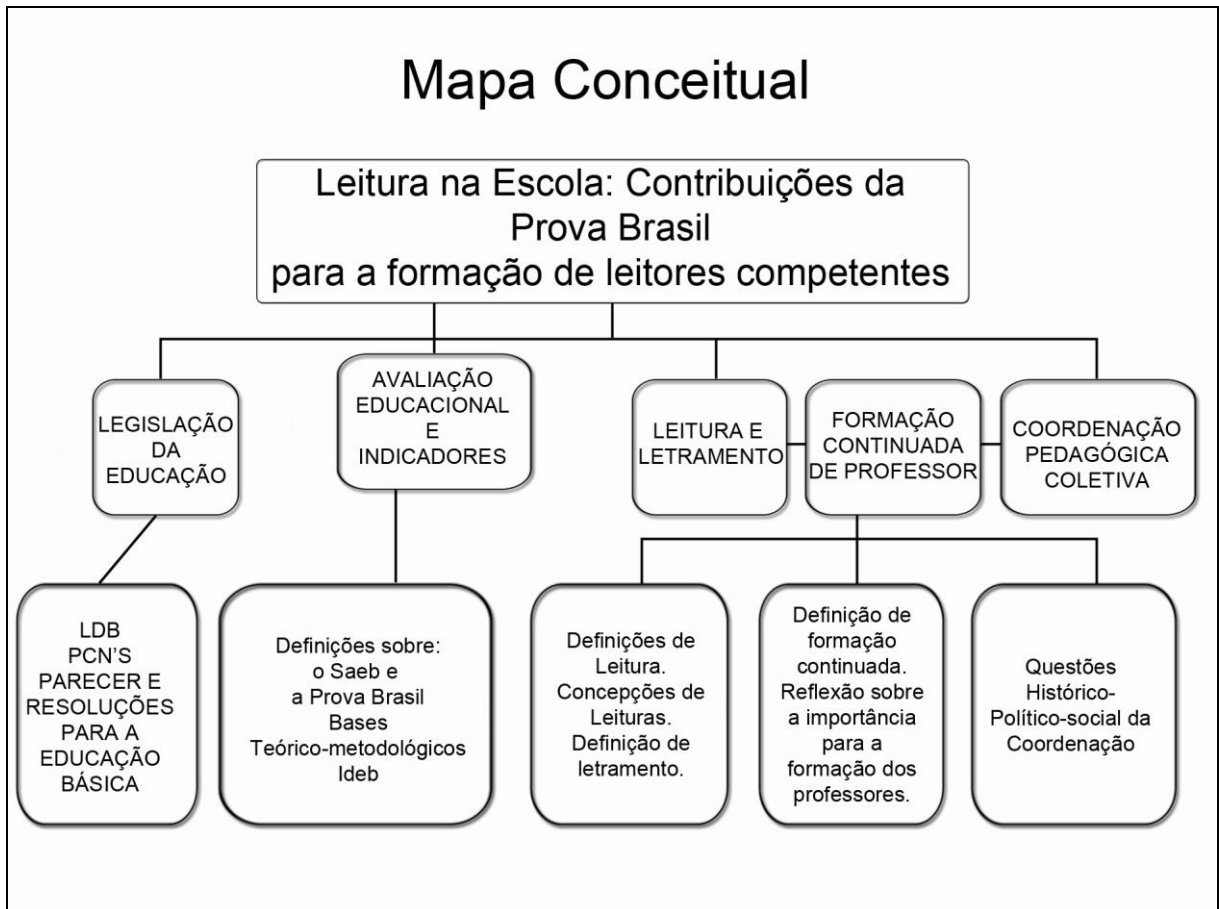
Assim, em síntese, esta pesquisa gerou os seguintes dados descritos no quadro abaixo:

Instrumento	Participante(s)	Objetivos com os instrumentos
Entrevista semi-estruturada	Diretora e Pesquisadora	Verificar se a escola se valia dos indicadores da Prova Brasil e Analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores do SAEB - Prova Brasil 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na escola.
Análise documental	Pesquisadora	Verificar as contribuições pedagógicas

do: 1. Projeto Político Pedagógico da escola; 2. Relatório da Prova Brasil; 3. Indicadores do Ideb da escola.		que os indicadores da Prova Brasil 2007 e 2009 trouxeram para a escola.
Observação na coordenação pedagógica coletiva	- Direção - Coordenador - Professores - Pesquisadora	1 Averiguar qual a metodologia adotada pela escola para ensinar leitura. 2 Verificar se houve mudanças na escola a partir dos indicadores da Prova Brasil 2007 e 2009, em relação à Formação Continuada de Professores.

Quadro 3: Síntese dos instrumentos da pesquisa em relação aos objetivos.

Com os objetivos traçados e a metodologia do trabalho definida, desenhou-se o referencial teórico deste trabalho a seguir:



Quadro 3: Mapa conceitual da pesquisa.

Com os objetivos da pesquisa e a metodologia deste trabalho definidos e expostos, elencou-se a fundamentação teórica, conforme quadro conceitual acima.

Nos capítulos subsequentes, segundo, terceiro e quarto que compõem o referencial teórico deste trabalho, foram apresentadas reflexões sobre as cinco questões centrais nele envolvidas: Avaliação Educacional; Leitura e Letramento; Formação continuada de professor; Coordenação pedagógica.

CAPÍTULO 2 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

*"...aprender não é um ato findo.
Aprender é um exercício constante de renovação..."
Paulo Freire*

Neste capítulo, apresenta-se um breve Histórico da Avaliação no Brasil, uma reflexão acerca da Avaliação Internacional e do Brasil, e uma explanação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB; aborda-se também a Prova Brasil, suas origens, objetivos, características, especificidades, metodologia e os pontos fortes e fracos destas avaliações.

2.1 Breve Histórico da Avaliação Educacional no Brasil

Na gestão pública da educação brasileira, a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação ocorre no final dos anos 80, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos 30 e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991).

As perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional. Esse sistema foi gestado por esforços, cujas principais razões foram apontadas em síntese de estudo sobre a avaliação nesse período (FREITAS, 2005):

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A

seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (p. 7)

Esse primeiro movimento da avaliação da educação básica no Brasil se relaciona também com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional. Constituem parte desse contexto de influência, a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA*¹¹, que se propõe a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e ainda com a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Marcos na investigação acerca de desigualdades sociais e educacionais, as pesquisas de Coleman e outros (1966) e de Jencks e outros (1972) analisaram a “função de produção da escola” (modelo de *input-output*), aplicando análise de regressão a amostras de estudantes da escola elementar e secundária e avaliando se os recursos humanos, materiais e financeiros (despesas por aluno) e as características dos alunos (as entradas) estavam associados aos resultados escolares dos alunos (a saída). Esses estudos enfraqueceram substancialmente a esperança liberal de que o acesso à escolarização pode criar igualdade de oportunidades. A eles se juntaram, em 1967, o Relatório Plowden na Grã Bretanha e os estudos internacionais do IEA.

A despeito das polêmicas em torno de aspectos metodológicos dessas pesquisas, a conclusão é a de que as escolas não se mostravam efetivas, como se supunha, para eliminar déficits de aprendizagem que derivavam de desigualdades

¹¹ Cf. COLEMAN, J. S. et. al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.

econômicas, sociais e culturais nas famílias dos estudantes. Na análise sociológica, esses resultados fundamentavam o ceticismo quanto ao papel da escola. Convergiam com as teorias de reprodução social e cultural de que a educação escolar na sociedade capitalista não apenas conserva como até reforça e legitima a estrutura social existente.

No Brasil, de 1987 a 1990, o Ministério da Educação investiu no desenvolvimento do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep. Como salienta Sousa (1997), enquanto as pesquisas apontavam para as implicações educacionais e sociais da avaliação, o poder público recorria à testagem do rendimento do aluno, sendo este tomado como expressão do desempenho de escolas e sistemas. No mesmo período, a ampla difusão e discussão das teorias da reprodução cultural e social colocavam descoberta a função seletiva e excludente da educação brasileira. A reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional.

Na Constituição Federal de 1988, avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. No art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. No art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o art. 214 indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988).

Assim, a partir da última década do século XX, em consonância com a tendência mundial apresentada no início deste capítulo, assistimos, no Brasil, iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de nossos sistemas de ensino, implementados pelo governo federal e reproduzidas, em seus pressupostos epistemológicos e características, por governos estaduais e municipais. Neste contexto, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi a primeira iniciativa brasileira no sentido de conhecer a fundo os problemas e deficiências do sistema educacional, para orientar com maior precisão as políticas governamentais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Ainda nessa década, destaca-se a atuação de organismos internacionais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e Banco Mundial, sendo impulsionadores externos das reformas educacionais. Um grande projeto de educação em nível mundial, com financiamento pelas agências UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF,

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial, e tendo como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, foi lançado, para a década que se iniciava, na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

Outro marco é o Relatório Delors (DELORS, 1998), produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, coordenada pelo francês Jacques Delors. Nele se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” evidenciando-se desafios para cujo enfrentamento a educação seria o instrumento fundamental. Esses são alguns elementos que constituem bases na formulação e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), para a consolidação do sistema nacional de avaliação da educação básica no país.

No decorrer dos anos 1990, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal, cuja viabilidade exigira o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação. Ambos são considerados elementos estratégicos da “boa-governança educacional” no país, entendida como exercício dinâmico do ato de governar que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade (COSTA, 1997).

O SAEB, a partir de 1990, substituiu o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – Saep, criado em 1987. A implantação do SAEB, com assistência internacional do PNUD¹², ocorreu com a primeira aplicação de provas e

¹² O projeto BRA/86/002 - Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica (BRASIL, 1997), com fundos de projeto de empréstimo com o Banco Mundial, apoiou o desenvolvimento e a implantação do Saeb. Esse tipo de assistência do PNUD à melhoria do sistema de informações educacionais remonta ao final da década de 80. Com fundos do projeto BRA/ 86/002, foi planejada e implementada, em 1990, a primeira pesquisa nacional de avaliação do desempenho de alunos. O projeto, além de apoiar o desenvolvimento metodológico da pesquisa, proveu as Secretarias Estaduais de Educação com equipamentos necessários à entrada e processamento de dados e treinou seus quadros técnicos para a realização dos levantamentos previstos. Ao final desse projeto, foi elaborado um novo projeto: BRA/92/002 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com duração até 2001. Foram realizadas duas pesquisas nacionais de avaliação, em 1993 e 1995, com alterações metodológicas, inclusão de novas variáveis, expansão da pesquisa para o ensino privado e ensino médio. Para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, houve troca de

o levantamento de dados em nível nacional. A segunda aplicação, em 1993, foi estruturada em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. A partir de 1995, incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporou instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefiniu as séries avaliadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 11).

Nesse período, também ocorreu a reestruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais e a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja. A ação avaliativa também se estendeu aos programas governamentais como: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e o Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola, neste especialmente com o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

A avaliação, que era uma diretriz governamental, tornou-se clara atribuição do Ministério da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, introduzindo em seu artigo 9º dispositivos sobre avaliação e informação educacional com vistas à regulação da educação em escala nacional (FREITAS, 2007).

Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

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

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os

conhecimentos e experiências com outros países, pela cooperação técnica internacional do PNUD que permitiu acesso a tecnologias de avaliação utilizadas em outros países e o treinamento de técnicos da área, no país e no exterior (BRASIL, 1997).

estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996).

Ainda de acordo com a autora, a introdução da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do Estado desenvolvimentista, num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do País (NEPP, 1991). A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social (FREITAS, 2005, p. 9).

Com o SAEB, tornou-se possível identificar os problemas do ensino e suas diferenças regionais por meio de dados e indicadores que possibilitam uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos. Essa avaliação proporcionou também aos agentes educacionais e à sociedade uma visão concreta dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos.

As avaliações nacionais tanto podem ser um instrumento para que escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhora da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhora do ensino (SOUSA, 2003).

Porém, a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar.

Segundo Uema (2003), é preciso fazer a ponte entre a avaliação e a ação. Não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa, sem colocar à sua disposição os recursos de

que precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de testemunha e não de agente transformador da realidade.

Ferrer (2006) afirma que devem existir metas nacionais, portanto, um compromisso assumido e conhecido por todos: professores, diretores e sociedade em geral. No caso de metas mais gerais e não um objetivo preciso, seria interessante aproximar a equipe técnica de avaliação e os profissionais de educação.

Esta seção introduziu o debate a respeito do uso de sistemas de avaliação por meio de um breve histórico e algumas críticas existentes na literatura. Nas próximas seções, serão abordadas a avaliação em larga escala e o envolvimento brasileiro na Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica – SAEB - Prova Brasil, seus objetivos e características.

2.2 Avaliação Internacional e o Brasil

No mesmo período em que introduziram avaliações nacionais de larga escala, alguns países em desenvolvimento passaram a integrar o grupo de países que se submetem às avaliações internacionais.

Estas avaliações mensuram o produto de diversos sistemas educacionais simultaneamente e têm como grandes vantagens a possibilidade de cooperação técnica, numa área que exige constante aprimoramento metodológico, e a possibilidade de fazer uma análise comparada de sistemas de diferentes países. A participação em provas internacionais não é custosa e pode ser muito rentável se os resultados forem utilizados para reformar o currículo e desenvolver programas de formação docente (WOLFF, 2007).

A Associação Internacional para a Avaliação do Progresso Educacional (IEA) tem realizado estudos comparados desde 1959. O primeiro estudo que aplicou provas com mesmo conteúdo simultaneamente em diversos países foi feito por esta organização e avaliou a qualidade da educação em doze países (ROSS & PAVIOT, 2006).

O Brasil teve sua primeira iniciativa importante nesta área de avaliação internacional como país convidado no Projeto *World Education Indicator - WEI*, que foi promovido pela UNESCO/OCDE, porém o WEI não avalia alunos com exames padronizados, trata-se de um levantamento estatístico com indicadores que permitem traçar diagnósticos e comparações entre os países participantes. Vale ressaltar que até então, a incursão do Brasil em comparações internacionais se limitava, apenas, ao envio de informações parciais para o anuário de estatísticas educacionais da UNESCO.

O WEI¹³ teve uma edição temática em 2002 sobre o financiamento da educação em que 18 países foram avaliados. O Brasil ficou em 15º lugar ao considerar o gasto por aluno na educação básica. Nos anos de 2005, 2007 e 2008, o Brasil participou novamente do WEI. Em 2007, avaliou-se de modo geral o sistema educacional de 19 países com objetivo de medir o progresso alcançado após a avaliação anterior. A edição de 2008 foi um estudo temático que avaliou escolas primárias de onze países com objetivo de entender e monitorar os determinantes da qualidade e da equidade.

Desta forma, o exame coletou dados referentes ao *background* dos alunos, características demográficas, informações sobre os professores, o tempo de instrução, as técnicas de ensino utilizadas, características de dirigentes e infraestrutura das escolas (UNESCO – UIS, 2008).

Ao considerar características de infraestrutura básica, o Brasil se situou no grupo dos que mais têm escolas com acesso a rede de esgoto, água, energia elétrica e computadores, mas é o país que menos oferece acesso a primeiros socorros em caso de emergência. O relatório concluiu que o acesso à educação primária está praticamente universalizado em todos os países participantes. Mas há alguns países que apresentam problemas de fluxo escolar. O Brasil é o país com maior percentual de repetentes do grupo e, juntamente com o Paraguai, conta com professores que possuem o menor grau de formação e com o menor número de horas aula por ano.

Após participar da primeira edição do WEI, o Brasil passou a fazer parte do anuário *Education at a Glance*, que apresenta os indicadores educacionais dos países-membros da OCDE e dos participantes do projeto WEI (a partir de 1998).

¹³Cf. <http://www.uis.unesco.org>

Outras iniciativas para o desenvolvimento de sistemas integrados de indicadores educacionais foram patrocinadas pelos fóruns de cooperação bilateral dos quais o Brasil faz parte. A primeira delas surgiu em 1997, no âmbito do MERCOSUL, através da definição de um conjunto básico de indicadores educacionais, a partir dos quais os países da região pretendiam estabelecer um sistema comum de informações.

Além disso, a Cúpula das Américas definiu uma linha específica voltada para a Avaliação e Indicadores Educacionais no plano de ação aprovado em 1997. A incorporação desta linha de ação no Plano de Ação da Cúpula das Américas criou condições para a ampliação da experiência que vinha sendo desenvolvida pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação - LLECE por iniciativa da Oficina Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe - OREALC. O primeiro estudo internacional comparado contou com a participação de 13 países da região. Os testes do Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo - PERCE tiveram como objetivo avaliar o desempenho dos alunos da 3ª e 4ª série do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O aprendizado dos alunos brasileiros foi medido através de provas elaboradas pela equipe da OREALC e adaptadas à realidade brasileira. Além das provas, foram também aplicados questionários aos alunos testados, aos pais, professores e aos diretores das escolas onde os alunos estudam, com o objetivo de identificar fatores associados ao desempenho escolar.

Os resultados da avaliação de linguagem do PERCE foram divididos de acordo com o nível de leitura e com a localização geográfica das escolas. Assim, os níveis de leitura foram classificados em leitura literal, leitura literal por meio de paráfrase e leitura inferencial; e a localização geográfica classificada em “megacidade”, urbana e rural. Calculou-se um percentual mínimo dos alunos avaliados que deveria atingir um nível satisfatório para cada nível de leitura. Os alunos brasileiros, que estudam em escolas localizadas nas categorias “megacidade” e urbana, conseguiram atingir o percentual mínimo nos três níveis de leitura.

No entanto, os alunos que estudavam em escolas em área rural obtiveram resultados abaixo do mínimo esperado em todos os níveis de leitura.

Após o PERCE, o LLECE desenvolveu o Segundo Estudo Regional Comparativo Explicativo - SERCE. O exame avaliou o desempenho dos estudantes da 3ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Matemática, Linguagem e Ciências na América Latina e no Caribe. Além da avaliação de aprendizagens, o SERCE utilizou questionários para recolher informação sobre os estudantes e suas famílias, os docentes e as escolas, de forma a discernir quais fatores têm maior incidência na aprendizagem dos alunos. Segundo a UNESCO (2008), os dois exames realizados pelo LLECE são complementares, mas não é possível estabelecer comparação entre os resultados obtidos porque o SERCE contou com aprimoramentos, como um desenho matricial das provas, instrumento que permitiu avaliar um maior número de conteúdos abordados na região.

Além dos estudos citados, deve ser ressaltada a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, coordenado pela OCDE. O PISA é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos de jovens de 15 anos, que visa aferir até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade (INEP, 2001).

A primeira edição do exame ocorreu no ano de 2000 e teve a participação de 32 países. O exame foi concebido como um programa periódico que fosse capaz de realizar, num ciclo de nove anos, três avaliações de desempenho. As disciplinas avaliadas seriam leitura, matemática e ciências respectivamente. Todas as avaliações compreendem exames das três disciplinas, mas com foco especial em uma delas. Assim, a edição do PISA de 2000 teve foco em leitura, a de 2003 em matemática e a de 2006 em ciências. Em 2009, um novo ciclo se iniciou e novamente o foco foi a leitura. (INEP, 2001)

Em relação ao PISA, há alguns problemas ao juntar no mesmo exame alunos de distintos sistemas tendo como critério de seleção a idade. Nos países da OCDE, praticamente não há atraso escolar, por esta razão optam por definir as amostras por faixas etárias. No caso do PISA, alunos em torno de 15 anos constituem a população-alvo. Nos países da OCDE, quase todos os alunos desta faixa etária estão cursando a mesma série, portanto já estão em nível que equivale ao ensino médio, diferente do Brasil e outros países sul-americanos que pertencem a um grupo de sistemas educacionais com problemas graves ao considerar o fluxo escolar (abandono, repetência etc.). Essa diferença de idade série cria um problema de

interpretação dos dados uma vez que há muitos alunos que não atingiram o nível de escolaridade no qual grande parte do conteúdo estaria sendo ensinado. Portanto, espera-se que respondam a perguntas cujas respostas ainda não foram sequer incluídas nos currículos já cursados, influenciando nos desempenhos dos estudantes

Outro ponto que deve ser destacado é o modelo de cobrança do conteúdo. No PISA, os alunos recebem textos que remetem a situações reais. Após a sua leitura, devem responder perguntas relativas ao que está escrito. Segundo o Relatório Nacional do PISA (INEP, 2001), a tendência dos alunos brasileiros é ler superficialmente o texto e responder pelo que acham que este deveria estar dizendo e não pelo que efetivamente está escrito.

Assim, existem vários estudos na literatura que avaliam o impacto dessas avaliações nacionais e internacionais nos sistemas educacionais. A maior parte dos dados produzidos deveria ser utilizada na formulação de políticas que afetem diretamente a sala de aula; destaca-se que o propósito destas avaliações, em destaque as nacionais, o SAEB e a Prova Brasil, estabelece como objetivos na Portaria Ministerial nº 931, de 21/03/2005 avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria da qualidade e equidade da educação brasileira; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e democratização do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares, desde que os objetivos estão cumpridos, porém o que se tem feito com os indicadores destas avaliações, está ainda caminhando a passos lentos para uma mudança efetiva na formação de leitores competentes.

A seguir discutiremos sobre os objetivos e características do Sistema Nacional Avaliação da Educação Básica – SAEB e da Prova Brasil.

2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e a Prova Brasil

Como dito no início deste capítulo, a partir da última década do século XX, em consonância com a tendência mundial, assistimos no Brasil a iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de nossos sistemas de ensino, implementadas pelo governo federal e reproduzidas, em seus pressupostos epistemológicos e características, por governos estaduais e municipais. Essas avaliações tinham como meta encontrar caminhos para solucionar alguns dos problemas educacionais. Entretanto, apenas mostravam o problema, mas não propunham solução.

Em 1988, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, uma ação do Governo Brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, na sua Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB, sendo um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil.

O SAEB, a partir deste marco, começou a ser aplicado a cada dois anos, desde 1990, e avalia o desempenho de leitura dos alunos brasileiros da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas). A participação no SAEB é voluntária. Cabe ressaltar, porém, que o comprometimento dos participantes é fundamental para a qualidade dos resultados apurados.

A partir de 2005, com a publicação da Portaria nº. 931, de 21 de março de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica — ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, conforme Anexo A desta pesquisa.

A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação, e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. É um exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries ou 5º e 9º ano e alunos de 3º ano do ensino médio.

Desenvolvido pelo INEP, é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer o sistema educacional. Coleta dados sobre a qualidade da educação no País e procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe.

Permite, ainda, acompanhar a evolução da qualidade da Educação ao longo dos anos, sendo seus resultados utilizados pelo MEC e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para definição de ações voltadas para a solução dos problemas identificados, assim como no direcionamento dos seus recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias.

A ANRESC é mais extensa e detalhada do que a ANEB e o seu foco está em cada unidade escolar. Pelo seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil nas suas divulgações e será apresentada no capítulo seguinte. Vale ressaltar que um dos frutos desta avaliação é o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE.

2.4 Prova Brasil.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/Prova Brasil produz informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros e a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas.

A sua primeira edição ocorreu em novembro de 2005, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Foi realizada em 5.398 municípios de todas as Unidades da Federação, avaliando 3.306.378 alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, distribuídos em 122.463 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas com no mínimo de 20 alunos matriculados na série avaliada.

Cerca de 90% dos municípios brasileiros participaram do teste em 2007, aplicado em aproximadamente 6 milhões de alunos de 5º e 9º anos, de 60 mil escolas públicas. A grande novidade de 2009 foi que 10 mil escolas rurais também

fizeram o exame. Nas edições anteriores, apenas as escolas urbanas foram avaliadas.

Na edição de 2009, participaram da Prova, segundo o censo educacional¹⁴, 5 milhões de estudantes do ensino fundamental, sendo 2,88 milhões do 5º ano e 2,63 milhões do 9º.

Estamos diante de números da principal avaliação do rendimento das escolas públicas do país e também parte integrante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB¹⁵. A prova – que checa as habilidades essenciais em Língua Portuguesa e Matemática – é considerada pelo Inep um instrumento essencial para o avanço da qualidade do ensino. Apesar disso, a maioria dos professores a vê como uma caixa-preta, pois muitos acham que o objetivo da prova é avaliá-los, porém o que se busca com essa avaliação é a melhoria do ensino no país. Afinal, o que ela avalia? A resposta para essa questão trataremos a seguir, no próximo capítulo.

2.4.1 Metodologia da Prova Brasil

Do ponto de vista metodológico, a Prova Brasil adota o marco teórico e os mesmos procedimentos e técnicas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como, por exemplo: matrizes de referência, testes padronizados para medir o que os estudantes demonstram saber e são capazes de fazer nas áreas de conhecimento; padronização dos trabalhos de campo; uso da Teoria de Resposta ao Item – TRI e de Escalas de Proficiência para análise de dados e apresentação de resultados.

¹⁴ Cf. www.inep.gov.br

¹⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do INEP – SAEB - Prova Brasil e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=286.)

A Prova Brasil não pretende avaliar cada aluno individualmente. Seus objetivos se concentram na produção de informação sobre os níveis de aprendizagem demonstrados pelos alunos, por unidade escolar e respectivas redes. Daí a utilização de uma metodologia de montagem de provas que proporcione a melhor informação possível a respeito do desempenho do grupo de estudantes.

Os cadernos de prova são montados com base na metodologia denominada Blocos Incompletos Balanceados – BIB, constituída de uma combinação de 7 blocos de 10 itens de 4ª série e de 12 itens de 8ª, por área avaliada. Dessa forma, é possível medir conteúdos e habilidades com maior amplitude.

Na sua primeira edição¹⁶, em novembro de 2005, cada aluno da 4ª série respondeu a dois blocos de Leitura e dois blocos de Matemática, sendo 20 itens de Língua Portuguesa e outros 20 de Matemática. Obteve-se, assim, mais informação sobre o que foi avaliado, sem a necessidade de aplicação individual de provas excessivamente longas.

Por adotar a mesma metodologia do SAEB, a Prova Brasil utiliza itens como o que pode ser conferido a seguir. O exemplo aqui apresentado foi empregado na edição de 2003:

Língua Portuguesa 4ª série E.F.

Leia o trecho.

Desde que o astrônomo Galileu Galilei apontou, em 1610, sua luneta em direção a Júpiter e descobriu quatro de seus 16 satélites, este planeta tem sido a maior fonte de fascínios para os cientistas.

Fonte: ISTO É, nº 1.403, p. 43. ago.1996.

O texto afirma que

► (A) em 1610 Galileu Galilei descobriu quatro satélites de Júpiter.
 (B) Galileu Galilei descobriu os 16 satélites de Júpiter.
 (C) Júpiter tem sido motivo de preocupação de Galileu Galilei.
 (D) os 16 satélites de Júpiter foram descobertos em 1610.

Quadro 4: Modelo de questão aplicada na avaliação. Fonte: INEP - PROVA BRASIL 2005.

Esse item foi elaborado com base nas matrizes de referência (anexo B),

¹⁶ A cada dois anos acontece uma edição da Prova Brasil.

validadas nacionalmente. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos nos seus diversos níveis de complexidade.

Para a elaboração das matrizes de referência, optou-se pela definição de 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.

Na Prova Brasil 2005, descritores e itens foram selecionados de forma a refletir a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes.

As matrizes de referência são um documento em que estão descritas as orientações para a elaboração dos itens dos testes do SAEB. Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Essa nomenclatura deve-se ao entendimento de que o termo item refere-se a questões que abordam com preponderância uma única dimensão do conhecimento.

Para a sua composição, foi realizada uma consulta às propostas curriculares dos estados brasileiros, alcançando-se uma síntese do que havia de comum entre elas. Todavia, como se sabe, há uma grande distância entre o currículo proposto e o ensinado de fato. Por isso, o INEP consultou professores das capitais brasileiras regentes das redes municipal, estadual e privada na 4ª e 8ª série ou 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e ainda examinou os livros didáticos mais utilizados nas mesmas redes e séries, para validar a listagem inicial.

Em seguida, foram incorporadas análises de professores e especialistas nas áreas do conhecimento avaliadas pelo SAEB. Decorrente destas análises, a opção teórica adotada é a que pressupõe a existência de competências cognitivas¹⁷ e

¹⁷ Competências cognitivas: diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. As habilidades instrumentais referem-se especificamente ao plano do saber fazer e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades. Isto é, a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (PERRENOUD, 1993).

habilidades a serem desenvolvidas pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis para cada série e ainda, para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas do SAEB devem medir, estas unidades são denominadas “descritores”.

D1 – Localizar informações explícitas no texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)
D6 – Identificar o tema de um texto	D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D8 – Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto	D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto
D11 – Distinguir um fato da opinião relativa deste fato	D12 – Estabelecer relações lógicodiscursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e outras notações	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar a 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

Quadro 5 : Descritores da matriz de referência.Fonte: Revista Nova Escola, edição 222 de maio de 2009.

Cada descritor apresentado no quadro acima 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. Por exemplo: a partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental buscam as respostas certas para cada questão proposta de acordo com os descritores e os textos.

Na época da aplicação do exame a aplicação dos testes e dos questionários é

feita por profissionais especialmente contratados e capacitados para essa atividade. Eles utilizam procedimentos padronizados e controlam o tempo da aplicação dos instrumentos utilizados pelo SAEB.

Os resultados obtidos na aplicação dos testes e dos questionários da Prova Brasil são apresentados em uma escala de desempenho por disciplina, expressa por numerais. Como os números indicam apenas uma posição, faz-se uma interpretação pedagógica dessa escala para que os números passem a ter significado.

Essa escala de desempenho está dividida em nove níveis que explicam o desempenho em Língua Portuguesa: 125, 150, 175 e assim sucessivamente, até o nível 350. Em Matemática, a escala é composta por dez níveis, que vão de 125 a 375. As escalas das duas áreas variam de 25 em 25 pontos.

Os níveis das escalas são interpretados em termos de competências e habilidades dos estudantes, contendo uma descrição do desenvolvimento demonstrado pelos alunos nas respostas aos itens da prova. O desempenho é apresentado em ordem crescente e cumulativa. Estudantes posicionados em nível mais alto da escala já desenvolveram as competências e habilidades deste nível, bem como os dos níveis anteriores.

A escala é única para cada disciplina e permite apresentar, em uma mesma métrica, os resultados de desempenhos dos estudantes dos 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Pela escala, pode-se verificar que percentual de alunos já construiu as competências e habilidades requeridas para cada uma das séries avaliadas, quantos ainda estão em processo de construção do que seria adequado para a série e quantos estão acima do nível.

Faz-se necessário considerar, entretanto, que não é esperado dos alunos da 4ª série ou 5º ano o alcance dos níveis finais da escala, pois essa representa as habilidades desenvolvidas ao longo de todo o percurso do ensino fundamental.

O boletim publicado na Revista Nova Escola de fevereiro de 2010 apresenta as competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina Língua Portuguesa.

BOLETIM DO ALUNO BRASILEIRO

Veja como são apresentadas as notas da Prova Brasil e as competências consideradas em cada um dos níveis da escala na disciplina de **LÍNGUA PORTUGUESA**

Até 125 Lê textos curtos, como contos infantis e gibis; localiza informações explícitas e deduz as implícitas; reconhece o personagem principal, os elementos não verbais e a finalidade de um texto; e domina a linguagem coloquial.

Até 150 Localiza informações explícitas em textos narrativos, poéticos, informativos e em anúncio de classificados; deduz informações e identifica o perfil de determinada personagem; e interpreta elementos gráficos em gibis e poemas.

Até 175 Entende narrativas mais complexas e incorpora novos tipos de texto como matérias de jornal, verbetes de enciclopédia, poemas longos e prosa poética. Identifica o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação, efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual, as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos. **O ALUNO BRASILEIRO DE 5º. ANO ESTÁ NESTE NÍVEL 190,60**

Até 200 Reconhece algumas figuras de linguagem, como uma metáfora; identifica o desfecho de um conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; e estabelece relação entre textos verbais e não verbais de diferentes gêneros. **A EC ESTÁ ACIMA DESTE NÍVEL**

Até 225 É capaz de distinguir o sentido metafórico e o literal de uma expressão; compreende o sentido de textos longos com temáticas e vocabulário complexos e localiza informações em texto instrucional, narrativo, argumentativo e poético.

Até 250 Demonstra capacidade de síntese; identifica a finalidade de uma fábula, de uma anedota e de uma história em quadrinhos; consegue distinguir os efeitos mais sutis de humor em um texto irônico.

Até 275 Em textos longos, com tema e vocabulário complexos, identifica relação lógico discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos; diferencia a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação.

Até 300 Reconhece as marcas linguísticas que identificam o locutor e o interlocutor no texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.

Até 325 e 350 Esses níveis envolvem somente conteúdos de 8ª série.

Como dito anteriormente, não é necessário que o aluno de 5º. ano atinja a escala até 350, entretanto não é aceito que os alunos fiquem com uma nota abaixo de 200, que é a meta do MEC para as escola. Entretanto, as notas estão baixas, como apresentado no gráfico que se segue.

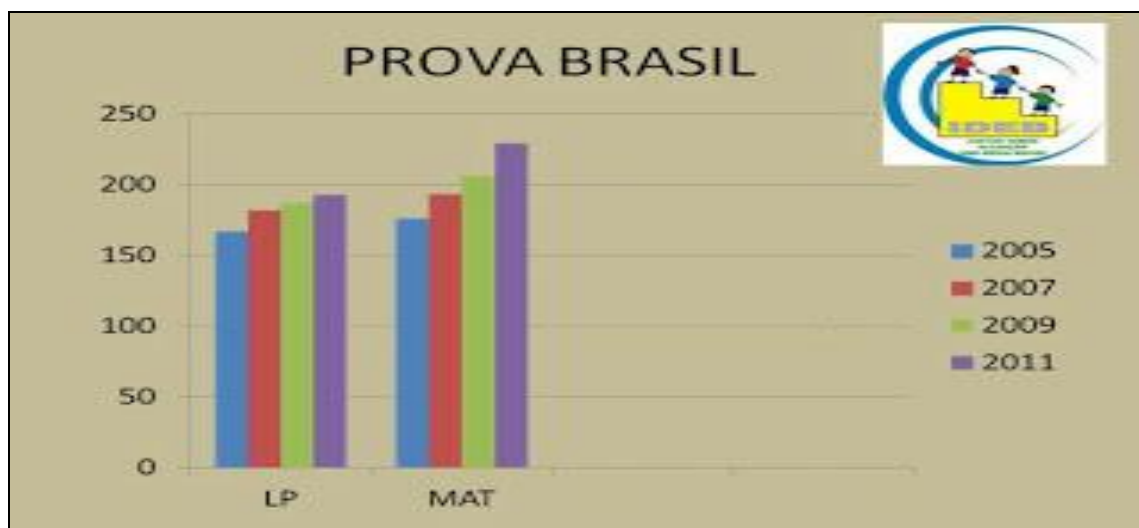


Gráfico 1: Desempenho das Regiões Brasileiras na Prova Brasil. Fonte: INEP - PROVA BRASIL, 2011.

A leitura desses gráficos traduz o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa – sendo que a média nacional para a 4ª série ou 5º ano da rede urbana é de 190,60. Esses alunos, segundo a escala da Prova Brasil, são capazes de entender expressões com discurso indireto, compreender narrativas de temática e vocabulário complexos, identificar marcas dos distintos gêneros de texto e a finalidade de um texto jornalístico, entre outras habilidades.

Como a escala é cumulativa, os estudantes também possuem todas as habilidades descritas nos pontos mais baixos, como interpretar histórias em quadrinhos e poemas, identificar temas de textos mais simples, inferir sentido de palavras em cantigas populares e expressões próprias da linguagem coloquial.

Sabe-se que é baixa a nota, isso está comprovado, e cada escola tem o indicador da sua real situação, conhecendo sua realidade. Resta perguntar: O que está sendo feito com esses indicadores?

CAPÍTULO 3: LEITURA E LETRAMENTO

*“Quem não lê, não entende,
não escreve”.*
Claudia Schmeiske

Este capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, discutiremos sobre o Letramento, pois leitura e letramento estão interligados. Na segunda, terceira e quarta discutiremos acerca de algumas concepções de leitura que fundamentam a prova de Língua Portuguesa na Prova Brasil.

3.1 Letramento

Para realizarmos esta pesquisa sobre a compreensão leitora e formação de leitores é inevitável abordar as questões relativas ao letramento e sua relação com a escola. Nesse sentido, estaremos nos apoiando em autores que têm contribuído para a reflexão sobre essa relação.

Primeiramente, é preciso estabelecer que as concepções acerca do letramento ainda não são unânimes, havendo a necessidade de se definir, nesta pesquisa, o conceito de letramento em que nos apoiaremos para falarmos da Prova Brasil.

Compreendemos que o letramento vai muito além da capacidade de ler e escrever e relaciona-se com diversas práticas e situações de uso, assim como com as relações de poder e ideológicas subjacentes a ele.

Iniciaremos nosso estudo apoiando-nos em Kleiman (1995, p. 20) por entendermos o papel da escola como a mais importante “agência de letramento” da sociedade. Street (apud KLEIMAN, 1995, p. 21) descreve o letramento de acordo com dois modelos: um autônomo e outro ideológico. Segundo o modelo autônomo, o letramento corresponde a um conjunto de habilidades de que as pessoas se apropriam e que, de posse desse “conjunto completo em si” (idem p. 22), podem

fazer o que desejarem em relação ao uso da escrita.

No modelo ideológico, ainda segundo Street, o letramento é tomado em sua multiplicidade e está envolto em princípios sociais e culturais determinados (KLEIMAN, 1995, p. 21). Segundo esse modelo, o letramento é uma prática social, e não uma habilidade neutra. Isto é, as práticas de letramento¹⁸ são subjacentes aos contextos, às identidades e às relações entre os sujeitos e às estruturas de poder.

De acordo com Kleiman (ibid, p. 44), o modelo de letramento desenvolvido pela escola é o modelo autônomo, uma vez que:

considera a aquisição da escrita como um processo neutro, que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio.

Logo, realizando o letramento dentro do modelo autônomo, a escola preocupa-se apenas com certos tipos de práticas e deixa de privilegiar outros saberes, desconsiderando assim, também, o aluno enquanto sujeito pertencente a um determinado grupo social que traz consigo valores e crenças. Desse modo, a escola “a mais importante instituição na introdução do aluno nas práticas de uso da escrita (...)” (KLEIMAN E MORAES, 1999, p.17) desenvolve práticas de letramento escolares e não sociais.

A autora ressalta que o modelo ideológico “não deve ser visto como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma de letramento” (KLEIMAN, 1995, p.39) e que esses devem “ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (idem, ibidem). O modelo ideológico, entretanto, por considerar a “pluralidade e a diferença”, é o mais indicado para a ação dentro das escolas.

Sobre o papel da escola para o processo de letramento dos alunos, Magda

¹⁸ Por práticas de letramento, entende-se aquelas que ocorrem em *eventos de letramento*, isto é em “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (cf. Heath 1982, 1983, in Kleiman, 1995, p.39-40).

Soares (2004) também é outra pesquisadora que traz muitas contribuições para este trabalho.

Segundo Soares (2004), a alfabetização define-se como um conjunto de técnicas necessárias para a prática da leitura e da escrita e de outras habilidades motoras que estão envolvidas no ato de ler e escrever. De acordo com a autora, seria a aquisição da “tecnologia da escrita”. Já o letramento é definido como

a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir (...) (p. 90-91).

Para Soares, o letramento realizado na e pela escola desenvolve habilidades de leitura e escrita distintas daquelas demandadas pelas práticas de letramento que circulam na sociedade. Além disso, a autora afirma que “a escola automatiza as atividades de leitura e escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, 2004, p. 107-108).

Entendendo, então, que há uma distância entre as práticas realizadas na escola e as exigências sociais de uso da escrita, mas, acima de tudo, compreendendo a importância da escola como agência de letramento, é de fundamental importância para este trabalho a reflexão de Soares (2004).

O letramento escolar e o letramento social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, são parte dos mesmos processos sociais mais amplos, o que explicaria por que experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita proporcionadas pelos processos de escolarização acabam por habilitar os indivíduos à participação em experiências sociais e culturais de uso da leitura e da escrita no contexto social extra-escolar (p. 111).

A autora acrescenta dizendo que as relações entre o letramento escolar e o letramento social “são ainda imprecisas e obscuras (...)”.

Outra importante base teórica acerca das concepções de letramento, o SAEB, considera a escola como a principal agência de letramento, o que, de certa forma,

acaba demonstrando que a avaliação brasileira restringe as práticas letradas ao contexto escolar. Sendo assim, os dados obtidos com a aplicação do SAEB/Prova Brasil permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino de leitura e escrita ministrado nas escolas.

Ao compararmos o SAEB com o PISA¹⁹, que é uma avaliação internacional, percebemos que este último adota uma abordagem mais ampla para avaliar conhecimentos e habilidades que refletem as mudanças atuais nos currículos, indo além da abordagem baseada na escola, em direção à utilização do conhecimento nas tarefas e nos desafios cotidianos. Essas habilidades verificadas pelo PISA refletem a capacidade de os estudantes continuarem a aprender ao longo de toda a vida, aplicando a ambientes não escolares aquilo que aprendem na escola, avaliando suas opções e tomando decisões.

Logo, se o SAEB visa a avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes brasileiros, considera-se válido identificar como o letramento é verificado nessa avaliação, a fim de que se possa estabelecer uma relação entre o que se ensina e o que se avalia.

Em consequência dessa definição, podemos afirmar que o conceito de letramento subjacente ao conceito de competência discursiva do SAEB encaixa-se dentro do modelo ideológico de letramento, no qual ser letrado

implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo plenamente letrado também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é a sua relação com a obra literária que define sua

¹⁹ O PISA é um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Esse programa é desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

condição de letrado ou não letrado. Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais; por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato. (KLEIMAN E MORAES, 1999, p. 90).

Apesar de não haver, no relatório elaborado pelo SAEB (INEP, 2001), explicitamente o termo letramento, podemos entender sua visão sobre ele a partir do conceito de competência discursiva que traz. De acordo com esse documento, um sujeito competente no domínio da linguagem é:

capaz de compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações de comunicação em que atua; de posicionar-se criticamente diante do que lê ou ouve; de ler e escrever produzindo sentido, formulando perguntas e articulando respostas significativas em variadas situações. Um sujeito competente é capaz de considerar que todo texto oral ou escrito é um ato de linguagem e nesse sentido, ao lê-lo ou ouvi-lo, é necessário descobrir-lhe as finalidades e intenções, os ditos e os não ditos. Ao mesmo tempo, esse sujeito sabe, por meio do texto, manifestar seus próprios desejos e convicções; e sabe também informar, persuadir, divertir, emocionar, argumentar, posicionar-se, criticar. Enfim, ser competente no uso da língua significa interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação. (INEP, 2001b p.17-18).

Já para o PISA, “o letramento em leitura é a capacidade de compreender textos escritos, utilizá-los e refletir sobre eles de forma a atingir objetivos próprios, desenvolver os próprios conhecimentos e o próprio potencial e participar da sociedade” (Kirsch et al, 2004, p. 25).

De acordo com esse programa de avaliação, o letramento em leitura não é visto como “decodificação e compreensão literal”, e sim como a capacidade que “envolve compreensão, utilização e reflexão sobre informações escritas para uma variedade de objetivos (...), levando em conta o papel ativo e interativo do leitor ao extrair significado de textos escritos” (idem, p. 25-26).

No PISA, também, percebemos um conceito de letramento preocupado com os aspectos das práticas sociais. Ou seja, há uma preocupação em se avaliar se as habilidades de leitura apresentadas pelos estudantes são capazes de suprir as

necessidades sociais de uso.

A partir das concepções dos autores citados, bem como dos conceitos formulados pelo SAEB, é que estaremos pautando nossas atividades de pesquisa na escola. Importante se faz, agora, definirmos algumas concepções sobre a leitura.

3.2 O Que é Ler?

Definir o que é ler é essencial para iniciar uma reflexão sobre a questão da leitura. Para essa definição, recorro a três dicionários que ajudarão a entender o significado do uso que as pessoas fazem do ato de ler.

Segundo o dicionário Aurélio – Século XXI:

Ler [Do lat. Legere]

V. t. d. 1. Percorrer com a vista (o que está escrito) proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. 2. Pronunciar em voz alta; recitar (o que está escrito). 3. Ver e estudar (coisa escrita). 4. Perceber (sinais, signos, mensagens) com a vista ou com o tato, compreendendo-lhes o significado. 5. Observar (algo, ou certos, sinais, características etc.), percebendo, intuindo ou deduzindo a significação; decifrar ou interpretar o sentido de. 6. Adivinhar, predizer dessa maneira. 7. Interpretar o aspecto de (radiografia), o resultado de (teste) etc. 8. Reconhecer, perceber; sentir. 9. Explicar ou prelecionar como professor. 10. Realizar leitura de; captar, em determinado suporte físico (uma sequência de signos aí marcados ou registrados, ou uma série de modificações de um sinal), recuperado ou permitindo recuperar a informação nele armazenada. 11. Restr. Inform. Copiar (informação presente em algum meio de armazenamento) para a memória principal do computador, onde a informação fica disponível para ser processada. V. int. 12. Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em voz alta.

Como se pode observar, em todas as acepções apresentadas por esse dicionário, o ato de ler não passa de um ato mecânico de decodificação.

Confirmando essa afirmação, o autor termina o verbete definindo ler como “Ver as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, repetindo-as mentalmente ou em

voz alta”.

Michaelis:

Ler

v. l. Tr. dir. Conhecer, interpretar por meio da leitura. 2. Intr. Conhecer as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras. 3. Tr. Dir. e intr. Pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito. 4. Tr. Dir. Estudar, vendo o que está escrito. 5. Tr. Dir. Decifrar ou interpretar bem o sentido de.

Esse dicionário também apresenta o ato de ler como uma ação mecânica, ou seja, com o sentido de decodificação. Esse verbete apresenta exatamente uma concepção muito difundida do ato de ler: mera decodificação.

Houaiss:

Ler Verbo transitivo direto e intransitivo. 1. percorrer com a vista (texto, sintagma, palavra), interpretando-o por uma relação estabelecida entre sequências dos sinais linguísticos próprios de uma língua natural (fonemas, palavras, indicações gramaticais). EX: </. Cobra onde está escrito cabra > aprendeu a l. muito criança > Transitivo indireto e bitransitivo ler em voz alta. Ex: terminado o jantar, lia (historias) para os filhos. Transitivo direto. l. l. l recitar (versos, poemas); declamar. Ex.: lia muito bem os poetas românticos. Transitivo direto e intransitivo. 2. ter acesso a (texto, obra etc.) através de sistema de escrita, valendo-se de outro sentido que não o da visão. Ex.: <leu em braile um romance de Machado de Assis> <lia em braile, mas com dificuldade> Transitivo direto. 3. Derivação: por analogia (da acp. l). ter acesso a uma informação através ou não); decifrar.: < l. uma partitura> <l. um mapa> <l. um gráfico> <l. uma radiografia> < l. a linguagem dos sinais de surdos-mudos> Transitivo direto. 4 conhecer, através de exame mais ou menos extenso (o conteúdo de um texto, obra etc.). Obs.:ver uso a seguir. Ex.: < já leu a Bíblia?> < leu todo Eça> < é preciso l. os clássicos> < leu todo Drummond> Transitivo direto. 4.l Derivação: por extensão de sentido examinar com profundidade (o conteúdo de um texto escrito); estudar. Ex.: como os exames se aproximassem, resolveu l. todo o capítulo do livro. Intransitivo. 5 dedicar-se, entregar-se à leitura como hábito ou como paixão. Ex.: não faz outra coisa na vida senão l. transitivo direto. 6 interpretar

(ideias, conceito mais ou menos complexo) ou (pensamento de um autor, pensador etc.); compreender. Ex.: <muitos pensadores leram o platonismo de modo diverso> <há mais de uma maneira de se l. um filósofo> Transitivo direto. 7 Derivação: por extensão de sentido, atribuir (significado, sentido ou forma) a (algo que de sentido, atribuir (significado, sentido ou forma) a (algo que se vê); interpretar. Ex.: < l. uma rosácea na figura formada pelo corpo braile> < leu nas pesadas nuvens sinais de uma chuva torrencial> Transitivo direto. 8 Derivação: sentido figurado perceber, adivinhar, interpretar (sentimentos, pensamentos não formulados ou ocultos), guiando-se por indícios mais ou menos subjetivos; decifrar o que não se revela facilmente, o que está além do literal. Ex.: < lia no seu rosto um profundo desapontamento> < leu nos comentários do amigo sua profunda inadaptação à vida> < leu meu pensamento sem que eu precisasse dizer uma só palavra> Transitivo direto. 9 Derivação: sentido figurado, deduzir, guiando-se por indícios objetivos. (alguma coisa não explícita, não declarada mas indiretamente constatável); inferir. Ex.: leu-lhe nas roupas gastas e rotas as dificuldades financeiras por que passava. Transitivo direto. 10 prever, presumir(algo), formular (hipóteses), a partir de dados objetivos; conjecturar. Ex.: leu nos resultados parciais da apuração eleitoral a derrota do candidato governista. Transitivo direto. 11 derivação: por extensão de sentido, predizer por meio de presságios; extrair significado premonitório de; adivinhar. Ex.: <l. a sorte> < l. o futuro>, l. as linhas da mão> Transitivo direto. 12 decifrar, reconhecer (qualquer tipo de informação) através de mecanismo de informação da fita. **Transitivo direto e bitransitivo.** 13 Estatística: pouco usado, explicar ou prelecionar como professor. Ex.: na antiga e conceituada escola, cabia-lhe l. o grego (aos alunos do último ano). Transitivo direto. 14 Rubrica: informática. Regionalismo: Brasil. disponibilizar (dados) de um meio de armazenamento onde foram previamente gravados. Ex.: l. uma fita magnética, um arquivo.

Embora com um sentido mais amplo, esse dicionarista apresenta algumas das várias formas de ler: percorrer com a vista, leitura em voz alta, atribuir sentido, examinar, dedicação, como hábito, como paixão etc. Entretanto, menos acentuado, o verbete apresenta o ato de ler com um ato de decodificação. Nas acepções 3,7,8,9,10,11,12,14, a ideia principal continua sendo de ato mecânico, e não de construção de sentido. Verifica-se que essa concepção de leitura, associada à decodificação, está muita arraigada na nossa sociedade, embora seja ultrapassada.

A concepção de leitura expressa nesses verbetes vem sendo contestada, por serem muito restritas desde as décadas de sessenta e setenta, quando se iniciaram

pesquisas, numa tentativa de modificar a forma de ensinar a ler e a vencer o fracasso escolar. Nas últimas décadas, os estudos acadêmicos a respeito do assunto têm se intensificado bastante e, como não poderia deixar de ser, com pontos de vista diferente.

Assim, na sessão a seguir, discutiremos, um pouco, as concepções de leitura em quatro perspectivas: textual-discursiva, sociolinguística, cognitiva – interacional e a da Prova Brasil.

3.3 Perspectiva Textual-Discursiva da Leitura

Koch (2002) afirma que a concepção de leitura decorre da concepção de sujeito, de língua, de texto e de sentido que se adote.

Adotada a concepção focada no sujeito, Koch (2002) a define como “Foco no Autor”. Nessa concepção, a leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, deixando de lado as experiências e os conhecimentos do leitor, sendo isso lastimável.

Na concepção com foco na língua, definida por Koch (2002) como concepção de “Foco no Texto”, a leitura é entendida como mera decodificação do texto, pois tudo que o leitor precisa é decodificar o texto, tudo que o leitor precisa saber está dito no texto.

Sabe-se que essa concepção não é a adotada por professores e pesquisadores atualizados nas teorias. Segundo Solé (1998, p. 52), ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar. Baseada nesse pressuposto, a autora defende que o ensino do código deve-se fundamentar em contextos significativos para a criança, e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas.

Diferente das concepções anteriores, na concepção com Foco na interação autor-texto-leitor, Koch (2002) define a leitura como um processo interativo. O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito.

Para essa concepção, ler é muito mais do que decifrar, do que passar os olhos e captar significado, como nos foram apresentados, nos verbetes dos dicionários, os significados de “ler”. Para essa concepção, ler é compreender, é

construir sentido.

Se ler é construir sentidos, pressupõe-se que o sentido não está pré-determinado no texto, mas que será elaborado num processo que sugere trabalho, ação entre pessoas, em um movimento dialógico determinado por vários fatores: a situação comunicativa, as identidades sócio-históricas dos sujeitos envolvidos, os seus interesses e objetivos etc.

Ainda de acordo com essa concepção, Wanderley Geraldi (2003 p. 98) afirma que um texto é um produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém. Assim, o leitor precisa compreender o que o texto diz, quem diz, por que diz e como diz, pois, a partir dessas respostas, ele produzirá sentido ao que leu.

Muito mais do que colecionar informações, o aluno deve saber relacioná-las e tirar conclusões a partir delas e, para isso, o texto mostra-se imprescindível, pois “é um lugar de correlações” (GERALDI, 1997, p. 23).

Portanto, para um ensino produtivo com textos, é preciso abandonar a noção do que se entendeu tradicionalmente por texto: a de que ele é o produto, o resultado ou efeito, algo pronto e acabado, que sai da cabeça de um autor e que, portanto, deve aderir à sensibilidade do leitor.

Segundo Bortone (2005), para que a compreensão do texto seja feita com competência em sua íntegra, é necessário que o leitor alcance as quatro dimensões ou propriedades do texto. Sendo elas:

Primeiro, “o contexto” que engloba entre outros aspectos, a intencionalidade e a informatividade (informações novas ou já conhecidas que um texto traz), que contribuem para situar o texto numa dimensão sociocomunicativa (aquela dimensão que está vinculada ao contexto social e cultural em que se insere o texto; é a relação do mundo real com o textual). Segunda, “o texto” que é a coesão, o vocabulário do texto, a coerência. Terceira, “infratexto” – que são as informações implícitas, entre linhas superficiais. Quarta, “o intertexto” - quando lemos um texto e percebemos nele marcas e ou referências a textos anteriormente lidos, estamos diante de uma intertextualidade. (p. 13-15. 2005).

Para que isso ocorra, nossos alunos devem ser confrontados em sala de aula com os diversos tipos²⁰ e gêneros textuais que os circundam na sociedade em que

²⁰ Segundo Marcuschi usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais,

vivem.

Confirmando esta afirmação, Bazerman (2005) afirma o seguinte:

(...) interpretar a correspondência mais simples, do tipo que oferece cartões de crédito, requer uma compreensão, entre outras coisas, do sistema postal, da propaganda e das malas diretas, de promessas feitas, dos sistemas modernos de bancos, das transações internas, do pagamento de cheques e da concorrência entre os vários fornecedores de crédito. (p. 84)

Em relação aos gêneros, Marcuschi define que:

(...) os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (...) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornável em qualquer situação comunicativa (...) Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (2005, p. 22-23)

Marcuschi (2005) e Bazerman (2005), descritos acima, defendem a mesma ideia, de que a escola precisa trabalhar uma diversidade textual dentro de sala de aula, para que os alunos possam fazer uso desses textos em suas práticas sociais. Corroborando com esta ideia, Bortone (2004a, p. 20-22) afirma que, para que haja a

relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. (MARCUSCHI, 2005, p.22).

compreensão de um texto, é necessário confrontar os alunos com uma vasta variedade de gêneros textuais.

Como podemos ver, Marcuschi afirma que é a necessidade de uso de certa tecnologia “e suas interferências nas atividades diárias” (2005, p. 20) que organizam novos gêneros. Ou seja, as necessidades de uso da tecnologia originaram, por exemplo, o gênero textual carta eletrônica ou bate-papo por computador.

Isso significa dizer que a escola deveria valorizar os novos gêneros textuais que surgem na sociedade, entendendo isso como um processo natural. Deve, também, incorporar esses novos gêneros às atividades desenvolvidas, a fim de manter diálogo com o contexto social mais amplo, do qual todos fazemos parte.

Observa-se que esses pesquisadores estão de acordo com os PCNs de 1ª a 4ª série (Brasil, 1999, p. 42-43) e com o manual de Orientação da Prova Brasil Língua Portuguesa. Os Parâmetros também afirmam que para aprender a ler, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes.

Segundo o Manual de Orientação da Prova Brasil Língua Portuguesa publicado e enviado, em 2009, a todas as escolas que, participaram do SAEB/Prova Brasil em 2007, a escola deveria trabalhar a diversidade de gêneros textuais e ainda diferentes níveis de complexidade de questões acerca dos gêneros trabalhados.

Assim, a escola deveria proporcionar a ampliação dos gêneros e tipos textuais trabalhados em todas as disciplinas para que os alunos aperfeiçoem os seus conhecimentos sobre as estruturas textuais. Não obstante a isso, os professores, muitas vezes, dependem exclusivamente do livro didático para o trabalho textual. É necessário, pois, analisarmos em que medida isso interferirá na formação do aluno enquanto leitor e se é possível, mesmo com o trabalho baseado no uso desse tipo de material, contribuir para o processo de letramento.

3.4 Perspectiva Sociolinguística da leitura

A Sociolinguística muito tem contribuído para os avanços na pesquisa das questões educacionais em muitos países do mundo, inclusive no Brasil, pelo menos nos últimos vinte anos. Com base em tais pesquisas, vários estudos têm sido incentivados com o objetivo de construir novas metodologias que auxiliem os professores a desenvolver em seus alunos as habilidades cognitivas necessárias a uma aprendizagem mais ampla, a competência comunicativa (BORTONI, 2004) destes alunos e a sua capacidade de desempenhar tarefas escolares cotidianas, como ler e escrever com proficiência.

Entretanto, esta não é uma tarefa fácil, pois tratar de problemas educacionais é uma ação que envolve questões mais abrangentes e não apenas aquelas restritas ao ambiente escolar. Além das consideradas como puramente pedagógicas, existem outras que estão subordinadas a temas sociais graves, relacionados à desigualdade na distribuição do capital monetário, que por sua vez gera a desigualdade social.

Quando o aluno chega à escola, ele traz em sua bagagem uma história de pelo menos seis anos de fala de língua portuguesa brasileira desenvolvida em seu domínio social (BORTONI, 2004 p.23). A autora define domínio social como um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo papéis sociais com seus pais, amigos, familiares em geral. Então, quando nosso aluno chega à escola, ele traz consigo várias marcas: de oralidade, sociais e culturais.

Sabe-se que essas marcas interferem no desenvolvimento da criança, pois, se temos um aluno oriundo de família leitora, teremos uma grande chance de ter alunos leitores, entretanto, se tiver pais analfabetos ou que não têm o hábito da leitura, terem-se um grande problema. Aliás, já se tem esse problema, pois é sabido que apenas 26% da população entre 15 a 64 anos leem com proficiência, isso, é claro, está estampado em todos os sistemas de avaliação brasileira.

Então, se é sabido tudo isso, é preciso pensar em nosso aluno como um ser em desenvolvimento, com uma história cheia de experiência. Portanto, esse é o nosso ponto de partida para o desenvolvimento cognitivo de nossos alunos.

Alguns pesquisadores como (ERICKSON, 1987 e BORTONI, 2004 e outros) são a favor de uma prática escolar desenvolvida dentro de uma pedagogia

culturalmente sensível, cujo objetivo é fazer com que a sala de aula seja um ambiente de participação social, de desenvolvimento comunicativo e de outros eventos que façam parte da cultura dos alunos. Isso tende a fazer com que o conhecimento seja mais facilmente transmitido e apreendido e que haja maior estímulo para o desenvolvimento de processos cognitivos que se ligam aos processos sociais que o aluno conhece.

Nessa pedagogia culturalmente sensível, o professor deve trabalhar atividades e interação que levem em conta as diferenças culturais, restaurando o interesse e o ânimo dos alunos de classes desprestigiadas em relação às atividades escolares. Essas diferenças culturais, que podem funcionar como barreira na comunicação, passam a ser vistas como recursos que são utilizados para a ampliação do conhecimento do aluno. O que era visto como deficiência passa a ser visto como fonte de construção.

Em sala de aula, nossos alunos deparam-se, diariamente, com textos constantes nos livros didáticos que fogem à realidade deles. Mas isso não seria problema se esses textos fossem trabalhados em interação, ou seja, se após a leitura os alunos pudessem extrapolar o texto, expondo suas interpretações a partir do texto lido. Poderiam, ainda, analisar as palavras que não são cotidianas em seu meio social, que não pertencem a seu repertório linguístico, e que às vezes impedem a compreensão do texto. Essa ação levaria a uma aprendizagem real, significativa, sairia do abstrato para o concreto, ou seja, teria um significado para o aluno, um aumento de conhecimento e a formação de um sujeito letrado.

A leitura desses textos deveria envolver não só a decodificação, mas a compreensão, a percepção afetiva e a avaliação dos alunos diante do texto.

Segundo Dell'Isola (2001), a leitura é produzida diferentemente, variando de pessoa para pessoa, e ocorre à medida que o leitor interage com o texto. "A leitura é um processo interativo entre indivíduos socialmente determinados e está vinculada a estrutura sociocultural definida" (p.223).

Em Dell'Isola (2001 p.231), podemos conferir uma pesquisa sobre prática de leitura em sala de aula com alunos de classes sociais A e B. Neste estudo, a autora aponta o professor como um catalisador, que cria oportunidades para os alunos entrarem em contato com a diversidade sociocultural por meio de inferências, através da leitura.

A autora define inferência como

um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto... é pois , uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras dadas (DELL'ISOLA 2001, p.44).

Então, a inferência é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo um texto, ou após terem completado a sua leitura. O texto serve de estímulo para a geração de inferências. Essas inferências novas servem para o leitor buscar, fora do texto, informações, dados, experiências adquiridas em sua vida, ou seja, ele traz para o texto um universo de conhecimentos que foram assimilados no meio social em que se integra ou em que se está integrando.

Como podemos observar, a autora vê a leitura como um processo de interação, de construção, texto-leitor-social-cultural. Assim, a escola deveria estar inserida em um modelo de engenharia, para auxiliar o aluno a utilizar os elementos constitutivos da construção de sentido: o texto, os sujeitos interlocutores, o contexto sócio-histórico, o explícito e o implícito, para que o indivíduo possa agir criticamente e criativamente, na sociedade, construindo significados ou ressignificando os próprios significados.

Embora algumas críticas tendam a apontar a Sociolinguística como algo voltado apenas para a micro realidade de sala de aula, é notório que isso verdadeiramente não ocorre. O que a Sociolinguística faz é buscar respostas para questões educacionais dentro do universo da escola. Com isso, ela se envolve em temas consideravelmente mais amplos que se inserem no contexto social maior, conciliando os aspectos micro e macro do processo. E é para esse contexto que a escola deve preparar o indivíduo.

3.5 Perspectiva Cognitiva e Interacional da leitura

Contribuindo com a discussão acerca da leitura, Vygotsky (1998), por exemplo, afirma que a aprendizagem é produto da ação dos adultos que fazem a mediação no processo de aprendizagem das crianças. Nesse processo de mediação, o adulto usa ferramentas culturais, tais como a linguagem e outros meios. Para Vygotsky, a aprendizagem é mais do que um processo de assimilação e acomodação, como alegava Piaget, é um processo de internalização, no qual a criança domina e se apropria dos instrumentos culturais como os conceitos, as ideias, a linguagem, as competências e todas as outras possíveis aprendizagens. Para ele, portanto, o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores é resultado de uma atividade mediada.

Vygotsky (1991) nos fornece uma pista sobre o papel da ação docente: o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais, mas a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP. Segundo esse autor, a ZDP é o espaço entre o que o aprendiz pode realizar sem qualquer assistência e o que consegue mediante assistência de um par mais experiente. Há que se considerar ainda, na teoria sócio-histórica legada por Vygotsky, a ênfase nas relações interpessoais: a aquisição do conhecimento, como um atributo intrapessoal, processa-se por meio da ação entre pessoas.

Nesse sentido, Vygotsky (1991) afirma que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido.
(p. 125)

Subjacente a esse conceito está o conceito de “andaime” (tradução de *scaffolding* do inglês). O termo foi introduzido pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983). É um termo metafórico que se refere à assistência visível ou

audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social, ainda que o termo seja mais empregado no âmbito do discurso de sala de aula (BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2006).

Na tradição do discurso de sala de aula, os andaimes são associados com as iniciações de um ato de fala pelo professor e com suas avaliações das respostas dos alunos.

Estamos considerando aqui o modelo tripartite: IRA – iniciação – resposta – avaliação, tradicionalmente usado na análise do discurso de sala de aula, proposto por Sinclair e Coulthard (1975), que se compõe de um turno de iniciação pelo professor – geralmente uma pergunta ou uma problematização, seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação, correção ou expansão pelo professor. (BORTONI-RICARDO e SOUSA, 2006).

Todas essas estratégias dão ao aluno a oportunidade de “reconceptualizar” o seu pensamento original, seja na dimensão cognitiva seja na dimensão de sua competência comunicativa.

Observa-se que o trabalho com variados gêneros textuais e tipos textuais, somados à prática da andaimagem, favorece uma interação positiva e produtiva entre professor, aluno e texto, resultando em um elemento facilitador da sua mediação pedagógica.

3.6 Perspectiva da Leitura Subjacente à Prova Brasil

O ensino da língua portuguesa sofreu nos últimos anos, principalmente com a LDB e os PCNs, uma mudança de paradigma. O ensino da língua portuguesa não podia ser mais concebido como um processo de apropriação de código. É sabido que a escrita é um sistema de representação da linguagem e, portanto, é preciso compreendê-la na sua multiplicidade de funções e na sua forma de comunicação por meio dos textos.

A escola passou a ter um desafio: o de formar leitores competentes. Leitores capazes de ler e entender aquilo que está registrado no mundo, nas diferentes situações de comunicação e nas diferentes tarefas de interlocuções. Isso implica a escola ter de desenvolver práticas sociais que envolvam a leitura e, também, em

colocar o aluno em contato sistemático com o papel de leitor, em sua multiplicidade de finalidade que a leitura possui.

Na avaliação da Prova Brasil em Língua Portuguesa (com foco em leitura), assunto abordado no capítulo 2 desta pesquisa, são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

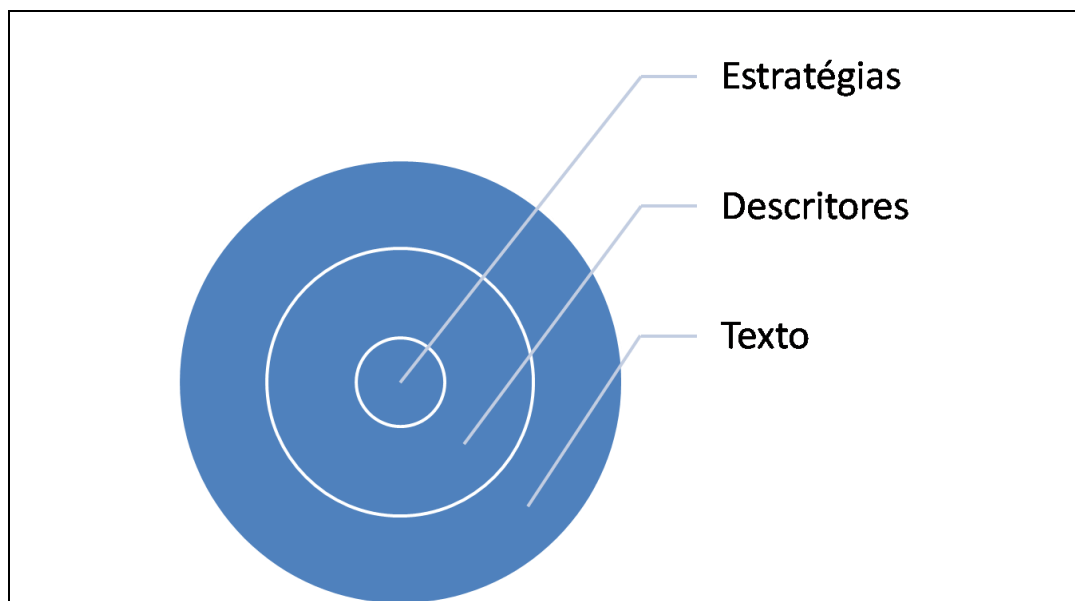
As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

O texto é ponto central da organização dos itens (questões) que a compõem. Ele serve de base à construção de cada item e é por meio dele que a competência leitora dos alunos é avaliada.

Uma dúvida muito comum nas discussões sobre a avaliação é a diferença entre o que se denomina a matriz Curricular, ou seja, currículo de uma disciplina, dentro do Projeto Pedagógico de uma instituição de ensino, e a Matriz de Referência, criada pelo INEP para o SAEB e Prova Brasil, documento que elenca habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, que estão descritas os conhecimentos a serem avaliados e as orientações para a elaboração das questões a serem cobradas nas avaliações. Essas matrizes reúnem o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série.

Em relação às matrizes elas são elaboradas a partir dos PCN, dos referenciais curriculares estaduais e municipais, de consulta a professores, de exame de livros didáticos e de análise final de professores especialistas

Então a Prova Brasil – Língua Portuguesa afere a competência leitora, partindo da matriz de referência cuja concepção pedagógica segue uma visão textual. Essas avaliações fundamentam-se em três pilares fundamentais:



Quadro 7 : Pilares Fundamentais da Prova Brasil- INEP 2007.

Os pilares da avaliação, como dito anteriormente, fundamentam-se no texto, de acordo com os descritores que são descritos nas matrizes de referências, reunidos em seis tópicos, que apresentam as habilidades de leituras a serem avaliadas e as estratégias de perguntas que compõem os itens de leitura. Os itens da avaliação da Prova Brasil são elaborados a partir dos conjuntos de descritores, agrupados em cada Tema da Matriz de Referência.

De acordo com o manual de Orientações para professores Língua Portuguesa, 2009, na Prova Brasil, as habilidades de leitura, nesses seis grandes tópicos²¹, estão apresentados da seguinte forma conforme INEP/PROVA BRASIL - 2007:

O Tópico I consiste em procedimento de leitura. Neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades, como localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto.

Os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal. Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras dentro de uma produção textual. Além disso, para a compreensão do que é conotativo e simbólico,

²¹ Cf. http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148

é preciso identificar não apenas a ideia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo – não só de mundo, mas de um conhecimento que vai além da decodificação mecânica. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto.

É relevante ressaltar que, além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto, de acordo com esse tópico I, deve-se também distinguir os fatos apresentados da opinião formada acerca desses fatos em textos narrativos e argumentativos.

Reconhecer essa diferença é essencial para que o aluno possa se tornar mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato, um acontecimento, da interpretação que lhe é dada pelo autor do texto.

A seguir são apresentados os cinco descritores de habilidades deste tópico:

D1 - Localizar informações explícitas do texto. Esta é uma habilidade básica na compreensão leitora do texto: a identificação de informações que estão claramente apresentadas no texto. Trata-se de localização de informação explícita, claramente identificável, o que permite avaliar se o estudante é capaz de localizar a informação, sem o auxílio de informação concorrente no texto.

Exemplo de item do descritor D1:

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galhinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão parecido com o galhinho, que pode ser confundido com o graveto. Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação.

O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. Bichos que usam disfarces para defesa. Folhinha, 6 nov. 1993.

O bicho-pau se parece com

(A) florzinha seca.

(B) folhinha verde.

(C) galhinho seco.

(D) raminho de planta.

Quadro 8: Fonte: INEP/PROVA BRASIL - 2007- Tópico I. D1.

Esse descritor, como já dito, consiste no ato de ler e encontrar informações explícitas do texto, desde localização de palavras, como neste exemplo, até o entendimento de palavra ou expressão, compreensão das informações, até o resgate de informações do texto.

D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. O grau de familiaridade com uma palavra depende da frequência de convivência com ela, que, por sua vez, está ligada à intimidade com a leitura, de um modo geral, e, por conseguinte, à frequência de leitura de diferentes gêneros discursivos. Por isso, a capacidade de inferir o significado de palavras – depreensão do que está nas entrelinhas do texto, do que não está explícito – evita o sério problema que se constitui quando o leitor se depara com um grande número de palavras cujo significado desconhece, o que interfere na leitura fluente do texto. Assim, a inferência lexical – recobrir o sentido de algo que não está claro no texto – depende de outros fatores, tais como: contexto, pistas linguísticas, para haver compreensão.

D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. Há uma complexidade um pouco maior quando se pensa em inferência de informações. Este descritor requer do leitor uma capacidade de construir a informação que está subjacente ao texto, partindo do contexto e das pistas linguísticas que o texto oferece. Trata-se, na verdade, do desvendamento do que está subjacente, posto que há um balanceamento entre as informações de superfície do texto e aquelas que serão resgatadas nas entrelinhas do texto. Não é possível explicitar 100% as informações, sejam elas quais forem. Por isso, pode-se dizer que existem graus diferentes de implicitudes do texto.

D6 - Identificar o tema de um texto. Constitui-se em competência básica na compreensão do texto, pois trata do reconhecimento do tópico global do texto, ou seja, o leitor precisa transformar os elementos dispostos localmente em um todo coerente.

D11 - Distinguir um fato da opinião relativa deste fato. Dois conceitos são importantes neste descritor: fato e opinião relativa ao fato. O primeiro – fato – algo que aconteceu (acontece), está relacionado a algo real, quer no mundo “extratextual”, quer no mundo textual. Já a opinião é algo subjetivo, quer no mundo real, quer no mundo textual, que impõe, necessariamente, uma posição do locutor do texto.

Por meio desse descritor (D11), pode-se avaliar a habilidade de o aluno identificar, no texto, um fato relatado e diferenciá-lo do comentário que o autor, ou o narrador, ou o personagem fazem sobre esse fato. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto, no qual o aluno é solicitado a distinguir partes dele que são referentes a um fato e partes que se referem a uma opinião relacionada ao fato apresentado, expressa pelo autor, narrador ou por algum outro personagem. Há itens que solicitam, por exemplo, que o aluno identifique um trecho que expresse um fato ou uma opinião, ou então, dá-se a expressão e pede-se que ele reconheça se é um fato ou uma opinião.

Exemplo de item do descritor D11:

A raposa e as uvas

La Fontaine

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas, quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

(<http://www1.uol.com.br/crianca/fabulas/noflash/raposa.htm>)

A frase que expressa uma opinião é:

- (A) "a raposa passeava por um pomar." (l. 1)
- (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas." (l. 2)
- (C) "a raposa afastou-se da videira" (l. 5)
- (D) "Aposto que estas uvas estão verdes" (l. 5-6)**

Quadro 9: Questão do Tópico I. D11. Fonte: INEP/PROVA BRASIL- 2007

Esse é um descritor bastante importante, porque indica uma proficiência crítica em relação à leitura: a de diferenciar informação de uma opinião sobre algo.

É preciso ressaltar que, frente aos objetivos da avaliação a que estes descritores estão ligados, os procedimentos de leitura dizem respeito, no tópico I, apresentado acima à localização e à identificação das informações implícitas e explícitas nos textos.

O Tópico II norteia-se em implicações do suporte, do gênero, e/ ou do enunciador na compreensão de texto. Este tópico requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.

Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados.

São dois os descritores desse tópico.

D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). Considera-se parte constitutiva da habilidade de leitura a construção da estrutura textual e de que forma esta estrutura traz implicações na compreensão de texto. Por isso, entende-se que este descritor requer a construção de uma "armação" sustentadora do assunto, ligada ao texto. Neste caso, o material

gráfico pode levar o leitor a entender as relações mais abstratas.

A informação focada no material gráfico pode preparar para a leitura verbal do texto. Entretanto, é, sem dúvida, necessária uma intimidade com este tipo de linguagem, que visa à articulação dessas duas formas de linguagem (verbal e não verbal).

D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Este é um descritor em nível macrotextual que visa à identificação do gênero do texto, como também ao reconhecimento de sua finalidade, seu propósito comunicativo.

Essa habilidade é avaliada por meio da leitura de textos integrais ou de fragmentos de textos de diferentes gêneros, como notícias, fábulas, avisos, anúncios, cartas, convites, instruções, propagandas, entre outros, solicitando ao aluno a identificação explícita de sua finalidade.

Exemplo de item do descritor D9:

EVA FURNARI

EVA FURNARI - Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Furnari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los...

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Furnari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de "Melhor Ilustração" - *Trucks* (Ática, 1991), *A bruxa Zelda e os 80 docinhos* (1986) e *Anjinho* (1998) - setes láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://caracal.imaginaria.cam/autog rafas/evafurnari/index.html>

A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre vendas de livros.
- (B) divulgar os livros de uma autora.
- (C) informar sobre a vida de uma autora.**
- (D) instruir sobre o manuseio de livros.

Quadro 10: Questão do Tópico II. D9. Fonte: INEP/PROVA BRASIL – 2007.

Os itens do Tópico III são selecionados para verificar se o aluno estabelece a relação entre texto, requer que o aluno assuma uma atitude crítica e reflexiva em relação às diferentes ideias relativas ao mesmo tema encontradas em um mesmo ou em diferentes textos, ou seja, ideias que se cruzam no interior dos textos lidos, ou aquelas encontradas em textos diferentes, mas que tratam do mesmo tema, assim, o aluno pode ter maior compreensão das intenções de quem escreve.

As atividades que envolvem a relação entre textos são essenciais para que o aluno construa a habilidade de analisar o modo de tratamento do tema dado pelo autor e as condições de produção, recepção e circulação dos textos.

Essas atividades podem envolver a comparação de textos de diversos gêneros, como os produzidos pelos alunos, os textos extraídos da internet, de jornais, revistas, livros e textos publicitários, entre outros.

Há apenas um descritor de habilidade neste tópico.

D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foram produzidos e daquelas em que será recebido.

Nesse descritor, a palavra-chave é a intertextualidade. Está inscrita na concepção do descritor a relação de interação que se estabelece entre os interlocutores. Isto pressupõe entender de que forma o texto é produzido e como ele

é recebido. Neste sentido, admite-se a ideia de polifonia, ou seja, da existência de muitas vozes no texto, o que constitui um princípio que trata o texto como uma comunhão de discursos e não como algo isolado. Neste tópico, a ideia central é a ampliação do mundo textual.

Exemplo de item do descritor D15:

Texto I

Os cerrados

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despenham de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. *Os cerrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II

Os Pantanais

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: “O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação.”

SALDANHA, P. *Os pantanais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

Os dois textos descrevem

(A) belezas naturais do Brasil Central.

(B) animais que habitam os pantanais.

(C) problemas que afetam os cerrados.

(D) rios e cachoeiras de duas regiões.

Quadro 11: Questão do Tópico III D15. Fonte: INEP/PROVA BRASIL – 2007.

Neste descritor, conforme exemplo acima, a habilidade é avaliada por meio da leitura de dois ou mais textos, de mesmo gênero ou de gêneros diferentes, tendo em

comum o mesmo tema, para os quais é solicitado o reconhecimento das formas distintas de abordagem. Por exemplo, são apresentados dois textos sobre um determinado assunto e pede-se que o aluno identifique alguma diferença entre eles, ou dois convites, um formal e outro informal e solicita-se que ele reconheça as características comuns ou que os diferenciam.

O Tópico IV trata dos elementos que constituem a textualidade, ou seja, aqueles elementos que constroem a articulação entre as diversas partes de um texto: a coerência e a coesão.

Considerando que a coerência é a lógica entre as ideias expostas no texto, para que exista coerência, é necessário que a ideia apresentada se relacione ao todo textual dentro de uma sequência e progressão de ideias.

Para que as ideias estejam bem relacionadas, também é preciso que estejam bem interligadas, bem “unidas” por meio de conectivos adequados, ou seja, com vocábulos que têm a finalidade de ligar palavras, locuções, orações e períodos. Dessa forma, as peças que interligam o texto, como pronomes, conjunções e preposições, promovendo o sentido entre as ideias constroem a coesão textual. Enfatizamos, nesta série, apenas os pronomes como elementos coesivos. Assim, definiríamos coesão como a organização entre os elementos que articulam as ideias de um texto.

As habilidades a serem desenvolvidas pelos descritores que compõem esse tópico exigem que o leitor compreenda o texto não como um simples agrupamento de frases justapostas, mas como um conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre suas partes.

A compreensão e a atribuição de sentidos relativos a um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes. De acordo com o gênero textual, o leitor tem uma apreensão geral do assunto do texto.

Em relação aos textos narrativos, o leitor necessita identificar os elementos que compõem o texto – narrador, ponto de vista, personagens, enredo, tempo, espaço – e quais são as relações entre eles na construção da narrativa.

Neste tópico, há quatro descritores:

D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. Trata-se de uma

habilidade fundamental para o entendimento do texto: relacionar as partes de um texto, tanto nas relações entre parágrafos, quanto nas relações dentro do parágrafo. Embora requeira do leitor um conhecimento gramatical das funções que um sintagma nominal e um pronome, por exemplo, podem exercer na frase, não se trata – é importante enfatizar – de uma identificação de palavras, mas de identificação de relações semânticas a que se pode atribuir coerência de sentidos no texto.

D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. Neste descritor, vamos nos ater mais especificamente ao tipo de texto (narrativo) e aos seus componentes fundamentais. Portanto, diz respeito à construção da coerência entre os elementos da narrativa em relação ao conflito que gera o enredo.

D8 - Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto. A coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, diversos tipos de relações semânticas, responsáveis por fazer o texto progredir. Neste caso específico, a relação é de causa/consequência: a busca dos porquês nas relações textuais.

D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. De forma mais ampla, esse descritor visa à ampliação dos descritores anteriores no que tange ao papel que as diferentes palavras exercem na língua. Trata-se de relação de coesão, ou seja, de ligação entre partes do texto, como, por exemplo, os advérbios e as conjunções. Aqui está um bom exemplo do que é um processamento textual e um conteúdo em sala de aula.

Neste caso, não basta o estudante reconhecer o advérbio de tempo, modo ou lugar, por exemplo, mas entender como este advérbio une um parágrafo e outro ou que relação de sentido estabelece entre uma ideia e outra dentro do parágrafo.

A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se à identificação das relações de coerência (lógico-discursivas) estabelecidas no texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitada ao aluno a identificação de uma determinada relação lógico-discursiva, enfatizada,

principalmente, por locuções adverbiais e, por vezes, a identificação dos elementos que explicam essa relação. Por exemplo, pede-se que o aluno indique a expressão que dá uma ideia de lugar, ou vice-versa; dá-se uma expressão e pede ao aluno que reconheça que ideia é estabelecida por ela.

Exemplo de item do descritor D12:

Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.

Mas Pepita não gostava de ser assim.

Ela queria ser grande... bem grandona...

Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada...

Continuava miudinha.

– O que é isso? Uma rede?

Uma rede no rio! Os pescadores!

Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...

Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.

E Pepita?

Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!

CONTIJO, Solange A. Fonseca. *Pepita a piaba*. Coleção Miguilim. São Paulo: Nacional, 2004.

No trecho “Lá no fundo do rio, vivia Pepita” (? . 1), a expressão sublinhada dá ideia de

(A) causa.

(B) explicação.

(C) lugar.

(D) tempo.

Quadro 12: Questão do Tópico IV. D12. Fonte: INEP/PROVA BRASIL – 2007.

O tópico V destaca-se pela relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, o uso de recursos expressivos possibilita uma leitura para além doselementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados. Nesse sentido, o conhecimento de diferentes gêneros textuais proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações que levam o leitor à construção de significados.

Em diferentes gêneros textuais, tais como a propaganda, por exemplo, os recursos expressivos são largamente utilizados, como caixa alta, negrito, itálico, entre outros. Os poemas também se valem desses recursos, exigindo atenção redobrada e sensibilidade do leitor para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto.

Vale destacar que os sinais de pontuação, como reticências, exclamação, interrogação etc., e outros mecanismos de notação, como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte podem expressar sentidos variados. O ponto de exclamação, por exemplo, nem sempre expressa surpresa. Faz-se necessário, portanto, que o leitor, ao explorar o texto, perceba como esses elementos constroem a significação, na situação comunicativa em que se apresentam.

Há dois descritores de habilidades neste tópico.

D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. A proficiência leitora requer do leitor a capacidade de perceber os envolvidos no texto e também suas intenções. Neste sentido, o uso de determinadas palavras e expressões constituem pistas linguísticas que levam o leitor a perceber, por exemplo, um traço de humor do texto. Neste descritor, o leitor proficiente deve perceber o efeito que a palavra, expressão ou a construção de uma ideia, de forma irônica ou humorística podem causar no texto.

D14 – identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. Este descritor visa ao reconhecimento discursivo do uso dos sinais de pontuação, ou seja, que efeitos provocam no texto, indicando uma pista linguística para entender a intenção comunicativa. Aqui se faz necessário marcar a diferença entre o que é gramatical: saber usar os sinais de pontuação, e o que é discursivo: saber avaliar o efeito decorrente do uso em dado contexto. Esta é outra contribuição importante da matriz de referência: não basta o estudante conhecer os termos gramaticais. É fundamental que o estudante saiba relacionar o uso dos recursos gramaticais ao contexto discursivo. É neste sentido que enfatizam que a matriz de referência apresenta um cunho textual, que investiga, efetivamente, o processo das informações a partir dos recursos disponíveis na língua.

O tópico VI refere-se à variação linguística, às inúmeras manifestações e possibilidades da fala. No domínio do lar, as pessoas exercem papéis sociais de pai,

mãe, filho, avó, tio. Quando observamos um diálogo entre mãe e filho, por exemplo, verificamos características linguísticas que marcam ambos os papéis. As diferenças mais marcantes são intergeracionais (geração mais velha/geração mais nova).

A percepção da variação linguística é essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus.

É importante, além da percepção, as razões dos diferentes usos, quando é utilizada a linguagem formal, a informal, a técnica ou as linguagens relacionadas aos falantes, como por exemplo, a linguagem dos adolescentes, das pessoas mais velhas.

É necessário trabalhar com o aluno a noção do valor social que é atribuído a essas variações, sem, no entanto, permitir que ele desvalorize sua realidade ou a de outrem. Essa discussão é fundamental nesse contexto.

Há, apenas, um descritor de habilidade neste tópico.

D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Partindo de uma concepção dialógica do texto, o descritor 10 visa à identificação das marcas que podem caracterizar os interlocutores, em diferentes momentos, espaços etc. já que sabemos que usamos a mesma língua, mas a usamos de forma diferente, quer pelas próprias características, quer pelo nível de escolarização, informalidade ou formalidade do quê e como se quer dizer, nossos regionalismos etc. Deve-se lembrar que os parâmetros da variação são diversos. Entretanto, estão imbricados, pois, no ato de interagir verbalmente, o falante acionará a variante linguística relativa ao contexto em que está inserido, de acordo com as intenções do ato de comunicação.

Exemplo de item do descritor D10:

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: Vejam como eu sei escrever. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001. p. 26- 27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”

(B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”

(C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”

(D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

Quadro 13: Questão do Tópico VI, D10. Fonte: INEP/PROVA BRASIL-2007.

Diante do que está exposto nas diretrizes da Prova Brasil e considerando as concepções apresentadas neste capítulo, constata-se que a concepção de leitura subjacente à Prova Brasil dialoga com todas as concepções discutidas anteriormente. Nota-se que a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que se sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc” (PCNs – Língua Portuguesa)

Assim, primeiro constata-se que a concepção de leitura abordada pela Prova Brasil não consiste em uma concepção fechada, e sim em várias concepções, pois não consiste em um simples ato de identificação de informações, ou mera

decodificação de texto, consiste, pois, na capacidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos.

Segundo, é que o aprendizado da língua não se dá de modo linear. A maturidade relativa ao conjunto de tópicos exigidos para se alcançar a competência leitora é resultado de um trabalho de muitos anos. Para atingir essa maturidade, é essencial realizar um trabalho em espiral, tanto no que se refere aos gêneros abordados em classe como às habilidades de leitura, que devem ir e vir num processo contínuo de retomadas e aprofundamentos.

Finalmente, não há motivo para separar a área de Língua Portuguesa em subáreas (Ensino de Leitura, Linguística Textual, Sociolinguística, e Sociointeracionismo), já que os conhecimentos linguísticos manifestam-se nas atividades de leitura. Um bom leitor é exatamente aquele que lança mão de seus conhecimentos linguísticos no próprio ato de ler, sendo capaz de perceber os sentidos do texto e os recursos que o autor utilizou para concretizar seu projeto de dizer. Decorre daí a importância de rever práticas pedagógicas voltadas para o ensino de um saber linguístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno. O conhecimento linguístico necessário para ler só ocorrerá se for levado em conta o processo pelo qual ele pode se dar, partindo do texto e chegando ao texto, nunca de forma fragmentada e automatizada.

CAPÍTULO 4: COORDENACAO PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NESSE CONTEXTO.

O que me interessa fortemente (...) não é dar receitas, mas é propor desafios, é discutir aspectos que eu considero necessários e permanentemente presentes na prática docente, que eu chamei de saberes fundamentais.

Paulo Freire²²

Este capítulo está dividido em duas partes: Primeiro faremos uma reflexão acerca da função do coordenador pedagógico nos documentos oficiais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa reflexão terá como foco as seguintes questões: significado, função e importância da função do coordenador no processo educacional. A segunda parte foi destinada para uma abordagem sobre o espaço da coordenação pedagógica, o ofício de ser educador e a formação continuada do professor na coordenação pedagógica.

4.1 Primeiras palavras deste capítulo

Quando se traçou o objetivo geral deste trabalho, que era analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores da Prova Brasil 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na escola, conforme apresentou-se no primeiro capítulo deste trabalho, foi estabelecido também, conforme descrito no terceiro objetivo específico, desta pesquisa que era verificar se houve mudanças na escola a partir dos indicadores do SAEB - Prova Brasil 2005 e 2007, em relação à Formação Continuada de Professores.

²² Trecho de entrevista concedida por Paulo Freire ao programa Salto para o Futuro em 1997. Disponível em http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=70.

A partir da execução da pesquisa, observou-se que a escola se valia dos indicadores para repensar o fazer pedagógico e a preocupação com um ensino de qualidade e com os dados da escola apresentados e gerados pelo Ideb e pela Prova Brasil.

De acordo com o avançar da pesquisa através da observação e entrevista com a diretora, observou-se que a gestora tinha uma preocupação relativamente elevada em relação à qualidade da escola e que o repensar, discutir e propor mudanças acontecia no espaço da coordenação pedagógica.

A gestora, que assumia o papel também de coordenadora, utilizava dos indicadores e outras discussões pertinentes à formação de indivíduos letrados, para propor uma formação continuada dentro da coordenação pedagógica, com temas oriundos da vida cotidiana da escola, legislação, formação de leitores, indicadores de rendimento escolar (evasão e aprovação) e indicadores de desempenho escolar da Prova Brasil.

Diante desse achado da pesquisa, ou seja, a coordenação pedagógica sendo o local da efetividade da discussão acerca dos indicadores para o repensar a escola, foi que surgiu este capítulo. Do campo, das observações, verificou-se a necessidade de apresentar um arcabouço teórico acerca da formação continuada, sobre a coordenação pedagógica como espaço desta formação.

Vale ressaltar que o formato de coordenação pedagógico, adotado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal possui um formato único no Brasil. Em vários estados, como por exemplo, o Paraná, há um horário destinado à coordenação pedagógica, porém o professor executa seus afazeres, pesquisas em suas residências, não havendo a obrigatoriedade de cumprimento de carga horária efetiva na escola, em um determinado tempo e espaço único para essa atividade docente.

Em relação à formação continuada, expressão ainda recente, existente há pouco mais de vinte anos, já conquistou espaço em todas as áreas de formação.

Para Bittencourt, na educação,

A Educação continuada como geradora de mudanças insere-se num quadro político prospectivo, em que a formação é idealmente participar do futuro a partir do presente, e assumir o risco para formar, é mudar de forma que pode implicar deformar! Mas o que devemos considerar de vital importância é ter sempre presente que educação continuada não é apenas

uma transmissão de conhecimentos científicos, mas, também, de atitudes em relação à utilização desses conhecimentos. Com isso, afrontamos a ideologia vigente e a propaganda veiculada por ela. Não se pode ignorar, entretanto, que esta visão – formar é mudar de forma que pode implicar deformar—não marca apenas a formação continuada, mas todo o processo pedagógico, que deve deixar de ser livresco para se inserir na vivência de crianças, adolescentes ou adultos, dentro ou fora do sistema e institucionalizado”. (apud Ferreira 2006, p.68)

Para a autora, a formação continuada vai além de formação livresca, para ela tem de haver uma mudança de atitude em relação ao conhecimento adquirido na formação inicial na aplicabilidade destes conhecimentos. A formação requer mudar forma, não deformar. Mas para que isto não aconteça seria importante. Observar o presente, analisá-lo e propor mudanças efetivas no executar da escola.

Ou seja, por exemplo, a EC 415 Norte, com base em seus indicadores de desempenho e rendimento apresentados pelos órgãos responsáveis, analisa, discute e propõe mudanças efetivas na execução de seus projetos na escola. A forma que a EC 415 Norte visa é a de atingir seus objetivos e formar leitores competentes para as práticas sociais de leitura de seus alunos. Para atingir este objetivo, a escola utiliza o espaço coordenação pedagógica para a formação continuada de seus professores. Observe a seguir alguns artigos da lei fazem referência à formação continuada de professores dentro e fora do ambiente escolar, apresentando várias possibilidades de formação continuada.

Segundo o Decreto-Lei nº 50/98, de 11 de março de 1998.

Artigo 12.º Formação contínua

1 - A formação contínua visa promover a atualização e a valorização pessoal e profissional dos funcionários e agentes, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e mudança da Administração Pública.

2 - Constituem objetivos específicos da formação contínua, nomeadamente, os seguintes:

a) O complemento da formação de base, atualizando-a e proporcionando a preparação necessária para o desenvolvimento técnico-científico;

b) A adequação às inovações técnicas e tecnológicas com reflexo direto no desempenho profissional;

c) O desenvolvimento e valorização pessoal e profissional dos funcionários e agentes da Administração, tendo por objetivo o desempenho de tarefas mais complexas, a promoção e a intercomunicabilidade de carreiras.

Artigo 13.º Modalidades da formação contínua

1 - A formação contínua reveste as seguintes modalidades:

- a) A formação de aperfeiçoamento, que visa o aprofundamento e a melhoria das capacidades já existentes;
- b) A formação de especialização, que visa conferir e desenvolver ou aprofundar conhecimentos e aptidões profissionais relativamente à determinada técnica ou área do saber, proporcionando o exercício especializado de funções nos correspondentes domínios;
- c) A formação para promoção na carreira, que, nos casos e nos termos em que o respectivo regime o preveja, visa especificamente o desenvolvimento dos conhecimentos e aptidões profissionais considerados indispensáveis para o exercício de funções de maior complexidade e responsabilidade no âmbito da mesma carreira;
- d) A formação de reconversão profissional, que visa conferir os conhecimentos e as aptidões profissionais indispensáveis ao exercício das tarefas e responsabilidades relativas ao conteúdo funcional da carreira diversa daquela em que o funcionário está integrado, suprimindo a falta de habilitações literárias ou qualificações profissionais legalmente estabelecidas para provimento na nova carreira e possibilitando, dessa forma, a sua adequada transição.

2 - A regulamentação da formação de reconversão profissional, no que respeita aos conteúdos programáticos, procedimentos e avaliação, é objeto de despacho conjunto dos membros do Governo da tutela e do que tiver a seu cargo a Administração Pública.

Artigo 14.º Tipologia

1 A formação profissional organiza-se em:

- a) Cursos de formação de pequena, média e longa duração;
- b) Módulos capitalizáveis de cursos de formação;
- c) Seminários, encontros, jornadas, palestras, conferências e estágios.

2 Os tipos de formação referidos nas alíneas a) e b) do número anterior desenvolvem-se em serviço, em sala ou à distância.

Assim, considerando os artigos do Decreto-Lei nº 50/98 de 11 de março de 1998, que estão citados acima, a formação continuada objetiva a melhoria da qualidade de ensino através da formação contínua envolvendo, desde um encontro para discussão de um tema relevante para o grupo reunido, até um curso de longa

duração, que visa, tanto um quanto o outro, capacitar e instrumentalizar os professores para que eles tenham melhores condições de atuar em sala de aula.

4.2 A coordenação pedagógica: questões histórico-político-sociais da coordenação pedagógica no Brasil

Nas últimas décadas, a pesquisa na área educacional tem crescido muito no país e no mundo. Dentre essas pesquisas muito se tem buscado entender e refletir acerca do processo da gestão educacional. Profissionais envolvidos na gestão, (Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, diretor, coordenador, orientador, supervisor, professor, auxiliares administrativos, alunos, pais, comunidade,) desempenham funções específicas para cada departamento, setor, na escola ou fora de acordo com o organograma educacional.

Vale ressaltar que nesta pesquisa, as lentes estarão voltadas para o coordenador e para a formação continuada do professor dentro da coordenação pedagógica.

Para iniciar esta reflexão julga-se necessário caminhar, mesmo que de forma breve, pela etimologia da palavra coordenar, que vem do latim ‘*coordinare*’ e significa dispor em ordem, organizar, ligar. Observando a etimologia ‘*co + ordenar*’, o prefixo ‘*co*’ significa juntamente, mutuamente, parceria. Dessa forma, coordenar é ordenar em parceria, organizar mutuamente.

Corroborando com essa apresentação, segundo o dicionarista Aurélio, a palavra coordenar é definida: “*v.t. Dispor em certa ordem, segundo determinado sistema; organizar, arranjar: coordenar as partes de um discurso. Ordenar ideias, passando para seus subordinados executá-las*”. Ele ainda apresenta alguns sinônimos do léxico “*coordenar: arranjar, administrar, classificar, combinar, encadear, metodizar, organizar, pesquisar, programar, regularizar, etc*”.

Refletindo, acerca dos sinônimos do verbo “coordenar” é interessante voltar os olhos para o verbete “administrar”, que significa dentre os vários sinônimos, *reger*, segundo os dicionaristas Aurélio, Houaiss e Luft.

Ao ler o signo coordenar, após pesquisar *administrar* e chegar ao *reger*, o cérebro apresenta de imediato o significado deste léxico. Interessante que a ação do

reger conduz para o significante “orquestra”, logo ao maestro, que é quem coordena, quem administra, quem rege a musicalidade, os sons, quem conduz os músicos para que a sinfonia seja perfeita, seja sincronizada.

Filosofando acerca do *reger*, do maestro, surge a orquestra e meditando sobre ela, caso um dos componentes da orquestra venha a desafinar, por não conhecer o arranjo musical, por não ter participado dos ensaios ou até mesmo não dominar o instrumento, o resultado será o desastre na apresentação, uma total desafinação, a sensação de fracasso do maestro e de todos os membros da orquestra, conseqüentemente a rejeição da plateia. Então, o que o maestro faria com este integrante da orquestra que estaria comprometendo todo o investimento de tempo, esforços, formação profissional, reconhecimento e sucesso ao final de cada apresentação em cada temporada? Qual seria a atitude do regente para chegar à perfeita sinfonia e ao sucesso de todos os componentes?

E na escola? Se coordenar, segundo os dicionários, também é *reger*, como a equipe gestora da escola (direção, coordenação pedagógica), levando em conta que esses sujeitos citados são responsáveis pela articulação do grupo de professores, colaborando com o processo formativo contínuo destes, sendo o centro da reflexão da prática pedagógica e todo o processo educativo, deveria agir para melhor *reger* todo o processo educativo?

Essa reflexão sobre a função desses profissionais gestores da educação, formação e os papéis sociais desenvolvidos na escola e na comunidade, serão tratadas nas sessões a seguir, pois se faz necessário primeiro conhecer, o saber e o fazer destes profissionais nas leis, resoluções, diretrizes curriculares e no projeto político pedagógico da escola para então entender o processo de ensino nas escolas brasileiras.

4.2.1 História da Supervisão – Coordenação Pedagógica no Brasil

Inicia-se o registro da história da educação no Brasil a partir de 1549, com a chegada dos Jesuítas, considerados os pioneiros da educação brasileira. É sabido que à educação não tinha um valor social para a sociedade exportadora e exploratória. Na verdade a educação era uma forma de manter o controle social. A

tarefa educacional firmava-se na catequese e na instrução para os indígenas, porém a educação para a elite era diferenciada.

Após 1570, o plano de instrução, apresentado por Manuel da Nóbrega, o *Rátio Studiorum*²³, cuja filosofia “era a formação do homem universal, humanista e cristão”, trazia uma orientação sobre como deveriam ser oferecidos os estudos. Veiga (2004) expõe que a educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida na colônia. É de se destacar que a ação pedagógica dos Jesuítas privilegiava a memorização e o raciocínio, vetando o pensamento crítico é de destacar também que o interesse da educação dos Jesuítas era para a fé católica.

Esse programa foi reformulado algumas vezes, tendo sua versão final promulgada em 1599. Essa versão vigoraria em todos os colégios da Companhia de Jesus. Nesse plano esteve sempre presente a função supervisora. Porém essa ideia de supervisão era concretizada na figura denominada *Prefeito Geral* dos Estudos.

O Rátio continha um conjunto de regras explicitando as atividades diretamente ligadas ao ensino, desde as regras do provincial, até as do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino, das regras das diversas academias, das provas escritas e da premiação.

Em relação ao prefeito geral de estudos, esse era assistente do reitor, que deveria ser obedecido pelos professores e alunos. Também poderia haver um prefeito de estudos inferiores e um prefeito de disciplina, subordinado ao prefeito geral.

Era dever do prefeito de estudos organizar, orientar e dirigir as aulas, visando ao aproveitamento dos alunos, ouvir e observar os professores assistindo suas aulas e lendo apontamentos de alunos e se necessário comunicar o procedimento indevido do professor ao reitor. Observa-se que a função supervisora é destacada das demais funções educativas. (SAVIANI, 2002).

Em 1759, com a reforma pombalina que culminou na expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino foi extinto e junto com ele o cargo de prefeito de estudos, havendo um retrocesso nos aspectos educacionais, pois foram admitidos, neste

²³ *Ratio* não é um tratado de pedagogia, mas um código, com 466 regras, normas, um programa, uma lei orgânica que se ocupa do *conteúdo* do ensino ministrado nos colégios e universidades da Companhia de Jesus e que impõe *métodos e regras* a serem observados pelos responsáveis e pelos professores desses colégios e universidades.

período, professores leigos, sem preparação para a função para ministrar as aulas régias, que eram improvisadas, estes professores eram mal pagos, nomeados por indicação ou sob concordância de bispos e se tornavam "proprietários" vitalícios de suas aulas régias. Além, criaram o cargo de diretor geral de estudos e a designação de comissários, em cada local, para levantar o estado das escolas.

A ideia de supervisão nesse período continuava presente, englobada nos aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representada no papel do diretor geral e a parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada a comissários ou diretores de estudos, em nível local. Enquanto os Jesuítas tinham interesses com a educação da fé os interesses dos Pombalinos voltavam se para o estado.

A partir de 1808, com a vinda da coroa para o Brasil – a colônia virou metrópole - houve a valorização do ensino técnico. D. João VI abriu Academias Militares, Escolas de Direito e Medicina. Os interesses da corte era de formar os dirigentes para governar o país o foco estava no ensino superior. As escolas de primeiras letras foram esquecidas e tudo continuava como no período Pombalino.

Com a independência do Brasil, é formulada a primeira Lei para a instrução pública. O artigo 5º da Lei de 15 de outubro de 1827 institui o método chamado de Ensino Mútuo, no qual o professor exerce duas funções: docência e supervisão. O docente instrui monitores e supervisiona suas atividades de ensino, além de ser responsável pela aprendizagem de todos os alunos.

No entanto, essa forma de organização do trabalho escolar não foi avaliada como eficaz, delegando-se o papel de supervisor a outro agente: o inspetor escolar. Ele deveria inspecionar, pessoalmente ou com a ajuda de delegados ou membros do Conselho Diretor, os estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos ou particulares. Também era sua atribuição realizar exame dos professores e lhe conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, reverem livros e corrigi-los ou substituí-los por outros.

Em 1886, organizou-se de forma administrativa e pedagógica, um Sistema Nacional de Educação. Criou-se órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas e um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades denominada grupos escolares.

No ano de 1897, a direção e a inspeção do ensino passaram a ficar sob a responsabilidade de um inspetor geral, em todo o Estado, que era auxiliado por dez

inspetores escolares.

Nesse período, 1897, a visão burguesa era disseminada pela escola, visando garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante. Com a expansão cafeeira o modelo econômico passa de agrário-exportador para o modelo urbano-comercial- exportador. A Pedagogia Tradicional se articulava no Brasil com os pareceres de Rui Barbosa e de Benjamim Constant. Nessa pedagogia a ênfase recai no ensino humanista da cultura geral centrado no professor, a relação pedagógica é hierarquizada e verticalizada. (VEIGA, 2004).

O Período conhecido como a Primeira República é marcado por um processo de descentralização do controle e de maior organização dos serviços, incluindo os educacionais.

Foi na década de 1920 que surgiram os profissionais da educação como uma nova categoria profissional, impulsionados pela criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, estimulando o surgimento dos técnicos em educação. A reforma João Luís Alves, em 1924, criou o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino separando, assim, a parte administrativa da parte técnica que antes estavam unidas num mesmo órgão, o Conselho Superior de Ensino

Nesse período começou a se reservar a órgãos específicos o tratamento técnico dos assuntos profissionais, que ficava, até então, sob responsabilidade do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Pernambuco, na reforma de 1928, foi o primeiro estado a tratar a parte técnica e a parte administrativa da educação de forma separada, surgindo assim a figura do supervisor como distinta da do inspetor.

A função de supervisor era exercida pelo inspetor, que deveria ser uma pessoa qualificada, experiente e sensível para com técnicos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem. Dentre suas principais atribuições podemos citar: orientar, controlar, supervisionar, fiscalizar e inspecionar todo processo educacional através de conferências, palestras e visitas, acompanhar o desenvolvimento do currículo nos estabelecimentos, com o objetivo de orientar pedagogicamente os professores mais jovens, buscando eficiência, introduzindo inovações, modernizando os métodos de ensino e promovendo um acompanhamento mais atento do currículo pleno nos estabelecimentos.

Com a instalação da Ditadura Militar em 1964, a educação passa a ser oferecida nos moldes da Pedagogia Tecnicista, há um descaminho. O autoritarismo e a repressão são os alicerces dessa pedagogia, o trabalho é fragmentado e

mecanicista, da mesma forma que numa fábrica, busca-se a burocratização, a eficácia e resultados imediatos. O governo aprovou as Reformas de 1º e 2º graus e Universitária, sendo que esta reformulou o Curso de Pedagogia que ganhou novas habilitações: administração, inspeção, supervisão e orientação, com isso a função de supervisor educacional é profissionalizada.

Nesse contexto, a função do Supervisor Educacional refletia o contexto histórico do período marcado pelo desenvolvimento nacional e de estabilidade política, altamente mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático. Assim, sua função era de um especialista em educação que exercia o controle do processo de produção assumindo características de coordenação e direção do trabalho, ou seja, atuando como elemento mediador (como uma função técnica que está a “serviço de”). Exercia essa função através de treinamento de professores para discutir e difundir os fundamentos de organização dos processos de trabalho e do controle sobre ele.

Todo este processo de estruturação e reestruturação do ensino brasileiro desembocou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961. Passou haver uma organização estatal com a criação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação, tornando-se necessária a formação de agentes para operar nesses novos moldes.

Em 1969, a Pedagogia ganha uma nova roupagem e uma abordagem tecnicista. Os cursos de Pedagogia são reformulados pelo parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação que nessas circunstâncias, ao invés de formar o técnico em educação com várias funções, dava habilitações dentro do curso, como: administração, inspeção, supervisão e orientação e o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais e um mestrado com habilitação em planejamento educacional.

Esse parecer, até então, foi a forma mais radical de profissionalizar a função do supervisor educacional, contribuindo para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino, buscando dar a esse profissional uma identidade própria e com características que o distinguisse das demais.

A Supervisão Educacional passa por um período, nos anos 60, na história brasileira muito difícil, pois devido ao golpe militar de 1964, os projetos educacionais são transformados em interesses econômicos onde o trabalho do supervisor ganha força no sentido de controlar o trabalho do professor de modo a garantir a eficiência

nos papéis desempenhados. Nesse sentido, o supervisor não era um articulador do conhecimento, mais sim um ser autoritário que impunha as suas ordens a serem obedecidas, tendo um cargo de confiança do Estado no sentido de ser (na década de 70) o ditador / controlador do saber.

(...) os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto. (LACERDA, 1983, p. 32 *apud* MEDEIROS; ROSA, 1987, p. 20).

Nesse contexto, a supervisão escolar passa a incorporar tanto em sua concepção como na prática, os pressupostos e a linguagem das teorias de administração de empresa, configurando-se em um serviço técnico independente de qualquer opção política e ideológica, ou seja, um serviço neutro.

O Brasil da década de 70 é caracterizado pelo afluxo de ideias desenvolvimentistas que eclodem no milagre econômico. Contraditoriamente a isso, convive-se em nossa história com a repressão, a violência e com a ditadura, que banuiu do seio da sociedade civil brasileira os ideais democráticos e de libertação. Essa situação provocou, na realidade social brasileira o conflito entre suas classes antagônicas: burguesia (classe dominante) e proletariado (classe dominada).

A classe dominante, objetivando a manutenção de sua hegemonia, vendia através de seus aparelhos ideológicos, principalmente dos meios de comunicação de massa, a imagem de um Brasil harmonioso, sem conflitos, onde todos poderiam se beneficiar dos efeitos do desenvolvimento (progresso).

Entretanto, havia no interior dessa realidade social um movimento contrário que levava a desconfiança sobre essa realidade paradisíaca, conflito que se expressava entre as forças atuantes, contrariando os interesses da classe dominante e possibilitando o processo reorganizador da classe trabalhadora, através de suas entidades representativas – associações, sindicatos, etc. Tais organizações emergiram com sintoma da luta de classes que se travava no interior dessa sociedade e pela necessidade de se estabelecerem grupos de pressão que poderiam vir a se constituir, mais tarde, em um novo bloco de poder. (SAVIANI), (2002)

No final da década de 70 e início da década de 80, surgem as primeiras Associações de Supervisores Educacionais no Brasil. Surge a necessidade de treinar supervisores para a implantação das reformas educacionais. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) promove o 1º Seminário de Supervisores Pedagógicos, (1º SSP) em Brasília, no ano de 1976, tendo como objetivos:

- Refletir a supervisão numa perspectiva funcionalista;
- Colher subsídios para definir diretrizes nacionais da supervisão pedagógica;
- Fazer recomendações referentes à regulamentação da profissão do supervisor.

Após este encontro, muitos outros eventos da mesma ordem foram organizados para discutirem e refletir sobre o papel do supervisor pedagógico.

Na década de 80, a crise socioeconômica e a Nova República dão início a uma nova fase. A luta operária ganha força e os professores lutam pela reconquista do direito de participar da definição da política educacional e da luta pela recuperação da escola pública.

Em 90, assiste a redescoberta da supervisão, apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas. Contudo, a educação, enquanto aparelho de um sistema político, enxerga a figura do supervisor como mero intermediário na implantação de novas propostas curriculares amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais.

No que concerne à LDB – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, artigo 64 – a formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino, garantindo, nesta formação, a base comum nacional. E o artigo 67 assegura a criação de Estatutos e Plano de Carreira do Magistério e Concurso Público.

Percebe-se que a nova LDB vem dar respaldo à formação do supervisor coordenador, exigindo como formação mínima para atuação desses profissionais a graduação em cursos de Pedagogia ou pós-graduação a depender da instituição de ensino, uma formação condizente com a nova realidade desse profissional.

Interessante refletir acerca do artigo 33 da Lei n. 5692/71 que determinava, à época de sua promulgação, que a formação de administradores, planejadores,

orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de Educação fosse feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação, ditame legal alterado, posteriormente, pela LDB-9394/96, que substituiu o primeiro diploma sobre as diretrizes e bases da Educação (BRASIL. Lei n. 5692, 1992).

O artigo 64, além de fazer referência aos profissionais da Educação, trata da formação dos chamados especialistas (administradores, planejadores, inspetores, supervisores e orientadores), sem, contudo, usar esta expressão. Tal como ocorre hoje, a sua formação pode ser em cursos de graduação (Pedagogia) ou em nível de pós-graduação (SOUZA; SILVA, 2002, p. 100).

Se compararmos com a Lei n. 5692/71, os chamados especialistas da Educação (administradores, supervisores, planejadores, orientadores e inspetores), permanecem da mesma forma (SOUZA; SILVA, 2002, p. 98). Ou seja, não há uma definição de funções e papéis nas respectivas leis, em relação ao coordenador.

Os planejadores sempre foram recrutados entre os quadros mais qualificados e de composição multidisciplinar dos sistemas de ensino. Esta função, por sua complexidade, nunca chegou a ser incluída como habilitação no curso de graduação em Pedagogia, mas, sim, em cursos de pós-graduação, até hoje frequentados por profissionais de diferentes formações (SOUZA; SILVA, 2002, p. 99).

Percebe-se que nem o nome coordenador pedagógico é citado. A todo momento é feita a relação com o nome de planejadores e inspetores. Observa-se que não houve avanços na legislação e continuamos com o papel de controladores do processo, verdadeiros inspetores.

Em função dessa origem profissional ligada ao poder e controle autoritários, há necessidade de o coordenador, que assume uma postura diferenciada, conquistar a confiança dos educadores (VASCONCELLOS, 2009, p. 86).

Há demanda para que se defina o papel do coordenador pedagógico com respaldo legal, visto que, após a análise de documentações importantes, como a LDB e a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, percebe-se que a profissão do coordenador pedagógico ainda não está definida nas leis como uma profissão. Em alguns estados da federação há alguma resolução que o define, ou suas funções. O que se observa é que apenas foram dados espaços de trabalho, referências e funções e, portanto, cada órgão, seja ele federal, estadual ou particular, fica livre, a partir do exposto, para organizar o cargo ou função, de acordo

com suas necessidades.

A LDB-9394/96 e a LDB-5692/71 referem-se aos profissionais de Educação da mesma forma, e não sendo verificados avanços. Na CBO, conforme anexo G, é citado o coordenador pedagógico entre os programadores, avaliadores e orientadores de ensino e aparecem de forma bem clara todas as funções e tarefas, bem como a formação e tempo de experiência necessários para se exercer a função.

É importante conhecer esse histórico e as leis, a fim de entender um pouco sobre o fato de o coordenador pedagógico ser até hoje um profissional, nas leis, sem referência importância. Fato que acarreta a estes profissionais a falta de foco quanto a sua atuação nas escolas e a sua busca pela identidade profissional.

De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Coordenando necessidades e aspirações, o supervisor certamente não pode permitir que se revigore seu antigo papel de controlador a serviço dos interesses estabelecidos. Mas há interesses a estabelecer e necessidades a atender como será apresentado na seção a seguir, em que serão apresentados princípios, fundamentos, funções e papéis do coordenador pedagógico na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

4.2.2 A orientação – coordenação pedagógica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

As Diretrizes Pedagógicas traçadas de 2009-2013 pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, em consonância com as diretrizes da Constituição Federal e a LDB vigente, tem dentre o foco de atuação:

- Aprendizagem: A ação escolar centra-se no aluno e na aprendizagem, não entendida como acumulação de informações e conteúdos, e sim como um processo de formação e de construção do ser humano, intrínseca aos sujeitos, que se relacionam, que se comunicam e se formam no ambiente social e pedagógico da instituição educacional. Alunos, professores e pais

aprendem quando se relacionam e se comprometem com conteúdos e novas aprendizagens, de forma sistemática e contínua, no espaço escolar e fora dele, a partir de seus saberes, realidade e expectativas. Aprender é, portanto, tarefa de sujeitos instituintes.

- Formação de professores e de gestores: A formação inicial e em serviço, quando se torna professor-educador e gestor da educação escolar. Revigorar e qualificar os atores envolvidos na educação é um fator de impacto e de mudanças na ação e na prática pedagógica dos professores e dos gestores.
- Gestão Compartilhada: Estabelecida pela Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007 (DODF nº 207, de 26 de outubro de 2007), a gestão compartilhada nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal será exercida conforme o disposto no Art. 206, VI, da Constituição Federal, nos Arts. 3º, VIII, e 14 da LDB, e no Art. 222 da Lei Orgânica do Distrito Federal. Visa a atingir os objetivos explícitos naquela legislação.

As diretrizes pedagógicas referidas apontam para o foco de atuação sobre a “Aprendizagem, Formação de Professores e Gestores e Gestão compartilhada” no processo educacional no Distrito Federal - DF. Analisando este tripé imaginário a aprendizagem é o foco, sendo mediada pelos educadores, dirigidos pelos coordenadores, diretores e órgãos superiores de educação, todos focados e comprometidos com a formação do aluno. Nessas diretrizes, entretanto não fica muito claro o papel do supervisor/coordenador no processo educacional no DF.

A portaria de número 29, conforme anexo B, de 06 de fevereiro de 2006, o artigo 9º define quem pode exercer a função de coordenador pedagógico nas escolas do DF:

Art 9º. Para exercer a função de coordenador pedagógico, o professor deverá: a) ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e ter, no mínimo, um ano de efetivo exercício em regência de classe; b) ter jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais na mesma instituição educacional, no diurno; ou ter jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, no noturno; c) ser indicado pelos professores, cujo nome será submetido à apreciação da direção da instituição educacional. Na falta de professor da própria escola, interessado na função, a direção poderá convidar professor de outra instituição educacional; d) ter os requisitos a

seguir: habilidade para promover o intercâmbio de experiências; aceitação de críticas e sugestões; cultivo das relações interpessoais e profissionais; aptidão para estimular o trabalho coletivo e reflexão entre os docentes; compromisso e responsabilidade com a função de educador e com o desenvolvimento curricular, coerente com a política e a filosofia educacional da Rede Pública de Ensino; capacidade de liderança e de adaptação a mudanças; sensibilidade para valorizar o desempenho dos docentes, apoiando-os nas suas atividades curriculares; habilidade para identificar e analisar situações pedagógicas, propondo soluções; e orientar os docentes quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Ao analisar esse artigo, observa-se que o coordenador tem de ser um maestro. Deve conduzir o processo educacional e seus atores de forma sincronizada e sintonizada, para que o ensino e a convivência tenham a perfeita sintonia para que haja uma agradável sinfonia, pois trabalha com os conflitos interpessoais, de ideais e de relacionamentos, porque onde há pessoas há conflitos e divergências nas ideias. Além de administrar todo o processo educacional ele tem de propor mudanças, orientar, essas mudanças, convencer aqueles que são contra a mudança. O papel do coordenador é muito mais do que educacional, ele é o maestro da escola.

Valendo-se da mesma portaria, observa-se a atribuição da função do sujeito coordenador pedagógico:

Art. 6º O Coordenador Pedagógico Local deverá: a) participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional; b) orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica; c) articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações; d) divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Pública, inclusive as de formação continuada, e) estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais; f) divulgar, estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações

metodológicas específicas; g) orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica; h) propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas; i) elaborar, com a equipe, relatórios das atividades desenvolvidas, propondo soluções alternativas para as disfunções detectadas e encaminhá-los, bimestralmente, e também quando solicitado, ao Núcleo de Coordenação Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino.

O sujeito coordenador pedagógico apresentado nessa resolução demonstra um ser articulado, envolvido e preocupado com o processo pedagógico, com a ação pedagógica, com o refletir do espaço pedagógico, ou seja, o maestro da orquestra pedagógica.

Observa-se ainda nesse artigo da resolução 29 que em nenhum momento é descrito um sujeito inspetor, fiscalizador, mas sim um administrador atento, sensível e reflexivo.

Libâneo (2004, p. 221; 224) afirma que as funções do coordenador pedagógico podem ser resumidas em: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, sendo requerida formação profissional específica distinta da exercida pelos professores.

O autor apresenta, ainda, que a principal função do coordenador pedagógico consiste em dar assistência pedagógico-didática aos professores, visando à qualidade de ensino, auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Seu papel é monitorar, não inspecionar, sistematicamente, a prática dos docentes, sobretudo, em situações de reflexão e mediação.

É importante discutir e compreender o trabalho do coordenador pedagógico frente à demanda diária exigida de seu cargo nas instituições educacionais, devendo ser tratado como um desafio, pois exige organização do dia a dia para que esse profissional administre seu tempo para cumprir inúmeras tarefas, como formar o professor, planejar reuniões, atualizar-se e planejar etapas para atualizar o corpo docente, levar em conta o aluno e sua aprendizagem, atender às famílias e executar uma série de atividades burocráticas em relação à organização do trabalho.

4.2.2.1 Um espaço de conquista: Coordenação Pedagógica Coletiva

Fruto de uma luta histórica dos educadores, a coordenação pedagógica do professor da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com jornada de trabalho de 40 horas semanais, é de 15 horas, distribuídas de acordo com a etapa e a modalidade de ensino em que atua. O professor, com jornada de trabalho de 20 horas semanais, cumpre 4 horas de coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica caracteriza-se, assim como um espaço conquistado para debate, discussões, avaliação, planejamento para o exercício da prática do ensino interdisciplinar, contextualizado e de uma aprendizagem significativa.

Nesse espaço deve-se promover a reflexão sobre os objetivos e as metas da instituição educacional, articulando a proposta pedagógica com a participação de todos os envolvidos na construção da autonomia da instituição educacional e do professor.

Dessa forma, a troca de experiências prazerosas do educar, do aprender e do planejamento escolar favorecem um clima de organização propício à reflexão coletiva e constante sobre a organização do trabalho pedagógico da instituição educacional, focalizando a aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos educadores e buscando a qualidade da educação.

Para Vasconcellos, é importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e que deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a instituição educacional: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da instituição educacional(2004; p.87.)

Nesse sentido, cabe à coordenação pedagógica oportunizar um espaço dialógico de interlocução e reflexão dos fundamentos teóricos subjacentes à práxis pedagógica, bem como atuar no campo da mediação do seu processo de transformação.

4.2.2.2 Formação continuada de professores no espaço da Coordenação Pedagógica

A formação docente tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores da área da educação, tanto a inicial como a continuada, tendo passado, desde a década de 1960 até o momento atual, por várias formas de abordagens.

Até 1960, a influência escolanovista buscava instruir os futuros professores com as melhores formas de ensinar, com a utilização das melhores técnicas para obtenção de melhores resultados. Essa abordagem levou as políticas públicas à padronização dos currículos, para direcionar o trabalho docente, evitando assim possíveis desvios provocados pela falta de preparação da maioria dos professores.

Assim, a formação do professor deveria acontecer em nível superior, para diminuir radicalmente o número de educadores despreparados para a sala de aula. Para isso, o professor necessitaria de uma formação consistente, de uma preparação intelectual aprofundada, voltada tanto para a teoria quanto para a prática.

Toda a luta de Anísio Teixeira e daqueles que compartilhavam seu pensamento focou-se, no final da década de 1950 e início de 1960, no debate em torno da elaboração e do trâmite da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Vale lembrar que vários segmentos ideológicos novamente se reuniram para defender a escola pública. A LDB 4.024/61 sintetizou a luta desses educadores e garantiu algumas conquistas para a escola pública. Insuficientes, porém, para garantir um ensino de qualidade para os brasileiros.

Infelizmente, em 1964, com o início da ditadura militar, o debate educacional foi novamente silenciado, pois, para garantir a liberdade, muitos educadores esvaziaram seu discurso de conteúdo político.

No final da década de 1970 e marcadamente na década de 1980, com a redemocratização do país, chegam ao Brasil os estudos críticos da educação, baseados em teorias socialistas, sobretudo marxistas. Alguns estudiosos, como Althusser, Passeron e Bourdieu, chamam a atenção para o caráter reprodutivista da escola, levando os educadores brasileiros a uma revisão de suas propostas permeada por questões como o papel do Estado, a ideologia subjacente ao trabalho dos educadores, a luta entre proletariado e burguesia. Destacam-se aqui

importantes nomes da educação brasileira, como Severino, Cunha, Saviane e Nosella. Não podemos dizer que houve um consenso entre esses educadores sobre a teoria crítica, mas podemos afirmar que a interpretação de Dermeval Saviani foi aceita e interiorizada pela maioria dos educadores brasileiros. Saviane classificou Althusser, Bourdieu, Passeron e outros teóricos críticos como “crítico-reprodutivistas”, ou seja, aqueles que consideravam que à escola restava apenas o papel de reprodutora das classes sociais (Santos, 2008).

Saviani apontou para a necessidade de uma nova visão do papel da educação. Propôs, assim, o que chamou de teoria crítico-social dos conteúdos ou teoria histórico-crítica, na qual a escola podia combater a ideologia dominante rumo à transformação social. De uma perspectiva predominantemente filosófica e crítica, propõe uma formação de professores baseada na reflexão sistemática, na qual a educação é vista como um campo dinâmico, dialético e, portanto, cheio de contradições (2002).

Todo o contexto histórico da educação brasileira no século XX levou a várias reflexões sobre a formação de professores, influenciadas, em maior ou menor grau, pelos pensamentos mencionados. As diversas opiniões sobre a formação de professores refletiram-se na legislação educacional brasileira ao longo do século XX.

A formação dos profissionais da educação conta com um capítulo próprio na nova LDB 9.394/96. A comparação dessa lei com a 5.540/68 e a 5.692/71 aponta uma maior preocupação com a formação do profissional da educação e com suas condições de trabalho, um significativo avanço, que pode ser percebido em vários artigos. O artigo 62 estabelece que a formação dos profissionais da educação básica deve acontecer em nível superior, em licenciatura plena. Isso pode representar um verdadeiro salto na qualidade do ensino, uma vez que os cursos de licenciatura plena, em sua maioria, têm quatro anos de duração e estão sendo avaliados pelo MEC, através do ENADE e avaliação *in loco* nas instituições credenciadas pelo ministério, que, por sua vez vem exigindo das faculdades a contratação de mestres e doutores, para compor o Núcleo Docente Estruturante- NDE.

A nova LDB, no artigo 87, inviabiliza a permanência de professores sem formação de curso superior quando determina, no inciso 4º, parágrafo 4º, que até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A instituição da década da educação e a exigência de cursos superiores de licenciatura plena para os

profissionais da educação básica fizeram com que os cursos desses profissionais de educação se expandissem significativamente a partir da segunda metade da década de 1990.

No que tange à formação continuada, a LDB define no artigo 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer, no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Durante muito tempo, a formação continuada resultou na retirada dos educadores de seu local de trabalho, fato que foi bastante criticado em todas as avaliações realizadas. Há atualmente uma forte tendência em valorizar a escola como locus de formação contínua e o coordenador pedagógico como um dos profissionais responsáveis por articular esse contínuo processo de formação.

No Brasil e em São Paulo, têm ocorrido experiências interessantes nas quais o desenvolvimento profissional dos educadores ocorre no interior da escola, sob a coordenação de diretores e coordenadores pedagógicos. A análise dessas experiências mostra que a formação continuada de professores deve ocorrer na escola, e, para isso, é necessário que sejam mantidas algumas condições existentes e outras devem ser ampliadas. A estrutura da carreira, a forma de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e gestão escolar podem facilitar ou dificultar a implantação de projetos de formação contínua. (FUSARI, 2008).

Para ser bem sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisa ter assegurados algumas condições. É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos, devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que o saber advindo de sua experiência seja valorizado, que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

A formação contínua de educadores da educação básica será mais bem sucedida se a equipe escolar, liderada pelos diretores e coordenadores pedagógicos, encará-la como valor e condição básicos para o desenvolvimento

profissional dos trabalhadores em educação. A estrutura e a gestão democrática são elementos essenciais por enaltecem a participação e o envolvimento dos professores e técnicos. Nesse sentido, o calendário escolar precisa garantir oportunidades para que os professores se encontrem, analisem, problematizem, façam trocas, enfim reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar. Dessa forma, ela não será percebida como eventual, esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola realiza.

Portanto, a formação continuada deve ser centrada na escola. Conforme Canário, (1998 apud ALMEIDA, 2006) a escola é o lugar onde os professores aprendem. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas.

A formação continuada na escola e fora dela dependem das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. Não podemos relegar a formação contínua exclusivamente à responsabilidade do Estado. Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cabe a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão do caminho a percorrer. Não há política de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional (FUSARI, 2008).

A profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional. A melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo neste desenvolvimento. (IMBERNÓN, 2009).

Pensar em formação de professores implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula de acordo com o nível de desenvolvimentos dos alunos. Formação

supõe, necessariamente, uma política estruturada, que considere os desejos, as necessidades e o contexto desse profissional.

Não basta pensar a formação do professor como problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem a questão. A formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior transformar sua realidade por meio de uma práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, que tenha como objetivo auxiliar o aluno em seu processo de desenvolvimento como pessoa e como cidadão. (LIMA, 2008).

De acordo com Canário (1997 apud LIMA, 2008) o processo de desenvolvimento profissional dos professores, caminha para a superação de uma formação contínua dirigida a indivíduos. A experiência e as pesquisas têm evidenciado que a formação em equipes é a mais aconselhada ao papel do professor, além da transformação das escolas em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura de colaboração coletiva e contínua.

No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar por não tomarem a prática pedagógica em seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas. Tal prática para se constituir em “práxis”, deve ter como base uma pedagogia fundada no humano, satisfazer a necessidade social e ser orientada por uma filosofia que possibilite a construção da própria realidade social.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 38)

Corroborando com esse pensamento, Arnoni (2008) ressalta que uma formação continuada crítica caracteriza-se pela práxis crítica, em que teoria e prática

interagem numa ação recíproca, em unidade: a prática, por depender de um direcionamento teórico, e a teoria, por desvendar, na prática, as contradições sociais, na busca pela transformação da realidade escolar.

Neste sentido, percebe-se que a reflexão sobre a prática constitui um grande contributo de formação, mas não qualquer prática, é necessário que seja uma prática refletida, pois não existe aprender só com a prática é necessário buscar respaldo na teoria.

Antonio Nóvoa, em entrevista ao Salto para o Futuro²⁴, faz uma ressalva com relação à experiência. Segundo o autor, a experiência por si só não é formadora e faz referência a uma fala de Jonh Dewey que dizia: “quando se afirma que um professor tem dez (10) anos de experiência, dá para dizer que ele tem dez (10) anos de experiência ou que ele tem um ano de experiência repetido dez (10) vezes”. Segundo Nóvoa a experiência por si só pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência.

A reflexão crítica sobre as práticas e as experiências cotidianas viabiliza a constante reformulação da identidade do professor como profissional e como indivíduo. Este processo está permeado por algumas tendências contemporâneas na formação de professores, que consideram que a concepção do ser professor passa pela compreensão do professor como indivíduo e como profissional.

Há diferentes paradigmas de formação de professores, cada um coerente com a concepção do papel atribuído ao professor no processo educacional. Na postura do professor há um modelo de ensino e de escola e uma teoria do conhecimento que representa uma perspectiva de homem e de sociedade. O conceito de paradigma de formação aqui entendido envolve uma concepção de continuidade, de processo. Não busca um produto pronto, mas um movimento que se concretize através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação.

As novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o professor reflexivo (SCHON, 1990; ALARCÃO, 1996 apud PIMENTA, 1999). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de

²⁴ NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. In: **Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

formação. Enquanto tal, pensar a sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas em contextos escolares. São nesses confrontos e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores, vão constituindo seus saberes.

Durante muito tempo, quando se falava em formação de professores, falava-se essencialmente da formação inicial do professor. Hoje em dia, é impensável imaginar essa situação. A formação de professores é algo que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial, nos primeiros anos de exercício profissional e continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada, tendo como pólo de referência as escolas. (NÓVOA, 1992).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores deve ser centrada no terreno profissional e aponta para a importância do triplo movimento sugerido por Schon, da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação, dessa forma, o professor é compreendido como profissional autônomo.

No que se refere à formação docente, Nóvoa (1992) propõe a formação numa perspectiva crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”. Desta forma, devem fazer parte da formação docente três eixos estratégicos: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal); produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas; produzir a profissão docente trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único englobando a inicial e a contínua; produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes

de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (NÓVOA, 1992, p.29-30).

Nesta perspectiva, o professor que tem a mentalidade aberta é aquele que se dispõe a acolher o novo, se disponibiliza a aprender com seus pares, incita o debate, a crítica, o confronto e caminha em busca de sua auto-formação. A responsabilidade refere-se ao comprometimento com o seu trabalho, a coragem de voltar atrás e rever sua práxis para implementar ações inovadoras num contínuo movimento de reflexão proposto por Schon. O entusiasmo significa estar aberto às inovações, encarar a sua profissão com vontade e alegria, é perceber suas dificuldades não como um entrave, mas, como algo inerente à profissão, uma vez que as dificuldades são propulsoras para uma ação mais refletida.

4.2.2.3 Coordenador pedagógico: o articulador do processo da formação continuada dos professores na escola

Muitos dos problemas enfrentados atualmente no exercício da coordenação pedagógica têm sua origem na configuração formal da função, associada ao controle. A introdução da supervisão educacional traz para o interior da escola a divisão social do trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, e os que executam; até então, o professor era o ator e autor de suas aulas. A partir disto, passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico. Em função dessa origem profissional ligada ao poder e ao controle autoritários, há necessidade de o coordenador assumir uma postura diferenciada e conquistar a confiança dos educadores.

A definição e a articulação da supervisão deve ser o pedagógico e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a própria concepção de supervisão se transforma, na medida em que não se centra na figura do supervisor, mas na função supervisora, que pode e deve circular entre os elementos do grupo, cabendo, à coordenação a sistematização e integração do trabalho conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade. “A função supervisora pode ser compreendida como um processo em que um professor, em princípio mais

experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (ALARCÃO, 2008, p. 89).

Nos últimos anos, temos desenvolvido algumas pesquisas de cunho etnográfico, analisando a prática pedagógica *bem sucedida*. (...) Em todos esses trabalhos, o que sobressai, como principal fator para o sucesso da escola, é a presença de um supervisor que vê sua tarefa como essencialmente pedagógica, que está junto com os professores, discutindo com eles os problemas e buscando as soluções, conhecendo as crianças, enfim, o fato de a escola contar com alguém preocupado com o ensino e que busca meios de auxiliar o professor a tornar a sua tarefa menos árdua contribui sobremaneira para o sucesso da escola. (MEDIANO, 1990, p. 83 apud VASCONCELOS, 2009, p. 90).

O foco de atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo: deve contribuir para o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e ajudar a constituí-los enquanto grupo. Sua práxis comporta as *dimensões reflexiva, pois auxilia na compreensão dos processos de aprendizagem existentes no interior da escola*; é organizativa quando tenta articular o trabalho dos diversos atores da escola; é também *conectiva* possibilitando elos entre os professores, a direção, pais de alunos e demais profissionais da educação; é *interventiva*; quando o coordenador ajuda a modificar práticas arraigadas que impede a reflexão e é também *avaliativa*, pois exige que todo processo educativo seja repensado, visando à melhoria. Neste sentido, o supervisor afasta daquela postura de controle burocrático, em direção à do educador do educador (VASCONCELOS, 2009).

A atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino é o professor. O supervisor relaciona-se com o professor visando sua relação diferenciada, qualificada com os alunos. Neste contexto, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, ou seja, a formação dos alunos, dos professores, da coordenação e dos pais.

Partindo do princípio de que, quem pratica e quem gere a prática pedagógica de sala de aula é o professor, a coordenação pode auxiliá-lo, estabelecendo uma

dinâmica de interação que facilite o avanço (VASCONCELOS, 2009, p. 91),

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos.
- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber suas contradições e não acobertá-las;
- Trabalhar em cima da ideia de processo de transformação;
- Buscar caminhos alternativos; fornecer materiais; provocar o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animador e disponibilizar subsídios que permitam o crescimento do grupo; tem um papel relevante na formação dos educadores, ajudando a elevar o nível de consciência: tomada de consciência.

Fusari (2008) defende que o trabalho ativo e intencional do coordenador, sempre articulado com o projeto político pedagógico da escola, favorece ao professor a tomada de consciência sobre a sua ação e sobre o contexto em que trabalha, bem como pode-se afirmar, favorece o próprio repensar do coordenador sobre a sua atuação. O professor, como também o coordenador, consciente de sua prática, das teorias que embasam e das teorias que cria e desenvolve ao resolver problemas diários, é um profissional inserido no processo de formação contínua, em busca de mudanças e fundamentações criteriosas para a sua prática.

Sabe-se que toda relação educativa implica um vínculo epistemológico, o qual será objeto do cuidado da coordenação. É como afirma Paulo Freire:

O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O que se pode perguntar é: qual o objeto de conhecimento que interessa diretamente o supervisor. Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador educando. (FREIRE, 1982, p. 95, APUD VASCONCELOS 2009, p. 90).

O trabalho do professor coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos

professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. Ao estimular o processo de tomada de decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas.

Esse trabalho é complexo e essencial, porque busca compreender a realidade escolar e seus desafios, construir alternativas que se mostrem adequadas e satisfatórias para os participantes, propor um mínimo de consistência entre as ações pedagógicas, tornando-as solidárias e não isoladas ou em conflito umas com as outras.

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho, significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que parecem verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas. Significa alterar valores e hábitos que caracterizam de tal modo nossas ações e atitudes que constituem parte importante de nossa identidade pessoal e profissional. Mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes (professores, alunos, pais e a hierarquia do sistema escolar), originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional (GARRIDO, 2008).

O professor coordenador, por sua vez, encontra dificuldade para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na escola, tem suas funções ainda não bem definidas, com poucos parceiros e frequentemente sem apoio na unidade escolar, necessita vencer seus medos, seu isolamento para conquistar seu espaço.

Diante dessas dificuldades percebe-se a importância do trabalho que pode e precisa ser desenvolvido na hora da coordenação pedagógica, pois é nesse espaço coletivo que os professores, ao criarem propostas de ensino para responder aos desafios de sua escola, estão construindo sua qualificação profissional. É preciso investir nesse espaço, e isso significa que é preciso investir na formação do professor coordenador, na medida em que ele é o agente estimulador e articulador desse processo. Para tanto, é preciso que o coordenador tenha também um espaço coletivo e formador igualmente ao do professor, no qual possa apresentar suas dificuldades, partilhar suas angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências e crescer profissionalmente, para exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico. Como afirma Freire (1996), quem mais precisa aprender é aquele que ensina.

A expressão Educação Continuada traz uma crítica a termos anteriormente utilizados, tais como: treinamento, capacitação, reciclagem que não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseavam em propostas elaboradas e apresentadas aos professores para serem implementadas em sala de aula.

Educação Continuada é um programa composto por diferentes ações como: cursos, congressos, seminários, horário de coordenação pedagógica, orientações técnicas e estudos individuais. As avaliações e pesquisas realizadas até hoje sobre programas de Educação Continuada têm mostrado que seu sucesso requer como eixo fundamental a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula e para a construção da autonomia intelectual dos participantes.

O coordenador pedagógico tem a grande responsabilidade de articular a formação em serviço para que os professores desenvolvam esta capacidade de pensar de forma autônoma e sistemática. É a marca necessária da prática coletiva a de se estabelecer entre os educadores. Para isso é necessária a contribuição do coordenador para que ela se estruture e solidifique. Mas ela não pode ser pura prática. Pouco teremos avançado se passarmos apenas para o plano das práticas isoladas e conflitantes para o plano das práticas articuladas e congruentes. O que vai assegurar essa prática e essa congruência é a reflexão, é a elaboração do sentido do trabalho coletivo que se quer desenvolver. Elaborar uma prática coletiva em supervisão implica, necessariamente, a reelaboração da relação teoria e prática

em supervisão.

Pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual e coletivamente (ALMEIDA, 2006, p. 85).

Falar de formação tanto inicial como continuada é assumir que na relação formador – formando é preciso que haja espaço para que ambos se posicionem como pessoa. É preciso que haja espaço para ser ouvido, para falar. É a partir do diálogo que as vivências são retomadas, as histórias são ressignificadas.

Nesse contexto, segundo Canário (1998 *apud* ALMEIDA, 2006, p. 86), o professor precisa ser “um analista simbólico, um artesão, um profissional da relação e um construtor de sentido”. É para esse novo perfil de professor que nós, professores formadores, temos de nos capacitar ao entrar no novo milênio, o que significa assumir que nossa própria identidade – porque identidade é metamorfose – precisa se modificar para atender as solicitações deste novo tempo.

O coordenador atuará no processo de formação continuada dos professores em certos momentos de toda a equipe escolar. Segundo o PNE (Plano Nacional de Educação), a qualificação do pessoal docente se apresenta como um dos maiores desafios educacionais. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educativo. A valorização do magistério implica pelo menos os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada dentro de uma visão ou ótica e da perspectiva de um novo humanismo.

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre

mias amplos e profundos na sociedade moderna. Ela é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Essa atuação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A coordenação centrada na formação dos professores indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, voltando à atenção para problemas ocorridos na sala de aula, com os professores e outras questões mais amplas inter e extra - escolares, tomando consciências das mudanças sociais e educacionais.

O coordenador precisa ser bem preparado, atualizado, dinâmico e preocupado com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade. Há um limite muito tênue, e entre a função real do coordenador pedagógico formador e a de tarefeiro. Tal limite, muitas vezes, o próprio coordenador pedagógico desconhece, o que o leva a confundir a sua verdadeira função. Esta é uma realidade presente na vida dos profissionais, tanto de escolas públicas, quanto privadas.

Nóvoa (2005) aponta para uma reflexão de que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. O coordenador pedagógico precisa ser o parceiro mais experiente do professor, necessita ser aquele profissional no qual o professor confie e que lhe permita sentir liberdade para trabalhar junto, atendendo às necessidades existentes.

Nóvoa (2011) em sua obra “Professores – imagens do futuro presente” cita “Os cinco Ps” e promove uma reflexão acerca da formação de professores e à qual o coordenador pedagógico está intimamente ligado: P1 – Práticas; P2 – Profissão; P3 – Pessoa – aqui, acreditamos que o trabalho do coordenador pedagógico avançará na medida em que a sua personalidade for valorizada; P4 – Partilha e P5 – Público.

A importância de se conhecer o trabalho proposto por António Nóvoa se faz necessário e urgente, pois permite que coordenadores pedagógicos repensem seu cotidiano, encontrem seu foco no trabalho pedagógico e na formação do professor, valorizando o trabalho da construção da teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade.

Em vista de todo o processo de formação e autoformação do coordenador pedagógico e da relação com sua própria função, abordar a sua representação sobre seu próprio trabalho ajudará muitos profissionais na reflexão de seu cotidiano.

Os estudos das práticas permitirão compreender o que aconteceu na sua trajetória profissional e na sua formação e autoformação reflexiva diária.

Para Nóvoa (2003), a produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os pares. Para o autor, a escola é o local privilegiado onde acontece o processo de formação e autoformação. Assim, é nesta medida que um processo de formação continuada eficaz pode ocorrer, ou seja, na junção entre a figura do coordenador e o professor como agente efetivos no processo de formação e a escola como o local onde esta formação acontece.

CAPÍTULO 5: ESTABELECENDO UMA RELAÇÃO ENTRE A AVALIAÇÃO PROVA BRASIL, O IDEB, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

“A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.”

Paulo Freire

Após a apresentação da metodologia e dos objetivos de pesquisa, apresentou-se uma reflexão sobre o SAEB e a Prova Brasil; discorreu-se sobre o letramento e as concepções de leitura; explanou-se sobre a questão da coordenação pedagógica e a formação continuada de professores na coordenação pedagógica. Neste capítulo, que está dividido em quatro sessões, apresentam-se os resultados da pesquisa. Na primeira sessão está descrita a 1ª. etapa da pesquisa, que apresenta a escola e o caminho percorrido até defini-la como contexto pesquisado. Em seguida, na segunda sessão, são apresentados: os boletins de desempenho da Prova Brasil e dos rendimentos do Ideb; as análises documentais do projeto político-pedagógico da escola em relação ao ensino de leitura; a concepção da direção acerca da avaliação externa e a reflexão sobre a concepção de leitura da equipe gestora, caracterizando-se, assim, a 2ª etapa da pesquisa. Na terceira sessão, delinea-se a 3ª. etapa desta investigação, na qual estão registradas as observações nas reuniões de coordenações pedagógicas; a descrição das observações das reuniões e reflexões acerca da utilização dos boletins de desempenho da Prova Brasil, dos boletins de rendimento do Ideb e sobre leitura e avaliação externa; e reflexões acerca da formação continuada no espaço da coordenação. Finalmente, na última sessão, são discutidos os resultados da pesquisa, estabelecendo-se a relação com a asserção geral e as subasserções desta etnografia.

5.1 O contexto pesquisado: a escola

A Prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais ampla, pois até 2003 o SAEB era feito através de amostragem. Então, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB, criou-se a Prova Brasil que é censitária. Por esta razão, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados, porque oferece dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. A Prova Brasil avalia todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 5º e 9º ano do ensino fundamental.

Conforme o INEP (BRASIL, 2005), a Prova Brasil e o SAEB são avaliações que têm como objetivos gerais:

- oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa.

Assim, a partir das informações do SAEB e da Prova Brasil, o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e a escola podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb²⁵), criado em 2007 pelo INEP, ao lado das taxas do Censo Escolar. O Ideb representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

Assim, tem-se na Prova Brasil uma ferramenta avaliativa que estabelece por objetivo avaliar a educação brasileira. Cada escola participante da Prova Brasil tem uma radiografia de seu trabalho, de sua função como formadora de cidadãos letrados. Essa política pública do MEC é um avanço, um ganho para as escolas brasileiras, que agora têm seus indicadores. Então, é preciso entendê-los, refletir sobre os acertos e principalmente sobre os erros e utilizá-los para melhorar a educação brasileira.

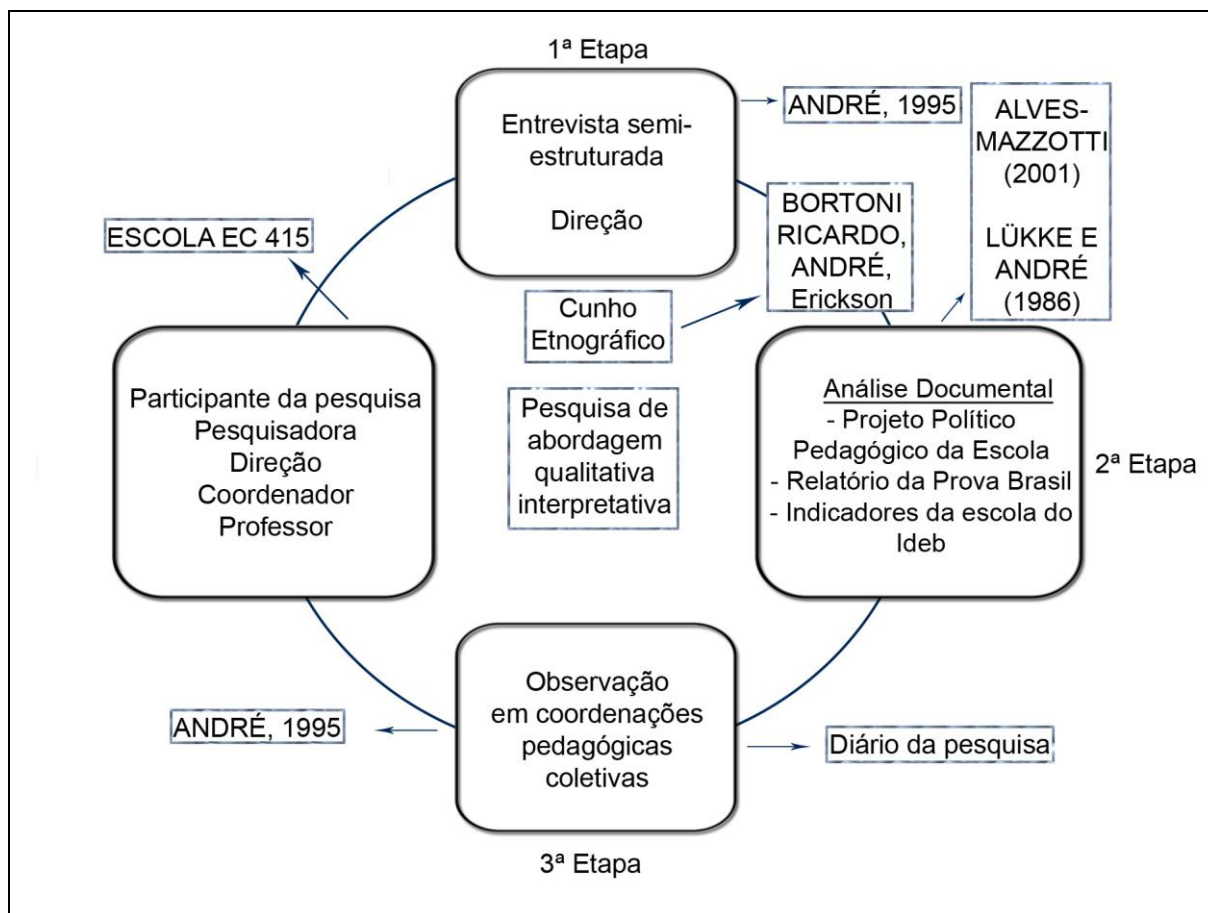
Pautados nessa reflexão e com o objetivo geral desta pesquisa estabelecido, rumou-se para a escolha da escola-campo. Assim, foi traçado um perfil para a seleção desta escola: (1) ter participado da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009; (2) ter obtido bons resultados nessa avaliação; (3) ter o Ideb igual ou superior à meta estabelecida pelo MEC para a educação nacional; (4) ter se valido dos indicadores para refletir e melhorar o ensino de leitura na escola.

Com esses critérios estabelecidos e considerando o objetivo geral da pesquisa – analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na escola –, a pesquisadora inseriu-se no contexto pesquisado.

Em abril de 2010, realizou-se o primeiro contato com a escola. É importante destacar que várias foram as barreiras enfrentadas no percurso traçado até a instituição de ensino.

Vale retomar o desenho desta pesquisa antes de apresentar a escola, pois se julga necessário para o melhor entendimento do campo, conforme apresentado na metodologia deste trabalho:

²⁵ Cf. <http://portalideb.inep.gov.br>



Quadro14: Desenho da pesquisa.

Conforme se pode observar pelo gráfico apresentado, o primeiro contato foi feito com a diretora da escola. Destaca-se que foram visitadas mais de quinze escolas para se encontrar aquela que tivesse o perfil explanado nesta pesquisa.

Quando se pensou nesta investigação, não se imaginou a dificuldade com a qual a pesquisadora iria se deparar para selecionar a escola participante.

Após os primeiros contatos no gabinete da direção das escolas selecionadas para serem contatadas, a surpresa vinha em seguida, pois a escola não desenvolvia trabalho algum com base nos boletins de desempenho fornecidos pela Prova Brasil e no indicador de qualidade Ideb.

Diante da dificuldade em definir uma escola com o perfil desenhado neste trabalho, buscou-se uma orientação na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF. Julgou-se que, de acordo com os objetivos da Prova Brasil, que são: “oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas; identificar os problemas e

as diferenças regionais do ensino; produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa” (Cf. INEP, 2007), que a SEEDF teria uma orientação para eleger a escola.

Buscou-se, então, encontrar dentro da SEEDF um departamento que pudesse orientar esta pesquisa. Depois de algum tempo, chegou-se à Gerência de Desenvolvimento Curricular e de Política Públicas dos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse departamento cria políticas públicas com base nos indicadores do SAEB e da Prova Brasil, do Censo Escolar do Ideb.

Vale ressaltar que, com os indicadores do Ideb, A SEEDF criou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE em 2009. Ressalta-se ainda que o PDE foi lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2007 e colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, sobretudo da educação básica pública. O plano propôs um novo regime de colaboração, que busca aprimorar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia.

Uma das grandes conquistas para o MEC em relação ao PDE foi a adesão irrestrita dos 26 estados e do DF, além de todos os 5.563 municípios brasileiros ao plano de metas Todos pela Educação.

A coordenadora da Gerência de Desenvolvimento Curricular do PDE-DF informou que as escolas que não atingiram as metas estipuladas pelo Ideb participam do PDE com um projeto específico, com objetivos e metodologias a serem cumpridos para atingirem as metas da escola. Em relação às metas, observe o gráfico abaixo:

IDEB real e metas até 2021 - Distrito Federal											
	Ideb			Meta							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ens. Fund. anos iniciais	4,8	5	5,6	4,9	5,2	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6	6,8
Ens. Fund. anos finais	3,8	4	4,4	3,9	4	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8
Ensino Médio	3,6	4	3,8	3,6	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4

Quadro 15 - Reais metas até 2021 para o Distrito Federal. Fonte: IDEB/INEP

Como se pode observar, em 2009, o Distrito Federal superou as metas para 2009 do Ideb para os anos iniciais do Ensino Fundamental, aproximando-se dos índices estabelecidos para 2011. Nos outros dois níveis avaliados (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), o DF igualou ou ultrapassou as metas para 2011.

Após essa explanação acerca das ações que a SEEDF está realizando nas escolas, a coordenadora encaminhou a pesquisadora para a escola escolhida para esta pesquisa.

Depois de muitas idas e vindas, encontrou-se a escola participante desta pesquisa. Situada à SQN 415 Norte, na Região Administrativa de Brasília- DF, atende alunos da primeira etapa do Ensino Fundamental, provenientes de outras Regiões Administrativas, como: Varjão, São Sebastião, Sobradinho e também alguns alunos da própria região.

Cumprir informar que o sucesso de uma escola é atingido quando ela é capaz de cumprir com seu objetivo, que é formar cidadãos letrados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, apoiados em diversas publicações mundiais, recomendam que o ensino formal deve desenvolver os estudantes de forma plena, considerando, para tanto, aspectos da cidadania, a dignidade, o direito à informação, o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, a socialização e o atendimento dos alunos visando à sobrevivência e no desenvolvimento de sua identidade.

Ao adentrar a Escola Classe 415 (EC 415), não se imagina que a escola que se apresenta aos olhos é a tão sonhada por tantos professores e pesquisadores, aquela que se desenha quando se está no curso de Pedagogia, na Especialização, no Mestrado e no Doutorado; aquela que o MEC sonha; aquela que todos os compromissados com a educação trabalham, brigam, choram e sonham para concretizar; aquela com que muito escritores já sonharam e que alguns já até encontraram e apresentaram para o mundo, como a de Rubens Alves, em Porto; porém esta existe em Brasília.

Dessa forma, com a escola selecionada, marcou-se uma entrevista com a diretora para se apresentar a pesquisa e verificar se realmente a instituição teria como contribuir para a investigação.

Após a entrevista com a diretora da escola, verificou-se que havia um comprometimento da gestora com a formação dos seus alunos e que ela se valia

dos boletins de desempenho da Prova Brasil e dos boletins de rendimentos Ideb para reflexão e melhoras na educação. A pesquisadora constatou que aconteceria uma parceria para esta pesquisa etnográfica.

A diretora, que desempenha essa função há quinze anos e foi eleita por votação direta em 1998, relatou que não foi uma vitória fácil, pois à época não concebiam o fato de uma não pedagoga galgar o cargo diretivo, pois ela é formada em História, com Especialização em Gestão Educacional. Contudo isso não a impediu de se candidatar. Ela lançou a chapa com o lema: “Por uma Escola Viva, Atuante, Inovadora e Transformadora...” e com muito trabalho conseguiu vencer e permanece na direção há quinze anos.

Cumpre-se informar que, segundo a direção, o ponto positivo da escola são os profissionais envolvidos no processo educativo.

Quando aborda a Prova Brasil, a diretora expõe os números da escola. De acordo com o boletim de desempenho, os alunos de 2005, conforme anexo C, obtiveram a média de desempenho em Língua Portuguesa de 217,24, em 2007, conforme anexo D, 221,75, em 2009, conforme anexo E, 229,90 e em 2011, 224,14. Comparando essas médias com as do Brasil, que, em 2005, foi 173 e o DF 185,60 e em 2011, 190,57 e o DF 194,59. Observa-se que a escola está bem, pois avançou a media estipulada pelo MEC que é 200 para 5º ano do Ensino Fundamental, porém caiu em 2011 do nível cinco para o nível quatro. A justificativa para esse declínio será apresentada nas próximas sessões desta pesquisa.

Diante dessa realidade, a diretora explicou que desde que assumiu a direção, em 1998, assumiu compromisso não somente com os pais dos alunos, mas com ela mesma, pois a responsabilidade que carregava nos braços e a confiança que fora depositada nela à época da eleição era muito difícil, então, teria de dar o melhor de si e formar pessoas capazes de utilizar o conhecimento aprendido na escola em suas práticas sociais, ou seja, formar para vida, esses ideais que a motivam todos os dias nestes quinze anos.

A diretora afirmou não treinar os alunos para a prova, porém se vale dos boletins de desempenho, de indicadores, do manual de Orientações para os Professores da Prova Brasil, discussões de reportagens da Nova Escola, da Matriz de referência do SAEB - Prova Brasil e de outras publicações enviadas pelo INEP, pela SEDF, pelo INAF, pela revista Educação e outras para pensar, refletir e propor mudanças no cotidiano da sala de aula. Ela foi enfática ao afirmar que forma

cidadãos para o mundo, não para a avaliação, e utiliza informações da avaliação, dos indicadores para propor mudanças na escola.

Neste primeiro contato com a escola, o que se percebeu pela fala da diretora é que o microcosmo da EC 415 é um espaço possível de se fazer uma escola pública, como espaço transformador, um ambiente letrador.

Assim, encerra-se a primeira etapa desta pesquisa etnográfica. Na sessão a seguir, 2ª. etapa da pesquisa, são apresentados os boletins de desempenho da Prova Brasil e do rendimento do Ideb; as análises documentais do projeto político-pedagógico da escola em relação ao ensino de leitura; a concepção da direção acerca da avaliação externa; e a reflexão sobre a concepção de leitura da equipe gestora.

5.2 Análise Documental da Investigação

Nesta sessão são apresentados a análise documental da pesquisa; os boletins de desempenho da Prova Brasil, conforme anexos C, D e E, e dos rendimentos do Ideb, também descritos nos mesmos anexos C, D e E, da instituição pesquisada; as análises documentais do projeto político-pedagógico da escola em relação ao ensino de leitura; a concepção da direção acerca da avaliação externa e a reflexão sobre a concepção de leitura da equipe gestora, caracterizando-se, assim, a 2ª etapa da pesquisa.

5.2.1 A Prova Brasil na EC 415: Boletins de desempenho

Em 2011, ano da realização da última avaliação²⁶, a média final nacional das escolas públicas estaduais, em Língua Portuguesa, foi de 185,6. Em uma esfera regional, o centro-oeste obteve a média de 193,0. O Distrito Federal obteve a nota 203,5, enquanto que a EC 415 ficou com 224,1 – bem acima das médias

²⁶ Referente ao período de elaboração desta pesquisa.

macrorregionais. Vale ressaltar que os dados avaliados nesta investigação compreendem o período de 2005 a 2009, pois os indicadores de 2011 foram divulgados após o término da pesquisa de campo, porém são citados aqui.

De acordo com o Movimento Todos pela Educação, até 2022, 70% dos alunos devem ter aprendido adequado na competência de leitura e interpretação de textos. Na escola em questão, temos a proporcionalidade de 69%, isto é, dos 61 alunos matriculados até o 5º ano, 42 demonstram o aprendizado adequado.

A média nacional é de apenas 37%, representando 927.256 de um universo que se aproxima dos 2.560.000 alunos matriculados. No Distrito Federal, esse índice representa 52%, pouco mais de 18.100 alunos, dos 34.900 matriculados.

Apesar do alto índice, a escola pesquisada obteve queda, se comparar com os valores anteriores, mas sempre se manteve à frente das médias nacional e estadual, conforme gráfico abaixo:

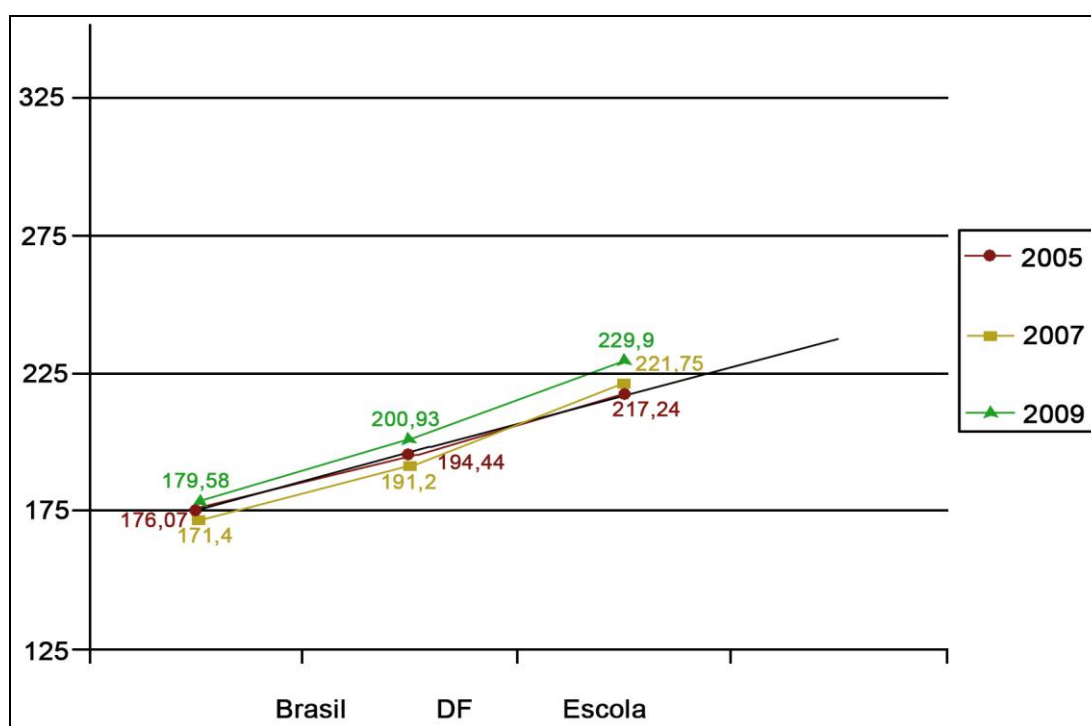


Gráfico 2: Média de desempenho da prova Brasil do Brasil, DF e da Escola. Fonte: INEP - 2011 – INEP

Deve-se perguntar: qual o segredo desta escola? O sucesso no trabalho feito pelo corpo docente e os dirigentes desta instituição começa pelo cumprimento do que está prescrito em seu objetivo exposto no Projeto Político Pedagógico: “ESCOLA VIVA, ATUANTE, INOVADORA E TRANSFORMADORA”.

Os dirigentes da EC 415 Norte pensam a escola como um espaço de letramento para seu público, professores e alunos, para que estes possam, de forma compartilhada, participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem. O professor é visto como um agente letrador, aquele que aproveita todo o conhecimento prévio trazido pelo aluno para ser ampliado em sala de aula. Cumpre informar que, na visão da direção, é fundamental que o educador tenha como foco não só elementos previstos no currículo, mas também elementos extraescolares, trazidos pelos discentes.

Dentro dessa perspectiva sobre o conhecimento escolar, podemos avaliar todo esse processo por quatro óticas diferentes, conforme Bolzan (2002):

- Tradicional: o ensino é um elemento finito, formal;
- Tecnológica: o ensino tem caráter técnico – também é finito e formal;
- Espontaneísta: o ensino é aberto e espontâneo;
- Investigativa: o ensino é espontâneo, criado através de um processo construtivo e ativista.

É inegável a importância, para uma sociedade grafocêntrica como a nossa, da educação formal. Todavia, aliá-la aos conhecimentos construtivistas apresentados na visão investigativa faz com que todo o processo de ensino-aprendizagem seja mais eficiente e que proporcione resultados concretos. O professor e os dirigentes da escola perceberam que o estímulo às atividades extraclasse diversificadas faz com que o percurso do aluno, em seus doze anos de Educação Básica, seja efetivamente aproveitado.

Os resultados positivos alcançados pela EC 415 demonstram na prática a veracidade dessa teoria construtivista. A escola está inscrita, desde 1999, em diversos projetos na sua comunidade, que vão desde o respeito ao Meio Ambiente até a publicação, em 2010, de produções literárias, em parceria com a Biblioteca Nacional de Brasília e o Departamento de Botânica da UnB – contribuindo não só para a formação acadêmica, mas também para a formação crítica e cidadã.

Além disso, faz parte da política da escola o não direcionamento da aprendizagem para as avaliações, tampouco é necessária a preparação desses alunos para as avaliações institucionais, como a Prova Brasil; o processo de aprendizagem é natural e estimulado pelos docentes – os quais, com a devida

coordenação, se sentem motivados a ensinar.

A diretora atua na instituição há quinze anos e nesse período conseguiu formar parcerias importantes para o desenvolvimento pleno da pedagogia proposta em seu Projeto Político Pedagógico: firmou convênios com a Universidade de Brasília, Biblioteca Nacional, Exército, dentre outros. Tal compromisso foi fundamental para o sucesso alcançado. A coordenação da escola proporcionou um olhar diferenciado para a educação, fruto não só dos nossos documentos oficiais (PCN, Orientação Curricular do DF, LDB), mas também de profissionais que estão plenamente compromissados com a educação.

A escola tem publicação de livro digital²⁷ com o apoio da Biblioteca Nacional; os projetos de leitura são efetivos na escola. Do simples ato de ler, a construção e apresentação dos livros, conforme anexo F. Este projeto do livro digital foi desenvolvido em todas as salas de aula da escola. Foi apresentado aos alunos o projeto meio ambiente que abordava as características da fauna e flora da região centro-oeste, dentre o que fora apresentado as turmas, cada uma escolheu um tema e desenvolveu o livro.

Somente outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por membro de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros. (FREIRE, 1980, p. 119)

No início dessa reflexão foi indagado: qual o segredo da escola? Não há segredo algum e sim o simples cumprimento daquilo que está proposto em todos os currículos; mas acima disso, está sendo cumprido tudo aquilo que, enquanto professores, propõem-se a fazer quando escolhem essa carreira – formar cidadãos críticos, pensadores e formadores de opinião.

Quando todos, professores e dirigentes, estiverem totalmente comprometidos com o ensino de qualidade, será possível alcançar resultados melhores e, principalmente ou conseqüentemente, cidadãos melhores.

²⁷ Disponível em <http://www.bnb.df.gov.br/index.php/component/content/article/351>

5.2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola

É sabido que um dos pré-requisitos para calcular o Ideb, utilizado pelo Ministério da Educação com o objetivo de avaliar o rendimento das escolas no Brasil, é a aplicação da Prova Brasil. A média proporcional é calculada a partir do resultado extraído do aprendizado adequado com base na resolução de problemas matemáticos e no desempenho em leitura e interpretação de textos, que é o foco da discussão deste trabalho, sempre relacionado à sua etapa escolar.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir, num só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenhos nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios e estados.

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: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou 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 das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. O Ideb vai de zero a dez.

O Ideb também é importante por ser condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE para a educação básica. O PDE estabelece, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

O fluxo, denominado na documentação técnica como taxa de rendimento, é calculado a partir das médias das taxas de aprovação nas séries de cada um dos

níveis do Ensino Fundamental. Para o nível "ensino fundamental - anos iniciais", utilizam-se as taxas de aprovação do 1º ao 5º anos. Para o nível "ensino fundamental - anos finais" utilizam-se as taxas de aprovação do 6º ao 9º anos.

Estatisticamente é calculada a média harmônica das taxas de aprovação. De forma geral, podemos afirmar que é o somatório das taxas de aprovação em cada ano escolar, dividido pelo número de anos escolares avaliados. Um indicador de fluxo igual a 1 significa uma taxa de aprovação de 100% em todos os anos escolares do segmento.

O Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de políticas públicas pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas essas esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade do ensino.

As metas são exatamente isso: o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que tem hoje a média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental.

Observe as tabelas abaixo:

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb	3,9	4,3	4,9	5,1					
Meta		6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.6

Tabela 1: Evolução Ideb Nacional. Fonte: www.portalideb.com.br

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb	4,5	4,8	5,4	5,4					
Meta		6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.6

Tabela 2: Evolução Ideb Brasília. Fonte: www.portalideb.com.br

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb	4,4	4,8	5,4	5,4					
Meta		6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.6

Tabela 3: Evolução Ideb Distrito Federal. Fonte: www.portaideb.com.br

Na evolução da média nacional, do Distrito Federal e de Brasília, de 2005 a 2011 houve um aumento, em relação ao aumento nacional quase chega a 5%. Porém esse aumento ainda não atinge a meta estabelecida pelo MEC que era de 6,6 ou pelo menos 6.

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		7%↑	3%↑	8%↓					
Ideb EC 415	5,9	6,3	6.5	6.0					
Meta		6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.2	7.4	7.6

Tabela 4: Evolução do Ideb EC 415. Fonte: www.portaideb.com.br

Em relação à tabela 4, na EC 415, nota-se que houve uma queda no índice do Ideb da escola, justificado pela diretora por alguns fatores: primeiro que ela não aprova a criança sem que haja rendimento, portanto há reprovação na escola. Justifica, ainda, que o corpo docente e os apoios investem todos os recursos pedagógicos na formação do aluno, só não aprende aquele que não tem acompanhamento dos pais, ou tem algum problema de aprendizagem, ou outros fatores. Além disso, informa os casos de abandono da escola no meio do ano por parte daquele aluno que já sabe que será reprovado, por exemplo. Explana, ainda, que não fornece dados irreais da escola para se beneficiar de índices, retrata a realidade da escola.

A diretora ressaltou que o problema da educação são as dificuldades que a criança traz desde os anos iniciais, e que a leva a concluir a formação com deficiências. Entretanto, na EC 415, ela é aprovada, pois alega que tem responsabilidade com a educação, que estamos falando de um processo de desenvolvimento na educação básica. Assim, é preciso garantir qualidade para esses alunos que transitam nesses anos. O discente tem de chegar ao final do ensino com um conhecimento compatível com o que se espera ao final daquele

ciclo, mesmo que tenha chegado à escola com déficit no ensino.

Destaca-se que as escolas que tiveram decréscimo e conseguiram atingir suas metas, estão nesta situação porque obtiveram crescimentos muito elevados nas edições de 2007 ou de 2009, gerando um crédito, que certamente foi considerado nesta edição. É preciso analisar a variação nos componentes do Ideb (fluxo e proficiência), identificando os valores com quedas bruscas e levantando hipóteses sobre as causas dessa queda.

As que não cumpriram a meta, mesmo com crescimento do Ideb entre 2009 e 2011, estão nesta condição porque tiveram uma queda expressiva do Ideb em 2007 e/ou 2009 gerando um alto déficit. A escola deve analisar os componentes do Ideb (fluxo e proficiência) buscando identificar onde conseguiram reverter a queda (e por isso o crescimento) e elencar os aspectos responsáveis por esse crescimento, a fim de mantê-los ou ampliar a força desses, visando atingir a meta de 2013. A ação sobre esses aspectos deverá ser objeto de monitoramento constante.

A outra possibilidade é que a escola não teve queda expressiva em 2007 e/ou 2009. Porém o crescimento para 2011 foi pequeno, a ponto de comprometer o cumprimento da meta.

O nível de 2011 retrata que a maioria das escolas apresentou crescimento de 2009 para 2011 em ritmo tal que possibilitou o cumprimento ou superação da meta 2011. É importante a escola avaliar minuciosamente os componentes do Ideb (fluxo e proficiência) a fim de identificar onde estão obtendo crescimento e onde podem estar ocorrendo quedas. Um plano de ação deverá ser construído reforçando o que está bom e ajustando alguns aspectos mais vulneráveis. É interessante a escola definir as suas metas visando atingir o valor 6 de Ideb, meta atingida, apesar do decréscimo da escola pesquisada, e o não cumprimento da meta de 6,6.

As escolas na categoria “Excelente” atingiram uma elevada qualidade e devem ser uma referência para outras escolas. Essas escolas possuem um grande desafio que é o de manterem-se nesse nível.

Provavelmente, as taxas de aprovação estão próximas do máximo (índice de rendimento próximo a 1,0). Para continuarem tendo crescimento no Ideb (e manterem-se nessa categoria), deverão manter o fluxo e crescer continuamente o aprendizado (proficiência) de seus alunos.

Então, ao se observar a tabela, nota-se que a escola não atingiu a meta prevista para 2011 e teve queda no Ideb em relação a 2009. Porém merece destacar que o Ideb está acima do valor de referência.

No gráfico a seguir conseguimos visualizar os dados acima fornecidos pelo Ideb. É de se destacar que a evolução deve-se mais ao fluxo escolar, já que os resultados da Prova Brasil estão estabilizados.

Portanto, o aumento do Ideb não está diretamente vinculado à aprendizagem. As crianças são mais aprovadas não exatamente porque sabem ou se desenvolveram mais, mas porque o sistema começa a garantir um fluxo escolar melhor.

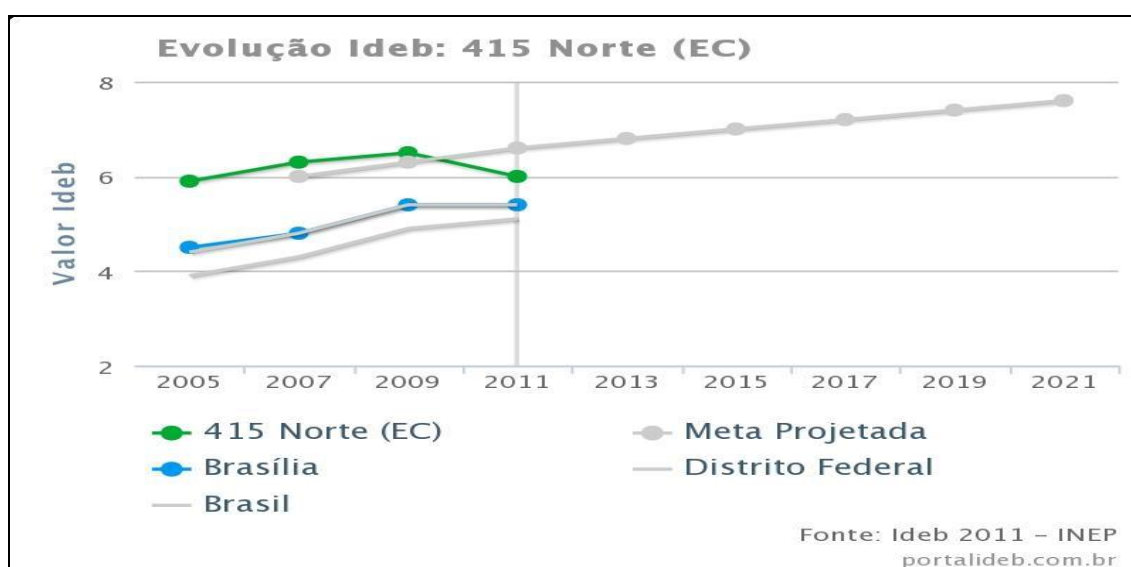


Gráfico 2: Evolução Ideb: EC 415.

Para poder dizer que o país avança, é preciso aumentar o índice de aprendizagem medido pela Prova Brasil e SAEB. As mudanças não representam um salto de aprendizagem. É necessário olhar para os dados que mostram o quanto a criança está ou não lendo melhor.

O desafio de recuperar o crescimento e atingir as metas provavelmente será significativo. Por isso, uma análise criteriosa está sendo feita pela diretora e os planejamentos de intervenções pedagógicas estão sendo estabelecidos. É de se destacar que a gestora deixa claro que não promove aluno sem que ele atinja o rendimento mínimo previsto. Esta é a razão pela qual a escola teve seu Ideb reduzido, pois esse índice foi calculado com base nas taxas de aprovação do final do ano escolar. Quanto mais próximo de 1, melhor, pois isso indica que mais alunos

estão avançando para o ano seguinte.

A forma geral do Ideb é dada por:

$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$; em que,

- i = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;
- N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;
- P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

O indicador de fluxo varia de 0 a 1 e o indicador de desempenho varia de 0 a 10. Para um Ideb 10 ou próximo, precisaríamos de um indicador de fluxo igual a 1 e um indicador de proficiência igual a 10, $Ideb\ 10 = \text{fluxo}\ 1 \times \text{proficiência}\ 10$.

O indicador de fluxo igual a 1 significa que todos os alunos de um ciclo (1º ao 5º ano para os anos iniciais) são aprovados ao final do ano. Ou seja, não há reprovação ou evasão. Essa situação é possível, porém improvável.

O indicador de proficiência igual a 10 significa que todos os alunos do 5º ano (para Ideb dos anos iniciais) tiveram um rendimento que é o esperado para o 9º ano. Para os anos finais, um indicador de aprendizado igual a 10, significa que todos os alunos obtiveram na Prova Brasil um rendimento que é esperado ao final do 3º ano do Ensino Médio. Para qualquer um dos casos, trata-se de uma situação empiricamente improvável.

Segundo a diretora, muitas vezes, quando o Ideb cresce, é porque os estudantes estão sendo menos reprovados, e não necessariamente aprendendo mais. Pode estar ocorrendo uma exclusão dos que estão “piores” e aprovação dos que estão “melhores”, por exemplo. Podemos chegar a uma estagnação do Ideb. O fluxo escolar pode estar melhorando, mas não com bom desempenho. Só que o fluxo é limitante, uma hora deixará de crescer. Já o desempenho, não tem limite. É esse que não se consegue ainda atacar, diz a diretora.

A gestora explicitou que, na Prova Brasil, é preciso verificar quais são os descritores, isto é, quais competências foram avaliadas, ler o resultado com o espírito do diagnóstico para poder saber onde se concentram as dificuldades e o que pode ser feito na sala de aula para superar as dificuldades na competência

diagnosticada como deficitária, acompanhando o histórico de cada local em que a prova foi aplicada e sua evolução ao longo do tempo. Cada escola é uma escola, cada turma é uma turma. É preciso reconhecer as especificidades locais.

Destarte, o Ideb não pode ser visto como um fim, mas como um meio diagnóstico para mudar a realidade. Se for visto como ranqueamento não serve para nada. Passada essa fase de divulgação, é necessário que o país se debruce sobre os dados. É preciso ver onde houve crescimento sustentável, se ele é significativo para justificar que na próxima edição esperemos por um resultado diferente – ou não.

5.2.3 Concepção da direção acerca da avaliação externa

No que diz respeito à concepção de avaliação externa na EC 415, a diretora discorreu primeiramente sobre o destaque da escola em 2005, ano em que a escola obteve a melhor nota no SAEB do Distrito Federal, o melhor desempenho na avaliação. Entretanto, a diretora explicou o porquê do excelente desempenho da escola na citada avaliação externa. Discorreu acerca da formação da criança como um todo e de como é entendido este todo na EC 415 e acrescentou que a instituição tem por missão:

“...uma escola viva, atuante, inovadora e transformadora.” (2011)

Diretora da Escola

Explanou que a Prova Brasil foi criada com o propósito de refinar a avaliação da Educação Básica; que esta iniciativa do governo é muito importante para a melhoria e crescimento do país.

Interessante destacar que a gestora argumentou que a avaliação externa tanto pode ser um instrumento para que as escolas, gestores e demais profissionais repensem seu trabalho, quanto para se efetuar classificações que pouco contribuem para a melhoria da qualidade das escolas. Se a avaliação for concebida apenas como mecanismo de controle ou se for ignorada, seja pelos professores, pelos gestores ou pelos responsáveis pela formação de docentes, pouco contribui para a melhoria do ensino.

Segundo a diretora, a avaliação não é um fim em si mesmo, mas um

instrumento que deve ser utilizado para corrigir rumos e pensar o futuro. É crucial assegurar que, juntamente com as informações que a avaliação fornece, sejam criados e utilizados instrumentos que contribuam substancialmente para a solução dos sérios problemas sociais que afetam a população em idade escolar.

Para a diretora, é preciso fazer a ponte entre a avaliação e a ação. Não basta informar ou iniciar um processo de reflexão na escola sobre os problemas ou deficiências pelos quais ela passa, sem colocar à sua disposição os recursos de que precisa para superar suas dificuldades, pois, nesse caso, a avaliação tende a exercer somente o papel inútil de testemunha, e não de agente transformador da realidade.

5.2.4 Reflexões sobre a concepção de leitura da equipe gestora

No Projeto Político Pedagógico da EC 415 é apresentado como objetivo geral “a construção de um ambiente formador a partir de estratégias de ensino com vistas a uma aprendizagem significativa.”.

Indagada em relação ao significado de aprendizagem significativa, a diretora explicou que a criança, mesmo não sabendo ler, ou lendo com dificuldade, sempre é envolvida em um ambiente letrado. Segundo ela, com atividades de muita leitura, muita prática, muita reflexão. Nada é ministrado na escola sem ter sido planejado, enfatizou a gestora.

Segundo a diretora, a leitura é uma presença marcante e viva na cultura de todos os povos e, embora se apresente sob as mais variadas concepções e funções, é consenso entre os estudiosos o grande e importante papel histórico, político e sociocultural que ela desempenha.

O sentido dessa prática é tão relevante que os especialistas contemporâneos têm-se voltado com muita atenção para esse fenômeno, por compreender a sua importância no cotidiano de cada pessoa como elo integrador da relação entre o indivíduo e a sociedade.

De acordo com a gestora, a leitura é aquisição, construção e ampliação de conhecimentos. O ato de ler conduz ao aprender, conhecer e entender os recursos culturais necessários à conquista da condição de cidadão. O ato de ler fomenta a

possibilidade de um novo olhar sobre o mundo, tornando o indivíduo sujeito desse mundo. É nessa perspectiva que a leitura toma uma dimensão mais ampla, uma vez que um simples ato de decodificar elementos gráficos é entendido como um processo complexo que envolve compreensão, sentido, interpretação, interação e construção de pensamentos.

A gestora discorreu que o trabalho sistematizado com a leitura e a produção de texto é primordial para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, e que, se os professores em sala de aula desenvolverem um trabalho eficiente na formação de leitores e produtores de textos competentes, isto refletirá claramente no desempenho dos alunos frente à interpretação de situações-problema, compreensão da ideia principal de um texto, identificação de informações implícitas, produção de texto, dentre outras atividades que envolvam a leitura e escrita.

Vale ressaltar que a EC 415 alicerça seu ensino e compromisso nos PCN (apud BRASIL, 1997, p. 54) que apontam acerca da leitura na escola: A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, objetivos de realização imediata.

Cumprir informar que, além da efetividade e a eficácia do ambiente letrado na escola, a diretora informa que é necessário que os alunos percebam que os leitores fluentes utilizam determinadas estratégias específicas para se chegar à compreensão de um texto: identificação da estrutura textual; estabelecimento de relações com outros textos, com suas vivências e com o seu conhecimento de mundo; ativação dos conhecimentos prévios; inferência; visualização; sumarização e síntese. No entanto, não basta descrever esses processos, é fundamental mostrar aos alunos como eles funcionam, para que servem, e como podem ser utilizados.

Deve-se partir do princípio também de que a escrita é uma atividade que, na escola, deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita, pois para produzir textos de qualidade, os alunos têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias. A chave é ler muito e revisar continuamente, afirmou a diretora.

Retomando a fala inicial da diretora acerca da aprendizagem significativa e a explanação acerca da concepção de leitura que ela discorreu empiricamente sobre a

prática e os objetivos da escola com o trabalho com a leitura e os porquês, propõe-se um diálogo com Smith (1999), que organizou nove regras que impedem a aprendizagem da leitura. Logo, cabe destacar algumas delas.

Segundo a diretora, a leitura é uma prática que deve ser iniciada desde cedo com as crianças e esta, a princípio, dá-se através do contato com o mundo da fantasia, do imaginário dos livros infantis e não utilizada como pretexto para ensinar gramática; esta se aprende de forma natural e não mecânica. A leitura na EC 415 é uma atividade essencial e efetiva em sala de aula, tentam que seja na vida dos alunos, que extrapole os muros da escola, é uma atividade para a qual a professora e a escola não dedicam somente uns míseros minutos, mas dedicam o tempo integral para se encantar, ensinar e trabalhar a leitura. A diretora enfatizou que a leitura é a maior herança legada pela escola aos alunos.

5.3 Observação e Reflexão na Coordenação Pedagógica

Nessa terceira sessão, delinea-se a 3ª. etapa desta investigação, na qual estão registradas as observações nas reuniões de coordenações pedagógicas; a descrição das observações das reuniões e reflexões acerca da utilização dos boletins de desempenho da Prova Brasil, dos boletins de rendimento do Ideb, sobre leitura o ensino de leitura e avaliação externa; e reflexões acerca da formação continuada no espaço da coordenação.

5.3.1 Coordenação pedagógica – o loco observado.

Tendo encontrado a escola que se utilizava dos resultados da Prova Brasil para planejar, propor e executar ações, em sala de aula e na escola, para avançar naqueles pontos em que os indicadores não se mostraram satisfatórios, elaborando um projeto de trabalho para formação de leitores competentes, conforme apresentada na sessão um deste capítulo, primeira etapa da pesquisa; munida das informações prestadas pela diretora na entrevista semi estrutural, em relação à

avaliação externa Prova Brasil e o Ideb; além da importância que a escola demonstrava pela formação de seus leitores e a formação continuada de seus professores, constatou-se que todas essas temáticas eram pensadas e repensadas no espaço da coordenação pedagógica.

Assim, foi estabelecido que a observação da pesquisa fosse nas reuniões das coordenações pedagógicas coletivas, às quartas-feiras, data já definida em calendário escolar, porque os professores, além da quarta, tinham nas terças e quintas coordenações individuais.

É importante destacar que o horário de coordenação acontece no período todo da tarde, das 14h às 18h. Ao todo, foram observados 16 encontros, o que equivale, aproximadamente, 64h de observação em coordenação. Deve-se somar a isso o período de observação da escola, além das conversas com os professores e a equipe gestora. Ao todo, foram 20 encontros dedicados à escola na etapa de observação.

Os professores participantes desta pesquisa foram apresentados com a letra P e pelos números de 1 a 15, pois temos 15 professores participantes da pesquisa, a diretora fora representada pela letra D e a coordenadora pela letra C.

Vale ressaltar que a intenção geral da pesquisa era analisar em que medida a escola está utilizando os indicadores do SAEB - Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura em sala de aula; era conhecer o trabalho da escola, o diferencial da escola. E como objetivos específicos, verificar as contribuições pedagógicas que os indicadores do SAEB - Prova Brasil 2005, 2007 e 2009 trouxeram para a escola; e verificar se houve mudanças na escola a partir dos indicadores do SAEB - Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, em relação à Formação Continuada de Professores.

5.3.1.1 As coletivas: Observação, contextualização e comentários

Para apresentar os resultados dessa observação, foram selecionados três encontros na coordenação coletiva²⁸ que servirão como exemplo das atividades

²⁸ Destaca-se que, apesar de serem apresentadas neste trabalho detalhadamente apenas horas de coordenação, ao longo da observação, foi elaborado um diário de bordo em que todas as atividades

desenvolvidas na escola. Concomitantemente, serão apresentadas reflexões sobre as observações em relação ao que estava buscando com a pesquisa.

Ressalta-se que foram selecionados cinco encontros da coordenação coletiva para análise pormenorizada porque se acredita que são representativas do que foi observado ao longo do 2º semestre de 2011 e retrata fidedignamente a escola.

Considerando, que especialmente o fato de a coordenações coletiva apresentar a leitura como discussão central, o boletim de desempenho da Prova Brasil, os indicadores do Ideb e a preocupação semanal com a formação continuada do professor neste espaço de reflexão da coordenação, elegeram-se esses encontros que serão pormenorizadamente apresentados. Os demais encontros-aulas, apesar de sempre apresentarem algo em relação à leitura, sempre estiveram como atividade central nas discussões dos professores e gestores, porém foram eleitas quatro reuniões, pois foram julgados mais importantes para a discussão.

Para melhor retratar a escola, segue um quadro das coordenações pedagógicas observadas no período da pesquisa. Destacam-se as reuniões que ocorreram as temáticas envolvidas na pesquisa.

Coletiva nº	Pauta da Coletiva
1	Temática do dia: Violência e Bullying. Reflexão: O mundo é muito bom, nós que não sabemos conviver. Trabalho de leitura em sala de aula.
2	Prova Brasil – Modelo da Avaliação/ Aplicação.
3	Ética nas relações – o papel do educador. Reflexão da Prova Brasil da EC 415.
4	Boletins de Rendimento do Ideb da Escola. Reflexão, proposta de mudanças.
5	Manual da Prova Brasil 2009. Leitura e discussão.
6	Reflexão dos Boletins de Desempenho da Prova Brasil da Escola.

foram detalhadamente descritas. Essas coordenações foram selecionadas porque são representativas das atividades observadas ao longo do semestre.

7	Leitura e Modo de ler. Projeto Literatura.
8	Produção de Texto e do Livro. Planejamento e execução.
9	Estratégia para utilizar as questões da Prova Brasil em sala de aula.
10	Utilizando a Matriz de Referência para elaborar questões para avaliações contínuas. Oficina.
11	O professor pesquisador. Fragmento do livro – Dr ^a . Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Quadro 18: Temas das reuniões pedagógicas.

Nota-se que das dezesseis reuniões observadas, em onze encontros, a pauta da reunião aborda a questão da leitura, avaliação, Ideb e formação continuada de Professor. Todas as coordenações coletivas estão consideradas nas reflexões sobre a observação, porém destaca-se uma coordenação coletiva de cada fenômeno elencado nesta pesquisa.

Deve-se ainda informar que, para observar a coordenação coletiva, considerou-se um roteiro, organizado em uma ficha de observação, com os seguintes dados:

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA Nº
PAUTA DA COLETIVA
NÚMERO DE PARTICIPANTES
TEXTO TRABALHADO

COORDENAÇÃO COLETIVA 1

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA Nº 1

PAUTA DA COLETIVA:

1- Dia da Temática: Violência e Bullying.

- 2- Reflexão: O mundo é muito bom, nós que não sabemos conviver.
- 3- Trabalho com a leitura em sala de aula.
- 4- Avaliação contínua em sala de aula.

PARTICIPANTES: 15 P, D, C e P

TEXTO TRABALHADO

Os quatro pilares de uma educação para o século XXI e suas implicações na prática pedagógica

Zuleide Blanco Rodrigue

O livro *Educação: um Tesouro a Descobrir*, sob a coordenação de Jacques Delors, aborda de forma bastante didática e com muita propriedade os quatro pilares de uma educação para o século XXI, associando-os e identificando-os com algumas máximas da Pedagogia prospectiva, e subsidia o trabalho de pessoas comprometidas a buscar uma educação de qualidade. Diz o texto na página 89: “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

Segundo Delors, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer indica o interesse, a abertura para o conhecimento, que verdadeiramente liberta da ignorância; aprender a fazer mostra a coragem de executar, de correr riscos, de errar mesmo na busca de acertar; aprender a conviver traz o desafio da convivência que apresenta o respeito a todos e o exercício de fraternidade como caminho do entendimento; e, finalmente, aprender a ser, que, talvez, seja o mais importante por explicitar o papel do cidadão e o objetivo de viver.

Os pilares são quatro, e os saberes e competências a se adquirir são apresentados, aparentemente, divididos. Essas quatro vias não podem, no entanto, dissociar-se por estarem imbricadas, constituindo interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

Jacques Delors (1998) aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada.

A seguir, é apresentada uma síntese dos quatro pilares para a educação no século XXI.

Aprender a conhecer – É necessário tornar prazeroso o ato de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento para que não seja efêmero, para que se mantenha ao longo do tempo e para que valorize a curiosidade, a autonomia e a atenção permanentemente. É preciso também pensar o novo, reconstruir o velho e reinventar o pensar.

Aprender a fazer – Não basta preparar-se com cuidados para inserir-se no setor do trabalho. A rápida evolução por que passam as profissões pede que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações de emprego e a trabalhar em equipe, desenvolvendo espírito cooperativo e de humildade na reelaboração conceitual e nas trocas, valores necessários ao trabalho coletivo. Ter iniciativa e intuição, gostar de certa dose de risco, saber comunicar-se e resolver conflitos e ser flexível. Aprender a fazer envolve uma série de técnicas a serem trabalhadas.

Aprender a conviver – No mundo atual, este é um importantíssimo aprendizado por ser valorizado quem aprende a viver com os outros, a compreendê-los, a desenvolver a percepção de interdependência, a administrar conflitos, a participar de projetos comuns, a ter prazer no esforço comum.

Aprender a ser – É importante desenvolver sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade, iniciativa e crescimento integral da pessoa em

relação à inteligência. A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Com base nessa visão dos quatro pilares do conhecimento, pode-se prever grandes consequências na educação. O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente.

Uma educação fundamentada nos quatro pilares acima elencados sugere alguns procedimentos didáticos que lhe seja condizente, como:

Relacionar o tema com a experiência do estudante e de outros personagens do contexto social;

Desenvolver a pedagogia da pergunta (Paulo Freire e Antônio Faundez, Por uma Pedagogia da Pergunta, Editora Paz e Terra, 1985);

Proporcionar uma relação dialógica com o estudante;

Envolver o estudante num processo que conduz a resultados, conclusões ou compromissos com a prática;

Oferecer um processo de autoaprendizagem e co-responsabilidade no processo de aprendizagem;

Utilizar o jogo pedagógico com o princípio de construir o texto.

Conclusão

Presenciamos um momento muito importante em nosso país, o da demanda por educação, que, ao crescer, faz com que sociedade e instituições,

em uníssono, movimentem-se no atendimento a essa urgência nacional. Essa é uma tarefa importante e é isso que se espera que o Brasil faça. Temos materiais e ideias. É preciso pôr em prática todos os estudos e projetos para a modernização da educação. Para mudar nossa história e lograr conquistas, precisamos ousar em cortar as cordas que impedem o próprio crescimento, exercitar a cidadania plena, aprender a usar o poder da visão crítica, entender o contexto desse mundo, ser o ator da própria história, cultivar o sentimento de solidariedade, lutar por uma sociedade mais justa e solidária e, acima de tudo, acreditar sempre no poder transformador da educação.

Sugestão de leituras

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. p. 89-102.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Quadro 19: Texto utilizado na reunião de coordenação pedagógica.

Apresentada a pauta aos professores presentes, a diretora usou a estratégia de leitura da apresentação do texto, questionando se alguns dos presentes tinham conhecimento do texto, porém nenhum dos professores o conheciam. Então a diretora sentiu necessidade de apresentar algumas informações do texto, do autor e iniciou-se a leitura apresentando o título, que era – O mundo é muito bom, nós que não sabemos conviver, proposto pela direção.

Após a leitura, foi estabelecida relação entre o texto lido e a realidade escolar diária da EC 415. Essa relação foi estabelecida porque a pauta abordava questões relevantes e essenciais para o bom funcionamento da escola.

Destaca-se que a diretora retomou a pauta da coletiva e questionou aos professores sobre a relação entre o texto e a temática. Interessante que todos os professores se posicionaram sobre a pauta e o texto lido, fazendo sábias reflexões acerca da discussão, como se pode constatar abaixo.

P5 – Se todos internalizarem os pilares, como propõe o texto, usar em nossa educação da EC 415, será uma referência para nós, para os pais, direção, GDF e para o país.

Corroborou a P11

P11 – Se pensarmos, aprendermos primeiro a conhecer, fazer, conviver e ser tornaremos melhores educadores e conseqüentemente melhores mediadores.

D – Realmente temos de estar preocupados com o que sai de nossa escola, pois nós que mediamos esses alunos. Minha maior preocupação não é como os alunos entram em nossa escola, minha preocupação é como eles saem... Somos responsáveis por a formação de todos os alunos que passam por nós, temos um compromisso com eles, e mais com a educação, por isso temos de pensar, repensar, sobre nossa prática e melhorarmos todos os dias.

Observa-se que a diretora o tempo todo tem uma preocupação com os alunos, professores e principalmente com o compromisso que eles têm com a educação, com a missão deles como educadores.

Retomada a pauta da coletiva, a diretora discorre sobre a temática bullying, faz uma breve explanação sobre os problemas da escola nas últimas semanas, sobre a visão atenta dos professores dentro e fora de sala de aula para cuidar dos alunos com este tipo de problema na escola, principalmente com os diferentes, pois a escola tem alunos com atendimento especiais e que não quer que os alunos passem por qualquer tipo de constrangimento, humilhação e exclusão na escola.

Acerca da pauta, os professores apresentaram seus posicionamentos:

P3 – Em relação ao bullying, na minha sala não tenho problema, porém estou sempre atenta no recreio e na hora da entrada e saída dos alunos.

P6 – Tive muito problema em minha sala, devido a vários perfis que tenho em sala. Entretanto trabalhei as diferenças umas três vezes até o momento neste semestre e erradiquei o problema em sala. Porém estou sempre atenta na hora dos intervalos e nos horários de entrada e saída dos alunos e em atividades diversificadas.

P10 – Por mais que tínhamos esta temática, trazemos palestrantes, falamos

em sala, temos de estar atentas o tempo todo, pois há vários tipos de bullying, temos crianças que tem caráter maldoso e que esperam a gente virar as costas para maltratar o colega.

Observa-se o tempo todo da coletiva uma preocupação com o bem estar das crianças e de todo ambiente escolar. A diretora corrobora com as professoras o tempo todo, com um olhar atento a cada palavra e cada explanação, tudo sendo anotado em seu diário.

Retomada a pauta, a diretora explana sobre a leitura e a avaliação diária e lembra os professores do 5º. ano que a avaliação Prova Brasil já está chegando e alerta todos os presentes sobre a importância da prova e a importância de cumprir com nosso papel de ensinar os alunos, e não adestrá-lo para um prova.

Observa-se que a diretora está o tempo todo alerta à fala dos professores e reiterando sobre a Prova Brasil, a leitura, o papel dos professores na escola e na sociedade.

Vale ressaltar que, em relação a estes itens da pauta, os professores explanaram sobre a efetividade das atividades de leitura em sala de aula, sobre o papel deles como mediadores do conhecimento.

Os professores do 5º. ano também relataram sobre a importância do avaliar em sala de aula, e sobre a importância de um olhar externo para retratar a realidade da formação dos alunos, porém explanaram que não adestram os alunos, apenas seguem as diretrizes curriculares para o ensino de leitura, norteiam-se pelos PCNs e pelas concepções de leitura que estes documentos apresentam e orientam. Falaram também que se valem da concepção de leitura da Prova Brasil para ajudarem no planejamento de aulas para esses alunos, mas que o foco é o aprendizado, como se pode constatar nas falas a seguir:

P14 – Trabalho em sala de aula com a única preocupação de ensinar meus alunos a lerem e escrevem bem. Fazerem reflexões e criarem. Sigo as diretrizes para me orientar, planejar e propor; me oriento também pelo manual da Prova Brasil, mas meu foco é ensinar.

P15 – Quando vou planejar minhas aulas, tenho muitas preocupações, todas as descritas pela minha colega P14, e com o currículo que tenho que cumprir. E o tempo é curto. Mas se tivermos um planejamento diário tudo é possível. Por isso

sigo o que planejo. Só quando vejo que meus alunos não estão entendendo muito bem, retomo quantas vezes forem necessário para atingir meus objetivos com o conteúdo e atividade proposta.

D – A nossa missão nesta escola descrita no PPC da escola é claro em relação a sua fala P15 e P14. Nossa preocupação é formar cidadão para a vida, não para avaliação interna ou externa; nossa preocupação é com o que sai daqui e como sai.

Destaca-se, por fim, que nesta coletiva a pauta é seguida à risca. Todos os professores falam, a diretora media toda a discussão e, ao final, fecha com a leitura da missão da escola que é por uma “Escola, viva, atuante, inovadora e transformadora”.

COORDENAÇÃO COLETIVA 2
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA
Nº 3

PAUTA DA COLETIVA:

- 1- Ética nas relações – o papel do educador
- 2- Reflexão da Prova Brasil da EC 415

PARTICIPANTES: 13 P, D, C e Pe.

TEXTO TRABALHADO

Pequena Reflexão: A importância da boa postura profissional

Em meio à convivência proferida no ambiente escolar, salienta-se, de forma inegável, o fato de que o professor é concebido como um referencial para seus alunos. Obviamente que tal concepção tanto pode ser contemplada de forma positiva, quanto negativa.

Tendo em vista que o educador, teoricamente, deve ser o centro das atenções, o mesmo torna-se alvo de constantes avaliações. E tal afirmativa funde-se com a importância a que se deve à constante vigilância no que se concerne à imagem pessoal, uma vez que esta reflete diretamente no bom

profissionalismo.

Muitas vezes, atitudes dizem mais do que qualquer discurso, daí a necessidade de as mesmas serem proferidas mediante a uma postura correta e coerente, partindo do pressuposto de que o respeito, a justiça e a moral são elementos primordiais inerentes à conduta cotidiana ética, referente a todo ser humano.

O referencial anteriormente mencionado muitas vezes é atribuído em consonância com o surgimento de possíveis obstáculos, dentre os quais, o posicionamento adotado pelo educador é automaticamente contestado ou aplaudido por parte dos educandos.

Com base nestes postulados, ressalta-se a importância de o educador repensar constantemente suas práticas pedagógicas, procurando aprimorá-las sempre que necessário. Bons exemplos, confiança e autoridade são virtudes conquistadas de acordo com o decorrer da convivência.

Ao assumir uma postura profissional adequada, o educador deverá se ater à importância de se instaurar um clima de reciprocidade, principalmente no que se refere ao respeito. Sendo assim, tal possibilidade se concretizará efetivamente, tendo ele como principal agente de todo o processo.

Primeiramente, antes de conquistar o respeito, é necessário se dar ao respeito, e certas atitudes acabam comprometendo os objetivos propostos. Portanto, algumas medidas tendem a colaborar para que os mesmos sejam concretizados de forma plausível. Entre elas destacam-se:

- * Evitar que sejam proferidas palavras de baixo calão no ambiente escolar, pois tal atitude denota falta de respeito para com todos;

- * Saber contornar de forma autônoma e dinâmica os possíveis obstáculos provenientes das relações interpessoais, bem como dos resultados

advindos do processo de ensino-aprendizagem;

* Procurar cumprir com os prazos preestabelecidos quanto à entrega de resultados referentes a trabalhos, avaliações e outras atividades extraclasse.

Posturas como estas conferem confiabilidade.

* Cumprir com regras previamente estabelecidas, seja de forma coletiva ou individual, uma vez que a atitude mantém o instinto de autoridade, fato indispensável na preservação do instinto de liderança.

Por Vânia Duarte
Graduada em Letras
Equipe Brasil Escola

Quadro 20: Texto utilizado na reunião de coordenação pedagógica.

Após apresentação da pauta, a diretora apresentou o texto – A importância da boa postura profissional, que seria lido. Apresentou-o e iniciou o questionamento acerca do conhecimento do grupo. Porém o texto era de autor desconhecido do grupo. A gestora explicou acerca da revista Brasil Escola, do texto e da autora e iniciou a leitura.

Encerrada a leitura, a diretora abriu para a discussão e entendimento do texto.

O P3, em vez de falar do texto, apresentou um fragmento de texto do Chalita, que falava sobre Ética e acrescentou que ética é não fazer com os outros o que não queremos para nós.

Continuou P1, que ética é como você age quando ninguém está te olhando, que é isso que trabalha com seus alunos.

P5 explicou que ética e bom senso andam juntos e que o professor tem de transformar o ambiente de trabalho em um lugar agradável, com muito respeito e com crescimento, pois nestes momentos em coletiva há muito aprendizado; que a boa postura profissional é o retrato do professor. A postura diz quem o professor é, o seu agir diz quem ele é, discorreu a P5.

Em seguida à explanação dos professores, a diretora retomou a palavra, fez algumas considerações e retomou a pauta da coletiva apresentou o boletim de desempenho da escola em Língua Portuguesa e a evolução de 2005 até 2009 e destacou que tinham que refletir, pois em breve participariam de nova avaliação.

Salientou ainda que apesar de a aprendizagem da escola estar, segundo os dados, adequada, queria que todos se empenhassem em sala de aula no trabalho eficaz com a leitura seguindo as orientações do PCNs, do manual da Prova Brasil e da LDB.

A diretora foi ao quadro e apresentou no quadro branco as notas da escola, como segue no quadro abaixo e já apresentado neste capítulo.

LÍNGUA PORTUGUESA	
2005	217,24
2007	221,75
2009	229,90

Tabela 5: Desempenho da EC 415. Fonte: Inep/ Prova Brasil

A diretora explanou que o projeto nacional, Todos pela Educação, definiu que o nível adequado na escala do SAEB era de 200, porém a EC 415 ultrapassou desde sua primeira participação na Prova Brasil o nível adequado estabelecido. Apesar disto, ela argumentou que “temos muito que melhorar o ensino em sala de aula, temos de ter um olhar mais atento para o como fazer, e com o fazer”.

Destacou ainda, a diretora, que a nota da avaliação Prova Brasil e o Censo escolar definem o Ideb, por isso os professores deveriam ter mais compromisso com os alunos, com a escola e com os pais, pois se o aluno não aprendesse aquilo que tem de ser aprendido ele ficaria retido, pois na EC 415 não se passa aluno que não sabe ler e escrever para série seguinte.

Outro ponto relevante desta coletiva foi a reflexão feita acerca dos indicadores do Ideb, pois o boletim da escola já havia tido um queda em relação a 2007. A diretora destacou que queria que todos se empenhassem para que a escola efetivamente tivesse indicadores melhores.

Nessa discussão, os professores fizeram alguns questionamentos da Prova Brasil e do Ideb e se encerrou a coletiva.

COORDENAÇÃO COLETIVA 3

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA Nº 4

PAUTA DA COLETIVA:

- Boletins de Rendimento do Ideb da Escola.
- Reflexão, proposta de mudanças.

PARTICIPANTES: 15 P, D, C e P

TEXTO TRABALHADO

Gráficos da Evolução do Ideb da EC 415 Norte e comparação em relação ao rendimento escolar de Brasília, Distrito Federal e Brasil.

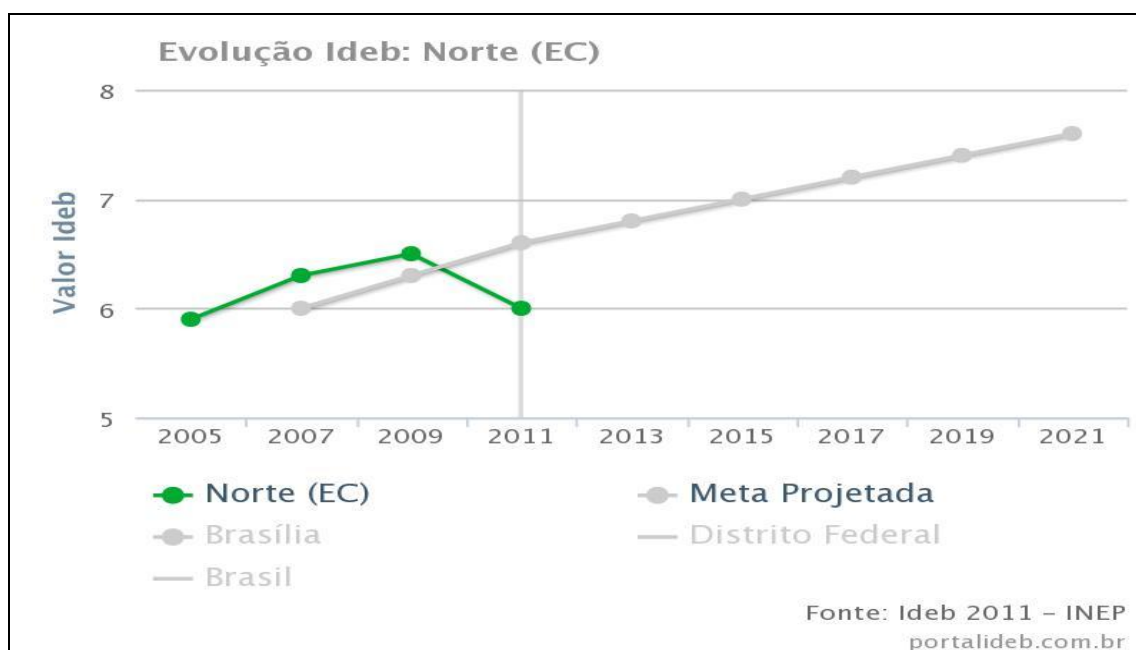
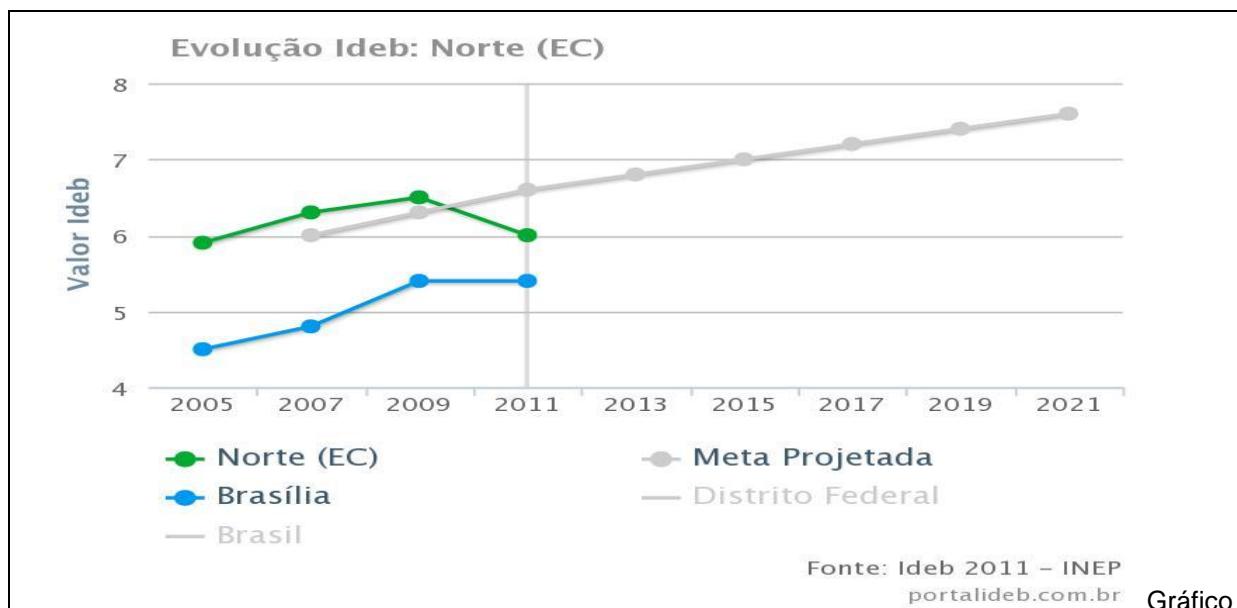


Gráfico 4 : Evolução do Ideb: EC 415 Norte.



5 : Evolução do Ideb: EC 415 Norte e Brasília.

Gráfico

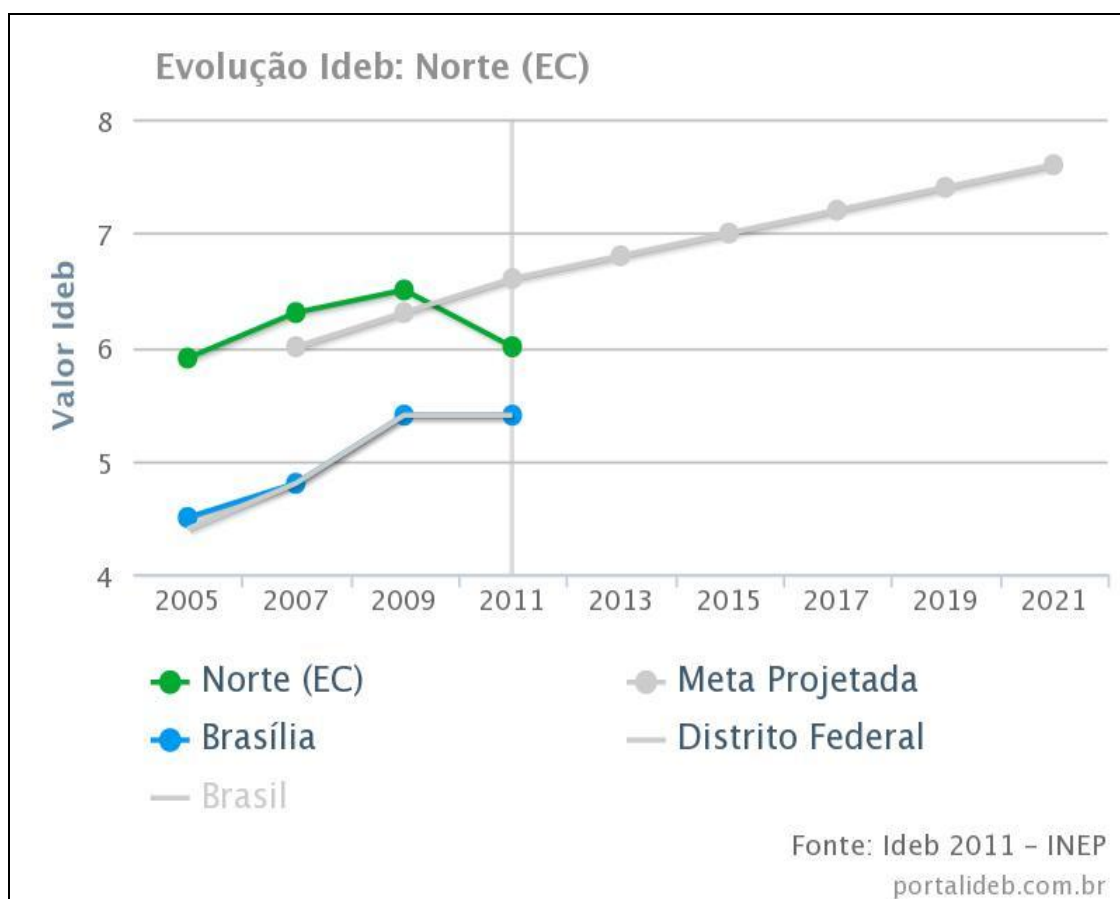


Gráfico 6 : Evolução do Ideb: EC 415 Norte, Brasília e Distrito Federal.

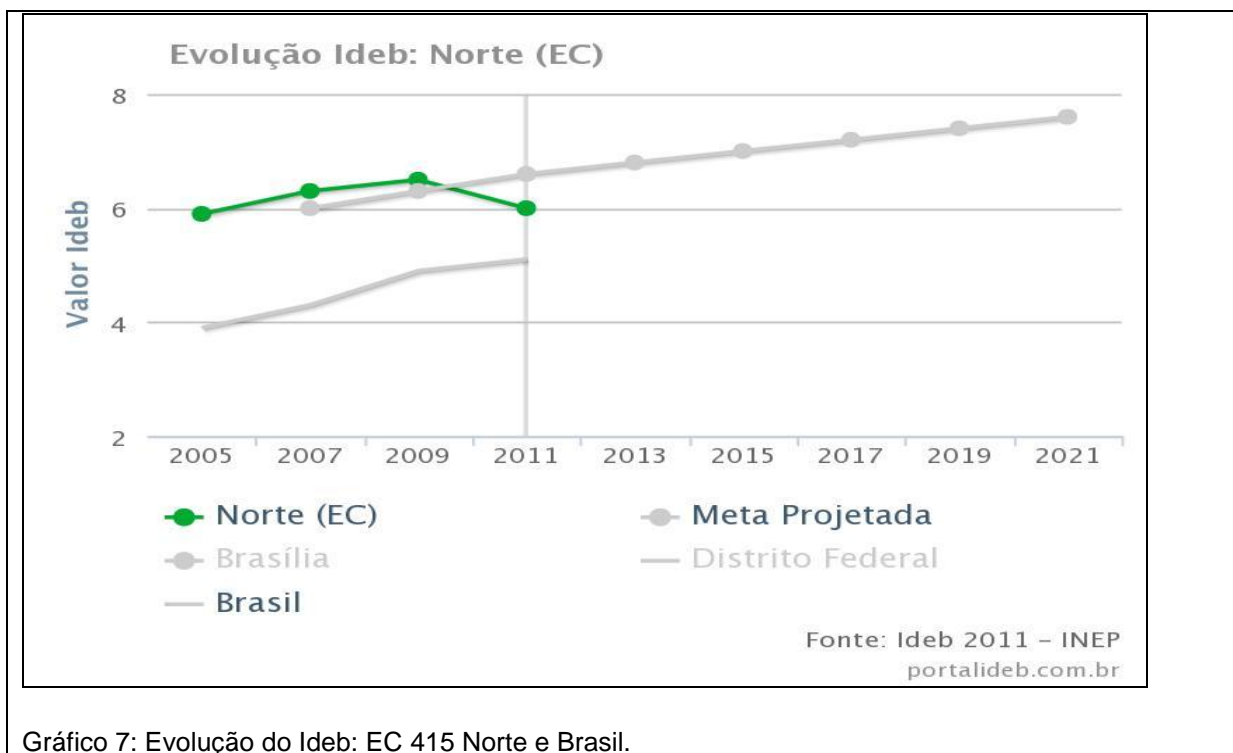


Gráfico 7: Evolução do Ideb: EC 415 Norte e Brasil.

Após a apresentação da pauta da reunião, a diretora iniciou as atividades questionando os professores sobre o Ideb, o que é, como funciona e qual sua finalidade.

Segundo P2, Ideb é a forma de o governo ver se as escolas estão reprovando demais. Para P7, é uma avaliação para ajudar na nota da prova Brasil. Já, para P5, é uma ferramenta do INEP para avaliar a escola para saber se os alunos estão sendo aprovados ou não e o porquê.

Nessas falas das professoras, observa-se que elas têm conhecimento do que é o Ideb, mas de forma básica, pois vivem em ambiente escolar e têm um conhecimento raso ainda, em se tratando de um indicador de desempenho de rendimento escolar tão importante, cujo objetivo é detectar, nas escolas ou redes de ensino, os alunos que apresentem baixo desempenho, bem como acompanhar, ao longo dos anos, a evolução do desempenho dos alunos.

Em seguida à fala das professoras, a diretora apresentou os slides sobre o Ideb. Eles abordavam acerca do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que é o eixo do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Assim, a avaliação é uma das ações concretas para se aderir às metas do Compromisso e receber o apoio técnico/financeiro do MEC.

Os slides explanavam que o IDEB foi criado em 2007 e reunia, em um só indicador, dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. São calculados os índices para cada unidade escolar pública, município, unidade da federação e para o país. Esse índice tem o objetivo de subsidiar a formulação e o monitoramento de políticas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação. O indicador é calculado a partir dos dados relativos à aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Segundo a diretora citando Fernandes²⁹ (2009), o IDEB é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento das metas fixadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. É nesse âmbito que se enquadra a ideia das metas intermediárias para o Ideb. A lógica é – para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional.

A definição de uma meta nacional para o IDEB em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (*Programme for International Student Assessment*) e no SAEB.

A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do IDEB para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera para que o País atinja a média almejada no período definido. Dessa forma, as metas intermediárias do IDEB, com início em 2007, foram calculadas nos âmbitos nacional, estadual, municipal e para cada escola, a cada dois anos.

²⁹ BRASIL. FERNANDES, R. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas*. Nota Técnica. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 set. 2009.

Depois da apresentação foram entregues os boletins de evolução da escola aos professores, a evolução da EC 415 de 2005 a 2009. A diretora apresentava e comentava os dados com muita seriedade e satisfação, pois a escola tinha atingido as metas. Fez algumas observações em relação aos 3% acima da meta de referência. Porém, estava preocupada com as metas para 2011, pois no final de 2010 a diretora esteve afastada da escola, por motivos de uma depressão causada pela perda de uma funcionária que trabalhava na escola há muitos anos e era muito amiga da diretora.

Em agosto de 2012, mês da publicação do boletim de 2011, observou-se no boletim da escola que a instituição não atingiu a meta e teve queda no Ideb em relação a 2009 como se pode constatar no gráfico que segue.

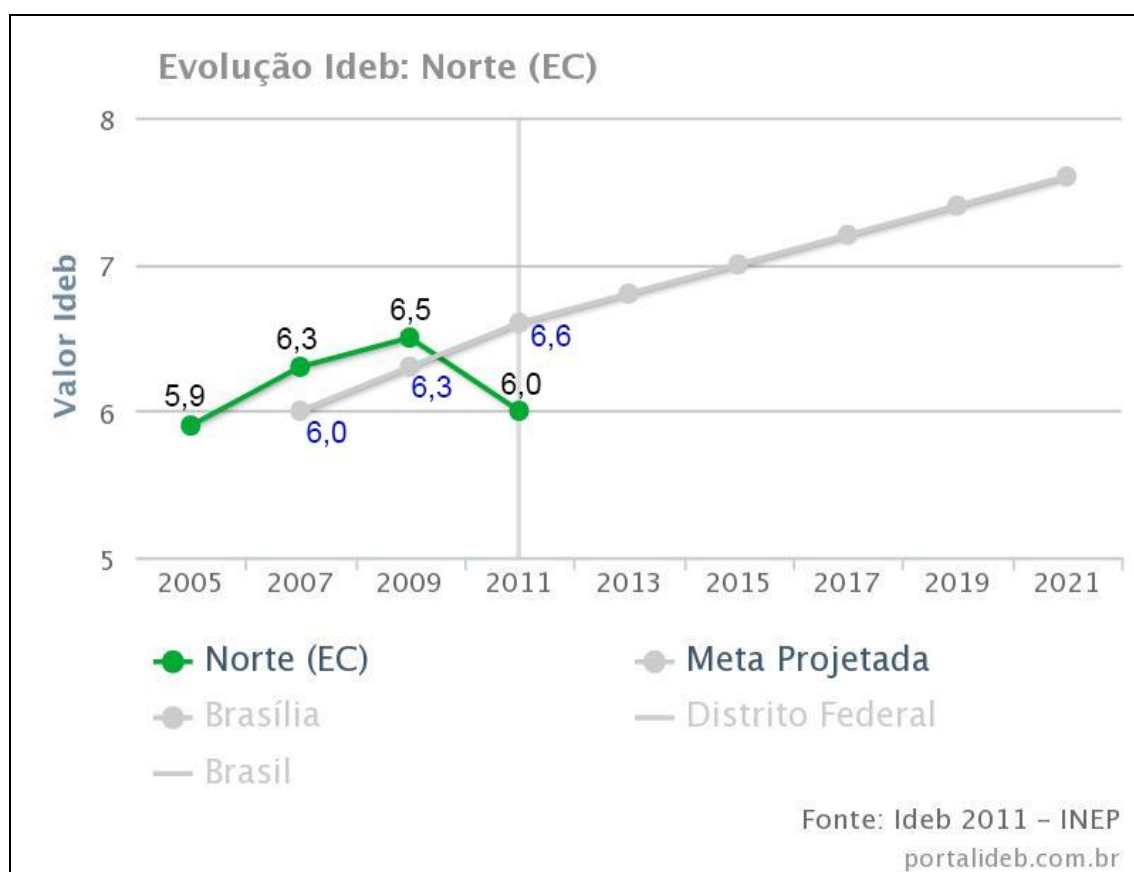


Gráfico 3: Evolução Ideb: EC 415 Norte e Metas Projetadas.

Em conversa informal com a diretora, ela relatou que a escola tinha um desafio, recuperar o fluxo, pois além de não atingir a meta projetada 6,6, teve queda no Ideb em relação a 2009 de 8%. A diretora explicou que mesmo a escola tendo o Ideb acima do valor de referência em relação à região administrativa de Brasília, 5,4,

Distrito Federal 5,4 e Brasil 5,1, tinha um desafio de recuperar o crescimento e atingir as metas para 2013.

A gestora informou que o planejamento para o crescimento estava sendo executado, com o compromisso que sempre teve com os alunos e com a sociedade e que iriam se superar. Terminou sua fala relatando que o reflexo da queda era devido ao seu afastamento e que aqueles números refletiam a dedicação dela em turno integral, o envolvimento e o afincamento na gestão da escola, assumindo vários papéis para que a missão da instituição fosse atingida.

COORDENAÇÃO COLETIVA 4

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA COLETIVA Nº 4

PAUTA DA COLETIVA:

- Prova Brasil - Matriz de referência e descritores.
- Leitura, apresentação de questões e discussão.

PARTICIPANTES: 15 P, D, C e P.

TEXTOS TRABALHADOS

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

Em Língua Portuguesa (com foco em leitura) são avaliadas habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina.

As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “*objeto do conhecimento*”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes.

A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “*competências*” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

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 /consequência 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 Linguística

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

- Questões aplicadas na Prova Brasil apresentadas no decorrer do texto.

Quadro 21: Matriz de Referência da Prova Brasil. INEP, 2007.

Após apresentar, a matriz de referência e os descritores, a diretora solicitou que os professores fossem lendo em voz alta. Explanou sobre a importância de se conhecer e saber como são construídas as questões da avaliação.

É de ressaltar que a matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil está estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, foram elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, foram elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos.

Expõe a diretora que irá apresentar uma questão de cada tópico para discutirem e trabalharem em sala de aula com os alunos as questões da leitura aproximando dentro daqueles tópicos apresentados na matriz.

Após a leitura do tópico 1, a diretora explanou sobre as competências básicas que são abordadas nele e que são demonstradas por meio de habilidades como, localizar informações explícitas – D1; inferir o sentido de uma palavra ou expressão – D3. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado e sim subentendido ou pressuposto, competência descrita no D4; identificar o tema de um texto – D6; e distinguir um fato da opinião relativa a esse fato – D11, ou seja, o leitor deve ser capaz de perceber a diferença entre o que é fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele.

Em seguida foi apresentado através de slide o exemplo D4 que se segue.

PASSAGEM DE ÔNIBUS		
TERMINAL RODOVIÁRIO Nº 6 5 7 8 9 Belo Horizonte – MG		
de: BELO HORIZONTE para: SÃO PAULO		
DATA 22/05/99	AGENTE José Cintra	VIAÇÃO LUXOR Prefixo 008954 KM 590,8
POLTRONA 22	HORÁRIO 23h30 min	
ÔNIBUS LEITO	PREÇO R\$ 96,70	via do passageiro
ATENÇÃO, USUÁRIO Mantenha sempre em seu poder esta passagem.		

6 5 7 8 9

BH/SP

pago
seguro

O passageiro vai iniciar a viagem

(A) à noite.
(B) à tarde.
(C) de madrugada.
(D) pela manhã.

Quadro 16: Questão aplicada na Prova Brasil. Fonte: Inep/Mec.

Os professores iniciaram a discussão alegando que este descritor exige do aluno uma maior atenção, porque requer informação não escrita no texto. Alegaram também que este tipo de texto não é muito usual para os alunos que elas ensinam.

P7 – Explica que as informações implícitas no texto podem ser construídas pelo aluno. Que elas, as professoras, tem de ensinar essa técnica de leitura com exercícios de leitura que estimulem os leitores aprendizes a buscar pistas no texto que contribuam para o entendimento daquilo que não foi dito no texto.

De forma bem objetiva, a P7 explica com muita proficiência o trabalho da leitura inferencial, exposta por Dell'Isola (1991) e Bortone (2010), leitura na qual o aluno é levado a detectar as inferências, isto é, o que está implícito no texto. Este nível de leitura é essencial, pois aqui o aluno faz as suas inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e sua ideologia; enfim, em seu contexto sociocultural.

P2 – Sugeriu que os diferentes modelos de texto (gêneros) fossem expostos pelos corredores da escola, produzidos pelos alunos em sala de aula para que eles

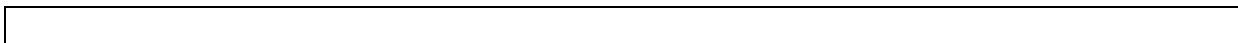
tivessem conhecimento de todos os tipos de texto.

Nessa fala da P2 observa que ela se refere a modelos de texto e tipos de textos, querendo se referir aos diversos gêneros textuais, mas ela não utiliza a palavra gênero, mas todos entendem o que ela quer dizer.

Neste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer uma ideia implícita no texto, seja por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas dos personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário.

É o momento da interação leitor/texto. O leitor, durante a leitura, age sobre o texto e constrói significados de acordo com as suas perspectivas e sua visão de mundo. Sendo assim, é lógico que o sentido de um texto não será o mesmo para todos os alunos. Também Dell'Isola (1991, p.31) esclarece que “leitura é um processo em que o leitor participa não decodificando sinais, mas, sobretudo, dando sentido aos sinais” cujo objetivo é que o aluno extrapole o texto.

Em seguida, foi apresentada a questão do tópico II, que segue a seguir, e as competências exigidas por este tópico e o descritor 5, que são as implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto. A diretora explanou que este requer dos alunos duas competências básicas, a saber: a interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais. Para o desenvolvimento dessas competências, tanto o texto escrito quanto as imagens que o acompanham são importantes, na medida em que propiciam ao leitor relacionar informações e se engajar em diferentes atividades de construção de significados.



Jim Meddick. "Robô". In folha de São Paulo, 27/04/1993.

No 3º quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou

(A) acanhado.
(B) aterrorizado.
 (C) decepcionado.
 (D) estressado.

Quadro 16: Questão aplicada na Prova Brasil. Fonte: Inep/Mec.

P2 - Alega que este texto não é de difícil compreensão para os alunos, porém tem de estar sempre em contato, pois não é texto comum da leitura diária deles.

P3 – Afirma que este gênero está inserido nos livros didáticos, precisam ser mais explorados dentro de sala de aula.

P8 – Relata que os seus alunos gostam de trabalhar com este tipo de texto, pois é divertido para eles, porque sempre há uma piadinha.

Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno reconhecer a utilização de elementos gráficos (não-verbais) como apoio na construção do sentido e de interpretar textos que utilizam linguagem verbal e não-verbal (textos multissemióticos).

Essa habilidade pode ser avaliada por meio de textos compostos por gráficos, desenhos, fotos, tirinhas, charges. Por exemplo, é dado um texto não-verbal e pede-se ao aluno que identifique os sentimentos dos personagens expressos pelo apoio da imagem, ou dá-se um texto ilustrado e solicita-se o reconhecimento da relação entre a ilustração e o texto que lê.

Após a discussão, foi apresentada uma questão para que os professores lessem e identificassem em qual tópico se enquadrava aquele texto e as

competências cobradas no texto.

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: Vejam como eu sei escrever. São Paulo, Ática, 2001. p. 26-27.

O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

(A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”

(B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”

(C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”

(D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

Quadro 17: Questão aplicada na Prova Brasil Fonte: Inep/Mec.

P3 – Fala: *Uai é o VI, pois exatamente o D10 que é para identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.*

D - *Muito bem! E que mais podemos analisar? – diz a diretora.*

P5 – *O próprio texto dá pista da fala de criança, no caso do texto, porque cada idade tem um jeito específico de falar! – exclama.*

D – *Mas como vocês acham que os alunos percebem isto? – questiona a diretora.*

P6 – *Pela palavra brincar, pois quem brinca é criança, não adulto!* – exclama.

P7 – *Muito interessante isto, já trabalhei com meus alunos revista em quadrinho, a turma da Mônica, e todos os alunos identificaram a fala de cada um, seja no jeito caipira de falar do Chico Bento, ou seja, por característica de comilona da Magali, eles conseguem associar as características do personagem com a fala* – expõe a P7.

O que se observa nesta discussão é que os professores sabem sim de qual tópico se refere a questão, sabem que os alunos conseguem identificar as variações em um texto, mas elas não conseguem abrir para discussão a questão da variação linguística em sala de aula e como trabalhar. A discussão fica no nível da questão apresentada e algumas experiências de sala de aula com textos que possuam variações linguísticas.

Nesse tópico podem ser extrapoladas inúmeras manifestações e possibilidades da fala. Essa habilidade pode ser trabalhada e avaliada em textos nos quais o aluno é solicitado a identificar o locutor e o interlocutor nos diversos domínios sociais, como também são exploradas as possíveis variações da fala: linguagem formal, informal etc. Por exemplo, nos itens, é solicitado que o aluno identifique em que situações são utilizados determinados tipos de linguagem (amigos, autoridades, mães, entre outros), ou de que meio é característico determinada linguagem apresentada.

A percepção da variação linguística é essencial para a conscientização da variação linguística pelo aluno, permitindo que ele construa uma postura não-preconceituosa em relação a usos linguísticos distintos dos seus. É necessário construir com o aluno a noção do valor social que é atribuído a essas variações, sem, no entanto, permitir que ele desvalorize sua realidade ou a de outrem. Essa discussão é fundamental nesse contexto.

É de se destacar que após a discussão sobre os tópicos e descritores e, em especial, o descritor 4, ficou estabelecido que todas as turmas iriam fazer uma oficina em sala de aula com todos os gêneros textuais, com cartazes e exporiam nos corredores da escola. Toda a equipe era unânime em concordar que se os alunos conhecessem os diversos gêneros e o objetivo para que eles foram criados para atender a comunidade em geral, compreenderiam o que estavam lendo, julgariam que o que torna concreto para eles é de mais fácil compreensão.

5.4 Considerações sobre a investigação na Escola

Quando se traçou o objetivo geral desta pesquisa etnográfica, delineou-se como asserção geral – A escola utilizou os resultados do SAEB - Prova Brasil para planejar, propor e executar ações, em sala de aula e na escola para avançar naqueles pontos em que os indicadores não se mostraram satisfatórios, elaborando um projeto de trabalho para formação de leitores competentes. Estabeleceu-se também com subasserções deste trabalho – Para buscar a resolução dos problemas apresentados pelos indicadores do SAEB - Prova Brasil Língua Portuguesa a escola adotou estratégias e procedimentos de ensino para melhorar o ensino na escola, conseqüentemente os resultados da avaliação citada; A escola para ensinar os alunos lerem todos os gêneros e tipos textuais abordados na avaliação da Prova Brasil adotou uma metodologia de ensino de leitura para trabalhar estes gêneros e tipos; O diretor utiliza os indicadores da avaliação Prova Brasil como material para a formação continuada dos professores, a fim de melhorá-la, conseqüentemente obtendo uma melhora no ensino em sua escola.

Primeiramente, quanto ao conhecimento da gestora da escola sobre a avaliação externa Prova Brasil e o Ideb, constatou-se pela entrevista e pela observação na coordenação coletiva e no cotidiano escolar que a comunidade escolar está atenta ao processo educacional, com as questões internas e externas das avaliações; que todos se sentem parte do processo, pois todos são ouvidos nas coletivas, tudo é discutido por todos os envolvidos no processo de planejamento da escola, porém não há um preparo para a avaliação da Prova Brasil, há um trabalho contínuo de ensino de leitura na escola; os indicadores e boletins de desempenho da escola são efetivamente a realidade da escola, porque não há adestramento (palavras da diretora), há um compromisso com a formação de cidadão para a vida.

Apesar de todos serem ouvidos nas coletivas, alguns professores não se posicionaram nas discussões, foram apenas ouvintes. Não interagiram com o grupo, pois são educadores recém chegados, alguns contratados por tempo determinado, outros transferidos de outras escolas, o que, segundo a diretora, é um grande problema da rede para os diretores administrarem, pois alguns professores se recusam a aceitar a proposta pedagógica da escola e o ritmo de trabalho, recorrendo diariamente a atestados médicos.

Na entrevista, a diretora deixou clara a concepção de leitura da escola, que é a leitura que interage, texto-leitor-autor. E, nas observações pedagógicas coletivas, observou-se na sua prática na condução das reuniões que, além de conceituar a concepção de leitura, ela aplica a da Prova Brasil em reunião com os professores para que eles também tenham essa prática em sala de aula com seus alunos e trabalhem efetivamente os diversos gêneros textuais.

O interessante de se destacar, na prática da gestora em estratégia de leitura em coordenação com sua equipe, é que ela leva em conta a necessidade de solicitar aos professores a opinião para verificar, mesmo sem que saibam, se compreenderam o texto e se conseguiram extrapolá-lo, fazendo inferência, intertexto e principalmente trazendo para sua prática educativa, ou seja, a sala de aula. É essa metodologia que irá “ensinando” ou aperfeiçoando os professores ao ensino da leitura, pois em todas as coordenações coletivas observadas a metodologia da diretora em relação à leitura do texto trazido para reflexão é a mesma.

Um ponto interessante de se destacar em relação à concepção de leitura da gestora é que a preocupação de todos os coordenados com o ensino de leitura – projeto de leitura – é unânime, pois os professores nos intervalos ou pausa para o lanche discutem entre si acerca do trabalho desenvolvido em sala, trocam experiências.

O ambiente escolar é um ambiente letrador vivo, onde seus agentes estão atentos o tempo todo às informações vindas da equipe gestora, de seus colegas que sempre trazem revistas, livros, experiências para compartilhar com o grupo de agentes letradores. Há atividades de exposição, teatro, leitura em dentro e fora de sala de aula, estendendo esta prática para as famílias, pois toda sexta feira os alunos levam livros para ler com suas famílias e na segunda todos apresentam para seus colegas e professor em sala de aula, esta ação abrangem da todas as salas da escola.

O último ponto a ser considerado é a apresentação das observações acerca da formação continuada dos professores em coordenação. É sabido que ensinar é uma prática pedagógica complexa e demanda que os professores acompanhem os processos de mudança de ordem social, política, cultural e educacional, compreendendo as condições concretas do seu trabalho na sociedade atual e a inter-relação entre esse contexto e a sua prática pedagógica.

Seguindo esta linha de pensamento, Gatti (1997, p.57) constata que uma

visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica.

Como a autora expõe, ensinar é um ato que se, sempre confrontado com as questões práticas da escola e com o trato com a realidade concreta da escola, segundo ela, seria a chave para uma nova metodologia e, por conseguinte, a melhoria na educação.

Seguindo este raciocínio e somadas às observações da EC 415, esta visão mais globalizada, exposta pela autora, é possível e, na escola observada, é real.

A diretora prepara todas as coletivas com a ajuda da coordenadora que pouco aparece na questão da discussão com os professores. Acredita-se que pela diretora ter uma postura ativa dentro da escola em todos os setores, acompanhando de perto todo o processo educacional, o papel da coordenação é de auxiliar da direção, sem demérito algum, porque o trabalho é eficiente de todos da comunidade acadêmica e dos profissionais de educação naquele espaço.

O espaço da coordenação coletiva é utilizado para o repensar diário da escola para seu excelente funcionamento. Os projetos que envolvem a escola com parceria da comunidade, todos são eficazes, acompanhados pela diretora e discutidos nas coletivas em especial o do livro digital.

Cada coletiva é pensada e mediada por texto motivador que tem relação com a pauta da reunião. Sempre com a mesma metodologia, com diversidade de gêneros textuais, com autores renomados da educação, há espaço para todos contribuírem para a discussão.

Em uma coletiva foi discutido o projeto político pedagógico da escola e retomadas as atribuições de cada membro envolvido no processo educacional da escola.

Outro ponto observado nas reuniões é quanto à preocupação com as leis que regem a educação e seus servidores. Sempre que havia necessidade, eram retomados para discussão.

O planejamento escolar é seguido e cobrado pela diretora semanalmente; as coordenações individuais são acompanhadas pela coordenadora e pela gestora todas as semanas com textos para reflexão e discussão do planejamento e da rotina da sala de aula.

Por fim, cabe destacar que a coordenação coletiva é um espaço de muita reflexão, discussão e aprendizado. A prática da escola diária é o ponto de partida para se iniciar a discussão, que é planejado pela diretora. Lüdke (2001, p.5), tratando sobre o tema da formação de professores, afirma que o desenvolvimento profissional só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto.

Dessa forma, constata-se que algumas das explicações para a escola ter obtido êxito na avaliação Prova Brasil e por ter caído no seu Ideb são: primeiramente, a escola não omite os seus dados; segundo, há uma preocupação com a formação do aluno. De acordo com a gestora, ela cumpre seu papel como gestora, que cada membro da comunidade escolar também sabe seu papel e o cumpre. Terceiro, a comunidade está presente, como auxiliar, na instituição, com projetos extracurriculares; e, por último, há planejamento e uma proposta pedagógica eficaz e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

Paulo Freire

Nestas últimas considerações, serão retomadas a questão central desta investigação: Como a escola está utilizando os indicadores da Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura na escola?

A pesquisa foi iniciada com a entrevista semiestruturada, com a diretora da escola, organizada em duas etapas: identificação da concepção da avaliação externa Prova Brasil e sobre o Ideb; e a concepção de leitura da gestora.

Na primeira etapa da entrevista, constatou-se que a diretora considera o Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica um importante fator de provocação e mobilização social, pois por intermédio dele é possível conhecer e comparar como está o aprendizado nas redes de ensino e nas escolas. Porém para se ter um retrato da realidade da escola, os gestores têm de ser verdadeiros e honestos com seus alunos e consigo mesmos, pois não devem promover aqueles que não tiveram o devido rendimento previsto para aquela etapa – tendo em vista que alguns gestores utilizam essa prática para manter o seu índice, sem que haja prejuízo e conseqüente redução. Salaria que o Ideb tem algumas lacunas que devem ser preenchidas em relação à fidedignidade das informações postadas no censo e que não podem só estar preocupados com números e sim com a formação de uma sociedade leitora e crítica.

Vale ressaltar que em relação aos boletins de média da Prova Brasil, ela destaca que na escola tais documentos são utilizados para se fazer uma interpretação pedagógica dos resultados das avaliações e, contatada esta fala nas reuniões da coordenação pedagógica coletiva, assim, subsidiar ações diretas em sala de aula que impactem o aprendizado dos alunos. Além disso, cabe destacar que um ponto levantado na entrevista pela diretora é quanto à falta de se fazer um

“link” entre a matriz curricular do SAEB (utilizada na Prova Brasil) e os currículos que os sistemas de ensino estaduais estão desenvolvendo. Cabe destacar que a escola faz esta ligação e que os boletins da avaliação são usados para repensar o ensino de leitura, agregados a outros documentos oficiais, como PCN e os pressupostos legais previstos na Lei 9.394/1996 (LDB).

Apesar de reconhecer que o País avançou bastante na construção e elaboração das avaliações, em especial a Prova Brasil, a gestora explana que ainda há muito que avançar em relação às "expectativas pedagógicas e de aprendizagem". De acordo com ela, não está claro o que é esperado que o aluno aprenda e as diretrizes curriculares não esclarecem de modo didático as ações que devem ser feitas para garantir o aprendizado.

Conclui-se que a diretora tem um conhecimento amplo acerca da avaliação externa e do Ideb. Porém, deixa claro que a preocupação da escola está pautada na formação de leitores competentes, não para somente fazerem a referida avaliação.

Quanto à segunda parte da entrevista, acerca da concepção de leitura da diretora, é constatado, tanto pela fala quanto pela observação feita na coordenação coletiva, que a preocupação com a formação de leitores é a premissa principal da escola.

Destaca-se ainda que a concepção de leitura está pautada numa visão interacionista da leitura, um processo interativo que ocorre entre leitor-texto-autor, conforme descrevem os teóricos do interacionismo como Cavalcanti (1989), Kleiman(1995) e Kato (1985).

Em relação à análise documental dos boletins de desempenho da Prova Brasil e dos indicadores do Ideb, foram verificados alguns pontos relevantes da instituição: há de se destacar, em um primeiro ponto, que de 2005 a 2009 houve uma melhoria no desempenho dos alunos na avaliação e que em 2011 o decréscimo de 5 pontos em relação aos outros anos não foi muito prejudicial para a escola, pois ainda está acima da média proposta pelo MEC para as escolas brasileiras. Porém, em conversa com a diretora da escola, novas políticas estão sendo elaboradas para reverterem o desempenho dos alunos.

Quanto ao Ideb, o crescimento de 2005 para 2007 foi de 7%, de 2007 para 2009 3%; apesar de ter caído 4%, a média de aprendizagem aumentou, mas nesse último indicador de 2011 a EC teve uma queda de 8%, não atingindo a meta projetada para as escolas brasileiras pelo MEC. Entretanto, se comparada ao Ideb

do DF, Brasília e Nacional a escola ainda está com um bom Ideb, entretanto não atingiu a meta como se pode observar abaixo.

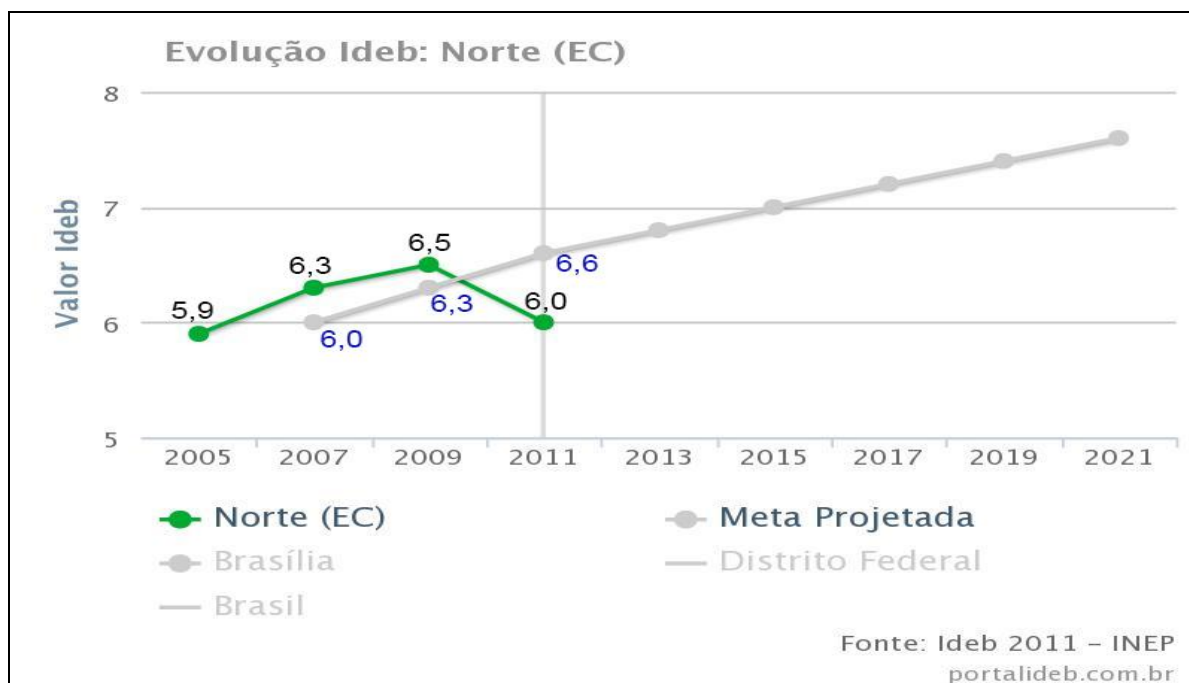


Gráfico 3: Evolução Ideb: EC 415 Norte e Metas Projetadas.

Quanto às observações em coordenação pedagógica, a discussão dos indicadores do Ideb e os boletins de desempenho da Prova Brasil é retomada em 11 das 16 reuniões observadas, como reflexões acerca dos trabalhos em sala de aula com a leitura e com o compromisso com o ensino de todos os alunos de acordo com o currículo da escola, porém todos focados no ensino de leitura.

Outro aspecto a se considerar é acerca da utilização do espaço da coordenação pedagógica coletiva para formação continuada de professores. Valesse, neste momento, da prática educacional como elementos norteadores para discutir educação no microcosmo EC 415. É preciso destacar que os textos selecionados para reflexão são motivados pelos problemas do dia a dia da escola, então são propostas mudanças para o ambiente educacional, para a prática educativa e para a capacitação dos docentes.

Após realizar a pesquisa de campo e análise documental, foi possível responder à questão central deste trabalho: Como a escola está utilizando os indicadores do SAEB - Prova Brasil 2005, 2007 e 2009, Língua Portuguesa 5º ano, para melhorar o ensino de leitura em sala de aula? Conclui-se que propostas

concretas de transformação da escola contribuem para o enfrentamento das dificuldades e dos problemas educacionais vividos pelos professores, pois possibilitam o seu desenvolvimento profissional ao longo da sua carreira. Incentivar, favorecer, investir, e dar condições de acesso à formação continuada do profissional da educação acontece em escola, por gestores que têm o compromisso com a qualidade da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Cultura Letrada no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2. ed. São Paulo, SP: Thomson, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: _____. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, Maria Elizabete de. **ProInfo: Informática e Formação de Professores** Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**. In: BRUNO, Eliane BambiniGorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.) **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **Práticas Educativas: Uma Proposição Metodológica de Formação Continuada da Perspectiva da Mediação Dialética**. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.) **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. **Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (orgs) **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Ângela Paiva Dionísio, Judith Chambliss Hoffnagel (Orgs). Tradução e adaptação de Judith

ChamblissHoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BORTONE, Márcia Elizabeth. **A Construção da Leitura 1**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004a.

_____. **A Construção da Leitura 1**. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004b.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella e SOUSA, Maria Alice Fernandes de **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRUNER, Jerome. Ingresso no Significado. In: **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992. 238p. Tradução: Reynaldo Bairão

BOURDIEU, Pierre. L' écoleconservatrice: L' inégalité sociale devant l' école et devant la culture. **Revue Française de Sociologie**, n. 3, 1996, p.325-347.

_____. Escritos de educação. Orgs.: NOGUEIRA, M. A. & CATANI A. 2a.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 251p.

BORTONE, M. E. & MARTINS, C. R. B. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano de ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Alfabetização – parâmetros em ação. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**: estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961, retificado em 28 dez. 1961.

_____. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília, DF, 2007.(Série Documental. Texto para Discussão; 26).

_____. **SAEB 2001: novas perspectivas.** Brasília, DF, 2002.

_____. **SAEB 2003.** Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005.** Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 18 jan. 2011

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso.** São Paulo: Cortez, 1994, 143p. Tradução: Maria José do Amaral Ferreira

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações.**Lisboa, Portugal: Difel. 1990. 239p.Tradução: Maria Manuela Galhardo

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos da interpretação pragmática.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1989.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.).**História da leitura no mundo ocidental.**São Paulo: Ática,1998, v. 1, 232p. Tradução: Fulvia M. L. Moretto

_____. **História da leitura no mundo ocidental.**São Paulo: Ática,1998, v. 2, 232p. Tradução: Cláudia Cavalcanti, Fulvia M.L. Moretto

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CRAMER, Eugene.H. & CASTLE, Marrieta.Desenvolvendo leitores para toda a vida. In: _____(Orgs.) **Incentivando o amor pela leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 13-20.

CRYSTAL, David.**Dicionário de Linguística e Fonética.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988. Trad. de Maria Carmelita Pádua Dias

DELL'ISOLA, Regina L. P. **Leitura: inferências e contexto sociocultural.** Belo Horizonte: Formatos, 2001.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica: em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas.

_____. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas: Papirus, 1996.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic description In: Sociolinguistics, Berlin e New York: Walter de Gruyter, 1081 -95. (1986)

_____. Qualitative methods In: **Research in teaching and learning**, vol. 2. New York: Macmillan Publishing Company. p. 75-194.

_____. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. In:_____. **Anthropology & Education Quarterly**, Vol. 18(4) pp 335-56, December 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio-Século XXI**. Versão 3.0. São Paulo: Nova Fronteira e Lexikon. Informática. CD-ROM

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **La manière d' êtrelecteur**. Paris, França: Nathan. 1994 b

_____.**A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 174p. Tradução: Marleine Cohen e Marcos Mendes Rosda

_____.**A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCO, Creso. et. al. A eficácia escolar no Brasil: investigando práticas e políticas escolares moderadoras de desigualdades educacionais. In: **Seminário Internacional de Qualidade na Educação**, 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

_____. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FRANCO, Creso. O SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p.127-133, maio/jun./jul./ago. 2001a.

FRANCO, Creso. (Org.). **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Curitiba: ArtMed,2001b.

FRANCO, M. L. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 63-67, ago. 1990.

_____. Qualidade de ensino: critérios e avaliação de seus indicadores. **Idéias**, São Paulo, n. 22, p. 81-87, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1997.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. **A variação estilística de alunos de 4ª. série em ambiente de contato dialetal**. 1996.172p. Dissertação de Mestrado em Linguística. Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas.

_____. **A Construção do texto argumentativo em contexto de sala de aula: estratégias e padrões**. 2003. 247p. Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos UFMG.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: BRUNO, Eliane BambiniGorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador**. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GATTI, Bernadete. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 9, 2009, p 7-18. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf>>. Acesso em 16 de abril de 2011.

_____. Questões em torno de qualidade da formação de professores. In: **Formação de professores e carreira**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

HYMES, Dell. **Foundations in Sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974 .

_____. On communicative competence. In: Pride, John; Holmes, James (Orgs.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin Books, p 269-293, 1972.

_____. Introduction. In Cazden, Courtney B. et al. (Org.). **Functions of language in the classroom**. New York: Teachers College Press, p xi-xlvi. 1972.

HAUGEN, Einar. **The ecology of language**: Essays selected and introduced by Anwar S. Dil. Stanford: Stanford University Press. 1972.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0 São Paulo: Objetiva, 2001. CD-ROM.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Tradução Juliana dos Santos Padilha

INEP. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. SAEB: Prova Brasil 2005: novas perspectivas.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por>. Acesso em 03 fev. 2006.

KLEIMAN, Angela. B. (org.). **Os significados do letramento**. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

KLEIMAN, Angela. B.; MORAES, Silvia. E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

_____. **Texto & Leitor**: Aspectos Cognitivos da Leitura. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KIRSCH, Irwin et al. **Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura** – resultados do PISA 2000. São Paulo: Moderna, 2004. Tradução B&C Revisão de Textos

KOCH, Ingedore Villaça. **A Inter-ação pela linguagem**. 2.ed., São Paulo, Contexto, 1995

_____. **A Coesão Textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luís Carlos. **A coerênciatextual**. São Paulo, Contexto, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto. 2006

KOCH, Ingedore Villaça (Org.). **Gramática do Português Falado**: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp/Fapesp, p. 95-129

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita**: Formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2001.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da escrita para a escrita do mundo**. São Paulo: Ática, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

Instituto Paulo Montenegro; Ong Ação Educativa. **5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.ipm.org.br/download/inaf05.pdf> Acesso em 26 out. 07.

LIMA, Claudia Maria de. **Formação Contínua do Professor de Ensino Fundamental e Educação à Distância: reflexões sobre o potencial de aprendizagem**. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.) **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Concepção de letramento subjacente ao PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Etnografia Colaborativa e desenvolvimento de professor. **Instituto de estudo da linguagem: Trabalhos em linguística aplicada**. Campinas, n. 23, p. 71-78, jan/jun. 1994

MALINOWSKI, Bronislaw. **Giornale di un Antropologo**. Roma: Armando Editore, 1992 (ed. orig. 1967).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONIZIO, Ângela Piva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In:

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de texto e a escola**. São Paulo: Autores Associados, 1994

_____. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Educação Fundamental: 1ª a 4ª série. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef>>. Acesso em: 03 fev. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O Professor Pesquisador e Reflexivo. In: **Salto para o Futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

OLSON, David R. **O mundo no papel**: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

OLSON, David R; Torrance, Nancy e Hildyard (orgs.). **Literacy, language and learning**: The nature and consequences of reading and writing. CUP, 125-46.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. **A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas**. In: BRUNO, Eliane BambiniGorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RANGEL, Mary. **Considerações Sobre o Papel do Supervisor, Como Especialista Em Educação, na América Latina**. In: JÚNIOR, Celestino Alves da Silva; RANGEL, Mary (orgs.) **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 14. ed. Campinas, São Paulo: 2008.

SANTOS, Antônio Roberto dos. LDB 9.394/96: **Alguns Passos na Formação de Professores no Brasil**. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (org.). **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

SAVIANE, Dermeval. **A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão da idéia**. In: FERREIRA, NauraSyriaCarapeto. (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**: formação à ação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SÃO VITOR, Hugo de. **Didascálicon da Arte de ler**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SCHIFFRIN, Deborah. (1994) *Approaches to discourse*. Blackwell; Massachusetts, Cambridge.(1987)

-----*Discourse Markers: studies in interactional sociolinguistics*. New York, Cambridge University Press.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artmed, 1989

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **Da fala à escrita**: os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar. Brasília, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica Brasileira: a evidência do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Florida, v. 12, n. 38, Aug. 2004.

_____. **Fatores explicativos do desempenho em língua portuguesa e matemática**: a evidência do SAEB-99. [S. l.: s. n.], 2001. Mimeografado

SOARES, José Francisco. et al. **Escola eficaz**: um estudo de caso em três escolas da rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, FAE, GAME: Fundação Ford, 2002.

SOARES, J. F.; CÉSAR, C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do Saeb de 1997. In: FRANCO, C. **Promoção, ciclos e avaliação educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SCHULTZ, Theodore. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Alfabetização**: para além do ler e escrever. Jornal Folha de São Paulo. 23 mar. 2005.

SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**. Belmont, CA: Wadsworth Group & Thomson Learning, 1979.

TANNEN, Deborah. Introduction and Involvement in discourse In: **Talking voices**: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 1-29

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. 2.ed. São Paulo: Martins Fonte, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semiónovitch. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica**. In: _____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Trad. Ernani F. da F. Rosa

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino de língua materna: interação em sala de aula. Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 2002.

Portal QEdu. **Distribuição dos alunos por nível de proficiência**. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/245402-ec-415-norte/proficiencia> Acesso em 18 mar. 2012

_____. **Aprendizado dos alunos na escola**. Disponível em <http://www.qedu.org.br/escola/245402-ec-415-norte/aprendizado> Acesso em 18 mar. 2012

AQUISTAPACE, Flávio. **Aumento do Ideb não está diretamente vinculado à aprendizagem, afirma especialista em educação**. Portal UOL, São Paulo, 16 ago. 2012. Disponível em: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2012/08/16/aumento-do-ideb-nao-esta-diretamente-vinculado-a-aprendizagem-afirma-especialista-em-educacao/>> Acesso em 20 ago. 2012

Todos pela Educação. **EC 415 Norte**. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-escola/escola/df/brasil/ec-415-norte/53001761?ano=2007> Acesso em 10 jun. 2011

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Prova Brasil: Dados da sua escola**. Disponível em: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2005/DF/53001761.pdf> Acesso em 18 mar. 2012

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Descrição dos Níveis da Escala de Desempenho de Língua Portuguesa – SAEB: 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf Acesso em 18 mar. 2012

APÊNDICE**Entrevista Semiestruturada**

Diretora

Formação acadêmica:

Questões

01- .Quanto tempo está na direção da escola?

02- Quantos alunos há na escola?

03- Como são os profissionais aqui na escola em relação à formação dos alunos?

04- Como é trabalhado a leitura em sala de aula? Adota alguma estratégia - técnica de leitura? Qual? Explique.

05- Você acha importante o ensino de leitura? Por quê?

05- Você acha seus alunos leitores eficazes?

06- O que se fez ou faz com os boletins de desempenhos da Prova Brasil? E com o Ideb?

07- O que a senhora entende por formação continuada?

08- Há formação continuada dos seus professores aqui na escola na hora das coordenações?

Agradeço sua colaboração, ela será valiosa para o desenvolvimento da pesquisa.

ANEXO A**PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005.**

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no exercício das atribuições estabelecidas pelo Art.87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9º, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

Art. 1º Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertencam.

Art. 2º A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

Art. 3º O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III - implementar a pesquisa em campo;

IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999 e demais disposições em contrário.

TARSO GENRO

(DOU Nº 55, 22/3/2005, SEÇÃO 1, P. 16/17)

ANEXO B**PORTARIA Nº 29
06/fevereiro/2006**

Diário Oficial do Distrito Federal
ANO XL Nº 29 – 8/fevereiro/2006

Dispõe sobre normas para coordenação pedagógica na Rede Pública de Ensino e dá outras providências.

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso de suas atribuições regimentais, e objetivando aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas instituições educacionais da Rede Pública de Ensino, resolve:

Art. 1º Aprovar as normas para coordenação pedagógica da Rede Pública de Ensino, nos termos desta Portaria.

Art. 2º Atribuir, no que couber, à Diretoria de Administração de Recursos Humanos, à Subsecretaria de Educação Pública, aos Núcleos de Coordenação Pedagógica das Diretorias Regionais de Ensino e às instituições educacionais da Rede Pública de Ensino a responsabilidade pela aplicação destas normas, bem como pelo seu controle e sua fiel observância.

Art. 3º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Local são de responsabilidade dos integrantes da direção da instituição educacional, bem como dos coordenadores pedagógicos, com a participação da equipe de professores, em consonância com as equipes de Coordenação Intermediária e Central.

Art. 4º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Intermediária, nas Diretorias Regionais de Ensino - DRE, são de responsabilidade do Diretor, dos Assistentes e dos integrantes do Núcleo de Coordenação Pedagógica, junto aos coordenadores pedagógicos locais, em consonância com a equipe de Coordenação Central.

Art. 5º O planejamento e a realização da Coordenação Pedagógica Central são de responsabilidade da Subsecretaria de Educação Pública, por intermédio de suas Diretorias, em articulação com as equipes de Coordenação Intermediária e Local.

Art. 6º O Coordenador Pedagógico Local deverá: a) participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da instituição educacional; b) orientar e coordenar a participação docente nas fases de elaboração, de execução, de implementação e de avaliação da Proposta Pedagógica; c) articular ações pedagógicas entre professores, equipes de direção e Diretoria Regional de Ensino, assegurando o fluxo de informações; d) divulgar e incentivar a participação dos professores em todas as ações pedagógicas promovidas pela instituição educacional, pela Diretoria Regional de Ensino e pela Subsecretaria de Educação Pública, inclusive as de formação continuada, e) estimular, orientar e acompanhar o trabalho docente na implementação do Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, por meio de pesquisas, de estudos individuais e em equipe e de oficinas pedagógicas locais; f) divulgar,

estimular e propiciar o uso de recursos tecnológicos, no âmbito da instituição educacional, com as orientações metodológicas específicas; g) orientar os professores recém-nomeados e recém-contratados quanto ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica; h) propor reflexão avaliativa da equipe, objetivando redimensionar as ações pedagógicas; i) elaborar, com a equipe, relatórios das

atividades desenvolvidas, propondo soluções alternativas para as disfunções detectadas e encaminhá-los, bimestralmente, e também quando solicitado, ao Núcleo de Coordenação Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino.

Art. 7º O Coordenador Pedagógico Intermediário deverá: a) participar da elaboração, da implementação, do acompanhamento e da avaliação da Proposta Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino; b) orientar, acompanhar e avaliar a implantação e a implementação da Proposta Pedagógica nas instituições educacionais; c) apoiar e orientar os docentes no planejamento, na execução e na avaliação, inclusive das atividades diversificadas; d) acompanhar e avaliar, junto ao coordenador da instituição educacional, o processo pedagógico, a dinamização dos Temas Transversais, garantindo a interdisciplinaridade e a contextualização, e propor o redimensionamento necessário, em articulação com as Diretorias da SUBEP; e) participar de reuniões de estudo e de troca de experiências com os demais coordenadores; f) desencadear ações, visando à formação profissional dos professores, tais como: reuniões, palestras, debates, seminários e eventos; g) criar condições e orientar a produção e a utilização de materiais de ensino e de aprendizagem, inclusive material alternativo, bem como estimular e divulgar experiências pedagógicas bem sucedidas, desde que autorizadas pelo idealizador; h) elaborar relatório das atividades desenvolvidas e encaminhá-lo, bimestralmente, e também quando solicitado, ao diretor que, após análise e pronunciamento, fará seu encaminhamento à SUBEP; i) atender às instituições educacionais que, não dispõem de Coordenador Pedagógico.

Art. 8º O Coordenador Pedagógico Central deverá: a) coordenar a elaboração de documentos pedagógicos; b) acompanhar e avaliar as atividades da coordenação nas Diretorias Regionais de Ensino, quanto à implementação do Currículo de Educação Básica; c) propor estratégias para o desenvolvimento do Currículo da Educação Básica; d) subsidiar a elaboração da Proposta Pedagógica da instituição educacional, desencadeando ações conjuntas com as demais coordenações; e) promover e acompanhar reuniões de estudo, cursos e troca de experiências desenvolvidas na Secretaria de Estado de Educação e em outros órgãos vinculados à educação; f) propor e acompanhar a formação continuada dos docentes; g) sugerir e orientar a produção e utilização de material pedagógico complementar; h) divulgar e orientar a utilização de material de caráter tecnicocientífico;

i) elaborar relatório das atividades desenvolvidas, bimestralmente, e também quando solicitado, e efetuar seu encaminhamento ao diretor da respectiva Diretoria que, após análise e pronunciamento, procederá ao encaminhamento à SUBEP/Gabinete.

Art 9º. Para exercer a função de coordenador pedagógico, o professor deverá: a) ser integrante da Carreira Magistério Público do Distrito Federal e ter, no mínimo, um ano de efetivo exercício em regência de classe; b) ter jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais na mesma instituição educacional, no diurno; ou ter jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, no noturno; c) ser indicado pelos professores, cujo nome será submetido à apreciação da direção da instituição educacional. Na falta de professor da própria escola, interessado na função, a direção poderá convidar professor de outra instituição educacional; d) ter os requisitos a seguir: habilidade para promover o intercâmbio de experiências; aceitação de críticas e sugestões; cultivo das relações interpessoais e profissionais; aptidão para estimular o trabalho coletivo e reflexão entre os docentes; compromisso e responsabilidade com a função de educador e com o desenvolvimento curricular, coerente com a política e a filosofia educacional da Rede Pública de Ensino; capacidade

de liderança e de adaptação a mudanças; sensibilidade para valorizar o desempenho dos docentes, apoiando-os nas suas atividades curriculares; habilidade para identificar e analisar situações pedagógicas, propondo soluções; e orientar os docentes quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Art. 10. As instituições educacionais em que houver regência de classe, em um único turno, farão jus a um só coordenador pedagógico de 40 horas.

Art. 11. O quantitativo de Coordenadores Locais para todas as etapas e modalidades de educação no turno diurno será:

- a) até 7(sete) turmas – nenhum coordenador;
- b) de 8 (oito) a 15(quinze) turmas – 1(um) coordenador 40 h;
- c) de 16(dezesseis) a 30(trinta) turmas- 2(dois) coordenadores de 40 h;
- d) acima de 30 turmas – a situação será analisada, conjuntamente, pela SUBEP e pela DRH, que decidirão sobre o assunto;
- e) nos Centros de Ensino Especial, haverá 01 (um) coordenador pedagógico generalista com 40 horas semanais. Aqueles onde funciona o Programa de Estimulação Precoce terão direito a mais 01 (um) coordenador pedagógico, 40 horas semanais;
- f) nos Centros Interescolares de Línguas, haverá 01 (um) coordenador pedagógico generalista;
- g) nas Escolas Parque, haverá 01 (um) coordenador pedagógico generalista, independente do número de turmas;
- h) a Escola da Natureza, o PROEM, a Escola de Meninos e Meninas do Parque e os Centros de Educação Profissional poderão, mediante exposição de motivos, solicitar à Subsecretaria de Educação Pública autorização para coordenadores pedagógicos.

Art. 12. O quantitativo de Coordenadores Locais para todas as etapas e modalidades de educação, no turno noturno, será de 01 (um) coordenador pedagógico de 20 horas semanais.

Art. 13. O quantitativo de Coordenadores Intermediários será de 02 (dois) coordenadores pedagógicos, no mínimo, para cada etapa e modalidade de ensino.

Art. 14. O coordenador poderá ser substituído, sempre que se fizer necessário, observando-se o disposto nesta Portaria.

Art. 15. A coordenação pedagógica é de caráter obrigatório, só podendo haver dispensa nos casos previstos em lei.

Art.16. O coordenador assumirá suas funções tão logo ocorra sua substituição na regência de classe.

Art. 17. Os períodos de férias e de recesso escolar do coordenador pedagógico das instituições educacionais coincidirão com os dos professores regentes de classe.

Art. 18. Os períodos de férias e de recesso dos coordenadores das Diretorias Regionais de Ensino e da SUBEP serão definidos, de acordo com as chefias imediatas, devendo, preferencialmente, ser usufruídos no mesmo período do coordenador pedagógico das instituições educacionais.

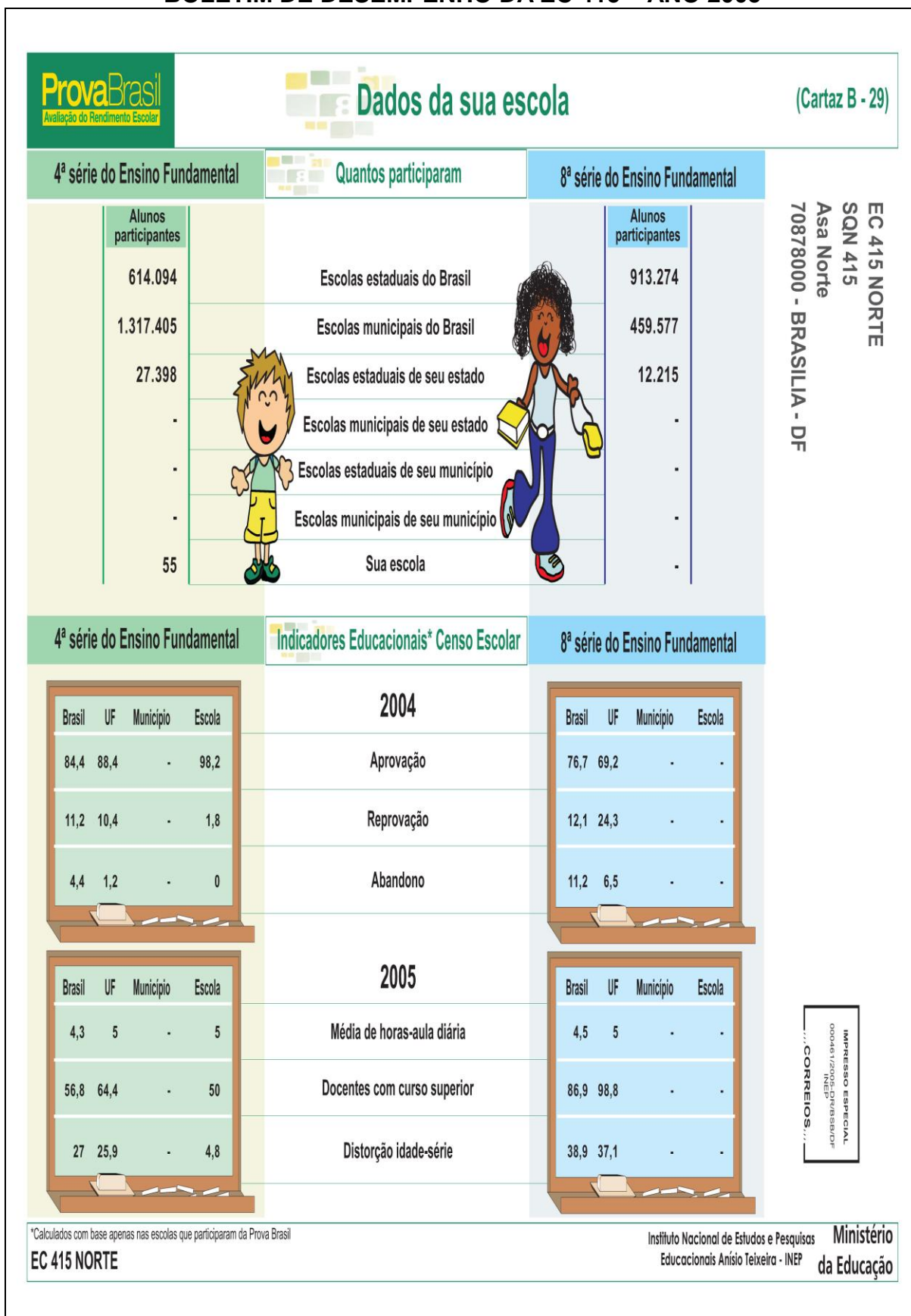
Art. 19. O trabalho dos coordenadores deverá estar em consonância com as políticas públicas educacionais estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Art. 20. Os casos omissos serão resolvidos pelo Secretário de Estado de Educação do Distrito Federal.

Art. 21. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Portaria nº 28, de 03 de fevereiro de 2005, e demais disposições em contrário.

ANEXO C

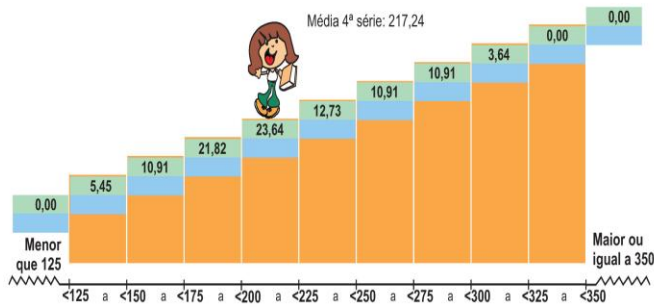
BOLETIM DE DESEMPENHO DA EC 415 – ANO 2005



Distribuição percentual de alunos e média posicionada nas escalas

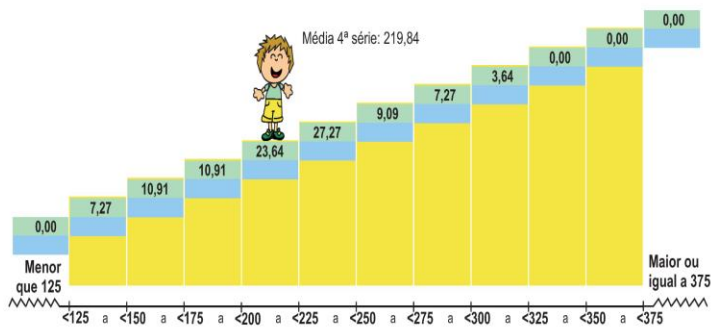
Médias comparadas

Língua Portuguesa 4ª série / 8ª série



4ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Brasil	
176,07	Escolas estaduais 224,00
171,09	Escolas municipais 219,17
172,91	Total 222,63
Seu estado	
190,44	Escolas estaduais 231,32
-	Escolas municipais -
190,44	Total 232,11
Seu município	
-	Escolas estaduais -
-	Escolas municipais -
-	Total -
217,24	Sua escola -

Matemática 4ª série / 8ª série



4ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Brasil	
182,25	Escolas estaduais 238,76
178,66	Escolas municipais 234,12
179,98	Total 237,46
Seu estado	
198,78	Escolas estaduais 247,65
-	Escolas municipais -
198,78	Total 248,71
Seu município	
-	Escolas estaduais -
-	Escolas municipais -
-	Total -
219,84	Sua escola -

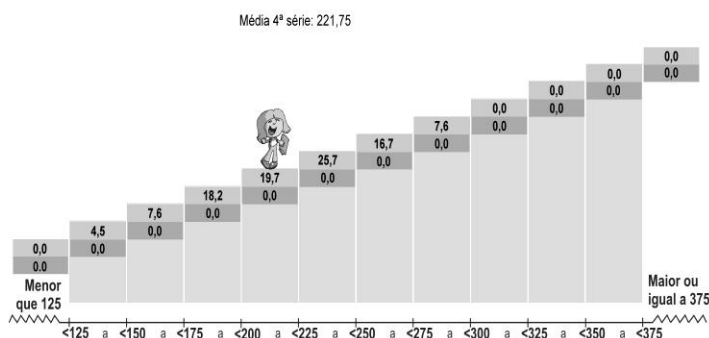
(53001761) EC 415 NORTE

Distribuição percentual de alunos e média posicionada nas escalas

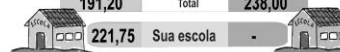
Médias comparadas

 A g s u y o e j ? m i D y B r d x ^ c d S Q B e
 T e l n w R Q & a z H u ! e F P ? : L M i h ? k G e ç

Língua Portuguesa

4ª série
8ª série
 Q B ? S d - P X ' D y B r o h g i ? m g s u p v
 ç & h k ? M : F o * L z ! u c H e w R R c a & a g e n i


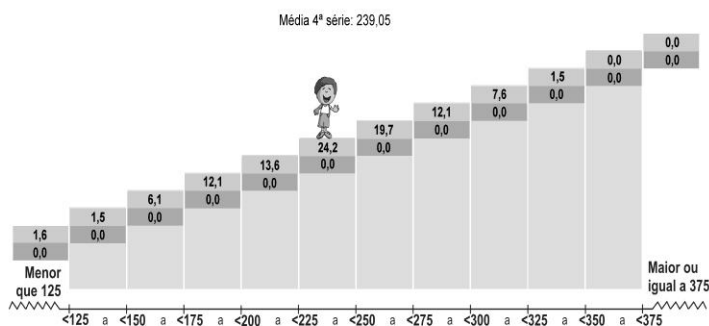
4ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Brasil	
175,96	229,96
172,35	226,15
171,40	228,93
Seu estado	
191,20	236,87
-	-
191,20	238,00
Seu município	
191,20	236,87
-	-
191,20	238,00



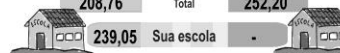
221,75 Sua escola -

 4 + 5 = 9
 5 + 4 = 9
 6 + 3 = 9
 7 + 2 = 9
 8 + 1 = 9
 2 + 6 = 8
 3 + 5 = 8
 4 + 4 = 8
 5 + 3 = 8
 6 + 2 = 8
 7 + 1 = 8
 3 + 4 = 7
 4 + 3 = 7
 5 + 2 = 7
 6 + 1 = 7
 2 + 5 = 7
 3 + 4 = 7

Matemática

4ª série
8ª série
 3 = 3
 4 = 4
 5 = 5
 6 = 6
 7 = 7
 8 = 8
 9 = 9
 10 = 10
 11 = 11
 12 = 12
 13 = 13
 14 = 14
 15 = 15
 16 = 16
 17 = 17
 18 = 18
 19 = 19
 20 = 20
 21 = 21
 22 = 22
 23 = 23
 24 = 24
 25 = 25
 26 = 26
 27 = 27
 28 = 28
 29 = 29
 30 = 30
 31 = 31
 32 = 32
 33 = 33
 34 = 34
 35 = 35
 36 = 36
 37 = 37
 38 = 38
 39 = 39
 40 = 40
 41 = 41
 42 = 42
 43 = 43
 44 = 44
 45 = 45
 46 = 46
 47 = 47
 48 = 48
 49 = 49
 50 = 50
 51 = 51
 52 = 52
 53 = 53
 54 = 54
 55 = 55
 56 = 56
 57 = 57
 58 = 58
 59 = 59
 60 = 60
 61 = 61
 62 = 62
 63 = 63
 64 = 64
 65 = 65
 66 = 66
 67 = 67
 68 = 68
 69 = 69
 70 = 70
 71 = 71
 72 = 72
 73 = 73
 74 = 74
 75 = 75
 76 = 76
 77 = 77
 78 = 78
 79 = 79
 80 = 80
 81 = 81
 82 = 82
 83 = 83
 84 = 84
 85 = 85
 86 = 86
 87 = 87
 88 = 88
 89 = 89
 90 = 90
 91 = 91
 92 = 92
 93 = 93
 94 = 94
 95 = 95
 96 = 96
 97 = 97
 98 = 98
 99 = 99
 100 = 100


4ª SÉRIE	8ª SÉRIE
Brasil	
192,95	241,63
190,06	237,58
189,14	240,56
Seu estado	
208,76	250,70
-	-
208,76	252,20
Seu município	
208,76	250,70
-	-
208,76	252,20



239,05 Sua escola -

(53001761) EC 415 NORTE

ANEXO E

BOLETIM DE DESEMPENHO DA PROVA BRASIL – ANO 2009

ProvaBrasil
Avaliação do Rendimento Escolar

**Desempenho da sua escola
na Prova Brasil – 2009**

EC 415 NORTE
BRASILIA - DF

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	
29.727		Escolas estaduais de seu estado	18.666	
-		Escolas municipais de seu estado	-	
29.727		Escolas estaduais de seu município	18.666	
-		Escolas municipais de seu município	-	
64		Sua escola	-	

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		
200,93	223,31	Escolas estaduais	242,87	249,36
-	-	Escolas municipais	-	-
200,93	223,31	Total	242,87	249,36
		Seu Município		
200,93	223,31	Escolas estaduais	242,87	249,36
-	-	Escolas municipais	-	-
200,93	223,31	Total	242,87	249,36
229,9	244,09	Sua Escola	-	-

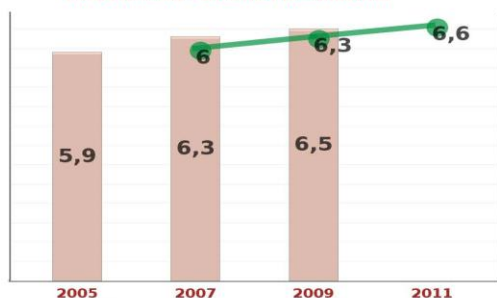
* Os resultados informados referem-se apenas à Rede Pública.

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

INEP

Ministério da
Educação

PROVA BRASIL
MATEMÁTICA E LÍNGUA PORTUGUESA

IDEBÍndice de Desenvolvimento
da Educação Básica**Resultados do IDEB
na sua escola – 2009****EC 415 NORTE
BRASILIA - DF****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	90,9	90,9	94,4
4,4	5,0	5,0	5,0
62,9	82,0	82,0	83,3
4,4	5,4	5,4	6,5

Anos Finais - Ensino Fundamental

Brasil	UF	Município	Escola
79,7	80,4	80,4	-
4,5	5,1	5,1	-
79,6	97,3	97,3	-
3,7	3,9	3,9	-

Taxas de Aprovação* (%)

Média de horas-aula diária*

Docentes com curso superior*

Ideb

* - Censo Escolar - 2009

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

Ministério da
EducaçãoBRASIL
Ensino Básico e Ensino Superior

EC 415 NORTE
BRASILIA - DF
Distribuição percentual dos alunos na escala de proficiência
Língua Portuguesa

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

Média da Escola: Nível 5 (229,9 pontos)

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

Média da Escola:

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	3,2
Nível 8	300 a 325	7,8
Nível 7	275 a 300	15,7
Nível 6	250 a 275	15,6
Nível 5	225 a 250	23,5
Nível 4	200 a 225	20,3
Nível 3	175 a 200	9,3
Nível 2	150 a 175	3,1
Nível 1	125 a 150	0,0
Nível 0	125 ou menos	1,5

Média da Escola: Nível 5 (244,09 pontos)

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

Média da Escola:

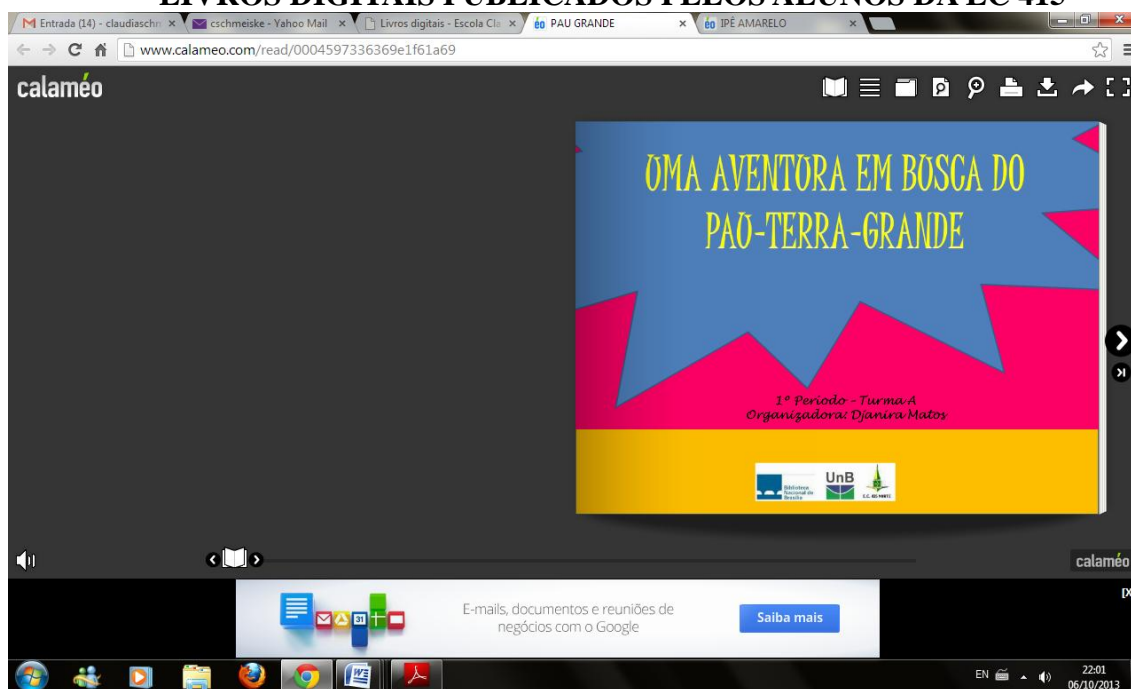
 Para saber mais acesse: provabrazil.inep.gov.br.

INEP

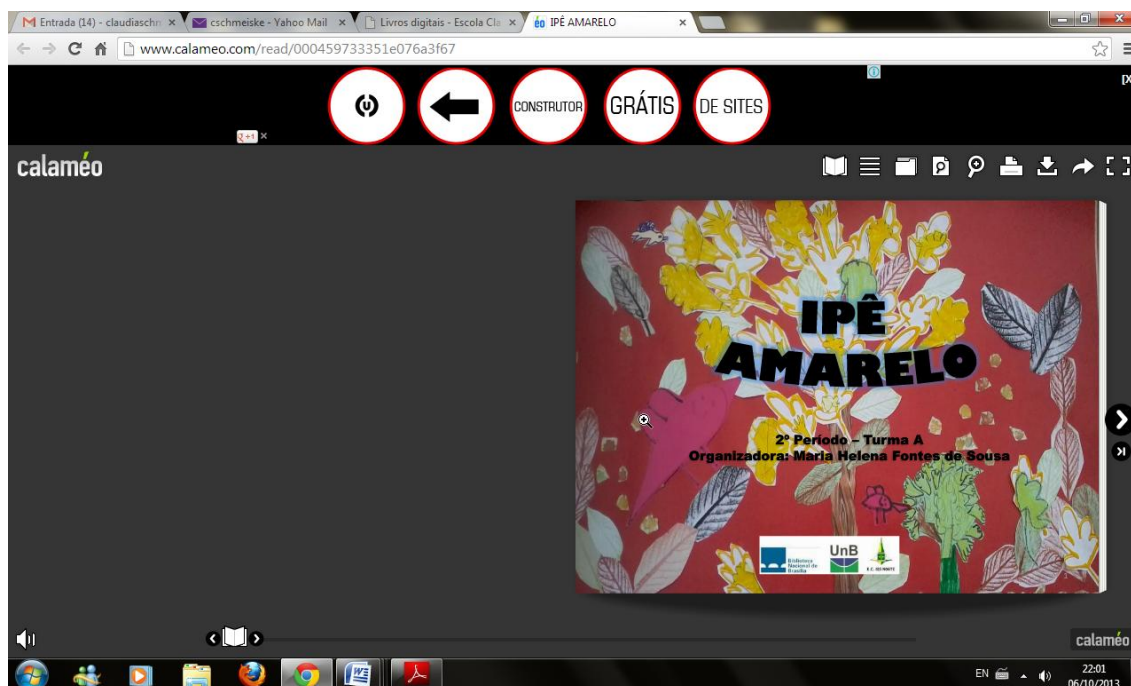
 Ministério de
 Educação


ANEXO F

LIVROS DIGITAIS PUBLICADOS PELOS ALUNOS DA EC 415



Livro Produzido pelos alunos da 1º ano



Livro produzido pelos alunos do 2º ano.



Livro produzido pelos alunos do 3º.



Livro produzido pelos alunos do 4º.

ANEXO G

Relatório Tabela de Atividades

Família Ocupacional: 2394 - Programadores, avaliadores e orientadores de ensino

Áreas

Atividades

A IMPLEMENTAR A EXECUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO/INSTRUCIONAL

Acompanhar o desenvolvimento do trabalho docente/autor

1 DE

Assessorar o trabalho docente

2 DE

Administrar a progressão da aprendizagem

3 DE

Acompanhar a produção dos alunos

6 DE

Elaborar textos de orientação

8 DE

Produzir material de apoio pedagógico

9 DE

Observar o desempenho das classes

10 DE

Sugerir mudanças no projeto pedagógico

16 DE

Administrar recursos de trabalho

20 DE

Organizar encontro de educandos

25 DE

B AVALIAR O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO/INSTRUCIONAL

Construir sistema de avaliação

1 DE

Construir instrumentos de avaliação

2 DE

Valorizar experiências pedagógicas significativas

3 DE

Detectar eventuais problemas educacionais

4 DE

Propor soluções para problemas educacionais detectados

5 DE

Assegurar-se da consonância da concepção de avaliação com os princípios do projeto pedagógico

6 DE

Avaliar o desempenho das classes/turmas

8 DE

Avaliar o processo de ensino e de aprendizagem

9 DE

Verificar o cumprimento das metas

10 DE

Participar da avaliação proposta pela instituição

12 DE

Avaliar a implementação de projetos educacionais

14 DE

Participar das avaliações externas

16 DE

Elaborar projetos de recuperação de aprendizagem

19 DE

Analisar resultados das avaliações

20 DE

C VIABILIZAR O TRABALHO COLETIVO

Criar mecanismos de participação/interação

1 DE

Criar espaços de participação/interação

2 DE

Organizar os espaços e os mecanismos de participação/interação

3 DE

Estruturar os tempos pedagógicos

4 DE

Estimular a participação dos diferentes sujeitos

5 DE

Contribuir para que as decisões expressem o coletivo

7 DE

Estimular a transparência na condução dos trabalhos

8 DE

Organizar reuniões com equipes de trabalho

9 DE

Criar e recriar normas de convivência e procedimentos de trabalho coletivo

12 DE

Planejar reuniões com equipes de trabalho

13 DE

Formar equipes de trabalho

14 DE

Promover estudos de caso

15 DE

D COORDENAR A (RE) CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO/INSTRUCIONAL	Levantar necessidades educacionais e sociais	Caracterizar o perfil dos alunos	Fornecer subsídios para reflexão das mudanças sociais, políticas, tecnológicas e culturais	Explicitar os princípios norteadores do projeto pedagógico
	1 DE	2 DE	3 DE	7 DE
	Fornecer subsídios teóricos	Traçar objetivos educacionais	Traçar metas educacionais	Planejar ações de operacionalização
	9 DE	10 DE	11 DE	12 DE
	Buscar assessoria para viabilizar o projeto pedagógico/instrucional	Assessorar as escolas/instituições	Estabelecer sintonia entre as teorias de aprendizagem e as modalidades de ensino	
	18 DE	19 DE	20 DE	
E ELABORAR PROJETO INSTRUCIONAL	Identificar contexto de aprendizagem	Identificar público alvo	Elaborar objetivos	Mapear competências
	1 DE	2 DE	3 DE	4 DE
	Mapear conteúdo	Definir estratégias de ensino	Definir mídias	Definir abordagem de comunicação
	5 DE	6 DE	7 DE	8 DE
	Descrever atividades	Dimensionar carga horária	Propor estratégias de participação/interação	Propor alocação de recursos (humanos, financeiros, materiais e tecnológicos)
9 DE	10 DE	11 DE	12 DE	
	Propor mecanismos de acessibilidade	Criar mecanismos de usabilidade	Definir escopo	Definir processos de avaliação
	13 DE	14 DE	15 DE	16 DE
	Traçar cronograma de execução			
	17 DE			
F DESENVOLVER PROJETO PEDAGÓGICO/INSTRUCIONAL	Orientar autor sobre projeto pedagógico/instrucional	Mediar informações entre autor e equipe de produção	Participar da criação do projeto gráfico	Roteirizar material
	1 DE	2 DE	3 DE	4 DE
	Elaborar roteiro visual (storyboard)	Adequar linguagem textual e imagética	Elaborar atividades	Garantir a integridade instrucional
	5 DE	6 DE	7 DE	8 DE
	Compatibilizar carga horária por atividades	Orientar equipe de produção	Acompanhar equipe de produção	Acompanhar processo de revisão
	9 DE	10 DE	11 DE	12 DE
	Descrever estrutura do ambiente de aprendizagem	Validar material revisado	Realizar controle de qualidade	Validar produto final
	13 DE	14 DE	15 DE	16 DE

G PROMOVER A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFISSIONAIS	Formar-se continuamente	Atualizar-se continuamente	Estudar continuamente	Pesquisar os avanços do conhecimento científico, artístico, filosófico e tecnológico
	1 DE	2 DE	3 DE	4 DE
	Pesquisar práticas educativas	Aprofundar a reflexão sobre as teorias da aprendizagem	Aprofundar a reflexão sobre currículos e metodologias de ensino	Aprofundar a reflexão sobre o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos
	5 DE	6 DE	7 DE	8 DE
Y COMUNICAR-SE	Selecionar referencial teórico	Selecionar bibliografia	Organizar grupos de estudos	Promover trocas de experiências
	9 DE	10 DE	11 DE	12 DE
	Orientar atividades interdisciplinares	Participar de cursos, seminários e congressos	Participar de fóruns: acadêmicos, políticos e culturais	
	13 DE	15 DE	16 DE	
Z DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS	Olhar com intencionalidade pedagógica	Expressar-se com clareza	Socializar informações	Divulgar deliberações
	1 DE	2 DE	3 DE	4 DE
	Elaborar relatórios	Emitir pareceres	Entrevistar	Divulgar resultados de avaliação
	5 DE	7 DE	8 DE	9 DE
	Dominar a língua portuguesa			
	13 DE			
Z DEMONSTRAR COMPETÊNCIAS PESSOAIS	Compreender o contexto	Respeitar as diversidades	Criar espaços para o exercício da diversidade	Respeitar a autoria do educador
	1 DE	2 DE	3 DE	4 DE
	Respeitar a autonomia do educador	Criar clima favorável de trabalho	Demonstrar capacidade de observação	Trabalhar em equipe
	5 DE	6 DE	7 DE	8 DE
	Administrar conflitos	Intermediar conflitos entre a escola e a família	Interagir com os pais	Coordenar reuniões
9 DE	10 DE	11 DE	12 DE	
Dimensionar os problemas	Estimular a solidariedade	Respeitar a alteridade	Estimular a criatividade	
13 DE	14 DE	15 DE	16 DE	
Estimular o senso de justiça	Estimular o senso crítico	Estimular o respeito mútuo	Estimular valores estéticos	
17 DE	18 DE	19 DE	20 DE	

Desenvolver a
auto-estima

21 DE

Estimular a
cooperação

22 DE

Administrar tempo

23 DE

Auto-avaliar-se

24 DE

Demonstrar
criatividade

25 DE

Demonstrar
pró-atividade

26 DE

Demonstrar
versatilidade

27 DE

Demonstrar
flexibilidade

28 DE

Legenda das ocupações da família

DE - DESIGNER EDUCACIONAL