

M	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p>
A. SANTOS	<p>ANDREIA SILVA DOS SANTOS</p>
<p>PROVA BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DESCRITORES E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</p>	<p>PROVA BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DESCRITORES E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</p>
2017	<p>CAMPO GRANDE/MS 2017</p>



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ANDREIA SILVA DOS SANTOS

**PROVA BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DESCRITORES E
SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Campo Grande/MS
2017

ANDREIA SILVA DOS SANTOS

PROVA BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DESCRITORES E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS - Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura. Linha de pesquisa: Ensino de Linguagem.

Orientador (a): Profa. Dra. Neide Araújo Castilho Teno

Bolsista: CAPES

Campo Grande/MS

2017

S233p Santos, Andreia Silva dos.

Prova Brasil no ensino fundamental: análise dos descritores e suas relações com a prática de ensino de língua portuguesa / Andreia Silva dos Santos. Campo Grande, MS: UEMS, 2017.

100f. ; 30 cm.

Orientadora: Neide Araújo Castilho Teno

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Letras, 2017.

1.Prova Brasil. 2. Descritores 3. Práticas de ensino. I. Título.

CDD 23. ed. 371.3

ANDREIA SILVA DOS SANTOS

PROVA BRASIL NO ENSINO FUNDAMENTAL: ANÁLISE DOS DESCRITORES E SUAS RELAÇÕES COM A PRÁTICA DE ENSINO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS Unidade Universitária de Campo Grande, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras.

Área de concentração: Linguagem: língua e Literatura.
Linha de pesquisa: Ensino de Linguagem.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª. Dra. Neide Araújo Castilho Teno (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profª. Dra. Elza Sabino da Silva Bueno
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Profª. Dra. Maria Luceli Faria Batistote
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profª. Dra. Maria Leda Pinto - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS -
(Suplente)

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UFMS -
(Suplente)

Campo Grande/MS, 30 de março de 2017.

À minha mãe Aparecida Augusta, pai Diogo Magalhães, irmã Fátima Augusta e pequena
Menina reservo o meu amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu porto seguro, refúgio, fortaleza, que operou muitos milagres em minha vida e concedeu-me a oportunidade de realizar este curso de mestrado, que por vezes julguei ser impossível.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Neide Araujo Castilho Tenno, pela atenção e confiança no momento da entrevista do processo seletivo, agradeço pela oportunidade, apoio, auxílio, paciência, estímulo, carinho e atenção disponibilizados.

À minha mãe, minha maior incentivadora, sempre orientando com palavras sábias, paciência, carinho, zelo e atenção, que fortaleceram e auxiliaram muito em minha caminhada de estudo “à senhora, querida mãezinha, rendo todo o meu amor, carinho e gratidão”.

Aos professores que participaram do processo de qualificação desta dissertação, professora Dra. Elza Sabino da Silva Bueno e Dra. Maria Leda Pinto, aos professores doutores Ruberval Maciel, Nataniel Gomes, Antônio Carlos, Natalina Sierra e João Fábio, agradeço pelas aulas e apoio no decorrer da realização deste curso.

A todos os colegas de trabalho da Secretaria de Estado de Educação que, de modo singelo, contribuíram para o ingresso e concretização deste curso, em especial os professores Hildeny Alves Oliveira e professor Hélio Queiroz Daher.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Narrativas Formativas - GEPENAF agradeço a acolhida e parceria nos estudos, recebam meu carinho e gratidão.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, em especial à Professora Maria Cecilia Amêndola da Motta, pela oportunidade de fazer parte de sua equipe no período de realização deste curso de Mestrado, a Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS, que também permitiu a realização desta pesquisa em escolas da rede municipal de ensino e a todos os professores de Língua Portuguesa da rede estadual e municipal de ensino que prontamente me receberam e atenderam a solicitação de participação neste estudo, recebam os meus sinceros agradecimentos.

À CAPES pelo incentivo e suporte financeiro aos estudos no último ano do curso.

Saiu o semeador a semear a sua semente.

Lucas 8:5

SANTOS, Andreia Silva dos. Prova Brasil no Ensino Fundamental: análise dos descritores e suas relações com a prática pedagógica de Língua Portuguesa. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

RESUMO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa Ensino de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Campo Grande, e propõe refletir a relação da Prova Brasil com a prática de ensino do professor. A avaliação do ensino em larga escala tem constituído um fator essencial para diagnóstico das metas estabelecidas para Educação Básica no Brasil. Dentre essas avaliações, destacamos a Prova Brasil como uma ação que pode interferir na prática de ensino do professor em seu *lócus* de trabalho, pois gera índices que possibilitam retratar a realidade da aprendizagem de cada escola em cada município avaliado. Subsidiados pelos resultados das avaliações elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o objetivo dessa pesquisa é analisar os descritores da Prova Brasil e compreender sua relação com a prática de ensino do professor. Para o recorte do estudo, utilizamos os resultados obtidos na Prova Brasil nos anos de 2009, 2011 e 2013 em Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental. Três tópicos, dentre os seis elencados da Matriz de Referência, foram analisados: coerência e coesão no processamento do texto, relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido, e variação linguística. Trata-se de uma pesquisa quantitativa e qualitativa, de cunho documental, utilizando procedimentos a partir de questionários semiestruturados com professores de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual e Municipal de Campo Grande/MS. Para trabalhar os resultados recorreremos à análise categorial de Bardin, cuja técnica possibilita a categorização dos dados a partir da comunicação dos professores. Constatamos na análise dos dados e discussão dos resultados, que a Prova Brasil é um instrumento avaliativo que tem norteado a prática pedagógica do professor.

Palavras-chave: Prova Brasil; Descritores; Prática de ensino.

SANTOS, Andreia Silva dos. Brazil test in elementary school: analysis of descriptors and their relationships with the teaching practice in the course of Portuguese language. 2017. 100f. Dissertation (Master of Letters) - University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2017.

ABSTRACT

This study is part of the Teaching of Languages research line of the Stricto Sensu Postgraduate Program in Letters of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), a unit of the University of Campo Grande, and proposes to reflect the relationship between Prova Brasil and Teaching practice. The evaluation of large-scale education has been an essential factor for the diagnosis of the goals established for Basic Education in Brazil. Among these evaluations, we highlight the Brazil Proof as an action that can interfere in the teaching practice of the teacher in his work locus, since it generates indices that make it possible to portray the learning reality of each school in each evaluated municipality. Subsidized by the results of the evaluations prepared by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), the objective of this research is to analyze the descriptors of the Brazil Test and to understand its relation with the teaching practice of the teacher. For the study cut, we used the results obtained in Prova Brasil in the years 2009, 2011 and 2013 in Portuguese Language, in the 9th year of Elementary School. Three topics were analyzed: coherence and cohesion in the text processing, relationship between expressive resources and meaning effects, and linguistic variation. This is a quantitative and qualitative research, using documental procedures, using semi-structured questionnaires with Portuguese language teachers from the State and Municipal Public Network of Campo Grande / MS. In order to work the results, we used the categorical analysis of Bardin, whose technique allows the categorization of the data from the teachers' communication. We found in the analysis of the data and discussion of the results, that Prova Brasil is an evaluation instrument that has guided the pedagogical practice of the teacher.

Keywords: Brazil Exam; descriptors; teaching practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização
- Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica
- Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Enem - Exame Nacional do Ensino Médio
- Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- MEC - Ministério da Educação
- PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
- Pisa - Programa Internacional de Avaliação
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPP - Projeto Político Pedagógico.
- Pibid - Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência
- Proemi - Programa Ensino Médio Inovador
- Saems - Sistema de Avaliação do Ensino em Mato Grosso do Sul
- Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- Saep - Sistema de Avaliação da Educação Primária
- SciELO - Scientific Electronic Library
- SED - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
- Semed - Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande
- TRI - Teoria de Resposta ao Item

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Habilidades/descriptores em Língua Portuguesa avaliadas pelo SAEB/Prova Brasil no 9º ano do Ensino Fundamental	38
Quadro 2 -	Levantamento das produções do Portal de Periódicos da CAPES - 2008 a 2013	46
Quadro 3	Escolas e modalidades	51
Quadro 4	Percentual de respostas às alternativas	56
Quadro 5	Percentual de acertos na questão que explora recursos expressivos do texto	58
Quadro 6.	Respostas à questão que avalia o descritor 13	59
Quadro 7.	Identificação dos professores	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Respostas às questões sobre o Tópico IV da Matriz de Referência	64
Gráfico 2.	Respostas às questões sobre o tópico V da Matriz de Referência	68
Gráfico 3.	Respostas à questão sobre o tópico VI da Matriz de Referência	69

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1.	Exemplo de questão do descritor 10 identificar o conflito do enredo	55
Imagem 2.	Exemplo de questão que explora os recursos expressivos do texto	57
Imagem 3.	Exemplo de questão com o descritor 13	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
1.1 Avaliação da Educação Básica no Brasil	22
1.1.1 Histórico do SAEB e Prova Brasil	25
1.2 Prova Brasil de Língua Portuguesa: contexto teórico	32
1.2.1 A Matriz de Referência de Língua Portuguesa.....	37
1.2.2 Coerência e coesão no processamento do texto.....	41
1.2.3 Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido.....	42
1.2.4 Variação linguística	43
CAPÍTULO II - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	46
2.1 Mapeamento das produções acadêmicas sobre o objeto de estudo	46
2.2 Procedimentos metodológicos.....	48
CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	54
3.1 Procedimentos para a análise dos dados.....	54
3.2 Análise dos tópicos da Matriz de Referência	55
3.2.1 Análise do Tópico IV – Coerência e coesão no processamento de texto	55
3.2.2 Análise do Tópico V – Relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido	57
3.2.3 Análise do Tópico VI - Variação linguística.....	59
3.4 Categoria I - Identidade pessoal e formação docente.....	61
3.5 Categoria II - Percepção dos professores quanto a prática de ensino e a Prova Brasil	62
3.5.1 Tópico IV - Percepção da prática de ensino quanto à coerência e coesão no processamento do texto	63
3.5.2 Tópico V - Percepção da prática de ensino em relação aos recursos expressivos e efeitos de sentido.....	67
3.5.3 Tópico VI - Percepção da prática de ensino quanto à variação linguística	68
3.6 Categoria III - Prática de ensino e a relação com os resultados da Prova Brasil.....	69
3.7 Categoria IV – A relação e a contribuição da Prova Brasil com a prática de ensino	72
3.8 Categoria V – A relação dos descritores da Prova Brasil e a prática de ensino	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICES	82

APÊNDICE A – Respostas dos sujeitos participantes da pesquisa.....	82
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	89
APÊNDICE C - Questionário	90
ANEXOS	93
ANEXO A - Solicitação de autorização para realização de pesquisa em escolas da rede estadual de ensino encaminhada a SED em Campo Grande.....	92
ANEXO B - Solicitação de autorização para realização de pesquisa em escolas da rede municipal de ensino encaminhada a Semed de Campo Grande.....	93
ANEXO C - Relação de escolas municipais que ofertam 9º ano do Ensino Fundamental na em Campo Grande - MS, organizado segundo índices Prova Brasil e IDEB.....	94
ANEXO D - Relação de escolas estaduais que ofertam 9º ano do Ensino Fundamental na em Campo Grande - MS, organizado segundo índices Prova Brasil e IDEB.....	97

INTRODUÇÃO

Enxergar as coisas ainda nas sementes, isso é genialidade.
Filósofo Lao Tzu (604-531 a.C)

A epígrafe que abre esta introdução é a frase do filósofo Lao Tzu (604 -531 a.C) evidencia, de alguma maneira, os aspectos essenciais do modo de compreender o desenvolvimento do processo avaliativo, a partir da metáfora da semente. Plantar uma semente parece algo relativamente simples, porém requer cuidados básicos, que vão desde o conhecimento do solo em que se pretende plantar ao preparo da terra, realizando a adubação, analisando qual o período certo de plantio, semeando e regando a semeadura sempre que necessário, depositando no solo, por meio da água, nutrientes que favorecerão o desenvolvimento das sementes.

De acordo com este estudo, a semente da avaliação é plantada no ensino público na década de 1990 e desde então tem, recebido cuidados básicos, se constituído como uma ferramenta importante para diagnosticar o nível de aprendizagem adquirido pelos alunos, o alcance das metas e objetivos de ensino e aprendizagem proposta para a Educação Básica brasileira. E nesse período de constituição de ferramentas que possibilitem a aquisição de qualidade na educação, pairam indagações: pode um único instrumento mediar a qualidade do ensino? O fato de uma escola ter bons índices em uma avaliação em larga escala, faz dela uma escola com ensino de qualidade? Quais os conceitos considerados para afirmar que uma educação é ou não de qualidade?

O intuito deste estudo não é o de entrar no mérito de cada uma das alegações sobre as evidências da má qualidade do ensino vigentes na sociedade, nem das hipóteses explicativas apresentadas como suas causas pelos meios de comunicação, uma vez que, dada a complexidade do problema e seu caráter multifacetado, é muito provável que nelas haja argumentos razoáveis e plausíveis. Dessa forma, atentamos apenas para as questões que permeiam a busca pela qualidade do ensino no que se refere à constituição dos instrumentos para avaliação nacional.

No anseio de responder aos questionamentos apresentados, retomamos o conceito de qualidade do ensino, a partir de sua essência. O que se entende pela palavra qualidade, o que é qualidade? Segundo o dicionário Aurélio, em seu sentido absoluto a palavra qualidade está relacionada à “característica superior ou atributo distintivo positivo que faz alguém ou algo

sobressair em relação a outro”. A palavra qualidade, ligada à qualidade da educação, pode ser explanada com base nos estudos de Beisiegel (2005), em que para o autor

A qualidade de ensino que reivindico como prioridade a ser alcançada pelo sistema escolar pouco tem a ver com a ideia conservadora de recuperação da presumida excelente qualidade da escola pública no passado. Aquela escola já não existe na situação do ensino comum da rede de escolas públicas no presente. A escola pública mudou com sua expansão quantitativa: são outros os seus agentes - alunos, professores, famílias, - e sua circunstância, e esta mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento (BEISIEGEL, 2005, p.142-143).

Segundo o autor, é possível mesmo que esta nova escola, com esta nova clientela e com suas novas funções sociais implique também um conceito diverso de qualidade do ensino. Como chegar à formulação deste novo conceito ou como obter esta qualidade é uma questão abordada também por autores como Demo (1995) e Freitas (2007), que apontam que, embora seja essencial a imaginação criadora do educador, a primeira condição para o êxito do ensino está na aceitação dos problemas colocados pela escola como desafios e na busca por formas de superação.

A qualidade da educação é um dos principais desafios educacionais da contemporaneidade e emerge das mudanças ocorridas nas últimas décadas. Dentro deste contexto de mudanças, o Governo Federal, com o intuito de garantir a oferta de ensino público com qualidade a todo o cidadão brasileiro, subsidiado por experiências internacionais¹, passou a investir, a partir da década de 1990 no desenvolvimento e aprimoramento de um sistema de avaliação que tornasse favorável a aquisição de informações sistematizadas quanto ao andamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em todas as regiões do Brasil. Foi uma maneira padronizada de monitorar o ensino nacional.

A partir de 1990 foi criado pelo Governo Federal o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que proporcionou ao Brasil acesso a um sistema conciso de avaliação do ensino. Após a promulgação da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamenta e fortalece a atuação do Ministério da Educação (MEC) no desenvolvimento do processo avaliativo, essa organização tornou-se precisa, direcionando a elaboração e aplicação das avaliações no ensino básico brasileiro.

¹ Exemplo de experiência internacional, a avaliação Primary and Secondary Education Act - Lei de Educação Primária e Secundária, criada nos estados Unidos em 1965, de cunho federal essa lei previa, entre outros aspectos, a igualdade de acesso, e regulava os investimentos federais em educação. (Alejandro Tiana Ferrer. Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta. In: Seminário Internacional de Avaliação da Educação, 1995, Rio de Janeiro. Anais. Brasília: MEC, 1996.p.33-35).

Com a promulgação da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); e a Avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC), cujas diretrizes básicas são estabelecidas no Artigo 1^o da referida portaria.

Esses programas foram estabelecidos, segundo os documentos oficiais do Governo Federal, com o intuito de assegurar melhores índices e, conseqüentemente, mais qualidade no ensino ofertado nas redes de ensino brasileiras. Segundo Freitas (2007), a Constituição Federal de 1988 já evidenciava nos artigos 206, 209 e 214 questões como o padrão de qualidade no ensino, que são de responsabilidade do poder público, colocando nacionalmente a avaliação em larga escala em evidência e atribuindo ao Governo Federal a responsabilidade pela execução de ações e intervenções em favor da melhoria na qualidade da educação.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil vem sendo, desde então, desenvolvido e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que tem a função de avaliar a qualidade da educacional nacional, contemplando em sua estrutura a ANEB, ANRESC/Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Para o desenvolvimento deste estudo, tomamos como referência e instrumento para pesquisa as Matrizes de Referência do SAEB, elaboradas pelo MEC em conjunto com estados e municípios brasileiros. Essas matrizes possuem temas, tópicos e descritores que orientam a elaboração das avaliações pelo INEP e também direcionam a compreensão dos pressupostos teóricos que embasam a avaliação, por gestores e professores.

As Matrizes de Referência são utilizadas pela Prova Brasil como direcionamento para a elaboração dos itens necessários para a efetivação da avaliação. Dessa forma, esta pesquisa foi desenvolvida tendo por base os descritores dos tópicos IV, V e VI desta matriz e os resultados obtidos pelas escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino de Campo Grande - MS em avaliações aplicadas aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2009, 2011 e 2013.

As Matrizes de Referência do SAEB são fundamentais para que haja transparência e legalidade no processo de avaliação, segundo o documento “PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores” (BRASIL, 2008), a Matriz de Referência é o referencial curricular do que será

² No capítulo 1 deste estudo abordamos mais detalhadamente essas diretrizes.

avaliado em cada disciplina, série/ano, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Este instrumento não engloba todo o currículo escolar, sendo um recorte baseado no que é possível avaliar por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil.

Com as leituras realizadas para elaboração deste estudo, observamos que a avaliação educacional em larga escala é considerada um instrumento dentro do processo de ensino e aprendizagem. A partir deste entendimento, analisamos, na rede pública estadual e municipal de ensino de Campo Grande – MS, escolas que, nas últimas três edições desta avaliação diagnóstica, conseguiram evoluir ou manter os índices educacionais. Lembramos que as médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas.

O interesse por realizar a pesquisa dessa perspectiva surgiu a partir de inquietações relacionadas à divulgação das avaliações externas e às polêmicas que acompanham a discussão deste processo avaliativo, tais como a divergência entre o que é trabalhado nas aulas e o que é abordado nas avaliações, e o que tem contribuído para que muitas escolas tenham conseguido progresso nos índices.

Subsidiados pelo Estado da Arte³ realizado na construção dos dados deste estudo observou-se que investigações e análises sobre o tema são realizadas a cada ano, contudo nada em específico sobre a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, frente aos descritores da Prova Brasil no 9º ano de Ensino Fundamental, o que torna esta análise de caráter inovador, em conformidade com as demandas educacionais da atualidade.

Transformações no processo de ensino e aprendizagem são constantes, por este fato, segundo Imbernón (2002, p. 69): “[...] já não podemos entender a formação permanente apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso”.

Para Day (2001, p.17) “[...] os professores não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente da tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem”. Entendemos, como Nóvoa, que se faz necessário romper com a tradicional cultura de delegar aos “teóricos e

³De caráter bibliográfico, desafia o pesquisador a mapear e discutir sobre as produções acadêmicas existentes em diferentes campos do conhecimento, épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 257).

pedagogos” a elaboração do “corpo de saberes e de *savoir-faire* próprio dos docentes”, realizados frequentemente de “forma exógena” (NÓVOA, 1991, p 119).

E, com vistas a favorecer a adequação do ensino ao processo de desenvolvimento educacional e social, as Secretarias Municipal e Estadual de Educação de Campo Grande - MS tem realizado momentos de formação pedagógica, em que o professor pode refletir e repensar sua prática de ensino, proporcionando também situações de integração entre os professores, direção escolar e coordenação pedagógica nas escolas.

Estes encontros de formação ou estudo visam intervir no modo como as atividades educativas são aplicadas em salas de aula e, conseqüentemente, produzir impactos significativos nos índices educacionais aferidos nacionalmente. A partir destas questões e necessidade, decidiu-se analisar a influência dos descritores da Prova Brasil na prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.

Para definirmos as escolas da rede pública de ensino de Campo Grande que seriam visitadas e pesquisadas, utilizamos os resultados obtidos por todas as escolas das redes estadual e municipal que ofertam o 9º ano do Ensino Fundamental e que participaram da Prova Brasil nos anos de 2009, 2011 e 2013. Os índices foram extraídos do *site*⁴ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e organizados em quadros por ordem decrescente. Após observação e análise dos maiores índices, foram selecionadas as escolas alvo de estudo (quadro apresentado nos Anexos C e D).

A pesquisa foi delimitada para ser desenvolvida em escolas públicas que nas últimas três edições da Prova Brasil têm conseguido manter os índices elevados em Língua Portuguesa, em comparação com as demais escolas. A partir dessas observações preliminares, desenvolvemos a pesquisa com os professores de Língua Portuguesa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário com questões abertas e fechadas.

É importante destacar que o objetivo não é ranquear escolas, afirmando que devido ao índice obtido são as melhores, mas analisar junto aos professores destas escolas questões que envolvem desde o tempo de atuação em Língua Portuguesa e como lidam com essa cultura avaliativa nacional em sua prática pedagógica.

Assim, decidido o tema, passamos ao aprofundamento teórico, buscando na literatura sobre o processo de avaliação e a prática de ensino em Língua Portuguesa conhecer diferentes conceitos e abordagens em Língua Portuguesa. Realizamos o levantamento teórico, na

⁴ Resultados da Prova Brasil - Edições anteriores <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/>

sequência a sistematização das informações levantadas para constituição da análise e organizamos este estudo de pesquisa em três capítulos.

No capítulo I apresentamos a fundamentação teórica realizada para a elaboração desta dissertação. Embasados em documentos oficiais do Ministério da Educação e em autores como Antunes (2009), Cosson (2014), Demo (1995), Hoffmann (1991, 2008), Kleiman (1995, 2005), Kock (1997, 2002, 2013, 2014), Fávero e Kock (2008), Koch e Travaglia (1996), Koch e Elias (2010) Perrenoud (1999, 2000a, 2000b), Rojo (2009, 2012, 2013) e Magalhães (2012), entre outros. Apresentamos diferentes abordagens da avaliação e ensino da Língua Portuguesa que são relevantes para compreender o desenvolvimento do ensino, bem como para desenvolver a contento a análise dos dados desta pesquisa de campo.

No capítulo II apresentamos um balanço das produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Capes, com o objetivo de verificar, dentre os trabalhos desenvolvidos no período de 2010 a 2012, quais os que apresentavam relação com a temática proposta para desenvolvimento deste estudo.

A pesquisa apontou a existência de teses e dissertações tratando da Prova Brasil em diferentes perspectivas, bem como a questão avaliativa e o modo como está ligada à concepção de qualidade da educação, mas nenhuma em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, situação esta que torna a pesquisa desenvolvida de caráter inovador.

E, por fim, no capítulo III tratamos de forma sistematizada os dados que foram levantados a partir do questionário aplicado para os professores de Língua Portugueses, que representam os sujeitos desta pesquisa. As informações foram organizadas em três etapas, sendo que a primeira aborda o perfil geral dos professores, a segunda o perfil profissional dos professores e a terceira trata da ação que os professores de Língua Portuguesa apresentam sobre a Prova Brasil frente aos resultados obtidos por sua escola.

Apresentamos, por fim, as considerações finais, as referências bibliográficas usadas como suporte para o desenvolvimento da pesquisa e os anexos.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sementes do amanhã

Ontem um menino que brincava me falou que hoje
é semente do amanhã...
Para não ter medo, que este tempo vai passar...
Não se desespere, não, nem pare de sonhar.
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida! Fé no homem! Fé no que virá!
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será.
Gonzaguinha (1945 - 1991)

A epígrafe que abre o primeiro capítulo desta dissertação é a canção do compositor e músico Gonzaguinha (1945 - 1991). Seus trechos marcam, de alguma maneira, os aspectos essenciais do modo de compreender o desenvolvimento do processo avaliativo, a partir da metáfora da semente. Nesse primeiro capítulo, apresentamos o contexto histórico da avaliação em larga escala no Brasil, trazendo à tona fatos que foram plantados na década de 1990 e que, ao germinarem, constituíram o formato da avaliação educacional como conhecemos atualmente.

Neste estudo a simbologia da “semente” é entendida também como a forma como o conhecimento é aplicado aos alunos. Essa metáfora permeará toda a dissertação por constituir-se noção chave para a apresentação da maneira como serão discutidas as questões que permeiam a implementação e o desenvolvimento do processo avaliativo no Brasil.

Entendendo a necessidade de alimentar-nos teoricamente, nutrir o solo do aprendizado com conhecimentos que possibilitem realizar a análise e reflexão sobre a avaliação educacional no Brasil, apresenta-se neste capítulo a descrição da teoria que fundamenta este estudo, realizando uma breve retomada histórica do desenvolvimento do processo de avaliação em larga escala no Brasil, a partir da elaboração das Matrizes de Referência e a organização das habilidades em Língua Portuguesa propostas da avaliação.

1.1 Avaliação da Educação Básica no Brasil

Estudiosos dessa temática têm se dedicado à análise e reflexões dos modelos e enfoques sobre a avaliação descrevem o caminho percorrido para efetivação e aprimoramento desde os seus primórdios até as abordagens da atualidade. Percorrer tal trajeto histórico é um parâmetro importante para compreender a lógica das práticas educativas em torno das avaliações.

No Brasil, nas últimas décadas, vêm sendo desenvolvido inúmeros procedimentos e métodos de avaliação do ensino, que têm como objetivo conferir a eficácia do trabalho educacional frente às metas estabelecidas para educação brasileira e, com os resultados obtidos, realizar uma análise do ensino e aprendizagem dos alunos. Em síntese, está é uma ação de efetiva responsabilidade do Governo Federal, tendo em vista que a Constituição Federal de 1988 evidencia a atribuição do Poder Público em realizar avaliações para garantir um padrão de qualidade no ensino considerável a todo o cidadão brasileiro.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) começou a ser desenvolvido no final dos anos 1980 e teve sua primeira aplicação nos anos 1990 (BRASIL, 2016), em um período da história em que muito se discutia a redemocratização do Brasil e a descentralização das ações de governo após um longo período ditador. Assim,

Em 1988, o MEC realizou o primeiro experimento de avaliação da aprendizagem em larga escala com a aplicação de um teste a alunos de 1º grau de escolas públicas de dez capitais brasileiras. Em 1990, o MEC iniciou a implantação do Saeb: avaliou 110 mil estudantes, aplicando provas numa amostra de escolas públicas de todo o País. Em 1993, o Saeb voltou a ser aplicado nas mesmas bases conceituais, mas, no início de 1995, seus resultados não estavam divulgados por falta de recursos para concluir o relatório de pesquisa (BRASIL, 2016, p. 91).

O uso da avaliação constituiu em tendência adotada por diversos países para subsidiar as decisões políticas. A necessidade de universalizar o acesso ao ensino, bem como de, periodicamente, realizar um diagnóstico situacional para aferir a melhoria na qualidade do ensino público, fez com que este processo se tornasse cada vez mais evidente no país.

Segundo Ferrer (1996), no início da década de 1990 surgiu uma onda de reformas educativas na América Latina, entres as quais o autor destaca o processo de constituição das avaliações em larga escala no Equador, em 1983, no Uruguai, em 1985, na República Dominicana, em 1992, na Argentina e no México, em 1993 e na Bolívia e Colômbia, em 1994.

Já no Brasil, segundo Castro (2007), o processo avaliativo iniciou-se em 1930 e recebeu influência norte-americana; no entanto, a primeira experiência significativa nessa área foi a partir da década de 1960. A prática destas avaliações em larga escala já vinha sendo desenvolvida nos Estados Unidos há aproximadamente trinta anos, porém discussões sobre a importância de implantar um sistema de avaliação em larga escala no Brasil ocorreram apenas no período compreendido entre “1985 e 1986” (BRASIL, 2008, p. 12).

Nesse contexto, partindo da necessidade de avaliar a eficácia de medidas adotadas pelo Governo Federal, em 1986 foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) que, após alterações na Constituição de 1988, passou a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o intuito de “oferecer aos diversos seguimentos da escola subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas” (BRASIL, 2008, p.12).

Para medir o desempenho cognitivo dos alunos, o Ministério da Educação (MEC) apropriou-se de estudos, pesquisas e trabalhos realizados, desde os anos 1970, por diversos pesquisadores, com destaque para aqueles ligados à Fundação Carlos Chagas, que atuavam especialmente em pesquisas de avaliação de programas educacionais e testes para os grandes vestibulares (BRASIL, 2016). O teste de desempenho cognitivo foi o instrumento que deu mais visibilidade ao SAEB, pois mediu pela primeira vez, em escala nacional, o desempenho dos alunos do que é hoje o Ensino Fundamental.

Constituíram-se então as avaliações oficiais ou em larga escala, como são denominadas pelo MEC, com a finalidade de obter um diagnóstico qualificado e abrangente da situação do ensino e aprendizagem em todo o Brasil. As avaliações passaram a ser um instrumento significativo para verificar os avanços e a qualidade do ensino nacional, oferecido na rede pública estadual e municipal (BRASIL, 2008), fazendo deste processo uma ação classificatória e autoritária. Perrenoud (1999, p. 9) retrata bem esta questão imperiosa ao refletir sobre o desenvolvimento do processo de avaliação: “A avaliação não é uma tortura medieval. É uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XIII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória.”

Perrenoud (1999) analisa a avaliação entre duas lógicas, sendo a serviço da seleção ou da aprendizagem. Para o autor, a avaliação inflama necessariamente as paixões, já que estigmatiza a ignorância de alguns para melhor celebrar a excelência de outros. Quando resgatadas as lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência construtivista; para outros evoca, ao contrário, uma sequência de humilhações. A importância deste processo está no fato de que a avaliação, embora por si mesma não seja fator de solução, informa sobre o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, apontando as capacidades já desenvolvidas e aquelas que precisam ser trabalhadas ou mesmo retrabalhadas.

Para Bonamino (2012) esta discussão permeia o processo avaliativo. O autor retrata consideravelmente esta situação apresentando três gerações decorrentes do desenvolvimento da avaliação da educação em larga escala: a primeira geração enfatiza a avaliação com caráter

diagnóstico da qualidade da Educação Básica; a segunda geração, por sua vez, contempla, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais e avaliações; a terceira geração refere-se àquelas que indicam políticas de responsabilização, que contemplam sanções ou recompensas em decorrência dos resultados obtidos pelos alunos. Todas estas “gerações” citadas pelo autor apresentam consequências diversas para o currículo escolar nacional, evidenciando dessa forma a relevância de assumir tal procedimento como um recurso analítico do ensino e aprendizagem.

Atualmente, a avaliação em larga escala é bastante difundida e comentada nos meios de comunicação, sendo os seus resultados utilizados para acompanhar a evolução do desempenho das escolas, com vistas a redirecionar as políticas públicas voltadas para a qualidade da educação. Conhecer as abordagens teóricas, práticas e de organização que subsidiam a avaliação em larga escala favorece à sociedade, de modo geral, a construção de entendimento sobre a temática com conhecimento de causa.

1.1.1 Histórico do SAEB e Prova Brasil

Apresentamos anteriormente alguns dos primeiros movimentos para constituição da avaliação da Educação Básica no Brasil, sendo este um processo que está intrinsecamente relacionado com às discussões e modificações no ensino, ocorridas no contexto internacional. No decorrer dos anos 1990 intensificam-se as discussões em torno da qualidade do ensino, com o intuito de regulação federal. A partir desta necessidade de regulação é que os sistemas de informações educacionais vão se constituindo, ligados a um sistema nacional de avaliação.

As informações produzidas pelo SAEB são elementos permeados por controvérsias, quanto à segurança e à efetividade do instrumento e processo avaliativo. Após vinte e cinco anos, várias mudanças ocorreram no cenário educacional e político nacional, contudo, nenhuma das edições do SAEB deixou de acontecer. Assim, apesar das modificações sofridas pelo SAEB ao longo de suas realizações, esta é uma das ações educacionais mais duradoras, junto a programas como o da Merenda Escolar e o Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2016, p.17).

Nesse processo de avaliar, inerente ao processo de ensino, a avaliação vai adquirindo diversas interpretações e significados. Entre diversos pesquisadores que têm se dedicado aos estudos sobre avaliação, Hoffmann (2008) concebe o termo como referente a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado.

Segundo Hoffmann (1991), existe uma contradição entre o discurso e a prática de avaliação de alguns professores e, principalmente, uma ação classificatória e autoritária. Defende, portanto, que é preciso tomar consciência dessas influências para que a prática avaliativa não reproduza, inconscientemente, a arbitrariedade e o autoritarismo, revelando as contradições e os equívocos teóricos dessa prática, ressignificando a avaliação.

Perrenoud (1999) considera avaliar como um modo de produzir cedo ou tarde hierarquias de excelência

[...] em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, frequentemente, contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em sala de aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros [...] (PERRENOUD, 1999, p. 9).

Para o autor, os debates atuais relacionam-se e, como nada se transforma de um dia para o outro no ambiente, nas estruturas, nos textos escolares e, sobretudo, nas mentes dos envolvidos com a educação, não é possível impor uma nova ideia rapidamente. No entanto, assim como lentamente a educação e a escola em si muda, transforma-se também o modo de avaliar. Nesse sentido, Perrenoud (1999) destaca as mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, em que os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida pelo professor e pelos melhores alunos. Em sua maioria, essas duas referências se misturam, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela em função da distribuição dos resultados.

Assim, segundo Perrenoud (1999), como nos pequenos mananciais formam grandes rios, as pequenas hierarquias se combinam para formar hierarquias globais, em cada disciplina escolar, depois sobre o conjunto do programa, para um trimestre, para um ano letivo e, enfim, para o conjunto de um ciclo de estudos.

Já para Luckesi (2006), a avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. Dessa forma, para o autor, a avaliação caracteriza-se em primeiro lugar por constituir-se em um juízo de valor; em segundo lugar por esse julgamento ser feito com base nos caracteres relevantes da realidade do objeto avaliado e em terceiro lugar por conduzir a uma tomada de decisão, configurando-se

para o autor num julgamento de valor, por sua constituição, desembocada num posicionamento de “não-indiferença”.

Essencialmente, para Hoffmann, Perrenoud e Luckesi a avaliação acompanha o percurso de vida do aluno, durante o qual ocorrem mudanças em diversas dimensões, para favorecer o máximo possível seu desenvolvimento.

No contexto legislativo para implementação do processo de avaliação em nível nacional, destaca-se que foi a partir da promulgação da Lei n. 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que regulamenta o trabalho a ser realizado pelo MEC na excussão das avaliações em larga escala, que o processo avaliativo tornou-se organizado e conciso e a elaboração e aplicação das avaliações no ensino básico no Brasil foram estruturadas.

Em 1995, foi incorporada às avaliações nacionais a metodologia estatística conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI), que possibilitou a comparabilidade dos diversos ciclos da avaliação. A Teoria da Resposta ao Item (TRI)⁵, metodologia de avaliação usada pelo Ministério da Educação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não contabiliza apenas o número total de acertos no teste. De acordo com o método, o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características das questões (itens).

A TRI considera o item sobre três parâmetros: poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir alunos que têm a proficiência requisitada daqueles que não a têm; grau de dificuldade; e a possibilidade de acerto ao acaso. Com esta metodologia não é possível comparar o número de acertos em uma área do conhecimento com o de outra, pois o número de questões por nível de dificuldade em cada prova e as demais características dessas questões interfere no resultado.

Dessa forma, acertar 40 itens em uma área não significa, basicamente, ter uma proficiência maior do que em outra, cujo número de acertos tenha sido 35. Entre as vantagens desta metodologia está a possibilidade de elaboração de provas diferentes para o mesmo exame, que podem ser aplicadas em qualquer período do ano com grau de dificuldade semelhante e permitem a comparabilidade no tempo.

Conforme apontado na introdução dessa pesquisa, a Portaria nº 931, 21 de março de 2005, instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação do

⁵ Entenda a Teoria de Resposta ao Item (TRI) utilizada no Enem. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf > Acesso em 20 de julho de 2016.

Rendimento Escolar (ANRESC), cujas diretrizes básicas são estabelecidas no Artigo 1º, que dispõe:

[...] 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 extraescolares 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 (BRASIL, 2005a, p.17).

Por meio da Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005 (BRASIL, 2005c), apresentou-se a sistemática de organização e condições de realização da ANEB, delimitando-a como sendo por amostragem nas redes de ensino, em cada unidade da Federação e com o foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por ter características similares às do SAEB, recebe a mesma nomenclatura em sua divulgação.

Com a Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005 (BRASIL, 2005b), direcionou-se o formato de execução da ANRESC/Prova Brasil, sendo de contexto extenso e detalhado,

focado nos índices educacionais de cada unidades escolar pública nacional. Por ser considerada universal, recebe também o nome de Prova Brasil nas divulgações. A utilização das avaliações em larga escala, organizadas pelo SAEB, tem-se tornado cultural, sendo este instrumento foco da atenção e análise de pesquisadores de diversos seguimentos.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica elaborou em 1997 as Matrizes de Referência, mediante consulta pública nacional sobre os conteúdos aplicados nas escolas de Ensino Fundamental e médio, tendo a participação de secretarias estaduais e municipais de educação, professores, pesquisadores e especialistas em educação. As Matrizes de Referência, apresentam a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada etapa de ensino avaliada (BRASIL, 2008, p.12-13).

A partir da elaboração das Matrizes de Referência foram definidas as habilidades e competências. O documento do SAEB define competências na perspectiva de Perrenoud *et al* (2002), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” e menciona que habilidades referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem das competências já adquiridas, que se transformam em habilidades (BRASIL, 2008, p.18).

Em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas, devido à ampla disseminação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), repetindo-se o procedimento aplicado em 1997. Constituindo-se um sistema de avaliação da Educação Básica em larga escala, organizando e favorável ao diagnóstico da aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2008), os resultados obtidos são divulgados por meio de boletim informativo, enviado pelo MEC às escolas.

A partir de 2007, os resultados da Prova Brasil passaram a integrar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶, referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e média de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar⁷ e as médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil e do SAEB

Com base nos resultados destas avaliações, é elaborado o IDEB escolar, índice da combinação de dois indicadores educacionais: Aprovação e Desempenho dos alunos, obtidos respectivamente a partir do Censo Escolar e da Prova Brasil. Para cada instituição de ensino

⁶ Informações sobre o IDEB - Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>

⁷ O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo INEP. Informação disponível em < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em jul. 2016.

foram estabelecidas metas considerando o estágio de desenvolvimento educacional em cada unidade escolar.

Para Demo (1996), é um processo inevitável, no entanto, confrontar resultados e pessoas, tendo por referência padrões considerados desejáveis e, sobretudo, privilegiadamente escassos, pois, segundo o autor, os “melhores” sempre são poucos. Se por acaso se tornarem maioria, perdem o sentido de “melhores”, e outros parâmetros surgem para denotar a escassez privilegiada. Demo (1996) enfatiza, dessa forma, que dentro de uma sociedade desigual é inevitável a avaliação comparativa, como reflexo natural dos privilégios instituídos.

A divulgação dos resultados da primeira edição da Prova Brasil ocorreu em julho de 2006, via relatórios enviados às escolas participantes e também pelos meios de comunicação. Atualmente, as informações obtidas com a aplicação destas ações continuam a ser divulgadas para consulta pública sempre que as avaliações são realizadas, processo este que favorece a realização de diversas interpretações por parte de pesquisadores de diversos segmentos da sociedade.

Demo (1996) aponta que a escola não pode apenas ater-se ao desafio da competitividade, para que a população caiba no mercado moderno via formação básica dotada de qualidade formal, mas dedicar-se, com empenho sem precedentes, à qualidade política do cidadão, precisamente para se confrontar com o agravamento da competitividade.

Como já apresentamos, os resultados da Prova Brasil e IDEB têm sido amplamente divulgados e analisados por diversos segmentos da sociedade e constitui, atualmente, no principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas pelas redes estaduais e municipais de ensino. Segundo Oliveira (2011), enquanto a mídia divulgava o ranking de escolas, destacando as escolas com melhores e piores índices, o MEC enfatizava a relevância da Prova Brasil nas escolas para colaborar com o planejamento das ações pedagógicas.

Em termos de responsabilização, no entanto, a Prova Brasil e o uso de seus resultados para composição do IDEB integram uma política de responsabilização simples, uma vez que se limita a traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem estipular prêmios ou sanções devido ao resultado obtido por estas escolas. Os resultados do IDEB subsidiam a reflexão sobre os pontos fortes e fracos do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, e programas federais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), Mais Educação e Ensino Médio Inovador (Proemi) também utilizam estes resultados para nortear as ações em favor da melhoria no ensino público.

Tanto a Prova Brasil como os resultados do IDEB são cercados de discussões e polêmicas devidas a fragilidades em torno da efetivação de todo o processo avaliativo e constituição dos resultados. Apesar disso, na atualidade estes são os únicos instrumentos nacionais que permitem a aplicação de recursos financeiros e suporte pedagógico às escolas com baixo desempenho.

As avaliações oficiais do SAEB têm como foco a leitura e como objetivo de estudo o texto e não são avaliados conteúdos específicos de Língua Portuguesa (BRASIL, 2008). A ênfase dada à leitura se deve ao fato de que a análise da produção escrita dos alunos seria extremamente trabalhosa.

O detalhamento das habilidades de cada nível e a interpretação pedagógica das escalas é repassado pelo Ministério da Educação por meio de boletins informativos no site da instituição Federal. Neste contexto, a avaliação é considerada uma radiografia da realidade escolar, um termômetro no nível de ensino e aprendizagem, do ensino ofertado nas redes públicas, cujos índices possibilitam a realização de análises por diversos segmentos da escola, favorecendo a observação das habilidades e competências que ainda precisam ser consolidadas pelos alunos (BRASIL, 2008).

Ressaltamos, com base em Demo (1996), que o uso que fazemos do SAEB não induz a desconsiderar os problemas deste tipo de levantamento e teste de conhecimento. Embora se esperem resultados mais confiáveis de levantamento e teste feitos com base na Teoria de Resposta ao Item, evidenciamos a necessidade de avaliar sistematicamente o desempenho escolar, já que este se constitui na razão de ser da escola. Para Demo (1996), mais que “sacralizar” versões do SAEB, interessa submetê-las a transformações constantes, dentro do espírito científico, pois, na prática, os resultados obtidos assustam mais pelo tom negativo do que por problemas técnicos, uma vez que a aprendizagem no Brasil está muito abaixo do esperado.

Contudo, enquanto o MEC apresenta uma avaliação da Educação Básica de base amostral, alguns estados e municípios acabaram por implantar avaliações que atingissem todas as escolas da rede. Essa particularidade foi vivenciada pela rede pública de ensino de Mato Grosso do Sul que, mediante parceria, organizou de 2008 a 2014 avaliações para aferir a qualidade da aprendizagem na Rede Estadual de ensino, por meio do Sistema de Avaliação do Ensino de Mato Grosso do Sul (Saems), aplicado de forma censitária e anual (MS, 2013).

Chegamos então ao entendimento de que tanto SAEB como os demais sistemas avaliativos geram informações relevantes para professores, gestores, pesquisadores,

estimulando novas formas de gestão administrativa e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

1.2 Prova Brasil de Língua Portuguesa: contexto teórico

O ensino da Língua Portuguesa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) volta-se para a função social da língua, sendo este um requisito básico para que o sujeito ingresse no mundo letrado, integrando-se socialmente de forma ativa e autônoma.

Partindo deste pressuposto, para ser considerado competente em Língua Portuguesa o aluno terá que dominar habilidades que o capacitem à vivência social e participativa, integrando-se em diversas situações sociais de comunicação. Ler e escrever são competências propícias para desenvolvimento no ambiente escolar (BRASIL, 2008) e, nesse processo, os textos escritos, tais como bilhetes e cartas, de domínio público, como artigos, notícias, anúncios, contos e crônicas, entre outros gêneros, são favoráveis no desenvolvimento do ensino em sala de aula.

Nesse sentido, as avaliações de Língua Portuguesa aplicadas na Prova Brasil têm o foco na leitura e, como objeto de estudo, o texto, uma vez que, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), o eixo central do ensino da Língua Portuguesa deve partir do texto, por meio da realização discursiva do gênero, explicando desse modo o uso efetivo da língua.

É importante destacar que os resultados do SAEB serviram de subsídio para orientar a implementação dos PCN do Ensino Fundamental e a reforma curricular do ensino médio, segundo documento oficial (BRASIL, 2016), visando reduzir a ênfase em conteúdos desnecessários para a formação geral na Educação Básica, incentivando um currículo mais voltado para a solução de problemas, o raciocínio lógico e o desenvolvimento das competências e habilidades gerais.

Em relação aos textos de Língua Portuguesa utilizado nestas avaliações, considera-se a escolha dos gêneros textuais simples ou complexos, de acordo com a faixa etária e escolaridade avaliada (BRASIL, 2008). O grau de dificuldade do texto vai resultar da temática desenvolvida e das estratégias textuais usadas em sua composição, da escolha de um vocabulário mais ou menos incomuns, dos recursos sintáticos e semânticos utilizados e das especificidades do gênero e da época em que foi produzido.

Na composição e organização da avaliação na área de Língua Portuguesa, consideram-se os conhecimentos, competências e habilidades tidos como significativos e que precisam ser ensinados e avaliados, pois não são avaliados conteúdos específicos na Prova Brasil. Dá-se

ênfase à organização desse instrumento de modo a não tornar maçante a realização das correções, tendo em vista que avaliar produções de texto dos alunos seria uma tarefa custosa e trabalhosa (BRASIL, 2008).

O documento SAEB (BRASIL, 2008) define competências sob a ótica de Perrenoud (1999). Para o autor, habilidade refere-se à capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Esse estudioso explica que o professor não é competente porque “dá uma boa aula”, ele se torna competente quando articula diferentes saberes e consegue proporcionar significado ao que ensina e, para isso, necessita de tempo para planejar, experimentar e refazer toda a ação desenvolvida em sala de aula.

Nesse mesmo documento, o termo habilidades é definido como uma prática do saber fazer ligada diretamente às competências adquiridas e que podem ser transformadas em habilidades. Assim, cada Matriz de Referência do documento apresenta tópicos ou temas elencando descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa. A análise proposta é a de verificar a associação entre os conteúdos ensinados e aprendidos pelo aluno, o que, de certa forma, traduz as competências e habilidades esperadas que os alunos tenham.

Para Zabalza e Arnau (2010) o termo habilidade está relacionado à competência, uma vez que está ligado ao sentido de saber fazer. Segundo o dicionário Aurélio, habilidade é “qualidade daquele que é hábil, capacidade, destreza, agilidade: ter habilidade para trabalhos manuais [...]”. Corroborando com o que propõe Perrenoud (1999), pois segundo este estudioso a partir do momento em que o sujeito conseguir mobilizar conhecimentos e capacidades para solucionar os problemas de sua vida, estará utilizando uma habilidade.

Assim, entende o autor que as habilidades são procedimentos mentais que o sujeito busca para solucionar uma situação real e, como exemplo, pode-se pensar em um aluno quando está aprendendo a ler, que utiliza a habilidade de dedução e de experimentação para assimilar o que deseja.

Demo (2010) explica que aprender determinados conceitos é uma habilidade/competência que está relacionada com o que aprendemos em toda a vida. Trata-se de um conceito que propõe uma formação envolvendo a construção do conhecimento e a habilidade de utilizá-la para fazer história.

Nesse processo de construção das aprendizagens essenciais do sujeito, Perrenoud (2000a) traz um olhar mais didático para a questão, apresentando o uso da pedagogia diferenciada como fator de transformação da prática pedagógica. Segundo o autor, a pedagogia diferenciada questiona correntes de pesquisa e tenta levá-las a construir o

conhecimento com procedimentos didáticos que favoreçam a construção de saberes e competências transmissíveis.

Para Perrenoud (2000a) a virtude das estruturas não reside principalmente nos textos, mas em sua aplicação no cotidiano por atores que definem tarefas, responsabilidades e cooperações necessárias às quais deixam uma ampla margem de interpretação e de autonomia. Assim, segundo o autor:

[...] O sistema educativo encerrou-se em um tipo de organização que permitiu a escolarização de massa. Agora, torna-se necessário repensá-la, partindo do princípio de que uma organização da escola não tem valor, a não ser que permita a mais alunos aprenderem melhor. Importa, que ela represente um progresso sensível para os alunos em dificuldade, pois aqueles que têm êxito sem dificuldade na organização atual da escola não justificam sua reforma [...] (PERRENOUD, 2000a, p. 12-13).

Diante dessas observações, a escola, segundo Perrenoud (2000b), em princípio, é inteiramente organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos para o domínio dos conhecimentos essenciais para o desenvolvimento social. Os programas de avaliação em larga escala são concebidos, nessa perspectiva, para organizar e proporcionar a reflexão sobre a qualidade do ensino, com vistas a atender às especificidades presentes nos alunos com dificuldade de aprendizagem.

A construção de uma educação voltada para a competência teve seu início em governos anteriores, a partir do momento que a escola posiciona-se a favor de que os conteúdos disciplinares devem contribuir para a vida do aluno, ou seja, que as práticas escolares estejam relacionadas às práticas sociais efetivamente vivenciadas na realidade social. Com isso, a escola assumiu o compromisso de estimular os alunos à autonomia e ao compromisso com o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem (ZABALZA, 2002).

A importância em promover o desenvolvimento do aluno, nessa perspectiva, reside nas particularidades formais e funcionais da Língua Portuguesa que podem ser exploradas para a aprendizagem dentro da escola. A vivência em sociedade exige do sujeito a compreensão de textos dos mais diversos gêneros e em diferentes situações comunicativas, seja na modalidade oral ou escrita.

Outro ponto importante a considerar neste estudo é o que aborda Perrenoud (2000b, p.24) quanto à prática pedagógica do professor, pois, enquanto os professores praticarem uma pedagogia magistral e pouco diferenciada, não dominarão verdadeiramente as situações de aprendizagem nas quais colocam cada um de seus alunos. No máximo, podem velar, usando

meios disciplinares clássicos, para que todos os alunos escutem com atenção e envolvam-se ativamente, pelo menos em aparência, nas tarefas a eles atribuídas.

As habilidades e descritores analisados têm um forte componente didático. Perrenoud (2000a) lembra-nos que a didática tropeça incessantemente na questão do sentido e da subjetividade, relevantes na prática pedagógica do professor e no aprendizado do aluno e, portanto, também nas relações intersubjetivas que se constituem acerca do saber, mas não se desenvolvem apenas no registro cognitivo e dentro do ambiente escolar.

Sabe-se que os resultados das avaliações em larga escala só poderão ser úteis na medida em que forem estudados e analisados pela escola, ou seja, pelo trabalho da equipe pedagógica em conjunto com os professores. A equipe de gestão escolar tem um papel fundamental na articulação das metas educacionais e sua concretização crítica na atividade escolar, zelando pelo uso conciso dos dados obtidos com estas avaliações. Portanto, a avaliação não cabe a uma única pessoa, quando há vários professores especializados, cada um deles avalia na disciplina que lhe concerne e tem conhecimento do trabalho realizado pelos demais professores.

Compreendemos a relevância em abordar os conteúdos exigidos na Prova Brasil de Língua Portuguesa, contudo, os conhecimentos referentes a esta disciplina não se esgotam apenas nas habilidades avaliadas no referido instrumento.

Convém abordar a análise de Santos, Riche e Teixeira (2013) quanto ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Segundo os autores, especialistas e professores concordam que o principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa deve ser o de ampliar a competência discursiva dos alunos, ou seja, a capacidade de compreender e de produzir diferentes textos nas mais diversas situações de interação. Contudo, temos ciência de que grande parte das competências que envolvem o desenvolvimento destas habilidades não são avaliadas tanto na Prova Brasil como nas demais avaliações oficiais nacionais.

Ainda segundo Santos, Riche e Teixeira (2013), por outro lado, existem professores que defendem o ensino sistemático e tradicional da gramática; outros, o abandono deste, principalmente nos anos iniciais; uns procuram dar-lhe uma perspectiva textual, mas acabam por utilizar o texto apenas como pretexto para análise metalinguística, ou seja, que privilegia a classificação, a nomenclatura de palavras, frases e textos.

Para Antunes (2009), entender o que ocorre nas práticas escolares entre professores e alunos por meio de estudos, análises e avaliações, é uma tarefa de grande importância para o desenvolvimento do trabalho do professor. A autora realiza a análise em torno do ensino de

Língua Portuguesa e o processo avaliativo sob a perspectiva de uma língua que se constitui em atividades interativas e funcionais. Segundo a autora:

[...] ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua atualização. Dessas concepções vai derivar, naturalmente, o próprio objeto do ensino e da avaliação e, em desdobramento, todos os paradigmas de tratamento das questões linguísticas. Objetivos e conteúdos atividades e práticas, tudo vai ser apenas consequência das linhas teorias às quais emprestamos credibilidade e saliência. As atuações pretendidas para as áreas do ensino e da avaliação ressentem-se, assim, da natureza das concepções teóricas que as inspiram (ANTUNES, 2009, p. 218).

A Prova Brasil poderia desempenhar esta função coerente e precisa caso fosse organizada para a contemplar o processo da escrita e mostrasse, ao mesmo tempo, novas possibilidades educativas que pudessem ser utilizadas para qualificar este processo da linguagem. Como instrumento de diagnóstico, ela poderia proporcionar à educação brasileira um grande salto, apontar as dificuldades de aprendizagem que ocorrem em grande parte das instituições públicas, verificar a aprendizagem como um processo complexo, servir de subsídio e fornecer informações para que os professores pudessem analisar sua própria prática docente e avançar a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem, especialmente no Ensino Fundamental.

Nesse complexo campo teórico de busca por melhorias na prática pedagógica que incidam substancialmente na qualidade da educação, Perrenoud (2000b) evidencia que as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula devem ser geradoras de aprendizagem, desafiem o sujeito e gerem condições e meios para que ele tenha necessidade de aceitar esse desafio, ao preço de uma aprendizagem nova e acessível.

No entanto, embora as atividades de leitura e de produção textual estejam ocupado cada vez mais espaço nas aulas de Língua Portuguesa, podem-se observar, nos gráficos apresentados nas próximas categorias analisadas, que algumas habilidades não são trabalhadas por não serem tidas como relevantes para o desenvolvimento do ensino.

Para que a prática pedagógica dos professores adquira significado à vida acadêmica e social dos alunos, é necessário o desenvolvimento de uma prática de ensino que leve em consideração a adoção de estratégias para o ensino da Língua Portuguesa, contemplando os diversos usos e variações da escrita, possibilidades de leitura e interpretação de textos

variados, organização esta defendida por autores como Antunes (2009), Cosson (2014), Kleiman (1995) e Koch e Elias (2010), entre outros.

Nessa perceptiva, Perrenoud (1999) aponta para a necessidade não só de retardar o processo existente no processo avaliativo, considerado por ele como seletivo, mas abandonar as práticas tradicionais de avaliação. Para o autor, elas são responsáveis por criar o fracasso no ensino, empobrecer as aprendizagens e induzir, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. Este estudioso defende ainda que a avaliação formativa colabora para a renovação global da pedagogia, levando à realização de práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula, centradas, sobretudo no aluno, fazendo do professor um criador de situações de aprendizagem.

Segundo Perrenoud (2000b) o professor deve levar os alunos a perceber seus limites e incitados a ultrapassá-los, trabalhando a partir dos obstáculos. O que virá em seguida dependerá do sujeito e de sua interação com os demais, uma vez que os modelos de atividades propostos na atualidade têm sido de natureza cooperativa.

Diante desses ensinamentos, não é possível mais olhar a educação como repetição, necessitando urgente de repensar a prática pedagógica. Os conteúdos a serem ensinados necessitam ser flexíveis e interdisciplinares, de forma que o aluno possa vivenciar situações problema que geram conflitos e ações mentais para solução desses conflitos. Ressaltamos ainda que ações realizadas em grupo contribuem para a construção de competências e habilidades que auxiliam não apenas a decodificação dos signos ou memorização de letras, mas sua utilização na solução de problemas encontrados na prática social.

1.2.1 A Matriz de Referência de Língua Portuguesa

Para garantir a transparência e legalidade ao processo de avaliação proposto pelo Governo Federal, foram criadas as Matrizes de Referência, pensadas no sentido de informar aos professores, escola e demais segmentos da sociedade e órgãos envolvidos no processo que por ventura se interessam pelo assunto, o que será avaliado.

A Matriz de Língua Portuguesa está em consonância com os PCN, assegurando que o ensino dos conteúdos propostos para essa disciplina esteja voltada para a função social da língua (BRASIL, 2008). Dessa forma, para que o sujeito ingresse no mundo letrado de forma ativa e autônoma, torna-se requisito básico que o aluno seja capaz de compreender e de produzir textos escritos dos diversos gêneros que circulam socialmente.

A montagem da Matriz de Referência do SAEB foi realizada em 1996, a partir de consulta nacional sobre as propostas curriculares praticadas no Ensino Fundamental e Médio dos estados brasileiros (BRASIL, 2016). Ela incorporou também as Diretrizes Curriculares Nacionais e a regulamentação da LDB, além da reflexão de professores e pesquisadores sobre cada área avaliada. Na prática, as matrizes são formadas por descritores, que podem ser definidos como a associação entre os conteúdos curriculares e as competências e habilidades aprendidas pelos alunos. Os descritores determinam o que os itens da prova devem cobrar dos alunos, de acordo com a série cursada e com os conteúdos aprendidos.

Essa primeira matriz foi utilizada para orientar a elaboração dos itens de prova do SAEB e da Prova Brasil de 2005 a 2013, com poucas alterações. Em 1999, o INEP iniciou a construção do Banco Nacional de Itens, que reúne questões, baseadas na Matriz de Referência, para alimentar o próprio SAEB e apoiar os estados e municípios na montagem dos sistemas de avaliação subnacionais. Por fim, o SAEB 2001 consolidou o aprimoramento do sistema ao efetivar uma série de ajustes, como a atualização das matrizes de referência, feita após nova e ampla consulta aos estados.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB utilizada atualmente é composta por seis tópicos. São eles: Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto; Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. A realização da avaliação destes tópicos tem o intuito de analisar a condição em que os alunos se situam em relação à construção das competências linguísticas reunidas no foco leitura.

Para identificar as habilidades em cada tema, são utilizados tópicos chamados descritores, que indicam diferentes habilidades avaliadas. Tira-se o foco do aluno (de culpabilizá-lo) e centra-se nos processos de ensino, que devem assegurar seu direito de aprendizagem. Para melhor compreensão, é apresentado o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Habilidades / descritores em Língua Portuguesa avaliada, pelo SAEB/Prova Brasil no 9º ano do Ensino Fundamental

TÓPICO	HABILIDADES/DESCRITORES
Tópico I – Procedimentos de Leitura	D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
	D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
	D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
	D6 – Identificar o tema de um texto.
	D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

Compreensão do Texto	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Tópico III – Relação entre Textos	D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
	D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
Tópico IV – Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
	D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
	D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
	D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
	D7 – Identificar a tese de um texto.
	D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
Tópico V – Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
	D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
	D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
	D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
Tópico VI – Variação Linguística	D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
	D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Inep (BRASIL, 2013a)

As habilidades e descritores apresentados no Quadro 1 constituem o conceito básico que direciona toda a Prova Brasil e são habilidades mobilizadas pelos alunos para dar sentido à leitura do texto. Vale ressaltar que não são avaliados conteúdos específicos da Língua Portuguesa na etapa de escolarização, sendo esta a peculiaridade de uma matriz que avalia a competência de leitura (BRASIL, 2008). Os tópicos aglutinam seus descritores em habilidades apresentando as condições necessárias para um adequado processamento da leitura pelo indivíduo.

Os conteúdos de Língua Portuguesa abordados na Matriz de Referência consideram os gêneros textuais como estratégias fundamentais para desenvolver a análise do aprendizado do aluno. Dessa forma,

[...] apesar de 15 descritores serem os mesmos da matriz de 3ª série do ensino médio, os itens construídos para os testes de 4ª série/5º ano e para os de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental requerem processos cognitivos mais simples para a sua resolução, levando-se em conta que os alunos avaliados encontram-se em faixas e escolaridade menos avançadas (BRASIL, 2008, p.23).

Para que as ideias estejam bem relacionadas, é necessário que estejam interligadas por meio de conectivos adequados, ou seja, com expressões que têm a finalidade de ligar palavras, locuções, orações e períodos (BRASIL, 2008). Desse modo, as peças que interligam o texto, como pronomes, conjunções e preposições, promovendo o sentido entre as ideias são chamadas coesão textual.

As habilidades a serem desenvolvidas pelos descritores que compõem este 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.

Na leitura há uma constante interação de diversos níveis de conhecimento, de nível sintático, semântico e extralinguístico a fim construir a coerência tanto local (mediante a construção de laços coesivos entre as sequências) como temática (mediante a construção de um sentido único para essa sequência de elementos). O processamento do texto, isto é, o agrupamento e transformação das unidades de um nível (por exemplo, letras) em unidades significativas de outro nível (por exemplo, palavras) se faz tanto a partir do conhecimento prévio e das expectativas e objetivos do leitor [...] (KLEIMAN, 1995, p. 60).

Orientações para compreensão dos descritores que compõem a Matriz de Referência são disponibilizadas pelo Governo Federal, via documentos online, como por exemplo, Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2008) e Orientações para o professor - SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2013c), possibilitando ao professor uma visão geral do que se espera em relação à leitura dentro da sala de aula. Deste modo, a avaliação de Língua Portuguesa na área de leitura deve considerar o fazer pedagógico, pensando em um ensino voltado para a autonomia do indivíduo, bem como sua participação como cidadão, uma vez que:

[...] a leitura é condição essencial para que o aluno possa compreender o mundo, os outros, suas próprias experiências e para que possa inserir-se no mundo da escrita, torna-se imperativa que a escola proporcione as oportunidades de construção das competências linguísticas necessárias para se formar um leitor competente (BRASIL, 2008, p.105).

Os aspectos mencionados são orientações para o ensino em sala de aula, não sendo apresentados diretamente nas avaliações oficiais. No entanto, pressupõe-se que esses fatores

sejam do domínio do aluno no momento de realização de qualquer avaliação. A matriz de Língua Portuguesa⁸ se estrutura em duas dimensões:

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: um denominado Objeto do Conhecimento, em que são listados os seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano E.F, são contemplados 15 descritores; e para a 8ª série/ 9º ano do EF e a 3ª série do EM, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem dentro de cada tópico em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas (BRASIL, 2008, p. 21 - 22).

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

Para a realização deste estudo, tomamos como referência apenas os tópicos IV, V e VI da Matriz de Referência da Prova Brasil. Por serem tópicos que contemplam descritores que exigem do aluno a capacidade de utilizar habilidades e competências mais refinadas na interpretação de textos diversos, percebendo a interação entre todos os recursos empregados na composição textual.

Nesse sentido, destacamos, nos subtópicos a seguir, algumas concepções de avaliação que norteiam a organização dos itens nos tópicos correspondentes a: coerência e coesão no processamento do texto; o uso de recursos expressivos e efeitos de sentido e variação linguística.

1.2.2 Coerência e coesão no processamento do texto

Os descritores que fazem parte do tópico IV são responsáveis por constituir a textualidade, promover a articulação entre as diversas partes de um texto, ou seja, a coerência e a coesão textual. A coerência consiste na lógica entre as ideias apresentadas em um texto e a coesão subsidia o texto com pronome, conjunções e preposições que promovem o sentido entre as ideias apresentadas em textos. Segundo Koch e Travaglia (1996):

⁸ [Analisamos](#) a Matriz de Referência do 8ªsérie/9º ano do Ensino Fundamental.

[...] é a coerência que dá textura ou textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou textualidade aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que a coerência dá origem à textualidade. [...] a coesão é apenas um dos fatores de coerência, que contribui para a construção do texto enquanto tal, representando fatos da face linguística da coerência, mas não sendo necessária, nem suficiente para converter uma sequência linguística em texto (KOCH; TRAVAGLIA, 1996, p. 45-46).

Para que exista coerência necessária, as ideias precisam estar bem relacionadas e interligadas no texto, por meio de conectivos adequados, pois no processo de produção de sentidos colocamos em ação, conforme Koch e Travaglia (1996), várias estratégias sociocognitivas. Os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários procedimentos interpretativos orientados, flexíveis e extremamente rápidos.

Paralelamente ao conceito de coerência, Koch e Travaglia (1996) encontraram nos estudos textuais o conceito de coesão que, ao contrário da coerência, é explicitamente revelada por meio de marcas linguísticas e superficiais do texto, sendo, portanto, de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto. Sintática e gramatical, a coesão é, nesse sentido, a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam para dar sentido ao texto.

A concepção de leitura inerente a esse tópico pressupõe que o leitor compreenda o texto como um conjunto textual em que há laços, interligações e relações entre as partes. A compreensão e a atribuição de sentidos relativos de um texto dependem da adequada interpretação de seus componentes, ou da coerência pela qual o texto é marcado.

Nesse contexto Antunes (2003) afirma que no seu entendimento o que ocorre nas práticas escolares entre docentes e discentes, por meio de estudos, análises e avaliações, realizadas do decorrer das práticas de aquisição da linguagem verbal e escrita, é uma tarefa imprescindível para o trabalho pedagógico que visa a aquisição da aprendizagem por meio da compreensão do processo de aprendizagem e ensino da linguagem.

1.2.3 Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

Já os descritores que fazem parte do tópico V da Matrizes de Referência proporcionam ao leitor a realização da leitura para além dos elementos superficiais do texto, auxiliando a construção de novos significados, a partir do uso de recursos expressivos como pontuação e mecanismos de notação - reticências, exclamação, interrogação, entre outros – e mecanismos

como itálico, negrito e tamanho da fonte, que também auxiliam o leitor na construção de significado ao texto.

O conhecimento de diferentes gêneros textuais, como jornais, revistas ou propaganda, proporciona ao leitor o desenvolvimento de estratégias de antecipação de informações (BRASIL, 2008). Como sugere Demo (2006), para além da leitura de textos, há que ler filme, foto, programas de TV, mapas, traços de dor no rosto de alguém, um sorriso, um modo de ajeitar o cabelo, pode-se ler tudo, mas de modos diferentes.

Recursos expressivos, tais como caixa alta, negrito e itálico, também são amplamente utilizados e exigem do leitor a atenção para perceber os efeitos de sentido subjacentes ao texto. Desse modo, para a compreensão do texto, faz-se necessário levar em conta o contexto da construção do sentido. A produção de sentido será realizada à medida que o leitor considerar aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo e da situação comunicativa, entre outros aspectos.

Os objetivos do leitor também são relevantes nesse processo, pois nortearão o modo como a leitura será realizada, bem como o tempo de realização. Para Koch (2014) a concepção de leitura é tida como uma atividade baseada na interação entre autor-texto-leitor.

Se, por um lado, nesse processo, necessário se faz considerar a materialidade linguística do texto, elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação, por outro lado, é preciso também levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade (KOCH, 2014, p. 19).

Nesse sentido, Koch (2014) aborda que falamos de “um” sentido para o texto, não “do” sentido, justificando seu posicionamento pelo fato de que na atividade de leitura ativamos recursos como: lugar social, vivências, relações com o outro, valores da comunidade, conhecimentos textuais. Todos esses recursos auxiliam na interpretação e conferem sentido aos conteúdos textuais. Portanto, o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende apenas da estrutura textual.

1.2.4 Variação linguística

O descritor contemplado no tópico VI reúne habilidades relacionadas à variação linguística, ligada às inúmeras manifestações da fala. Tem o objetivo de analisar se o aluno percebe as razões dos diferentes usos da linguagem e se tem noção do valor social a ela atribuído. Estas habilidades exigem que o leitor possua a capacidade de consolidar a

compreensão para a realização do procedimento de leitura do texto, compreendendo as marcas linguísticas do locutor e interlocutor.

Realizar o estudo da variação linguística é, também, essencial para a conscientização linguística do aluno, permitindo que ele construa uma postura livre de preconceitos em relação aos usos linguísticos distintos. Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2008) o professor deve trabalhar com textos que contenham muitas variantes linguísticas, privilegiando expressões informais, expressões regionais, expressões características de certa faixa etária ou época.

Atividades de análise linguística a partir das quais os alunos possam refletir sobre a interferência dos fatores varados, que se manifestam tanto na modalidade oral como escrita, favorecem o desenvolvimento dessa habilidade. Os fatores que intervêm no uso da língua e provocam tal variação são de ordem geográfica (em função das regiões do país e de seus espaços rurais e urbanos), histórica (o que envolve a época histórica de sua produção), sociológica (tais como classe social ou gênero sexual), de contexto social, entre outros (BRASIL, 2008, p.103).

Esse é um descritor questionável, partindo do princípio de que a variação linguística é uma manifestação regional, depende do contexto para ser compreendida. Sendo a Prova Brasil uma avaliação única, dificulta a valorização da variação linguística existente em cada região brasileira, pois a língua não é tomada apenas como um sistema ou um código imutável, mas resultante de interações entre os sujeitos, portanto, passível de mudança que não são consideradas por uma avaliação única.

Bagno (2000) defende um ensino crítico da norma-padrão. Para o autor, a escola deve dar espaço para que ocorra o máximo possível de manifestações linguísticas concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de línguas, tais como: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas e não cultas, entre outras. Se considerarmos que a elaboração das questões da Prova Brasil ainda leva em conta os PCN, podemos dizer que ela parte de teorias que postulam a ideia de que compreender o textual se fundamenta em atividades cooperativas, tornando o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. O lugar da interação é o texto, cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se para tanto as pistas textuais dadas por autores aos conhecimentos do leitor, que, durante o processo de leitura, deve assumir uma postura ativa diante do texto.

Nessa perspectiva, para Koch (1997) o estabelecimento do sentido de um texto depende em muito do conhecimento de mundo dos seus leitores, porque é só este conhecimento que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão textual.

Segundo a autora, o conhecimento de mundo é visto como uma espécie de dicionário enciclopédico do mundo e da cultura arquivado na memória.

No próximo capítulo apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, a partir do mapeamento das produções acadêmicas já desenvolvidas com relação à Prova Brasil de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO II - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.
Rubem Alves (1933-2014)

O pensamento de Rubem Alves (1933 - 2014) abre este capítulo para compor a metáfora da “semente” [...] Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho [...] a partir deste trecho o desafio que nos propomos é o de conhecer o solo a ser plantado, observando as características relevantes neste processo.

Neste capítulo apresentamos inicialmente os procedimentos para a concretização do estudo, descrevendo ações realizadas, com o intuito verificar a existência de outras pesquisas com a temática da avaliação nacional em Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental e constar efetivamente a relevância do que nos propomos a estudar.

Iniciamos a organização do capítulo como o levantamento de dados das produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES em 2015, seguindo para os procedimentos e campo de pesquisa, germinando ao fim deste processo, um instrumento de pesquisa e análise de informação conciso.

2.1 Mapeamento das produções acadêmicas sobre o objeto de estudo

Para desenvolver esta pesquisa, realizamos um balanço da produção acadêmica no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a partir do qual foi elaborado o estado da arte, fundamental para fomentar o início de pesquisas científicas, verificando quais produções foram elaboradas nos três últimos anos (2009-2013) referentes à Prova Brasil no Ensino Fundamental.

Nesse percurso de buscas, utilizamos diferentes descritores e/ou palavras-chave relacionadas ao objeto de pesquisa, visando mapear o tipo e o quantitativo de teses e dissertações produzidas com o tema da análise da prática pedagógica do professor com relação aos descritores da Prova Brasil no 9º ano do Ensino Fundamental.

Essa etapa é basicamente um jogo de palavras, no qual lançamos combinações consideradas relevantes para a pesquisa, com vistas a encontrar produções sobre o assunto. Delimitamos o período temporal das produções elaboradas de 2009 a 2013, o que por sua vez,

não evidenciou um grande número de trabalhos de acordo com as palavras-chave utilizadas, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 2 - Levantamento das produções do Portal de Periódicos da CAPES - 2009 a 2013

Palavra chave	Total	Teses				Etapas de Ensino da Educação Básica			Formação de Professores	Outras áreas
		Mestrado	Doutorado	Educação	Letras	Ensino Fundamental		Ensino Médio		
						Anos Iniciais	Anos Finais			
Prova Brasil	48	38	10	6	1	2	-	-	2	37
Prova Brasil + Ensino Fundamental	9	6	3	5	-	3	-	-	1	3
Descritores da Prova Brasil	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Prova Brasil + 9º ano do Ensino Fundamental	5	5	-	3	-	1	3	-	1	2
Total	62	49	13	14	1	6	3	-	4	42

Fonte: Portal de Periódicos da CAPES 2015.

Organização: A autora.

No Quadro 2 podemos observar os resultados obtidos por meio das buscas realizadas no banco de dados do Portal de Periódicos com as palavras-chave utilizadas: Prova Brasil, Prova + Ensino Fundamental, descritores da Prova Brasil, Prova Brasil + 9º ano do Ensino Fundamental. A nomenclatura “Prova Brasil” foi a que apresentou maior resultado: 48 produções, sendo 38 de mestrado e 10 de Doutorado. Dessas produções, 6 foram na área de educação e apenas uma na área de Letras, na etapa dos anos iniciais. Já com a palavra-chave Prova Brasil + 9º ano do Ensino Fundamental, obtivemos um resultado bastante restrito, sendo 3 produções acadêmicas na área de educação e nenhuma produção na área de Letras, dessas 3 produções de educação, uma restringiu-se para aos anos iniciais.

Embora notasse a ausência de pesquisa na área de Letras, o quadro aponta para três produções acadêmicas nos anos finais. A dissertação intitulada “Gestão da sala de aula em uma escola pública de qualidade” (RODRIGUES, 2011), apresenta semelhança na etapa de ensino estudada, porém, apresenta um viés diferente da proposta que hora realizamos quanto aos objetivos e metodologia da pesquisa.

2.2 Procedimentos metodológicos

No processo de busca do conhecimento, com vistas a reconhecer os sentidos expressos nos dados colhidos para a pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, em uma abordagem qualitativa, compreendida com base nos estudos de Bardin (2016). O método proposto pela autora permeia um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca dos sentidos e/ou significados sistemáticos dos conteúdos obtidos nas pesquisas.

Essa metodologia é relevante para a fundamentação da presente pesquisa, no sentido de estabelecer possibilidades de reflexões acerca da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016) as diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, organização esta relevante para a elaboração deste estudo.

Uma vez que consideramos os sujeitos participantes como atores e autores da prática pedagógica e realizada a pesquisa de campo, passamos à extração de diferentes significados, submersos nos dados obtidos no desenvolvimento da pesquisa. Propomos, sobretudo, uma abordagem com o enfoque metodológico, que favoreça a realização do tratamento dos dados e categorização, perspectiva esta defendida por Bardin (2016) e adequada às especificidades propostas para este estudo.

Nesse processo, segundo Ludke e André (1986) respaldados em Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Para estes autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

Também foi considerado na definição do método que orientou o desenvolvimento deste estudo as pesquisas de Gamboa (2008) que abordam a complexidade e especificidade do objeto pesquisado, a saber: o uso da avaliação nacional Prova Brasil para as escolas, tendo com subsídio para a análise os relatos colhidos com os professores. De acordo com o referido autor, o objeto deve ter prioridade ante o método, pois caso contrário o estudo correria o risco de ocorrer de modo inadequado, pois um método não se explica por si mesmo, devendo ser escolhido em função dos pontos de partida e chegada dados pelo objeto da pesquisa.

Na construção deste estudo, consideramos os dados obtidos com a pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores de Língua Portuguesa. Os procedimentos sistemáticos que permitiram selecionar os aspectos relevantes da análise documental foi subsidiada nos estudos de Bardin (2016, p.51),

considerando-se as orientações necessárias para organizar os dados coletados na pesquisa inicial do estudo.

Na visão de Bardin (2016), a análise documental é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados, em que o pesquisador realiza o recorte das informações, a divisão em categorias segundo o critério da analogia e a representação de forma condensada, sendo, nesse sentido, um processo analítico idêntico à fase de tratamento dos conteúdos analisados. É a análise de conteúdo que vai responder pela codificação e pela categorização das mensagens expressas nos conteúdos oriundos da pesquisa documental e de campo.

Como primeiro passo neste estudo, portanto, realizou-se a sistematização do estudo por meio do referencial bibliográfico e análise documental, constituído com a realização do estado da arte, primeira etapa desta pesquisa, seguida concomitantemente da revisão bibliográfica, análises dos descritores da Prova Brasil e a aplicação do questionário professores.

O estudo concentrou-se no levantamento documental referente ao SAEB e Prova Brasil, no que compreende a concepção das habilidades de Língua Portuguesa analisadas na Prova Brasil e análise dos tópicos pesquisados.

O segundo passo constituiu-se no processo de análise do material obtido com a pesquisa de campo, para estabelecer as unidades de registro, unidades de contexto e categorias, pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

Nesse processo, subsidiado nos estudos de Bardin (2016, p.147), determinamos as categorias a serem analisadas. Para a autora, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida por agrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Com base nessa orientação, elaboramos o quadro apresentado no Anexo A. Esse quadro foi o ponto-chave para definirmos o agrupamento das palavras repetidas e de significados semelhantes, por meio de uma tabela contendo a Unidade de Registro (UR), a Unidade de Conteúdo (UC) e as Categorias (C).

O terceiro passo, denominado de categorização das dimensões, trata da análise e interpretação das concepções representadas por meio dos relatos colhidos na aplicação dos questionários de pesquisa, que se apresenta como a dimensão de maior abrangência da temática que constituiu o agrupamento das respostas, em busca do significado central, sempre levando em consideração os objetivos da pesquisa. Dessa forma, os elementos foram distribuídos em categorias segundo as dimensões encontradas, considerando o que eles têm

em comum, em um tipo de classificação chamado de análise categorial, método de análise de Bardin.

Realizamos a transcrição e descrição das respostas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, que nos permitiram estabelecer Unidades de Registro e Unidades de Contexto, que constituíram as nossas categorias de análise e interpretação.

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

Por este prisma, o presente trabalho tomou como base a pesquisa qualitativa, com o intuito de compreender questões que envolvem as avaliações oficiais e a prática pedagógica dos professores, analisando a Prova Brasil a partir de diferentes unidades escolares, que vem nas últimas três edições da Prova Brasil (2009, 2011 e 2013) obtendo desenvolvimento do índice educacional. Deste modo, foi realizado um levantamento da realidade das escolas públicas do município de Campo Grande frente a este instrumento de avaliação nacional de Língua Portuguesa que tem como foco de análise a leitura.

Os dados destas avaliações disponibilizados são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução do desempenho das escolas, das redes e do sistema como um todo, este é um sistema que permite a identificação dos fatores que convergem para a concretização do processo de ensino e aprendizagem.

Como houve uma preocupação em compreender diferentes práticas de ensino desenvolvidas pelo professor frente à Prova Brasil, a pesquisa assume caráter descritivo, por buscar a elucidação de como se dá a influência dos descritores analisados no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é descrever esse processo, propiciando a descoberta de relações implícitas aos dados levantados a partir das descrições apresentadas pelos professores.

Como procedimento para coleta de dados, utilizamos o questionário semiestruturado e individual. Os sujeitos respondentes foram os professores de língua portuguesa que atuam no 9º ano do Ensino Fundamental de escolas municipais e estaduais de Campo Grande - MS.

Anunciamos a seguir o contexto do estudo, suas características e informações acerca das escolas do ensino de Campo Grande /MS, bem como a organização dos instrumentos para recolha dos dados.

2.3 Campo da pesquisa, sujeitos e instrumentos para a análise

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS possui 90 escolas, que dividem o atendimento educacional entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos inicial (1º ao 5º ano) e final (6º ao 9º ano). Constam do site do INEP, no entanto, informações de 89 escolas. Analisamos essas informações, que foram organizadas de modo a permitir a análise das escolas que possuem os maiores índices, em uma escala crescente, definindo deste modo às escolas a serem visitadas para pesquisa.

Após análise e tabulação dos dados extraídos do *site* do Ministério da Educação (MEC), que são disponibilizados para consulta pública por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, as escolas avaliadas foram organizadas em tabelas conforme os resultados obtidos na Prova Brasil em 2009, 2011 e 2013 para na sequência, analisar o desempenho e selecionar as escolas que constituíram o campo de pesquisa (Cf. Anexo C e D).

Na análise das informações divulgadas pelo INEP para definir o campo da pesquisa demonstrou que, das 89 escolas municipais cadastradas, duas não participaram das edições da Prova Brasil nas etapas de 8º/ 9º ano e 18 escolas apresentam participação na Prova Brasil e na avaliação do IDEB nos anos 2009, 2011 e 2013. Dessa forma, 69 escolas apresentam índices parciais quanto à Prova Brasil e ao IDEB, uma vez que não participaram das avaliações em algum dos anos pesquisados. Essa análise possibilitou a definição do recorte acerca do campo de pesquisa.

Selecionamos, desse universo, duas escolas como campo da pesquisa, identificadas por siglas: a primeira denominamos EMJRB e a segunda EMPISM. Ambas participaram das três últimas edições da Prova Brasil e apresentaram índices crescentes nos resultados da avaliação. As escolas posicionaram-se receptivas ao estudo.

Quanto à rede estadual de ensino de Campo Grande – MS, esta conta com um total de 88 escolas que atendem desde a Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional. Deste total, consta no site do INEP dados de 72 escolas. As informações foram organizadas de modo decrescente, partindo das escolas com maior índice para as que apresentaram menores índices nos anos de 2009, 2011 e 2013.

Seguindo os mesmos critérios utilizados para análise das escolas municipais, encontramos 29 escolas estaduais que participaram de todas as etapas da Prova nos anos 2009, 2011 e 2013 e 59 escolas que participaram parcialmente das avaliações.

Realizada esta etapa de organização das informações, definimos os sujeitos da pesquisa, ou seja, as escolas que ofertam o 9º ano do Ensino Fundamental e o quantitativo de professores de Língua Portuguesa destas escolas para aplicação de questionário.

Utilizamos para o corpus de pesquisa 4 das 72 escolas estaduais, a partir dos mesmos critérios das escolas municipais já mencionados, denominadas como EELV, EEMC, EESQ e EEOG.

A partir desses campos, municipal e estadual, delimitamos os sujeitos do estudo como sendo todos os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental II e que atuassem nas disciplinas de Produções Interativas e Iniciação aos Estudos Literários no 9º ano do Ensino Fundamental. Essas disciplinas são ministradas apenas por professores licenciados em Letras, o que favoreceu a seleção dos informantes, perfazendo um total de 12 professores, caracterizando-se estes educadores como sujeitos desta pesquisa. O Quadro 3 apresenta a definição do campo da pesquisa e dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quadro 3 - Escolas e modalidades

ESCOLAS		MODALIDADE	SUJEITOS
1.	EESQ	Estadual 5	PIM
			PMH
2.	EEMC	Estadual 3	PFC
			PDL
3.	EELV	Estadual 1	PAJ
4.	EMIS	Municipal 3	PMH
			PCG
5.	EEOG	Estadual 16	PJA
			PMS
6.	EMJR	Municipal 1	PMF
			PJC
			PML

Organização: A autora.

Como instrumento foi elaborado um questionário contendo questões fechadas e abertas de forma que os sujeitos pudessem expor sua prática pedagógica relacionada às habilidades avaliadas na Prova Brasil.

Nessa etapa, foram recolhidos dados sobre a prática pedagógica dos sujeitos, além de informações sobre os conhecimentos relacionados à Prova Brasil.

Outro instrumento utilizado para o estudo foi o rol de descritores presentes na Matriz de referência do SAEB/Prova Brasil de Língua Portuguesa, fazendo recorte dos seguintes tópicos: Tópicos IV (Coerência e coesão no processamento do texto), Tópico V (Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido) e Tópico VI (Variação linguística).

No capítulo a seguir, são apresentadas as análises dos dados, buscando descrever as categorias analisadas e subsidiadas pela temática em estudo, de maneira a compreender a prática pedagógica dos professores em sala de aula frente à Prova Brasil.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

"O professor deve ser como um jardineiro, providenciar as melhores condições externas para que as plantas sigam seu desenvolvimento natural. Afinal, a semente traz em si o projeto da árvore toda."
(Pestalozzi 1746 - 1827)

Iniciamos este capítulo com o pensamento de Pestalozzi (1746 - 1827), no qual a metáfora da semente, no que se refere a este capítulo, pode ser entendida neste pequeno trecho “[...] a semente traz em si o projeto da árvore toda”. Compreendemos, assim, o professor como um jardineiro, a quem cabe providenciar as melhores condições para os alunos desenvolverem o aprendizado de maneira natural, sendo este ato uma ação necessária para se colher belas flores e bons frutos do aprendizado em sala de aula.

Nessa perspectiva, realizamos a análise dos dados em dois momentos: primeiro dos tópicos da Matriz de Referência, seguida dos resultados da aplicação do questionário. Nesse segundo momento elegemos a categorização das informações com base na “análise de conteúdo” de Bardin (2016), que tem o intuito de buscar os sentidos expressos em conteúdos analisados. Este tipo de análise permite a combinação de informações, adequando-se às especificidades da pesquisa. Os dados são apresentados em gráficos organizados de modo a possibilitar a análise e reflexões sobre os descritores por tópico, permitindo neste estudo a constatação dos instrumentos plantados e os que já estão enraizados na prática de ensino do professor em sala de aula.

3. 1 Procedimentos para a análise dos dados

Organizamos este capítulo subdividindo-o em cinco (5) categorias que partiram da análise de conteúdo de Bardin (2016) (Apêndice A). Essas categorias representam uma síntese dos estudos desenvolvidos sobre a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa em relação aos descritores da Prova Brasil do 9º ano do Ensino Fundamental, assim descritas:

- 1 – Identidade pessoal e formação docente.
- 2 – Percepções dos professores quanto à prática pedagógica e a Prova Brasil.
- 3 – Práticas pedagógicas e a relação com os resultados da Prova Brasil.
- 4 – A contribuição e relação da Prova Brasil com a prática ensino.
- 5 – Descritores da Prova Brasil e a relação com a prática pedagógica dos professores.

Das unidades de contexto, emergiram as categorias de análise mencionadas que são analisadas neste capítulo. Entendemos que essas categorias fornecerão elementos relevantes para o entendimento do processo de desenvolvimento da prática pedagógica do professor, partindo da descrição apresentada da prática de ensino desenvolvida, sua percepção e relatos.

Apresentamos no primeiro item os sujeitos da pesquisa, os professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental lotados em escolas públicas de Campo Grande - MS e que voluntariamente colaboraram com a realização deste estudo.

3.2 Análise dos tópicos da Matriz de Referência

Dos seis tópicos presentes na Matriz de Referência da Prova Brasil, analisamos apenas os IV, V e VI e um descritor de cada um destes tópicos, objetivando exemplificar e analisar o esquema de organização e constituição dos itens.

As habilidades avaliadas nestes tópicos sintetizam-se basicamente em estabelecer, identificar, diferenciar, reconhecer e medir a capacidade leitora dos alunos. Cabe aos professores utilizarem deste instrumento para refletir sobre sua prática de ensino e sobre o processo de constituição do conhecimento pelos alunos, considerando o desenvolvimento das habilidades necessárias para a aquisição das competências estabelecidas.

Realizamos a apresentação e análise de itens disponíveis no caderno pedagógico do “Plano de desenvolvimento da educação (PDE) Prova Brasil - Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores” (BRASIL, 2008) que apresenta itens analisados e proposições sobre o desempenho dos alunos, e algumas sugestões de atividades que podem contemplar a realização em sala de aula de atividades com os gêneros textuais avaliados na Prova Brasil.

Este procedimento é relevante, por constituir em um fator de análise e compreensão dos descritores proposto nos tópicos da Prova Brasil, oportunizando ao professor a compreensão de sua prática de ensino frente ao que é proposto para avaliação desses descritores.

3.2.1 Análise do Tópico IV – Coerência e coesão no processamento de texto

O tópico IV contempla a análise da coerência e coesão no processamento do texto, os descritores referentes a este tópico, são: 2, 10, 11, 15, 7, 8 e 9. Segundo o documento do MEC/Inep (BRASIL, 2008) as competências examinadas neste tópico exigem dos alunos a

habilidade de identificar a coerência e coesão em diversos tipos de texto. Cada texto possui sua própria estrutura e mecanismos que vão se manifestar de diferentes formas.

Para análise utilizamos apenas o descritor 10, que corresponde à habilidade de “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa”.

Para o MEC/Inep (BRASIL, 2008), toda a narrativa obedece um esquema de constituição e de organização que, salvo algumas alterações, compreende as seguintes partes: introdução ou apresentação, momento inicial da narrativa; desenvolvimento e complicação corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, numa determinada ordem, com a intervenção do protagonista; clímax, no qual a narrativa chega ao desfecho; desfecho ou desenlace, momento em que se dá a resolução do conflito.

Os itens vinculados a este descritor devem levar os alunos a identificar um dos elementos propostos que constituem a estrutura da narrativa. Observe o exemplo apresentado no manual do MEC:

Imagem 1 - Exemplo de questão do descritor 10: identificar o conflito do enredo.

Exemplo de item:

O que dizem as camisetas
(Fragmento)

Apareceram tantas camisetas com inscrições, que a gente estranha ao deparar com uma que não tem nada escrito.

5 - Que e que ele está anunciando? - indagou o cabo eleitoral, apreensivo. -
Será que faz propaganda do voto em branco? Devia ser proibido!

10 - O cidadão é livre de usar a camiseta que quiser - ponderou um senhor moderado.

 - Em tempo de eleição, nunca - retrucou o outro. - Ou o cidadão manifesta sua preferência política ou é um sabotador do processo de abertura democrática.

 - O voto é secreto.

 - É secreto, mas a camiseta não é, muito pelo contrário. Ainda há gente neste país que não assume a sua responsabilidade cívica, se esconde feito avestruz e...

 - Ah, pelo que vejo o amigo não aprova as pessoas que gostam de usar uma camiseta limpinha, sem inscrição, na cor natural em que saiu da fábrica.
(...).

DRUMMOND, Carlos. *Moça delatada na grama*. Rio de Janeiro: Record, 1987, p. 38-40.

O conflito em torno do qual se desenvolveu a narrativa foi o fato de

➡ (A) alguém aparecer com uma camiseta sem nenhuma inscrição.
(B) muitas pessoas não assumirem sua responsabilidade cívica.
(C) um senhor comentar que o cidadão goza de total liberdade.
(D) alguém comentar que a camiseta, ao contrário do voto, não é secreta.

Fonte: Brasil (2008, p.80-81).

Conforme apresentado pelo MEC/Inep, o percentual de resposta em cada uma das alternativas foi de:

Quadro 4 - Percentual de respostas às alternativas

Percentual de respostas às alternativas da questão exemplo			
A	B	C	D
44%	23%	11%	21%

Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2008, p.81).

Como toda narrativa obedece a um esquema de constituição e de organização, o foco do item apresentado corresponde ao bloco em que se sucedem os acontecimentos, em uma determinada ordem e com intervenção dos protagonistas, momento em que se instala o conflito, ou quebra do equilíbrio inicial, com a ação opositora do antagonista.

Os 44% que responderam corretamente ao item demonstraram ter conhecimento dos elementos que constituem uma narrativa, nesse caso em específico, localizaram no texto o momento em que se instala o conflito. Os alunos que marcaram as demais opções provavelmente não compreendem o solicitado no enunciado, não constituíram ainda a habilidade de identificar o conflito gerador do enredo que faz parte do esquema de constituição e organização da narrativa, evidenciando a dificuldade de compreender este descritor.

Sugestões e formas de realizar atividades que contemplem a compreensão deste descritor são apresentadas, contudo são superficiais, com foco na apresentação do termo técnico da análise estilística a ser proposta em atividades.

Nos estudos apresentados por Antunes (2005) pode-se pontuar que, para o ensino dos procedimentos e recursos que envolvem a coerência e coesão no processamento do texto é fundamental que o professor crie possibilidades do texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal, não se pode avaliar um texto sem ter em conta a sua forma material, e essa forma material supõe uma organização.

Para Antunes (2005) as relações entre a coerência e coesão são estreitas e interdependentes, a continuidade exigida pelo texto, que, por sua vez, é exigida da unidade que dá coerência ao texto, sendo artificial separar coesão e coerência em teste ou avaliações.

3.2.2 Análise do Tópico V – Relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido

O tópico V contempla a análise das relações entre os recursos expressivos e efeitos de sentido, fazem parte deste tópico os seguintes descritores: 16, 17, 18 e 19.

Na elaboração das questões que contemplam estes descritores na Prova Brasil, segundo o MEC/Inep (BRASIL, 2008) parte-se do ponto de vista linguístico em que os sentidos expressos em um texto resultam do uso de certos recursos gramaticais ou lexicais. As escolhas linguísticas respondem à intenção do interlocutor de produzir certos efeitos de sentido, os sinais de pontuação e outros mecanismos de notação como o itálico, o negrito, a caixa alta e o tamanho da fonte também podem expressar sentidos variados.

Demanda-se do leitor, portanto, a exploração do texto, para que entenda como essas informações são constituídas e estabelecem o sentido, na circunstância comunicativa em que se apresentam.

Observe o exemplo apresentado pelo MEC/Inep:

Imagem 2 - Exemplo de questão que explora os recursos expressivos do texto

Exemplo de item:

O cabo e o soldado

Um cabo e um soldado de serviço dobravam a esquina, quando perceberam que a multidão fechada em círculo observava algo. O cabo foi logo verificar do que se tratava.

5 Não conseguindo ver nada, disse, pedindo passagem:

— Eu sou irmão da vítima.

Todos olharam e logo o deixaram passar.

Quando chegou ao centro da multidão, notou que ali estava um burro que tinha acabado de ser atropelado e, sem graça, gaguejou dizendo ao soldado:

— Ora essa, o parente é seu.

Revista Seleções. Rir é o melhor remédio. 12/98, p.91.

No texto, o traço de humor está no fato de

(A) o cabo e um soldado terem dobrado a esquina.

(B) o cabo ter ido verificar do que se tratava.

(C) todos terem olhado para o cabo.

➡ (D) ter sido um burro a vítima do atropelamento.

Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2008, p.93).

O percentual de resposta em cada uma das alternativas foi de:

Quadro 5 - Percentual de acertos na questão que explora recursos expressivos do texto

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
5%	10%	9%	74%

Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2008, p.83)

O item apresentado no exemplo solicita do aluno a capacidade de identificar em que reside o humor de um texto (BRASIL, 2008). Observa-se que 74% dos alunos escolheram a alternativa “D”, que está correta. Nota-se que o texto é de fácil leitura e o efeito de humor pode ser identificado sem maiores problemas, é provável que os alunos que marcaram as demais alternativas sejam leitores imaturos, que mesmo tendo o contato cotidiano com texto humorísticos não conseguiram fazer a relação ao realizar leitura.

Neste descritor também são apresentadas, pelo documento analisado, sugestões e formas de realizar atividades que contemplem a sua compreensão, porém avaliando apenas a habilidade do aluno reconhecer qual fato provocou o efeito de ironia e humor no texto.

Partindo do pressuposto de que nada no texto ocorre aleatoriamente, a seleção de determinada palavra em lugar de outra pode responder a uma intenção particular do interlocutor de produzir certo efeito discursivo, portanto, a análise desta habilidade inclui a capacidade de não apenas conhecer os significados das palavras, mas, sobretudo, de discernir os efeitos de sentido que suas escolhas proporcionam para esta capacidade por meio de um único instrumento nacionalmente, torna-se complexo, tendo em vista a diversidade cultural brasileira.

Para Koch (2014) ao recorrer aos sistemas de conhecimento e às estratégias de processamento textual, pode-se constatar a complexidade do processo de construção de um texto e a gama de atividades de ordem sociocognitiva que se realizam com vistas a produção de sentidos.

3.2.3 Análise do Tópico VI - Variação linguística

Este tópico é avaliado apenas por meio do descritor 13 que avalia a habilidade do aluno em perceber as marcas linguísticas identificadoras do locutor, interlocutor, interlocução do texto e as possíveis variações da fala.

Como exemplo, o MEC/Inep apresenta:

Imagem 3 - Exemplo de questão com o descritor 13

Exemplo de item:

O homem que entrou pelo cano

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

5 Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante.

No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava.

Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era um branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: "Mamãe, tem um homem dentro da pia".

10 Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. *Cadelas Proibidas*. São Paulo: Global, 1988, p. 89.

Na frase "Mamãe, tem um homem dentro da pia." (l. 9), o verbo empregado representa, no contexto, uma marca de

(A) registro oral formal.
 (B) registro oral informal.
 (C) falar regional.
 (D) falar caipira.

Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2008, p.102)

O percentual de resposta em cada uma das alternativas foi de:

Quadro 6 - Respostas à questão que avalia o descritor 13

Percentual de respostas às alternativas			
A	B	C	D
35%	33%	26%	6%

Fonte: MEC/Inep (BRASIL, 2008, p. 103)

O item avalia variações linguísticas que se manifestam por formas, marcas e estruturas que revelam as características regionais e sociais do locutor e, por vezes, do interlocutor a quem se destina o texto, sendo essas variações resultados da interação entre interlocutor para ajustes às condições de produção e circulação do discurso (BRASIL, 2008).

Este descritor centra-se no reconhecimento das variações gramaticais e lexicais, segundo o MEC/Inep, revelando as características dos locutores e dos interlocutores.

Neste descritor também são apresentadas pelo documento analisado, sugestões e formas de realizar atividades que contemplem a sua compreensão, contudo também são

superficiais, com o foco na apresentação do termo técnico da análise a ser proposta em atividades.

Segundo Bagno (2007) o “erro” linguístico, do ponto de vista sociológico e antropológico, se fundamenta na realização de uma avaliação negativa que nada tem de linguística, segundo o autor supracitado esta é uma avaliação estritamente baseada no valor social atribuído ao falante, no seu poder aquisitivo, e em seu grau de escolarização, na sua renda mensal, na sua origem geográfica, nos postos de comando que são aceitos ou proibidos, na cor de sua pele, gênero e outros critérios e preconceitos estritamente socioeconômicos e culturais, que ficam inviabilizados de serem avaliados por meio de um único instrumento avaliativo.

3.4 Categoria I - Identidade pessoal e formação docente

Definidas as escolas e realizada a aplicação do questionário de pesquisa com os professores de Língua Portuguesa, partimos para a análise dos dados obtidos. Neste subitem, apresentamos as interpretações e análises extraídas do questionário de pesquisa sobre a identidade pessoal e formação docente dos professores participantes. Ressaltamos que os sujeitos participantes deste estudo aceitaram participar da pesquisa mediante a preservação de seus nomes.

O quadro 7 sintetiza as seguintes subdimensões: forma como o professor está sendo identificado nesse relatório, sexo, faixa etária, formação, especificando graduação e nível de pós-graduação, experiência docente, especificando tempo de experiência e rede de atuação.

Quadro 7 - Identificação dos professores

NOME	SEXO	FAIXA ETÁRIA (em anos)	FORMAÇÃO		EXPERIÊNCIA DOCENTE	
			GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA (em anos)	REDE DE ATUAÇÃO
PIM	F	31 a 45	Letras	Especialização	11 a 20	Estadual
PMH	F	31 a 45	Letras	Especialização	21 a 30	Estadual
PVG	F	31 a 45	Letras	Especialização	03 a 10	Municipal
PFC	M	Acima de 45	Letras	Especialização	11 a 20	Estadual
PDL	M	31 a 45	Letras	-	11 a 20	Estadual
PAJ	M	31 a 45	Letras	Especialização	03 a 10	Estadual
PMH	F	31 a 45	Letras	Especialização	11 a 20	Municipal
PJA	F	18 a 30	Letras	Especialização	03 a 10	Estadual
PMS	F	Acima de 45	Letras	Especialização	21 a 30	Estadual

PMF	F	31 a 45	Letras	Especialização e Mestrado	11 a 20	Municipal
PJC	F	18 a 30	Letras	Especialização	03 a 10	Municipal
PML	F	Acima de 45	Letras	-	11 a 20	Municipal

P - Professor - seguido das iniciais no nome

Fonte: Dados da pesquisa

Organização: A autora.

Entre os participantes há professores com mais de dez anos de experiência em sala de aula e também professores com no máximo dez anos de carreira. Todos os professores participantes da pesquisa atuam de acordo com suas respectivas áreas de formação. Diante das informações apresentadas no Quadro 7, a partir dos questionários, apresentamos que o questionário foi aplicado a doze sujeitos, ou seja, professores de Língua Portuguesa da rede estadual e municipal de Campo Grande – MS, sendo nove do sexo feminino e três do sexo masculino. Desse grupo, sete sujeitos apresentam idade entre 31 e 45 anos, duas professoras entre 18 a 30 anos e três professores acima de 45 anos. Em relação à formação acadêmica, todos são graduados em Letras, nove professores com formação em nível de especialização e um com mestrado, sendo que os demais possuem apenas a graduação.

Em relação ao tempo de experiência, registram os dados que seis professores possuem entre 11 a 20 anos de licenciatura, quatro professores de 03 a 10 anos de licenciatura e apenas dois professores com experiência entre 20 a 30 anos de licenciatura. Quanto à rede de ensino às quais pertencem os professores, sete professores são da rede estadual e cinco da rede municipal.

Nesse panorama, a análise da categoria Identidade pessoal e formação docente apresenta um grupo de sujeitos de identidade semelhantes, pois todos são professores com um tempo de profissionalização com mais de dez anos.

3.5 Categoria II - Percepção dos professores quanto a prática de ensino e a Prova Brasil

Essa categoria emergiu a partir da unidade de contexto com o intuito de conhecer acerca da prática do professor em relação às habilidades presentes na Matriz de Referência. A intenção foi verificar a afinidade entre o que o professor faz em sala de aula e as habilidades elencadas na Prova Brasil.

Segundo o MEC/Inep (BRASIL, 2008), nesse modelo de elaboração dos testes o conceito de habilidades diz respeito ao saber fazer num plano objetivo e prático. Ao estabelecer os conteúdos a serem desenvolvidos em cada uma das etapas de ensino e

disciplinas que compõem a prova, as Matrizes de Referência são subdivididas em partes menores, os chamados descritores.

Para isso, o instrumento de recolha dos dados foi organizado de maneira que contemplasse os seguintes descritores: coesão e coerência, (tópico IV), efeitos de sentido (tópico V), e variação linguística (tópico VI), conforme Quadro 1.

Nesta pesquisa, a análise dos dados da Prova Brasil é realizada na perspectiva de que esta avaliação se constitui em um importante meio para diagnóstico da prática pedagógica do professor em sala de aula. Na perspectiva da descrição e análise, a avaliação pode se transformar em um instrumento de desvalorização, desqualificação dos professores e principalmente criar um *ranking* entre as escolas participantes. Situação observada no relato do professor **PJA**, para ele “A Prova Brasil é uma ferramenta que se bem utilizada, pode ser muito útil no processo de ensino e aprendizagem. É uma forma de reflexão sobre o fazer pedagógico do processo e da escola”.

Quanto a prática de ensino para o professor **PVG**, a Prova Brasil “situa a todos os professores sobre as principais dificuldades, auxilia na compreensão do aprendizado dos estudantes”.

3.5.1 Tópico IV - Percepção da prática de ensino quanto à coerência e coesão no processamento do texto

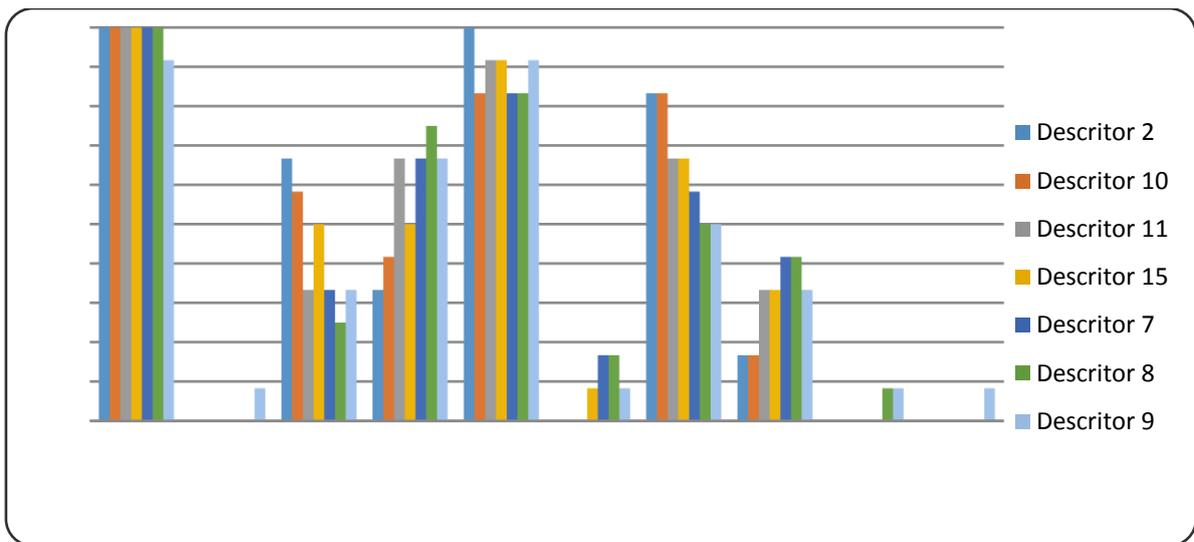
Os descritores avaliados neste tópico exigem, por parte do aluno, conhecimentos que permitam identificar a linha de coerência do texto (BRASIL, 2008). A coerência textual está ligada ao modo como os elementos se constituem na mente dos interlocutores para a constituição de sentido no texto. Já a coesão textual está ligada aos elementos linguísticos presentes no texto e que, segundo Koch (2014), encontram-se interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando deste modo sequências veiculadoras de sentido.

Para que o professor possa desenvolver os conteúdos que compõem estas habilidades é necessário ter o conhecimento da articulação que envolve a constituição da coerência e coesão no processamento do texto, para contribuir para a aprendizagem do aluno.

Iniciamos a apresentação da análise a partir do Gráfico 1, observando os descritores abordados no tópico IV da Matriz de Referência da Prova Brasil do 9º ano, que avalia as habilidades referentes à coerência e à coesão no processamento do texto, identificadas por meio dos seguintes descritores: D2 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando, repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; D10 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; D11

- Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D15 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.; D7 - Identificar a tese de um texto; D8 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; D9 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Gráfico 1 - Respostas às questões sobre o Tópico IV da Matriz de Referência



Fonte: Dados da pesquisa
Organização: A autora.

Observa-se no Gráfico 1 que todos os descritores apresentam índice de trabalho acima de 90%, evidenciando que são realizadas atividades que englobam o uso destes descritores. Percebe-se que apenas o descritor 9 apresenta baixo desenvolvimento, sendo citado como nunca trabalhado por um dos entrevistados, e o descritor 8, relacionado à realização de atividades que permeiam a análise da relação entre teses e argumentos, apresenta-se também pouco trabalhado pelos professores.

Notamos que os descritores 9,8,7 e 15 são considerados de pouca relevância para aproximadamente 20% dos professores, sendo ainda que os descritores 8 e 9 raramente são abordados nas aulas.

Veja que enquanto todos afirmam que sua prática é trabalhar no dia a dia com a identificação do conflito presente no enredo dos textos e os elementos que constroem a narrativa, porque se trata de uma atividade que consideram fácil, e de valiosa importância, outros, embora afirmem trabalhar, não a consideram algo fácil, o que depõe para uma

percepção por parte dos professores como uma prática não muito habitual vacilando entre trabalhar, trabalhar raramente ou não trabalhar com tais habilidades no dia a dia de suas aulas.

Os descritores que compõem a prova Brasil reúnem formas básicas para medir competências e habilidades consideradas pelo MEC/Inep, como fundamentais para pensar em uma educação com mais qualidade. Assim, qualquer estratégia pensada pelo professor para subsidiar o aluno a responder corretamente os descritores da prova Brasil, de certa forma, estará materializando uma prática de consolidar conteúdos importantes para o exercício do letramento e cidadania. Antunes (2003) em seus estudos vai além, entende ela que não basta saber responder descritores para considerar os alunos com competências para a cidadania e alunos críticos, é necessário que os profissionais da educação estejam envolvidos no processo do ensino-aprendizagem. Para isso, os professores precisam munir-se de práticas pedagógicas que tenham a finalidade de exercer uma prática adequada para trabalhar com a linguagem verbal, oral e escrita, com vistas a preparar o aluno para saber criticar, opinar e decidir.

Antunes (2003), ao debater acerca as avaliações externas, aponta que isso está distante de ocorrer, uma vez que o diagnóstico realizado nas escolas pelos órgãos nacionais avalia mais a capacidade leitora do que cognitiva dos alunos. Indaga a autora se as demais competências não são importantes para o desenvolvimento do letramento e cognitivo dos alunos.

Busca essa pesquisadora nas concepções da linguagem tradicional e discursivo-interacionista as justificativas para discorrer sobre a prática do professor. Enquanto os PCN têm como eixo central do ensino da língua o texto, alguns professores ainda insistem em adotar uma prática mais tradicional com exercícios baseados em um conjunto de regras que deveriam ser rigorosamente seguidas.

Essa prática é considerada mais instrumental, sob o viés da concepção tradicional da língua, o que enfatiza uma prática pedagógica preocupada com a memorização de listas de coletivos, regras ortográficas, quadro de conjugação de verbos, memorização de conectores coordenados e subordinados, entre outras.

Observamos que esta é uma metodologia presente nas escolas e que ainda tem dominado o cotidiano dos professores, tornando-se uma prática pedagógica muito usual. Essa prática é considerada por Antunes (2003) como uma forma de focalizar habilidades mais motoras, sem reflexão pedagógica, diferentes das habilidades propostas pela Prova Brasil, e que não produz sentido ao aluno na construção de um texto.

Essa estudiosa aposta em uma concepção de ensino discursivo-interacionista, que trata o texto como uma atividade interativa, envolvendo as práticas sociais e discursivas,

valorizando os interlocutores, as intenções comunicativas e a possibilidade de envolver nas aulas ações com diferentes gêneros textuais. Essa concepção de língua possibilita que os professores optem por uma prática pedagógica preocupada com a cultura do povo, tendo suas variedades linguísticas e regionais como objeto de estudo para uma aprendizagem de conhecimento mais cognitivo. Veja que o desafio colocado por Antunes (2003) é para que os professores possam rever e reorganizar suas práticas de ensino, desde o seu planejamento, de suas expectativas de aprendizagem, repensando estratégias que possam fazer com que os alunos adquiram competências e habilidades que ainda não alcançaram.

Os elementos coesivos, quando usados adequadamente, dão ao texto maior clareza nos sentidos, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos na estrutura textual.

A análise das respostas dos professores aponta para uma prática de letramento situado, em que habilidades são mais valorizadas que as outras, como por exemplo, a habilidade de identificar a tese de um texto e diferenciar as partes principais das secundárias, não foi considerada uma prática importante.

Portanto, a prática do professor está atrelada às práticas de letramento, embora não se possa prever “[...] antecipadamente o que dará significado a um evento de letramento e o que ligará um conjunto de eventos de letramento a práticas de letramentos” (MAGALHÃES, 2012, p.77). As práticas de letramento apontadas por Magalhães (2012) podem ser ampliadas ou reduzidas pelo professor, de acordo com sua concepção cultural e modo particular de pensar a leitura e a escrita.

No entanto, as análises realizadas nos permitem levantar hipóteses de que os resultados obtidos em língua portuguesa pelos alunos destas escolas são consequência do aumento do aprendizado, tendo em vista o resultado obtido e permeado de sentidos, e para sua compreensão concisa é preciso realizar uma leitura analítica dos resultados, levando em consideração o quantitativo de alunos da escola, índices de repetência e reprovação, bem como o perfil dos professores que atuam nas escolas avaliadas.

Compreender a leitura que envolve os descritores examinados na Prova Brasil implica a compreensão das concepções em torno da aprendizagem de Língua Portuguesa dentro do processo de avaliação do ensino.

Para Antunes (2009), ensinar línguas e avaliar ensino de línguas são atividades que refletem as concepções que temos acerca do que é uma língua, do que são seus diferentes componentes, e de como tais componentes intervêm na sua construção. Segundo a autora, os

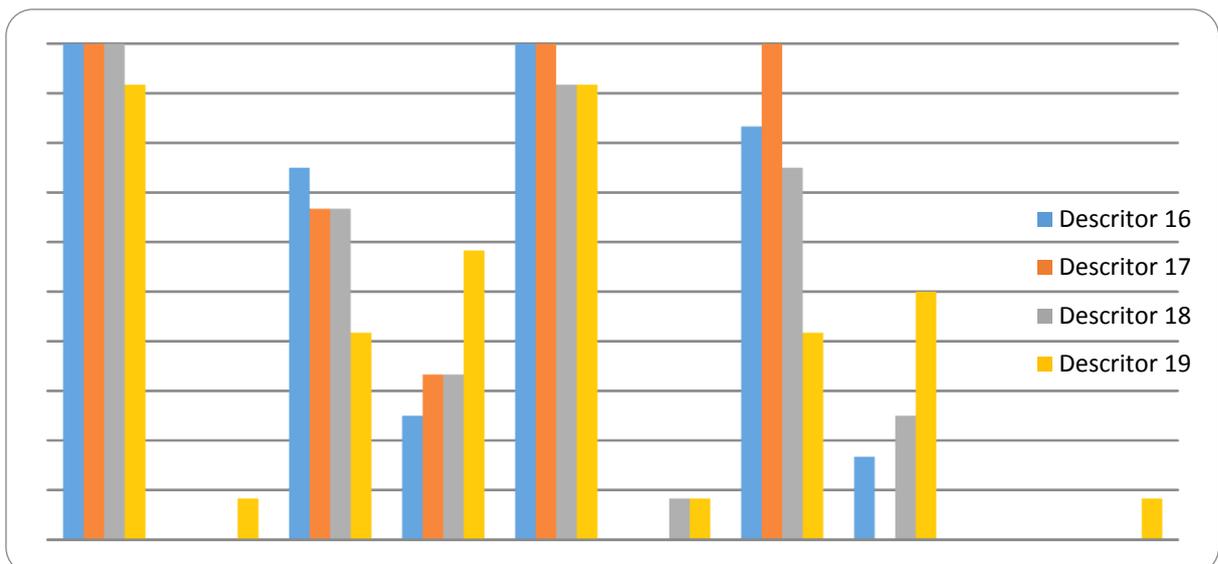
objetivos e conteúdos, atividades e práticas, serão apenas consequência das linhas teóricas às quais emprestamos credibilidade e saliência.

3.5.2 Tópico V - Percepção da prática de ensino em relação aos recursos expressivos e efeitos de sentido

Segundo Koch (2014), o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele. Dentro dessa concepção, iniciamos a análise da percepção dos professores entrevistados quanto ao uso pedagógico dos recursos expressivos e efeitos de sentido em sua prática pedagógica.

Por meio do **Gráfico 2** apresentamos os descritores abordados no tópico V da Matriz de Referência da Prova Brasil do 9º ano, que avalia as habilidades referentes à percepção da prática pedagógica em relação aos recursos expressivos e efeitos de sentido, identificadas por meio dos seguintes descritores: D16 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D17 - reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D18 - reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão; D19 - reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.

Gráfico 2 - Respostas às questões sobre o tópico V da Matriz de Referência



Fonte: Dados da pesquisa
Organização: A autora.

Observa-se no gráfico 2 que o descritor 17 possui um índice de desenvolvimento considerável em relação aos demais descritores apresentados. Os descritores 16, 18 e 19 vêm sendo considerados importantes e trabalhados continuamente com um percentual acima de 90% dos professores entrevistados. Observa-se ainda que aproximadamente 70% os consideram fáceis de serem trabalhados. Constatamos ainda que o 19 aparece como nunca trabalhado por um dos entrevistados.

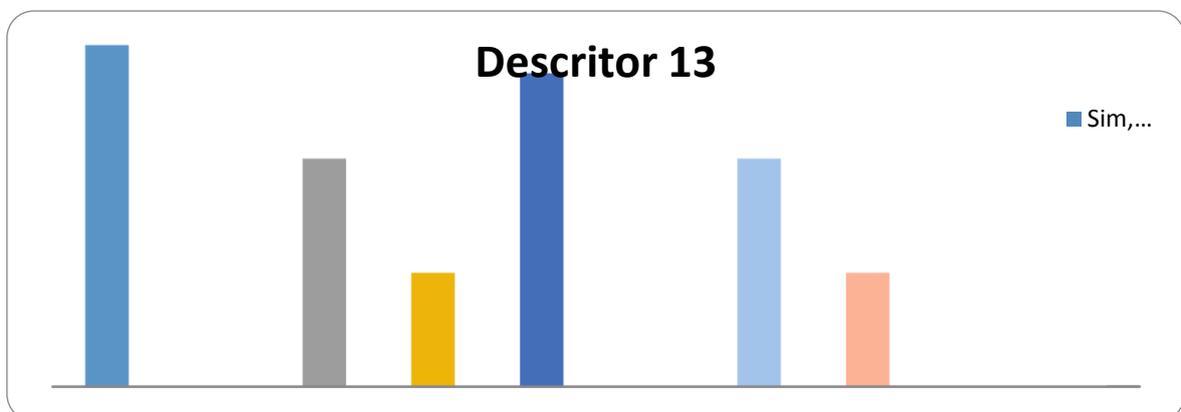
A partir da análise linguística, os sentidos expressos em um texto resultam do uso de certos recursos gramaticais ou lexicais e decorrem da forma como o professor explora a polissemia de uma expressão. O aluno deve compreender que as escolhas linguísticas respondem à intenção do interlocutor de reproduzir efeitos de sentido.

Por meio do trabalho deste descritor o professor pode avaliar a habilidade do aluno em reconhecer os efeitos de ironia e humor causados por expressões diferentes ou ainda pela utilização de pontuação ou notações.

3.5.3 Tópico VI - Percepção da prática de ensino quanto à variação linguística

No Gráfico 3 as respostas correspondem às habilidades dos descritores avaliados no tópico VI, que avalia a habilidade referente à percepção da prática pedagógica quanto à variação linguística, identificada por meio do descritor D13 - identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, ou seja, verificar se os alunos percebem as marcas linguísticas e identificam o locutor e o interlocutor, assim como situações de interlocução em que existam possíveis variações da fala.

Gráfico 3 - Respostas à questão sobre o tópico VI da Matriz de Referência



Fonte: Dados da pesquisa
Organização: A autora.

Quanto ao Gráfico 3, observa-se que 100% dos professores trabalham as habilidades deste descritor, 70% dos professores consideram este um índice fácil e que é trabalhado continuamente em sala de aula, apenas 40% dos entrevistados não consideram um item de fácil desenvolvimento e utilizam conteúdos que abordam esta temática em sala de aula esporadicamente.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a aquisição da língua por meio da interação verbal entre sujeitos diversificados em sala de aula é um tema que ainda não recebeu suficiente atenção, apesar da grande ênfase que a pesquisa sociolinguística tem dedicado às manifestações educacionais da variação linguística.

Percebemos essas variações como um processo natural da linguagem e desenvolvimento da capacidade de perceber como legítima a atitude do sujeito de recorrer a variações de usos para se adequar às condições particulares de cada situação. Observamos que no desenvolvimento de atividades contemplando este tópico, o foco ao ler um texto pode ser dado às suas características e não aos aspectos do conteúdo.

A leitura deve ser entendida não apenas como a capacidade de expressão oral da palavra escrita, mas, sobretudo, como compreensão do que se lê, observando os padrões já estabelecidos pela norma padrão da língua portuguesa, bem como suas variedades.

3.6 Categoria III - Prática de ensino e a relação com os resultados da Prova Brasil

Entendemos o quanto é pertinente refletir sobre os impactos das avaliações oficiais na sala de aula e a necessidade de investigar a prática de ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do interesse em conhecer como os professores têm tratado a questão do SAEB nas escolas, como trabalham o resultado dessas avaliações e que mudanças produzem em suas práticas cotidianas em sala de aula.

Transcrevemos, a seguir, alguns fragmentos que compõem as respostas dadas pelos doze participantes do estudo quanto à relação de sua prática pedagógica com os resultados da Prova Brasil:

PAJ - Nas formações continuadas que a Secretaria de Estado de Educação designa para as escolas pararem um dia para formação e estudos, um dos temas abordados foi o estudo e análise dos indicadores e resultados da Prova Brasil divulgados pelo INEP por meio de seu site. No dia em questão, foi apresentado os índices nacional, estadual, municipal, e por fim, da unidade escolar onde eu trabalho. Foi discutido os sucessos e os fracassos de nossa escola, os tópicos que os alunos **têm** maior dificuldades, quais os descritores

que devem ser mais trabalhados e a verificação da aprendizagem dos alunos em forma de avaliação escrita no modelo da Prova Brasil.

PMH - Apresentação dos resultados e foca mais os descritores que ficaram com o nível mais críticos. Trabalhar em forma de recuperação paralela focando os descritores mais críticos.

PJA - A coordenação pedagógica analisa junto com o professor os resultados, traçando ações que solucionam ou amenizam os problemas identificados. Consideramos a Prova Brasil um termômetro do nosso trabalho e do aprendizado dos nossos alunos.

PMS - A coordenação reúne-se com os professores da referida matéria e juntos discutem os resultados da prova, estabelecendo planos para o próximo ano.

PMF - Posteriormente, em reunião pedagógica, é feito o levantamento do índice de erros e acertos, para sabermos quais itens devem ser trabalhados de forma mais efetiva.

PJC - Após a avaliação e o desempenho dos dados, houve reunião pedagógica em que foram discutidos com os demais professores os resultados, os pontos positivos e negativos e apresentando estratégias que visam melhorar a aprendizagem dos educandos.

PML - Após a apropriação dos dados sobre o resultado da avaliação e o desempenho dos dados foi repassado aos demais professores, em reunião pedagógica os resultados averiguados e discutidos com o grupo os pontos positivos e negativos apresentados e estratégias que visam melhorar a aprendizagem dos educandos.

Esses relatos evidenciam que os sujeitos participantes deste estudo realizam a análise dos resultados na Prova Brasil, em conjunto com a coordenação pedagógica, em paradas específicas de estudo e, posteriormente, utilizam os resultados e as análises em sala de aula.

Consideram os descritores um direcionador do planejamento das atividades e avaliações dos alunos. Descrevem a elaboração inclusive de questões similares as da Prova Brasil, para serem aplicadas em simulados, fato este confirmado nos relatos:

PMH - [...] o professor trabalha os descritores mais usados na Prova Brasil e trabalha em forma de teste e provas para praticar a leitura e escrita dos descritores da Prova Brasil.

PVG - Utilizo nas minhas avaliações questões similares às da Prova Brasil.

PFC - O planejamento das aulas é realizado com base nos descritores.

PDL - Análise e conhecimento dos descritores implícitos nas atividades cotidianas permitem ao professor detectar níveis de aprendizagem com mais exatidão o que facilita intervenções pedagógicas.

PMS -Traço meu plano de aula, como já disse anteriormente pelos descritores. Os resultados apresentados pela Prova Brasil me norteiam nos passos com meus alunos. Por exemplo, percebi que eles têm dificuldades de estabelecer relação entre tese e argumentos, e, desse modo trouxe mais ênfase para esse descritor.

PVG - Utilizo nas minhas avaliações questões similares às da Prova Brasil.

PFC - O planejamento das aulas é realizado com base nos descritores.

PDL - Sim. Análise e conhecimento dos descritores implícitos nas atividades cotidianas permitem ao professor detectar níveis de aprendizagem com mais exatidão o que facilita intervenções pedagógicas.

Percebemos nos relatos que os estudos de textos em sala de aula são sintetizados e organizados para a construção da aprendizagem textual dos alunos, tanto na produção escrita, como oral do aluno. Por meio dos relatos colhidos no questionário é possível notar ainda a integração entre os professores e coordenação pedagógica em reuniões escolares:

PIM- A análise dos resultados é realizada juntamente com a coordenação de professores e a direção da escola, na sala de tecnologia, na qual são expostos os gráficos e os resultados das provas.

PVG - Em reuniões pedagógicas específicas a coordenação apresenta os dados e discutimos como trabalhar as questões propostas nesse tipo de avaliação nas aulas de língua portuguesa.

PFC - É feita uma análise criteriosa de todas as partes do resultado e em seguida os professores planejam estratégias para executar a devolutiva aos alunos. Esse repasse acontece de forma gradativa, conforme a adequação realizada entre os descritores e a ementa dos conteúdos.

Isso evidencia a organização da gestão para análise dos resultados na Prova Brasil. Estes são momentos significativos, por proporcionar a todos os professores o conhecimento e análise dos resultados obtidos pelos alunos da escola e pensar estratégias e/ou metodologias de ensino que favoreçam a melhoria desses índices.

É importante promover entre os professores a análise e reflexão sobre os índices apresentados nas avaliações elaboradas pelo MEC, estes momentos proporcionam a integração entre os professores das diversas disciplinas no ambiente escolar, cabe ao gestor e a coordenação pedagógica organizar-se.

A organização escolar pode ter um impacto significativo sobre a aprendizagem e desempenho dos alunos, segundo Werle (2012, p. 75-76)

De uma forma geral, os estudos nacionais apresentam evidências convergentes sobre o papel positivo dos recursos escolares, quando efetivamente utilizados (BARBOSA E FERNANDES 2001), da organização e gestão da escola, baseada em liderança do diretor e no comprometimento coletivo do corpo docente com o aprendizado de seus alunos (SOARES 2002, 2003; ABERNAZ, FERREIRA E FRANCO 2002), e do clima da escola orientado para as exigências acadêmicas do processo de ensino e de aprendizagem (FRANCO, MANDARINO E ORTIGÃO 2001). Há também evidências embora menos consistentes, sobre o efeito positivo do nível educacional, do salário e do estilo pedagógico dos professores (FRANCO E BONAMINO 2005).

No entanto, ainda são estudos recentes e que carecem de aprofundamento *in loco*. Outro aspecto que podemos verificar por meio da análise das respostas apresentadas pelos professores em confronto com os dados apresentados pelo MEC/Inep frente aos resultados da Prova Brasil é que, ainda que os índices dessas escolas sejam elevados, estes têm oscilado de crescente para decrescente, evidenciando que o ensino da Língua Portuguesa não tem sido significativo em sala de aula e que as ações realizadas manifestam a necessidade de pensar novas práticas e situações de ensino, que incidam substancialmente no aprendizado dos alunos.

A escola atual apresenta conflitos epistemológicos latentes no cotidiano de suas práticas educativas e avaliativas, seja nas salas de aula, seja na gestão. Essas diferenças podem desafiar os educadores a pensar sobre qual escola está sendo formada e qual eles idealizam e, para tanto, momentos de estudo são fundamentais para colher ideais e pensar em conjunto novas estratégias de ensino e de aprendizagem que vão ao encontro dos anseios dos alunos.

3.7 Categoria IV – A relação e a contribuição da Prova Brasil com a prática de ensino

Questionamos a credibilidade dada pelo professor quanto à Prova Brasil ser uma aliada da prática pedagógica do professor; pedimos que justificassem relacionando com sua prática em sala de aula. A princípio, os quatro professores entrevistados responderam que formulam questões nos moldes das aplicadas na Prova Brasil e que a análise dos resultados de desempenho divulgados pela Prova Brasil auxilia e direciona a realização do trabalho do professor em sala de aula.

Vejam os seguintes exemplos de algumas das respostas apresentadas pelos professores em relação à contribuição da Prova Brasil à sua prática pedagógica:

PIM- [...] nos dá um norte de como trabalhar em sala de aula, nos ajuda na preparação e elaboração de provas, pois sempre utilizo o mesmo formato da Prova Brasil.

PMH - [...] sempre uso questões e/ou formato da Prova Brasil para preparação e elaboração de provas bimestrais de 8º e 9º ano.

PVG - [...] situa a todos os professores sobre as principais dificuldades, auxilia na compreensão do aprendizado dos estudantes.

PFC - As estratégias pedagógicas de sala de aula devem priorizar os descritores, haja vista que aprender significa a união dos conteúdos, descritores, habilidades e competências.

Percebemos que os resultados obtidos na Prova Brasil tem influenciado a prática pedagógica do professor à medida que estes reveem o modo como desenvolvem o ensino e se precisam melhorar em relação à metodologia e ao instrumento utilizado com o aluno para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se que se configurou uma verdadeira integração entre Prova Brasil e prática de ensino, conforme relatos a seguir:

PDL - A Prova Brasil, através do desempenho, serve de parâmetro para a avaliação da aprendizagem, orientando a prática do professor continuamente.

PAJ - A Prova Brasil pode ser considerada como parâmetro de qualidade e proficiência em língua portuguesa. Além disso, pode ser considerada como modelo e padrão de trabalho a ser desenvolvido e realizado em sala de aula. Melhor dizendo, a Prova Brasil tem como foco principal o meu trabalho desenvolvido em sala de aula.

PMH - Porque o professor trabalha com os descritores de forma diferenciada e foca mais a leitura e escrita dos textos com os alunos nas aulas de produção de texto.

PJA - É uma ferramenta que se bem utilizada, pode ser muito útil no processo de ensino e aprendizagem. É uma forma de reflexão sobre o fazer pedagógico do processo e da escola.

PMS - Particularmente, trabalho com os descritores e a PB nos dá uma visão ampla dos erros e acertos da minha prática.

Evidenciamos que utilizar a Matriz de Referência do SAEB e seus descritores foi considerado um fator positivo pelos professores. As descrições apresentadas permitem constatar que a prática pedagógica destes professores no 9º ao do Ensino Fundamental está subordinada aos descritores da Prova Brasil, principalmente no ano em que ela é realizada.

No entanto, baseado nos estudos teóricos que apresentamos no primeiro capítulo dessa pesquisa, entendemos que essa é uma constatação a ser problematizada, pois a avaliação, em

uma concepção mais ampla, integrada à vida, às interações humanas e aos conhecimentos que as envolvem, não pode ser relegada à treinamento, tampouco o currículo e as práticas docentes deveriam ser moldados por uma avaliação externa e de alcance limitado a alguns aspectos da aprendizagem.

Respaldados em Esteban (2013) indagamos: essa prática avaliativa pode contribuir para a formação de sujeitos comprometidos? É concebida pelas escolas como um processo neutro e objetivo, relegado a conteúdos descritos em uma Matriz de Referência? É necessário assumir a subjetividade do processo em substituição à suposta neutralidade que a tem direcionado.

3.8 Categoria V – A relação dos descritores da Prova Brasil e a prática de ensino

A partir da indagação sobre as influências dos descritores da Prova Brasil na prática de ensino, os professores foram unânimes em afirmar que a Prova Brasil está compatível com a prática de ensino. “Minha Metodologia de ensino é a mesma adotada na Prova Brasil” (**PIM**), continua o professor ressaltando a influência da Prova Brasil com a prática de ensino dizendo que “Procuro sempre usar em sala de aula textos com o mesmo tipo de descritor” (**PIM**).

Há um reconhecimento dos professores de que a sua prática de ensino é similar às questões da Prova Brasil, conforme relata **PVG** “Utilizo nas minhas avaliações questões similares às da Prova Brasil”.

Outro ponto que se destaca no estudo é o comprometimento do professor em garantir que os temas elencados na Prova Brasil estejam presentes no planejamento de suas aulas e em sua rotina de trabalho conforme **PFC** “O planejamento é realizado com base nos descritores”, e **PAI** “Os descritores exigiram de minha prática pedagógica, estudo e pesquisa; rotina de trabalho; horas extras; comprometimento e principalmente conhecimento técnico”.

Essa categoria da prática de ensino e a relação com os resultados da Prova Brasil trouxe para o interior da escola algumas mudanças que consideramos superficiais, pois conforme explica Gatti (2002, p. 2), [...] falarmos em inovação educacional provocada por essas avaliações [...] nos parece inapropriado. O que se constata são ações que procuram cobrir as lacunas de desempenho [...] Gatti (2002, p.2).

A expressão utilizada por Gatti (2002) “cobrir as lacunas de desempenho” induz pensar que os professores estão preocupados com sua prática de ensino de modo que essa atitude esteja cobrindo os moldes dos descritores.

O professor atenta-se ao modo como os descritores são organizados. Quanto à influência dos descritores da Prova Brasil em sua prática pedagógica, para o professor **PMS e PML**:

[...] Traço meu plano de aula, como já disse anteriormente, pelos descritores. Os resultados apresentados pela Prova Brasil me norteiam nos passos com meus alunos. Por exemplo, percebi que eles têm dificuldades de estabelecer relação entre tese e argumentos, e, desse modo trouxe mais ênfase para esse descritor.

Os descritores acabam por ser uma referência na elaboração do planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula e também na avaliação dos alunos.

O professor deve ser como um jardineiro, no sentido de providenciar atividades diversificadas em consonância com o perfil da clientela escolar da atualidade. No entanto, o modelo de avaliação proposto nacionalmente fragmenta o que deve ser avaliado. Traçar um plano de aula com o foco nos descritores da Prova Brasil não é uma situação positiva para o professor de Língua Portuguesa, tendo em vista a proposta de ensino preconizada pelo MEC em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que posiciona-se contra “a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto e [...] a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada” (BRASIL, 1998, p. 18).

Subsidiados por Antunes (2014) enfatizamos que o foco de uma avaliação jamais deve estar centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo aluno em aplicar os ensinamentos desse conteúdo em outros níveis de pensamento, situações e até mesmo outras disciplinas.

Notamos que avaliar o ensino, ou seja, compreender o nível de aprendizagem do aluno envolve valer-se de uma grande diversidade de atividades. Partindo do princípio que “a semente traz em si o projeto da árvore toda” cabe ao educador o olhar atento às singularidades de sua turma, para que possa acrescentar ao conteúdo aplicado nas aulas, assuntos e leituras diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se não houver frutos, valeu a beleza das flores;
 Se não houver flores, valeu a sombra das folhas;
 Se não houver folhas, valeu a intenção da semente.
 Henfil (1944 -1988)

Esse estudo foi realizado para conclusão do mestrado acadêmico em Letras do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande, com o objetivo de analisar os descritores da Prova Brasil e compreender sua relação com a prática de ensino do professor. Para o recorte do estudo, utilizamos os resultados obtidos na Prova Brasil nos anos de 2009, 2011 e 2013 em Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançarmos nosso objetivo consideramos importante, inicialmente, caracterizar nossa concepção de avaliação, abordando o contexto histórico que envolve a implementação das avaliações oficiais em especial a Prova Brasil e a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, a partir das concepções de letramento presentes na Matriz de Referência do SAEB.

Assim, aprendemos que no Brasil, a partir dos anos 1990, o ensino foi marcado por uma grande reformulação educacional, que deu destaque à educação brasileira, colocando o fator da qualidade educacional e a promoção de maior equidade no sistema educacional, sobretudo na Educação Básica, na agenda política do país. Essa década pode ser considerada como um marco no cenário educacional nacional, por apresentar uma nova conjuntura política para a educação.

Dentre os vários instrumentos de avaliação criados pelo Governo Federal para realizar sua política de regulação da educação e dar uma devolutiva concisa da qualidade do ensino no país, surge a Prova Brasil, implementada como um instrumento diagnóstico para a rede pública de ensino, no entanto, o que parecia uma simples prestação de contas tornou-se um instrumento temido.

Com a realização da pesquisa foi possível observar as influências das avaliações em larga escala na educação brasileira, e como têm despertado o interesse de pesquisadores nos últimos anos, em diversas áreas, como: saúde, assistência social e administração.

Neste debate sobre as influências da Prova Brasil no ensino, emergem duas situações: uma que considera a avaliação um fator de desqualificação e responsabilização do corpo docente, em específico o professor de Língua Portuguesa pelos resultados obtidos; e outra que

considera que estas avaliações devam ser utilizadas para a identificação e correção de falhas no ensino, não apenas como um diagnóstico situacional.

O ato de ranquear os índices da Prova Brasil, tão logo eles são divulgados, torna o ano de realização desta avaliação intimidador, levando os professores a planejar suas aulas e elaborar simulados voltados aos descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil. Constatamos neste ponto a inserção dos descritores da Prova Brasil na prática pedagógica de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos que a avaliação da Prova Brasil não pode ser vista apenas como um instrumento de prestação de contas ou mesmo intimidador, mas deve fundamentalmente assumir-se como um instrumento para diagnosticar o nível de aprendizagem, melhorar a prática de ensino e para que a sociedade em geral possa acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de Governo na educação.

A avaliação do ensino, não se constitui matéria pronta, discussão finalizada, teoria aceita, necessita ser revisada sempre, para a adequação das práticas pedagógicas as necessidades da atualidade. A Prova Brasil é um instrumento norteador das discussões em sala de aula, sendo assim os sujeitos envolvidos na educação não podem ficar alheios.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **A aula de Português: encontro & interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 10).

BAGNO, Marcos. **Gramática da Língua Portuguesa: Tradição gramatical, exclusão social, mídia e exclusão social.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 49ª Ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa.** In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa Vol. 2.** Brasília, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Portaria nº 931 de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília - DF seção 1, p.17, 2005 a.

_____. **Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005. Estabelece sistemática para realização da Prova Brasil em 2005.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília - DF seção 1, p.32, 2005b.

_____. **Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005. Institui a sistemática de aplicação da Avaliação da Educação Básica em 2005.** Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília - DF seção 1, p.29, 2005c.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

_____. **SAEB/Prova Brasil 2011 - Resultados Finais.** 2011 a. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>> Acesso em 24 de julho de 2015.

_____. **Histórico do Saeb.** 2011b. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>> Acesso em 22 de abril de 2016.

_____. **Matrizes da Prova Brasil e do SAEB.** 2011c. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>> Acesso em 24 de julho de 2015.

- _____. **SAEB/Prova Brasil - Resultados 2005, 2007 e 2009**. 2011 d. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/ProvaBrasilResultados/>> Acesso em 24 de julho de 2015.
- _____. **SAEB/Prova Brasil 2013 - Resultados Finais**. 2013 a. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>> Acesso em 24 de julho de 2015.
- _____. **SAEB/IDEB 2013 - Resultados e metas**. 2013b. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 24 de julho de 2015.
- _____. **Prova Brasil. Avaliação do Rendimento Escolar 2013**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2013c.
- _____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Brasília, 2016. (v. 29; n. 96). Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>> Acesso em 01 de setembro de 2016.
- BONAMINO, Alicia. SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- CAGLIARI, Gladis Massini. ABREU, Antônio Suárez. SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Ensino de Português e Linguística: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A árdua tarefa de estabelecer padrões de desempenho escolar**. Cadernos Cenpec: educação, cultura e ação comunitária: avaliação em educação, São Paulo, n.3, p.7 – 15. 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Tradução: Maria Assunção Flores. Portugal: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).
- DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 5. Ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 1995. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- _____. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- _____. **Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas**. 2. Ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2002. - (Coleção polêmicas do nosso tempo)
- _____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. - Porto Alegre: Mediação, 2004.
- _____. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013. 4. Ed. - (Série cultura, memória e currículo, v.5)

FÁVERO, Leonor Lopes. KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. 9ªed. São Paulo, Cortez, 2008. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino).

FERNADES, Cláudia de O. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2007, p.224.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, Ago. 2002.

FERRER, Alejandro Tiana. **Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta**. In: SEMINÁRIO INTERNA CIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1995, Rio de Janeiro. Anais..., Brasília: MEC, 1996. p.33-54.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, Bernadete. **A avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 185p.

_____. **Avaliação: Mito e desafio: uma perceptiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1991.128p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore. **Texto e coerência**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Biblioteca da Educação - Série 5 - Estudos de Linguagem).

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência Textual**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 1996. (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18 ed. São Paulo. Cortez, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico**. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. **Sistema de Avaliação da Educação da Rede pública de Mato Grosso do Sul**. Revista da Gestão Escolar, Campo Grande, 2013. Disponível em < <http://www.saems.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/05/WEB-SAEMS-RG-RE.pdf> > Acesso em 02 de fevereiro de 2016

MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e Práticas de Letramento**. Pesquisa Etnográfica e Formação de Professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

NÓVOA. António. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

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

PALOMANES, Roza. BRAVIN, Angela Marina. **Prática de ensino do Português**. São Paulo: Contexto, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos - Porto Alegre: ARTMED, 2000a.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos - Porto Alegre: ARTMED, 2000b.

_____. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. 1. Ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck. RICHE, Rosa Cuba. TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. 1 Ed. 1ª impressão. - São Paulo: Contexto, 2013. - (Coleção linguagem & ensino / coordenação de Vanda Maria Elias).

WELER, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ZABALZA, Miguel Antoni. **O ensino Universitário, seus cenários e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Respostas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 1 - A escola em que atua realiza a análise dos resultados da Prova Brasil? Como se dá o processo?

Unidade de registro	Unidade de contexto	Categorias
---------------------	---------------------	------------

<p>PIM- A análise dos resultados é realizada juntamente com a coordenação de professores e a direção da escola, na sala de tecnologia, na qual são expostos os gráficos e os resultados das provas.</p> <p>PMH - Sim. Foi trabalhado juntamente com a coordenação e direção da escola, na sala de tecnologia, com exposição de gráficos e resultados.</p> <p>PVG - Sim. Em reuniões pedagógicas específicas a coordenação apresenta os dados e discutimos como trabalhar as questões propostas nesse tipo de avaliação nas aulas de língua portuguesa.</p> <p>PFC - Sim. É feita uma análise criteriosa de todas as partes do resultado e em seguida os professores planejam estratégias para executar a devolutiva aos alunos. Esse repasse acontece de forma gradativa, conforme a adequação realizada entre os descritores e a ementa dos conteúdos.</p> <p>PDL - Sim. O aprendizado adequado em língua portuguesa está acima da média geral, já matemática está na média geral.</p> <p>PAJ - Sim. Nas formações continuadas que a Secretaria de Estado de Educação designa para as escolas pararem um dia para formação e estudos, um dos temas abordados foi o estudo e análise dos indicadores e resultados da Prova Brasil divulgados pelo INEP por meio de seu site. No dia em questão, foi apresentado os índices nacional, estadual, municipal, e por fim, da unidade escolar onde eu trabalho. Foi discutido os sucessos e os fracassos de nossa escola, os tópicos que os alunos têm maior dificuldades, quais os descritores que devem ser mais trabalhados e a verificação da aprendizagem dos alunos em forma de avaliação escrita no modelo da Prova Brasil.</p> <p>PMH - Sim. Apresentação dos resultados e foca mais os descritores que ficaram com o nível mais criticam. Trabalhar em forma de recuperação paralela focando os descritores mais críticos.</p> <p>PJA - Sim. A coordenação pedagógica analisa junto com o professor os resultados, traçando ações que solucionam ou amenizam os problemas identificados. Consideramos a Prova Brasil um</p>	<ul style="list-style-type: none"> - realiza análise dos resultados; - por meio de reunião com coordenadores, diretores e professores; - resultados organizados em gráficos; - Realiza análise dos descritores por área de conhecimento; - Realiza em espaço diferenciado para apresentação dos resultados; - Adequação dos conteúdos; - Envolve órgãos Estaduais; - Aprendizagem em desenvolvimento; - formação continuada; - Análise dos resultados da Prova Brasil; - apresentação dos sucessos e fracassos; - verificação da aprendizagem; - Recuperação da aprendizagem - Problemas no ensino identificados; - Trabalho em conjunto; - Análise dos resultados; - estabelecer planos de trabalho; - erros e acertos - necessidade de trabalho dos itens da Prova Brasil; - pontos positivos e negativos; - estratégias de aprendizagem; -apropriação dos resultados; - discussões em grupo; - foco na aprendizagem do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática pedagógica e a relação com os resultados da Prova Brasil.
---	--	---

<p>termômetro do nosso trabalho e do aprendizado dos nossos alunos.</p> <p>PMS - Sim. A coordenação reúne-se com os professores da referida matéria e juntos discutem os resultados da prova, estabelecendo planos para o próximo ano.</p> <p>PMF - Sim. Posteriormente, em reunião pedagógica, é feito o levantamento do índice de erros e acertos, para sabermos quais itens devem ser trabalhados de forma mais efetiva.</p> <p>PJC - Sim. Após a avaliação e o desempenho dos dados, houve reunião pedagógica em que foram discutidos com os demais professores os resultados, os pontos positivos e negativos e apresentando estratégias que visam melhorar a aprendizagem dos educandos.</p> <p>PML - Sim. Após a apropriação dos dados sobre o resultado da avaliação e o desempenho dos dados foi repassado aos demais professores, em reunião pedagógica os resultados averiguados e discutidos com o grupo os pontos positivos e negativos apresentados e estratégias que visam melhorar a aprendizagem dos educandos.</p>		
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Organização: A autora.

Quadro 2 - Você acredita que a Prova Brasil pode ser uma aliada da prática pedagógica do professor? Por quê? Relacione com a sua prática de ensino.

Unidade de registro	Unidade de contexto	Categorias
---------------------	---------------------	------------

<p>PIM- Sim, pois além de nos dar um norte de como trabalhar em sala de aula, nos ajuda na preparação e elaboração de provas, pois sempre utilizo o mesmo formato da Prova Brasil.</p> <p>PMH - Sim, pois sempre uso questões e/ou formato da Prova Brasil para preparação e elaboração de provas bimestrais de 8º e 9º ano.</p> <p>PVG - Sim. Porque situa a todos os professores sobre as principais dificuldades, auxilia na compreensão do aprendizado dos estudantes.</p> <p>PFC - Sim. As estratégias pedagógicas de sala de aula devem priorizar os descritores, haja vista que aprender significa a união dos conteúdos, descritores, habilidades e competências.</p> <p>PDL - A Prova Brasil, através do desempenho, serve de parâmetro para a avaliação da aprendizagem orientando a prática do professor continuamente.</p> <p>PAJ - Sim. A Prova Brasil pode ser considerada como parâmetro de qualidade e proficiência em língua portuguesa. Além disso, pode ser considerada como modelo e padrão de trabalho a ser desenvolvido e realizado em sala de aula. Melhor dizendo, a Prova Brasil tem como foco principal o meu trabalho desenvolvido em sala de aula.</p> <p>PMH - Sim. Porque o professor trabalha com os descritores de forma diferenciada e foca mais a leitura e escrita dos textos com os alunos nas aulas de produção de texto.</p> <p>PJA - Sim. É uma ferramenta que se bem utilizada, pode ser muito útil no processo de ensino e aprendizagem. É uma forma de reflexão sobre o fazer pedagógico do processo e da escola.</p> <p>PMS - Sim. Particularmente, trabalho com os descritores e a PB nos dá uma visão ampla dos erros e acertos da minha prática, tornando possível um planejamento coerente.</p> <p>PMF - Sim. Pois o que cobram na Prova Brasil é conteúdo trabalhado durante todo o processo de ensino aprendizagem pelo professor.</p> <p>PJC - Sim. Pois é trabalhado em cima dos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Direcionamento no trabalho; - Elaboração de provas; - Questões no formato dos itens da Prova Brasil; - Análise do aprendizado do aluno; - Estratégias pedagógicas; - Descritores, habilidades e competências; - Orientação da prática pedagógica; - Parâmetro de qualidade; - Ensino de língua portuguesa; - Prova Brasil; - Trabalho diferenciado; - Leitura e escrita de textos; - Ferramenta no processo de ensino e aprendizagem; - Reflexão sobre a prática pedagógica; - Erros e acertos; - Planejamento a partir dos resultados; - Conteúdos da Prova Brasil; - Processo de ensino e aprendizagem; - Descritores como direcionador da prática pedagógica; - Trabalho do conteúdo aborda na Prova Brasil, na sala de aula; - Prática pedagógica com uso dos descritores da Prova Brasil; - Desenvolvimento da leitura e análise de textos; 	<ul style="list-style-type: none"> - A relação e a contribuição da Prova Brasil com a prática pedagógica.
---	---	--

<p>descritores que direciona os pontos a serem explorados de acordo com as atividades propostas envolvendo leitura e análise de diversos textos.</p> <p>PML - Sim. Pois o trabalho com os descritores que são cobrados, direciona os pontos a serem explorados no desenvolvimento da leitura e análise dos textos diversos.</p>		
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Organização: A autora.

Quadro 3 - Os descritores da Prova Brasil influenciam em sua prática pedagógica?

Unidade de registro	Unidade de contexto	Categorias
<p>PIM - A maneira como aprendi a língua portuguesa e a produção de textos na Universidade Federal e exatamente o formato da Prova Brasil. Portanto, não encontro dificuldades em trabalhar dessa forma. Minha metodologia de ensino e a mesma adotada na Prova Brasil. Procuro sempre usar em sala de aula, textos com o mesmo tipo de descritor. Minha formação acadêmica contribuiu muito para isso. Procuro colocar em prática o que aprendi com o meus mestres e doutores, os quais admiro muito. Amo muito que faço.</p> <p>PMH - Procuro verificar os erros mais cometidos pelos alunos e saná-los nas provas usando textos com o mesmo tipo de descritor.</p> <p>PVG - Sim. Utilizo nas minhas avaliações questões similares as da Prova Brasil.</p> <p>PFC - Sim. O planejamento das aulas é realizado com base nos descritores.</p> <p>PDL - Sim. Análise e conhecimento dos descritores implícitos nas atividades cotidianas permitem ao professor detectar níveis de aprendizagem com mais exatidão o que facilita intervenções pedagógicas.</p> <p>PAJ - Sim. Os descritores exigiram de minha prática pedagógica: formação; estudo; pesquisa; rotina de trabalho; horas extras de trabalho; comprometimento e principalmente conhecimento técnico.</p> <p>PMH - Sim, porque o professor trabalha os descritores mais usados na Prova Brasil e trabalha e forma de teste e provas para praticar a leitura e escrita dos descritores da Prova Brasil.</p> <p>PJA - Sim. Eles ajudam a sistematizar o estudo dos textos, organizando a construção da aprendizagem textual dos alunos.</p> <p>PMS - Sim. Traço meu plano de aula, como já disse anteriormente pelos descritores. Os resultados apresentados pela Prova Brasil me norteiam nos passos com meus alunos. Por exemplo, percebi que eles têm dificuldades de estabelecer relação entre tese e argumentos, e, desse modo trouxe mais ênfase para esse</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da língua portuguesa; - Produção de textos; - Prova Brasil; - Análise dos erros; - Uso dos descritores na prática de ensino; - Uso de questões nos moldes da Prova Brasil; - Planejamento do ensino; - Análise dos descritores; - Momentos de estudo; - Horas extras de trabalho; - Conhecimento técnico do ensino; - Prática pedagógica; - Prática de leitura; - Prática de leitura e escrita; - Construção da aprendizagem; - Plano de aula; - Resultados da Prova Brasil; - Dificuldades em trabalhar o ensino do D8 - Planejamento de atividades; - Avaliação da aprendizagem; - Atividades aplicadas em sala de aula; - Elaboração de planejamento; - Avaliação dos alunos. 	<p>- A relação dos descritores da Prova Brasil e a prática pedagógica.</p>

<p>descriptor.</p> <p>PMF - Sim. São descritores trabalhados pelos professores durante todo o processo de ensino, pois é a partir deles, dos descritores, que analisamos as habilidades tanto na produção escrita quanto oral do discente.</p> <p>PJC - Sim. Os descritores nos direcionam no planejamento das atividades e avaliação dos alunos.</p> <p>PML - Sim. Os descritores acabam por ser uma referência na elaboração do planejamento, das atividades desenvolvidas em sala de aula e também na avaliação dos alunos.</p>		
---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Organização: A autora.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS, ÁREA
DE CONCENTRAÇÃO LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA, NÍVEL DE
MESTRADO, DA UEMS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - MS
LINHA DE PESQUISA – ENSINO DE LINGUAGENS

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado a participar, como voluntário, de uma pesquisa para realização da análise do projeto de pesquisa sobre a **“Prova Brasil no Ensino Fundamental: Análise dos descritores e suas relações com a prática pedagógica de Língua Portuguesa”** com a finalidade de contribuir como sujeito colaborador, para a realização da Tese de Mestrado desta acadêmica, respondendo a um questionário.

EU _____ da escola _____

_____ Município de Campo Grande - MS

RG nº _____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa.

Tenho conhecimento que trata de recolha de material para subsidiar o Trabalho do Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu Mestrado em Letras sob a orientação da professora Dra. Neide Araújo Castilho Teno. O acesso aos dados brutos somente será permitido aos sujeitos envolvidos com o estudo e ao Comitê de Ética da UEMS. Os sujeitos colaboradores desse estudo não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Assinatura do professor (a)

APÊNDICE C - Questionário



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS, ÁREA
DE CONCENTRAÇÃO LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA, NÍVEL DE
MESTRADO, DA UEMS – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - MS
LINHA DE PESQUISA – ENSINO DE LINGUAGENS

QUESTIONÁRIO

1- IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome do entrevistado: _____

Local de Trabalho: _____

Município: Campo Grande _____

Sexo: () masculino () feminino

Faixa etária: () 18 a 30 anos () 31 a 45 () acima de 45

Tempo de atuação na função: () 03 a 10 anos () 11 a 20 anos () 21 a 30 anos

Área de atuação: () Língua Portuguesa () Produção interativa

() Iniciação aos estudos literários

Você conhece a Prova Brasil? () Sim () Não

Caso “**Sim**” conhece o tipo de questão proposta pela Prova Brasil, quais competências e habilidades são avaliadas? () Sim () Não

E-mail: _____

2- DADOS SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nível de formação profissional

() Graduação - Qual: _____

Pós-Graduação

() Especialização – Qual: _____

() Mestrado – Qual: _____

() Doutorado – Qual: _____

3 - Entre as Habilidades e Competências apresentadas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa utilizada na Prova Brasil para o 9º ano do Ensino Fundamental, destacamos algumas. Solicitamos que preencha o quadro abaixo tomando como referência o trabalho que você tem desenvolvido em sala de aula marcando um **X** na opção que contempla sua prática pedagógica.

HABILIDADES	Assinale se trabalha ou não.	Assinale se você considera importante	Assinale se é fácil de trabalhar	Assinale com que frequência você trabalha com seus alunos
1 - Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
2 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
3 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
4 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
5 - Identificar a tese de um texto.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
6 - Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
7 - Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
8 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
9 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
10 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
11 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca
12 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Continuamente <input type="checkbox"/> Às vezes <input type="checkbox"/> Raramente <input type="checkbox"/> Nunca

Organização: A autora.

ANEXOS

Anexo A - Solicitação de autorização para realização de pesquisa em escolas da rede estadual encaminhada a SED em Campo Grande.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - MS



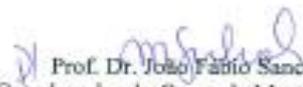
Campo Grande - MS, 07 de dezembro de 2015.
Exma. Senhora
Maria Cecília Amendola da Motta
Secretária Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

Apresentamos a mestranda **Andreia Silva dos Santos** do Programa de Pós-Graduação em Letras, linha de Pesquisa Ensino de Linguagem, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Campo Grande - MS.

Esclarecemos que a mestranda ingressou, em 2015, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Neide Araújo Castilho Teno da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e desenvolverá a pesquisa intitulada "**Análise dos descritores da Prova Brasil do 9º ano de ensino fundamental: prática pedagógica dos professores**", tendo em vista a elaboração de sua dissertação de Mestrado, solicitamos a Vossa Senhoria a autorização para a realização de entrevistas semiestruturada, com professores de Língua Portuguesa de escolas da Rede Estadual em Campo Grande, a fim de que a mestranda possa desenvolver a sua pesquisa.

Agradecemos a valiosa contribuição à pesquisa da mestranda que ora apresentamos e ao desenvolvimento e aprofundamento de estudos sobre a prática pedagógica de professores no ensino de língua portuguesa na rede pública de ensino.

Atenciosamente,


Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva
Coordenador do Curso de Mestrado em Letras

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva
Coordenação Mestrado Acadêmico em Letras
Mat. 1219802
78100 Campo Grande MS

Anexo B - Solicitação de autorização para realização de pesquisa em escolas da rede municipal encaminhada a Semed de Campo Grande.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE - MS



Campo Grande - MS, 07 de dezembro de 2015.

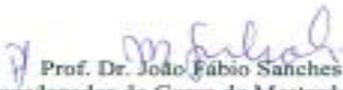
Exma. Senhora
Leila Cardoso Machado
Secretária Municipal de Educação

Apresentamos a mestranda **Andreia Silva dos Santos** do Programa de Pós-Graduação em Letras, linha de Pesquisa Ensino de Linguagem, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade Universitária de Campo Grande - MS.

Esclarecemos que a mestranda ingressou, em 2015, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Neide Araújo Castilho Teno da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e desenvolverá a pesquisa intitulada **“Análise dos descritores da Prova Brasil do 9º ano do ensino fundamental: prática pedagógica dos professores”**, tendo em vista a elaboração de sua dissertação de Mestrado, solicitamos a Vossa Senhoria a autorização para a realização de entrevistas semiestruturada, com professores de Língua Portuguesa de escolas da Rede Municipal em Campo Grande, a fim de que a mestranda possa desenvolver a sua pesquisa.

Agradecemos a valiosa contribuição à pesquisa da mestranda que ora apresentamos e ao desenvolvimento e aprofundamento de estudos sobre a prática pedagógica de professores no ensino de língua portuguesa na rede pública de ensino.

Atenciosamente,


Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva
Coordenador do Curso de Mestrado em Letras

Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva
Coordenação Mestrado Acadêmico em Letras
Rua: 1370003
UEMS/Campo Grande-MS

Anexo C - Relação de escolas municipais que ofertam 9º ano do Ensino Fundamental na em Campo Grande - MS, organizado segundo índices Prova Brasil e IDEB.

ESCOLAS MUNICIPAIS 8ª Série / 9º Ano	PROVA BRASIL			IDEB		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
Escola municipal 1	282.60	277.39	274.58	5.9	5.9	5.7
Escola municipal 2	288.91	271.17	279.99	5.7	5.7	5.4
Escola municipal 3	262.75	264.29	256.77	5.0	5.3	5.2
Escola municipal 4	282.73	274.00	255.82	4.8	5.9	5.1
Escola municipal 5	290.73	277.22	262.84	5.5	5.8	4.9
Escola municipal 6	260.87	251.12	243.27	5.7	5.6	4.8
Escola municipal 7	252.97	247.42	261.14	4.8	4.2	4.8
Escola municipal 8	265.63	260.24	257.96	4.2	4.9	4.7
Escola municipal 9	259.23	246.47	246.47	5.3	4.8	4.7
Escola municipal 10	258.78	253.87	242.07	3.7	5.1	4.5
Escola municipal 11	266.63	242.92	247.93	5.2	4.6	4.5
Escola municipal 12	236.31	244.82	238.82	4.1	4.9	4.5
Escola municipal 13	258.94	252.87	246.74	4.2	4.4	4.5
Escola municipal 14	260.87	239.12	234.86	5.7	4.8	4.4
Escola municipal 15	264.08	255.83	240.85	4.4	5.1	4.3
Escola municipal 16	252.35	256.62	241.21	4.9	5.0	4.0
Escola municipal 17	265.51	249.05	242.76	4.4	4.9	3.8
Escola municipal 18	252.58	248.41	229.45	4.2	4.6	3.7
Escola municipal 19	*	264.96	254.16	*	6.0	5.0
Escola municipal 20	*	252.95	256.62	*	4.4	4.3
Escola municipal 21	*	244.41	245.62	*	4.3	4.3
Escola municipal 22	288.25	281.7	*	5.7	5.9	*
Escola municipal 23	282.08	274.1	*	5.6	5.8	*
Escola municipal 24	274.86	279.6	*	4.7	5.8	*
Escola municipal 25	291.05	277.1	*	5.7	5.7	*
Escola municipal 26	274.00	275.2	*	5.2	5.6	*
Escola municipal 27	275.92	286.2	*	5.5	5.6	*
Escola municipal 28	260.87	271.8	*	5.2	5.6	*
Escola municipal 29	274.02	279.0	*	4.9	5.6	*
Escola municipal 30	271.01	258.3	*	5.6	5.5	*
Escola municipal 31	270.44	276.8	*	5.0	5.5	*
Escola municipal 32	264.45	274.4	*	5.2	5.5	*
Escola municipal 33	259.12	262.0	*	5.2	5.5	*
Escola municipal 34	268.87	269.7	*	5.2	5.4	*

Escola municipal 35	266.02	261.5	*	5.2	5.4	*
Escola municipal 36	265.86	261.0	*	5.1	5.4	*
Escola municipal 37	275.72	267.9	*	4.9	5.4	*
Escola municipal 38	269,27	263.5	*	4.6	5.4	*
Escola municipal 39	276.40	275.2	*	4.8	5.4	*
Escola municipal 40	270.02	266.0	*	4.7	5.4	*
Escola municipal 41	258.45	265.2	*	5.2	5.3	*
Escola municipal 42	271.84	271.9	*	5.2	5.3	*
Escola municipal 43	250.48	260.8	*	4.6	5.3	*
Escola municipal 44	260.41	257.6	*	4.9	5.3	*
Escola municipal 45	264.59	253.6	*	4.7	5.3	*
Escola municipal 46	278.17	266.1	*	5.5	5.2	*
Escola municipal 47	290.41	261.8	*	6.0	5.1	*
Escola municipal 48	274.13	260.9	*	5.1	5.1	*
Escola municipal 49	274.23	271.2	*	5.4	5.1	*
Escola municipal 50	272.37	266.8	*	5.0	5.1	*
Escola municipal 51	232.65	252.8	*	4.0	5.1	*
Escola municipal 52	264.88	243.7	*	4.7	5.0	*
Escola municipal 53	234.93	253.1	*	4.5	5.0	*
Escola municipal 54	251.14	255.4	*	4.4	5.0	*
Escola municipal 55	245.88	253.3	*	4.3	5.0	*
Escola municipal 56	228.08	264.8	*	3.7	5.0	*
Escola municipal 57	254.26	247.2	*	5.0	4.9	*
Escola municipal 58	274.08	256.8	*	5.6	4.9	*
Escola municipal 59	263.37	255.2	*	4.5	4.9	*
Escola municipal 60	266.75	258.3	*	3.7	4.8	*
Escola municipal 61	256.11	243.2	*	4.3	4.8	*
Escola municipal 62	255.92	245.9	*	3.5	4.8	*
Escola municipal 63	255.85	247.0	*	4.7	4.8	*
Escola municipal 64	276.15	261.7	*	4.9	4.7	*
Escola municipal 65	272,08	276.8	*	4,7	4.7	*
Escola municipal 66	279.18	245.4	*	4.6	4.7	*
Escola municipal 67	261.44	257.4	*	4.4	4.7	*
Escola municipal 68	249.00	250.8	*	4.7	4.6	*
Escola municipal 69	256.75	241.0	*	4.6	4.6	*
Escola municipal 70	213.58	239.4	*	3.6	4.6	*
Escola municipal 71	266.72	256.9	*	5.0	4.5	*
Escola municipal 72	253.46	234.2	*	4.4	4.5	*

Escola municipal 73	262.05	244.9	*	4.2	4.5	*
Escola municipal 74	266.17	262.1	*	4.9	4.4	*
Escola municipal 75	260.87	261.7	*	5.2	4.4	*
Escola municipal 76	260.87	247.5	*	4.5	4.4	*
Escola municipal 77	262.45	253.0	*	4.3	4.4	*
Escola municipal 78	250.29	244.4	*	4.3	4.3	*
Escola municipal 79	259.43	247.1	*	4.6	3.8	*
Escola municipal 80	*	266.6	*	*	4.6	*
Escola municipal 81	274.13	*	*	5.2	*	*
Escola municipal 82	260.87	*	*	5.7	*	*
Escola municipal 83	260.87	*	*	5.6	*	*
Escola municipal 84	260.87	*	*	5.5	*	*
Escola municipal 85	260.87	*	*	5.1	*	*
Escola municipal 86	260.87	*	*	4.8	*	*
Escola municipal 87	260.87	*	*	4.5	*	*
Escola municipal 88	Não oferecem está etapa de ensino					
Escola municipal 89	Não oferecem está etapa de ensino					

*Não existe avaliação para a instituição nos anos finais do Ensino Fundamental

Fonte: INEP, 2015.

Organização: A autora.

Anexo D - Relação de escolas estaduais que ofertam 9º ano do Ensino Fundamental na em Campo Grande - MS, organizado segundo índices Prova Brasil e IDEB.

ESCOLAS ESTADUAIS 8ª Série / 9º Ano	PROVA BRASIL			IDEB		
	2009	2011	2013	2009	2011	2013
Escola Estadual 1	267,64	284.26	279.69	5.3	5.9	6.0
Escola Estadual 2	255,87	272.00	260.70	4.3	5.0	4.9
Escola Estadual 3	257,28	270.04	280.83	2.9	3.4	4.9
Escola Estadual 4	252,09	269.08	276.31	4.4	4.2	4.7
Escola Estadual 5	272,26	275.65	283.16	3.8	4.5	4.6
Escola Estadual 6	272,57	270.89	262.16	4.0	3.7	4.5
Escola Estadual 7	249,88	244.47	243.93	3.8	2.9	4.5
Escola Estadual 8	249,31	233.35	258.76	3.5	3.3	4.4
Escola Estadual 9	255,06	231.52	243.55	4,1	3.6	4.3
Escola Estadual 10	265,16	260.76	266.81	3.4	4.5	4.2
Escola Estadual 11	252,42	274.95	269.91	4.5	4.2	4.2
Escola Estadual 12	248,58	239.63	257.84	3.8	4.2	4.2
Escola Estadual 13	272,64	251.10	247.98	4.2	3.2	4.1
Escola Estadual 14	266,95	262.26	274.48	4.0	4.3	4.0
Escola Estadual 15	236,68	234.55	254.15	3.6	3.5	4.0
Escola Estadual 16	262,04	251.06	254.37	4.1	3.9	3.9
Escola Estadual 17	272,63	257.68	257.46	3.4	3.6	3.9
Escola Estadual 18	250,22	236.02	252.59	2.6	3.0	3.7
Escola Estadual 19	250,67	240.75	242.09	3.6	3.9	3.5
Escola Estadual 20	241,22	256.14	231.54	3.4	3.9	3.5
Escola Estadual 21	259,82	228.44	228.44	4.2	2.7	3.5
Escola Estadual 22	261,92	248.82	248.62	3.3	2.9	3.2
Escola Estadual 23	244,05	222.44	243.32	3.2	2.8	3.1
Escola Estadual 24	256,59	244.52	249.05	3.0	2.9	3.0
Escola Estadual 25	261,21	242.46	249.67	3.7	2.7	3.0
Escola Estadual 26	249,52	239.23	223.28	3.3	3.0	2.7
Escola Estadual 27	261,25	246.74	256.86	4.1	2.8	2.5
Escola Estadual 28	236,06	230.86	222.45	2.6	3.1	2.4
Escola Estadual 29	244,55	232.31	241.88	2.8	2.9	2.3
Escola Estadual 30	248,78	*	251.22	3.2	*	3.9
Escola Estadual 31	*	242.31	251.22	*	3.7	4.0
Escola Estadual 32	240,24	236.56	238.97	3.2	*	*
Escola Estadual 33	244,55	*	225.77	4.0	*	3.8
Escola Estadual 34	227,91	231,2	*	2,3	2.4	*
Escola Estadual 35	241,19	*	*	3.3	*	*

Escola Estadual 36	254,47	264,7	*	3,4	3,6	*
Escola Estadual 37	235,74	239,3	*	3,5	3,1	*
Escola Estadual 38	272,88	267,4	*	4,0	4,3	*
Escola Estadual 39	259,53	261,2	*	4,0	3,7	*
Escola Estadual 40	243,37	250,3	*	2,6	2,8	*
Escola Estadual 41	261,83	264,5	*	3,7	4,0	*
Escola Estadual 42	273,69	262,7	*	4,3	3,4	*
Escola Estadual 43	239,66	243,2	*	4,1	4,1	*
Escola Estadual 44	246,34	236,2	*	3,5	2,7	*
Escola Estadual 45	242,87	246,3	*	2,9	2,3	*
Escola Estadual 46	250,64	266,5	*	2,5	3,3	*
Escola Estadual 47	248,56	247,5	*	3,4	2,8	*
Escola Estadual 48	259,19	249,2	*	3,4	3,2	*
Escola Estadual 49	244,18	252,9	*	3,3	3,4	*
Escola Estadual 50	236,02	236,5	*	3,1	3,0	*
Escola Estadual 51	259,11	237,3	*	3,7	2,6	*
Escola Estadual 52	247,69	237,3	*	3,7	3,7	*
Escola Estadual 53	238,42	229,8	*-	3,7	3,4	*
Escola Estadual 54	234,25	*	*	3,7	*	*
Escola Estadual 55	273,91	275,2	*	4,8	5,5	*
Escola Estadual 56	240,18	240,9	*	3,0	3,4	*
Escola Estadual 57	247,69	257,4	*	4,3	4,9	*
Escola Estadual 58	260,87	*	*	*	*	*
Escola Estadual 59	284,82	283,0	*	5,1	5,3	*
Escola Estadual 60	255,02	244,7	*	2,8	2,3	*
Escola Estadual 61	257,76	248,2	*	3,6	2,8	*
Escola Estadual 62	258,01	277,3	*	3,5	4,6	*
Escola Estadual 63	248,29	248,7	*	3,3	3,3	*
Escola Estadual 64	268,29	249,1	*	3,3	4,0	*
Escola Estadual 65	257,56	250,9	*	4,4	4,3	*
Escola Estadual 66	246,42	*	*	4,2	*	*
Escola Estadual 67	266,98	262,2	*	3,6	4,2	*
Escola Estadual 68	242,91	245,9	*	3,5	3,7	*
Escola Estadual 69	265,55	262,3	*	4,0	3,5	*
Escola Estadual 70	246,21	239,3	*	3,5	3,3	*-
Escola Estadual 71	240,35	*	*	3,1	*	*
Escola Estadual 72	244,82	220,0	*	4,3	2,6	*

*Não existe avaliação para a instituição nos anos finais do Ensino Fundamental

Fonte: INEP, 2015.

Organização: A autora.