



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

SUZANA CAMILA DE LIMA MORENO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA
DE LEITURA (SAEPE) EM ESCOLAS DA CIDADE DE SERRA
TALHADA**

**SERRA TALHADA-PE
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS**

SUZANA CAMILA DE LIMA MORENO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA
DE LEITURA (SAEPE) EM ESCOLAS DA CIDADE DE SERRA
TALHADA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Serra Talhada, como requisito obrigatório para conclusão do curso e obtenção do grau de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Noadia Iris da Silva.

**SERRA TALHADA-PE
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

M843p Moreno, Suzana Camila de Lima
Percepções de professores sobre a avaliação externa de leitura
(SAEPE) em escolas da cidade de Serra Talhada / Suzana Camila de
Lima Moreno. – Serra Talhada, 2019.
55 f. : il.

Orientadora: Noadia Iris da Silva
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em
Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade
Acadêmica de Serra Talhada, 2019.
Inclui referências e apêndices.

1. Leitura. 2. Professores - Avaliação. 3. Avaliação educacional.
I. Silva, Noadia Iris da, orient. II. Título.

CDD 400

SUZANA CAMILA DE LIMA MORENO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA DE
LEITURA (SAEPE) EM ESCOLAS DA CIDADE DE SERRA TALHADA**

Monografia apresentada e aprovada em: __ / __ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Noadia Iris da Silva (UFRPE/UAST)
(Orientadora/Presidenta)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Silva dos Santos (UFRPE/UAST)
(Examinadora 1)

Prof.^a Dr.^a Renata Lívía de Araújo Santos (UFRPE/UAST)
(Examinadora 2)

A Deus, por todas as maravilhas que me proporciona diariamente. A minha família por todo o incentivo e amor dedicado a mim.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por sempre se fazer presente em minha vida, principalmente nos momentos mais difíceis que tive que enfrentar durante a minha caminhada. A Ele toda a minha eterna gratidão.

Aos meus queridos pais, João e Marilene, por sempre estarem ao meu lado, por sempre me incentivarem, por sempre me conduzirem pelos melhores caminhos, por sempre acreditarem em mim. A eles toda a minha eterna gratidão.

À minha amada vó, Lindalva, que sempre me dedicou o seu amor e carinho, além de tudo me deu as condições financeiras iniciais para eu poder iniciar minha caminhada acadêmica, juntamente com minhas tias Edilene e Simone. A elas toda a minha eterna gratidão.

Ao meu namorado, amigo, companheiro, ao amor da minha vida, Amaury, que além de me incentivar e dividirmos os momentos mais felizes da minha vida, sempre permaneceu ao meu lado nas horas mais difíceis. A ele minha gratidão e amor.

Às minhas irmãs Samara e Sibelli, por sempre estarem ao meu lado e, sobretudo, por sempre acreditarem em mim. A elas toda a minha cumplicidade e gratidão.

Aos professores que tive o prazer de conhecer ao longo de toda a graduação, por toda a compreensão, incentivo e ensinamento que me proporcionaram. A eles minha gratidão.

Meu agradecimento em especial a minha orientadora, Noadia Iris, por ter me acolhido com tanto amor, paciência, dedicação e competência. A ela minha eterna gratidão e admiração.

Às professoras Renata Livia e Maria de Fátima por aceitar compor a minha banca examinadora assumindo a importante função de realizar uma leitura criteriosa e apresentar contribuições para a reflexão acadêmica. A vocês, minha gratidão.

A todos os meus amigos que a Universidade me deu de presente, em especial Tatiana, Geórgia, Jediael, Pollyana, Magna, Tamires, Janete, Tâmara, Juliana e Ana, pela força incentivadora, por tornarem meus dias melhores, por sempre se fazerem presentes e, principalmente, por todo o apoio e ajuda que tive durante essa jornada, me fazendo ver que eu não estava sozinha. A todos minha eterna gratidão.

E, por último, mas não menos importante, ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por ter me proporcionado a oportunidade de estudar em uma universidade pública em pleno sertão pernambucano. A ele minha gratidão.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o
que ensina.” (Cora Coralina)

RESUMO

Este estudo resulta de uma investigação realizada com professores de escolas públicas estaduais em Serra Talhada. Temos como objeto as percepções desses docentes acerca das avaliações em larga escala, com ênfase no Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco (SAEPE) e, conseqüentemente, os resultados do Índice de Desenvolvimento Educacional de Pernambuco (IDEPE). Objetivamos apontar possíveis implicações desses resultados nas concepções e práticas dos professores sobre leitura. Nesse sentido, abordamos também a formação inicial e continuada desses profissionais. A relevância dessa pesquisa reside no fato de que as políticas educacionais no Brasil vêm demonstrando preocupação com a qualidade do ensino ofertada pela escola pública, decorrente das pressões dos organismos internacionais, que veem na educação a solução dos problemas enfrentados por um mundo cada vez mais globalizado, de transformações e descobertas tecnológicas que caracterizam hoje a chamada sociedade do conhecimento. É importante ressaltar que esse sistema de avaliação é fruto das transformações e reformas educacionais ocorridas no Brasil na década de 90 e que a aplicação deste processo se dá no monitoramento das ações educativas, tendo em vista verificarem e acompanhar o nível de aprendizagem dos alunos. Torna-se necessária a colocação de que o princípio desta política educacional está na defesa das avaliações externas como recursos pertinentes para promoção da educação pública de qualidade. Os resultados da pesquisa sugerem que a metodologia dessas avaliações contribui para um clima de responsabilização do professor pelo sucesso ou fracasso de seus estudantes, criar um ambiente de pressão para os atores da comunidade escolar (docentes, gestores e discentes) além de promover competitividade entre as unidades escolares numa mesma cidade.

Palavras-Chave: Leitura; Avaliação em Larga Escala; Percepções de Professores.

ABSTRACT

This study results from an investigation carried out with public school teachers of Serra Talhada. We are interested in the perceptions of these professionals about large-scale evaluations, with emphasis on the Pernambuco State Assessment System (SAEPE) and, consequently, the results of the Educational Development Index of Pernambuco (IDEPE). We aim to point out possible implications of these results on teachers' conceptions and practices about reading, therefore, we also address the initial and continuing training of these professionals. The relevance of this research resides in the fact that educational policies in Brazil have been showing concern for the quality of the teaching offered by the public school, due to the pressures of international organizations that see in education the solution of the problems faced by an increasingly globalized world, of transformations and technological discoveries that characterize the so-called society of knowledge. It is important to emphasize that this evaluation system is the result of the transformations and educational reforms that occurred in Brazil in the 90's and that the application of this process is given in the monitoring of educational actions, in order to verify and monitor the level of student learning. It is necessary to state that the principle of this educational policy is to defend external evaluations as relevant resources for the promotion of quality public education. The results of the research suggest that the dissemination of these assessments contributes to a climate of teacher accountability for the success or failure of its students, create an atmosphere of pressure for the actors of the school community (teachers, managers and students) between school units in the same city.

Key-words: Reading; Large scale evaluation; perceptions of teachers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	42
------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....	41
Quadro 2.....	42
Quadro 3.....	43
Quadro 4.....	43

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	17
1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA	17
1.1 Concepções de Leitura	17
1.2 Avaliação da Leitura	22
CAPÍTULO II	27
2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS	27
2.1 Sistemas de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)	32
2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).....	35
CAPÍTULO III	38
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS	38
CAPÍTULO IV	41
4 ANÁLISE SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA DA LEITURA (SAEPE)	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICE	55

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa promover uma reflexão sobre as perspectivas de professores de escolas públicas estaduais acerca do processo de avaliações externas e os impactos que estas produzem na prática docente, focando o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Pernambuco (SAEPE).

Por meio de estudo realizado em campo e também bibliográfico sobre as avaliações em larga escala, o trabalho realizado em sala de aula visando essas avaliações e os respectivos resultados, faz-se necessário abordar questões como: o trabalho com a leitura, o papel do professor, sua formação e como o mesmo tem sido pressionado para direcionar sua prática adequando-a aos objetivos das avaliações externas. Assim, estão presentes fatores influenciadores do trabalho docente, pois essas políticas de avaliações externas têm como ideal a mobilização dos gestores, professores, alunos, pais e comunidade. Desta forma, o professor vem sofrendo pressão para alavancar os resultados da escola. Por conta disso, os docentes acabam imprimindo novos rumos à sua prática.

A escola é o cerne do sistema educativo formal, pois, além de ser um local de decisão, onde ocorre a elaboração e execução de políticas educacionais, é lugar de aprendizagem onde há o envolvimento de todos num processo organizacional num compromisso da construção do conhecimento. Enfatizamos o significado e o sentido da escola para a formação dos alunos e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Falar sobre as avaliações externas faz-nos refletir acerca das finalidades da educação nos dias atuais. O Ministério da Educação (MEC), ancorando-se no culto aos resultados e índices das avaliações externas, vem instituindo uma política educacional baseada na “obrigação de resultados” e na “cultura do desempenho”. Observa-se que se enfatiza nos sistemas escolares, um padrão de julgamentos, comparações, competição, em que os índices atingidos justificam o bom ou o mau desempenho dos professores e isto os leva a uma readequação da sua prática docente.

Assim, a escola, no desempenho de sua função social de formadora de sujeitos históricos, precisa ser um espaço de sociabilidade que possibilite a construção e a socialização do conhecimento produzido. Para tanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, ao tratar das finalidades do ensino fundamental e educação básica no art. 32º, diz:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno

domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...]

II - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

III- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social; [...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...]
(BRASIL, 1996, p. 12).

Sabemos que a legislação educacional brasileira assume a concepção de que a escola é responsável por várias funções e que as mesmas estão interligadas a múltiplos objetivos, garantindo desta forma que o processo avaliativo contribua para a materialização de objetivo central da escola que é a aprendizagem.

Para Kraemer (2006), a avaliação vem do latim, e significa valor ou mérito ao objeto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objetivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Desta forma, a autora considera a avaliação como aliada do processo de ensino e aprendizagem que vai ajudar o professor a redirecionar sua prática pedagógica a fim de atingir o seu objetivo principal que é a aprendizagem do aluno, além disso, através da avaliação, é possível o docente acompanhar e analisar o desenvolvimento da proposta pedagógica escolar e o seu próprio desempenho.

Com base nessas premissas, compactuamos com o pensamento de que são necessárias práticas avaliativas capazes de promover a superação de um modelo seletivo, quantitativo, classificatório e excludente.

Para Fidalgo (2006), avaliação excludente é um “tipo” de avaliação que exclui, que coloca à margem da escola uma multidão de alunos, que se veem destituídos do direito à educação. Aponta:

Motivados pela busca de uma avaliação mais justa, [...] autores têm questionado a finalidade de tipos mais normativos de avaliações, salientam do que sua função parece ser, muitas vezes, a de hierarquicamente incluir alguns alunos à medida que exclui outros – dividindo crianças por sua origem sociocultural. (FIDALGO, 2006, p.16).

Desta forma, é preciso considerar a avaliação como um importante instrumento que deverá gerar reflexões das ações desenvolvidas por alunos e professores, além de externar

amorosidade, inclusão, dinamismo e construção, é um ato que implica disponibilidade de acolhimento dos educadores para os educandos e a partir daí poder auxiliá-los em suas dificuldades e trajetórias de vida.

Torna-se importante colocar que o modelo atual de avaliação, principalmente as externas, acabam legitimando intervenções do Estado na prática pedagógica dos professores, por isso torna-se necessário investigar também os diversos níveis sociais, dar voz aos professores para saber um pouco mais sobre o que eles pensam, priorizam e como se colocam em ação diante do processo de implementação da avaliação oficial, uma vez que esses são sujeitos que agem e/ou reagem no seu contexto profissional, podendo interferir nos rumos que essa toma na escola, uma vez que ela necessita, em grande parte, das ideologias específicas do individualismo e da prática profissional.

Outros sim, não podemos deixar de colocar a importância da formação dos docentes que se configura como peça chave para o sucesso tanto do ensino quanto da aprendizagem nas escolas. São eles que dão materialidade a estes processos.

A ênfase na formação dos professores para a melhoria da qualidade da educação é primordial nas políticas educacionais atuais e isso pode ser evidenciado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual indica que “[...] a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores [...]”, (HADDAD, 2008, p. 8).

No entanto, a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo e dialético que deve se prolongar por toda a vida profissional, pois a experiência na qual a aprendizagem se baseia torna-se uma base sólida teórica que se concretiza na relação teoria e prática, ocupando assim papel de destaque na construção dos conhecimentos profissionais, e, esses são essenciais para o bom desempenho das escolas em relação aos seus resultados.

Para tanto, é necessário que a escola promova a formação continuada dos seus professores no sentido de alinhar a prática docente aos atuais modelos avaliativos em vigor.

Para atender melhor, a nossa pesquisa é composta pelas seguintes seções:

- Capítulo I: *Aspectos Teóricos Sobre a Leitura*; neste capítulo, para melhor compreensão, será subdividido em duas seções: *Concepções de Leitura e a Avaliação da Leitura*. Aqui serão tratados questões teóricas primordiais para a presente pesquisa;

- Capítulo II: *As Avaliações Externas*; aqui nos deteremos ao processo de avaliações externas com enfoque no SAEPE; este capítulo, será subdividido em duas seções: *Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e Índice de Desenvolvimento da Educação*

de Pernambuco (IDEPE). Aqui serão tratados os conceitos desses sistemas de forma mais ampla;

- Capítulo III: *Aspectos metodológicos*; aqui serão abordados os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho;

- Capítulo IV: *Análise sobre as percepções dos professores sobre a avaliação externa da leitura (SAEPE)*; Aqui traremos uma análise mais abrangente acerca do que foi visto em campo como, também, a partir de pesquisas já realizadas.

CAPÍTULO I

1 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE A LEITURA

Neste capítulo iremos nos deter a situar o leitor quanto a alguns aspectos teóricos sobre a leitura, buscando que o mesmo compreenda a importância de trabalhar este eixo de ensino em sala de aula nas suas mais variadas vertentes, bem como sobre o processo de avaliação da leitura. Buscaremos subsídios em autores como: Carvalho (2014), Barbosa (2008), Koch (2011), Brasil (1996), Freire (1978), Leffa (1996), Almeida (apud CUNHA, 2010), entre outros.

1.1 Concepções de Leitura

É visível que as práticas de leitura vêm se fazendo presentes e necessárias para que haja uma interação do indivíduo com o meio social, de modo que a sua interação com o meio requer continuamente o domínio de habilidades linguísticas que são construídas dentro da sala de aula, sobretudo.

A linguagem encontra-se em todos os âmbitos da vida, e por este fator sofre diversas influências do meio, levando-nos à necessidade de enxergar a prática de leitura como um fator indispensável dentro e fora do contexto da sala de aula, de modo que o sujeito-leitor possa refletir sobre esse processo de domínio da leitura, atentando para as variadas formas de leitura e de construção de significado. Segundo Carvalho

Fica claro que não se concebe uma única forma ler e, conseqüentemente de interpretar/compreender um texto, mas que cada leitura, cada movimento interpretativo, já são em si uma ação do sujeito que vê, com seus olhos e, portanto, do seu ponto de vista, uma dada realidade. A leitura e a interpretação são a forma pela qual a realidade se enuncia aos sujeitos situados social e historicamente. Assim, um mesmo objeto pode ser visto de inúmeras maneiras, e se enunciar. (CARVALHO, 2014, p. 175)

Fazendo um apanhado histórico, é importante ressaltar que o ato de ler remonta à Antiguidade, em que o enfoque central era no desenvolvimento de uma boa retórica, a fim de que os homens apresentassem bom desempenho em seus pronunciamentos públicos, de modo

que o conhecimento era transmitido através da fala, apresentando-nos a necessidade da leitura em um contexto social.

O conhecimento era transmitido basicamente através do oral – embora na Grécia e em Roma, por exemplo, boa parte da população dominasse as técnicas de leitura. A ênfase no oral, na Antiguidade, é revelada pelo espetacular desenvolvimento da arte da oratória e pela importância do ensino através do diálogo entre mestre e aprendiz (BARBOSA, 2008, p. 97).

Naquela época apenas os homens tinham o “privilégio” de terem acesso ao conhecimento e, para que este viesse a se tornar um leitor, era necessário que antes fosse um ouvinte assíduo das obras que eram recitadas publicamente e, por meio dessas leituras, outros homens tinham contato com as obras que eram produzidas por meio da escrita e apresentadas oralmente.

Na Antiguidade e na Idade Média, concebia-se a leitura e a escrita como um ato realizado em voz alta, através da subvocalização, ou até mesmo da vocalização escrita. Era inconcebível ler sem apelar para o som da escrita. Uma passagem das Regras de São Bento exprime essa concepção: “Depois da sexta hora, tendo deixado a mesa, que eles (os monges) repousem em seus leitos em perfeito silêncio; ou se alguém deseja ler para si, que leia de maneira que não perturbe os outros” (BARBOSA, 2008, p. 99).

Outro exemplo onde aconteciam práticas de leitura era nos mosteiros, ambiente este que era destinado ao clero que, naquela época, detinha grande parte do poder econômico e social da época. Desse modo, visando ao cumprimento das regras das instituições religiosas, surgiram gradativamente novas modalidades de leitura, que poderiam ser divididas em três períodos: I: durante os séculos IX e XI adotou-se a prática de leitura silenciosa; II: no século XIII essa nova modalidade de leitura ganhou os espaços universitários – leitura silenciosa; III: na metade do século XIV essa nova modalidade de leitura foi difundida no meio da aristocracia laica e “foi então instaurada uma nova modalidade de relação com o texto, que se revelou mais ágil, flexível e eficaz” (BARBOSA, 2008, p. 100).

As demandas sociais, com o passar dos séculos, aumentaram e conseqüentemente houve a necessidade de os sujeitos aprenderem a ler e escrever a fim de que pudessem progredir socialmente, tanto no nível intelectual, quanto na orientação espacial, afinal, as cidades estavam se desenvolvendo progressivamente e assim havia a necessidade de interpretar os referenciais impostos socialmente.

Assim, no século XVI diversos autores começaram a produzir materiais com o intuito de ensinar a ler e escrever nos moldes da época, mas claro, ainda era um ensino restrito

a quem pudesse pagar pela educação (BARBOSA, 2008, p.107), logo, boa parte da população permanecia a margem, sem acesso aos meios de transformação social.

A partir do século XVIII acontece uma mudança na forma de tratamento dos processos de leitura e escritas com vistas a atender às demandas da sociedade como um todo, ou seja, buscou-se expandir a alfabetização a todas as camadas sociais, possibilitando assim um maior engajamento das pessoas que compunham a sociedade.

[...] com a difusão da ideia de alfabetização para camadas mais amplas da população, é a escola pública que se estabelece como mediadora entre a criança e a cultura veiculada pela escrita. A alfabetização torna-se o fundamento da escolaridade inicial e uma certa modalidade de leitura e escrita tornam-se aprendizagem escolar. A leitura como processo de construção de sentido não encontrou – ainda hoje – espaço nessa escola. (BARBOSA, 2008, p.114)

Atualmente, a leitura está presente em todos os setores da sociedade e para interpretarmos todas essas informações, lançamos mão de diferentes estratégias de leitura, que nos possibilitam moldar nossas ações de acordo com o nosso interesse. Por exemplo, para chegar ao trabalho, não pegamos um ônibus aleatoriamente, mas aquele cuja rota nos levará ou deixará mais próximo do nosso destino, ou ainda quando nos propomos a realizar uma pesquisa, não fazemos com base em nossas suposições, mas buscando estudos que atestem nossas hipóteses e isso só é possível por meio da internalização do processo de leitura.

[...] Não se lê da mesma forma um folheto de divulgação, uma receita culinária ou um livro de literatura. Lançamos mão de estratégias de leitura diferentes para apreender as informações contidas nos diferentes textos, e o nosso interesse nas informações e o objetivo desejado vai determinar o tipo de leitura a ser feito. Esta flexibilidade de atenção, as várias formas de ler para aprender o sentido dos textos, é fundamental para o homem e sua adaptação ao mundo moderno (BARBOSA, 2008, p.114).

É no processo de leitura e na intencionalidade que atribuímos a esse processo que se toma conhecimento acerca do objeto que se deseja explorar, assim, em todo ato de ler, há uma meta a ser atingida, como propõe Koch

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos; há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em quando (manuais, bulas), dos que caem em mão (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). (KOCH, 2011, p. 19):

Observa-se que muitas são as leituras possíveis, mas é o objetivo do leitor que o conduzirá à leitura que melhor se adequa a sua necessidade, afinal, não dá para sair lendo os mais diversos textos sem termos ciência da funcionalidade do que se lê, isso é, nossas leituras atendem às expectativas pessoais de cada um, logo, lê-se aquilo que poderá enriquecer nossas experiências com a leitura e conseqüentemente, o conhecimento.

[...] a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem ao aluno construir seus conhecimentos sobre os diferentes gêneros sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita. (BRASIL, 1996, p. 52)

Assim, por meio da leitura, o leitor será capaz de compreender os sentidos do texto, ativando os diferentes conhecimentos que possui acerca de determinada temática, interagindo com o gênero textual, ou seja, constitui-se um ato no qual “processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos” (KOCH, 2011, p. 18).

Sendo assim, ler é interagir com o conhecimento, e moldá-lo conforme nosso interesse. Trata-se, pois, de assegurar que os conhecimentos serão sempre lembrados e incorporados aos nossos discursos (KOCH, 2011). Diante dessa importância, acreditamos que o ato de ler é uma prática que necessita ser melhor trabalhada em sala de aula a fim de que o aluno não só aprenda a decodificar, mas compreender a semântica textual e atribuir sentido ao que leu, afinal, “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1978, p.70).

É necessário que o aluno seja capaz de desenvolver estratégias de leitura que possibilitem interagir e compreender o texto, estabelecendo relações com o que está lendo e textos que possa ter lido antes, e mais que isso, é necessário que o aluno seja capaz de, a partir da leitura que se predispõe a realizar, formular ideias e ter a capacidade crítica de defender ou criticar determinado ponto de vista. Não se trata apenas de ler, mas ler com eficiência e autonomia. (FREIRE, 1978, p. 82)

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua própria consistência física. Ler é, portanto reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a

verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo. (LEFFA, 1996, p.10)

Com base nisso, o ato de ler não se restringe apenas à decodificação de textos escritos, mas ao ato de atribuir significados às diferentes situações do dia-a-dia a que somos exposto; por exemplo, pessoas que não tiveram acesso à alfabetização têm, também, estratégias próprias para interpretar o mundo a sua volta, ou seja, atribui-se significado conforme a nossa necessidade comunicativa, ou mais ainda possuem algo chamado de letramento, assim, “pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca”. (LEFFA, 1996, p.10). Corroborando com essa afirmativa, Almeida afirma que:

A leitura terá de se tornar algo que possibilite a criação ou a (re) criação de novas janelas por parte do leitor, janelas que darão rumo ao mundo que ele deseja descortinar à sua frente. A leitura deverá ser parte do processo de libertação e de identificação do homem. Qualquer homem deverá saber que com a leitura o seu universo pode sofrer transformações incomensuráveis, sejam elas físicas e/ou psíquicas. É possível descortinar um mundo oculto pelo ato de ler, e isso é imprescindível que todos saibam. (ALMEIDA apud CUNHA, 2010, p. 132)

Por sua vez, a leitura deve ser uma atividade construtiva e criativa, que desenvolva o interesse e compreensão do aluno leitor. Quanto a isso, a leitura pode ter definições restritas como extrair informações quando se faz uma leitura de um texto, extrai-se significados do mesmo e vice-versa, também se atribui significados ao mesmo, e dá-se a compreensão que é o resultado da leitura. Essa compreensão acontece à medida que o leitor avança no texto e ao sentido que vai sendo apresentado a ele.

É mediante a leitura que o sujeito poderá realizar sua(s) leitura(s) e assim interagir com os diferentes significados desvendados a partir dessa prática.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe, sobre a língua: características do gênero, do portador do sistema escrito, etc. (BRASIL, 1997, p. 53)

Dessa forma, vale salientar que o processo de leitura se dá de forma gradual e por esse fator o professor na sala de aula deve estar atento ao ritmo do aluno e, assim, proporcionar-lhe leituras que sejam condizentes com seu nível de aprendizagem. Por meio de leituras agradáveis, o sujeito-leitor poderá interagir e construir significados frente ao texto.

Entende-se, portanto, que o processo de leitura é crucial para que o aluno compreenda os diferentes textos com os quais ele se depara no meio social

A leitura é, portanto, uma competência essencial para o pleno desenvolvimento do sujeito enquanto cidadão de uma sociedade cujas exigências requerem o máximo de desempenho no que tange ao conhecimento científico e de mundo, levando o sujeito a assumir posicionamentos críticos perante a sociedade, induzindo o sujeito a ascender socialmente e conseqüentemente vir a contribuir com seu papel social, enquanto membro de uma sociedade globalizada. Para tanto, este deverá inferir significados frente às leituras que realiza, o que se dá mediante o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Segundo Carvalho

O termo habilidade pode ser entendido como “saber fazer” algo específico. Pode ser uma ação física ou mental, e indica uma capacidade adquirida por alguém. Desse modo, são exemplos de habilidades: analisar, aplicar, avaliar, correlacionar, correr, chutar, identificar, inferir, manipular com destreza, pular, sintetizar etc. (CARVALHO, 2014, p. 177)

Mediante essa assertiva, entende-se que o processo de leitura e compreensão envolve habilidades críticas que devem ser desenvolvidas e aprimoradas dentro do âmbito escolar, de modo a proporcionar ao sujeito-leitor recursos linguísticos para agir de forma autônoma e crítica na sociedade.

1.2 Avaliação da leitura

Em qualquer processo de aprendizagem é necessário que haja meios de avaliação, pois é preciso ver em quais pontos existem erros ou acertos. A avaliação tem como meta principal o objetivo de promover a construção do conhecimento.

De acordo com as autoras, Ferreira e Leal, “avaliar faz parte da vida” (2007, p.11). Em qualquer situação o sujeito está exposto a sofrer avaliações, inclusive em coisas simples do cotidiano até os processos de aprendizagem mais complexos. É através das avaliações que se sabe em que nível se encontra o grau de rendimento almejado.

Em um contexto escolar, a avaliação é um instrumento utilizado na prática educacional, pois ela tem por função verificar se os procedimentos para aquisição de determinado conhecimento estão alcançando ou não seus objetivos. Avaliar é um exercício de aprendizagem, no entanto, raramente é concebido como tal, haja vista que as notas e os resultados finais ainda são as únicas razões de avaliação.

Levando em consideração o exercício da leitura, em sua grande maioria, acontece apenas de uma forma meramente avaliativa, sem nenhuma interação com o meio, a realidade em que está inserido, dessa forma ocorre uma leitura simplesmente avaliativa.

Em decorrência da concepção pedagógica assumida, é evidenciado, ainda, uma dimensão mais ampla de conflitos e de conceitos de avaliação que se pratica. De acordo com Colomer e Camps (2002):

As avaliações mais frequentes sobre leitura na escola se centram nas provas de velocidade leitora e nos questionários fechados de perguntas de compreensão sobre um texto. As provas de velocidade são provavelmente o instrumento que se percebe com mais clareza como estritamente avaliador por parte dos professores. Algumas delas, baseadas na velocidade de leitura em voz alta, ofereceram a vantagem de obter com facilidade dados claros e objetivos que respondiam, além disso, ao aspecto leitor que a escola sempre entendeu como índice importante de progresso na leitura a partir da aprendizagem do código (COLOMER E CAMPS, 2002, p.173)

A leitura avaliativa, como se tem observado a partir de concepções evidenciadas em pesquisas em relação à prática de alguns professores, não se preocupa com a formação de leitores competentes, pois se reduz a uma prática de leitura totalmente inibidora para alguns alunos, principalmente nas séries iniciais quando, por exemplo, é solicitada ao aluno a leitura em voz alta e coletiva.

O trabalho com a leitura tem que ser em conjunto. O professor faz a sua parte como orientador/mediador e o aluno faz a sua como receptor, ambos em um processo de interação. É necessário que o estudante se conscientize sobre seu próprio processo de leitura, e isso o possibilita observar o resultado de sua atuação com a leitura, sendo assim, ele pode analisar as estratégias que foram empregadas durante o processo (seleção, antecipação, inferência e verificação), criando dessa forma um processo consciente do uso de estratégias durante a sua leitura (MENEGASSI, 2005, p.101), ou seja, ele também, como leitor, pode se auto avaliar.

O professor pode observar se o aluno está consciente do processo de leitura por diversas formas, uma delas é atentar para a leitura em voz alta do aluno. Se ele, ao ler um texto em voz alta ou de forma silenciosa, corrigir-se, significa já ter um nível de consciência aparente, devendo ser considerada para a elaboração de estratégias pelo professor, conforme afirma Menegassi (2005).

Para entender o processo da avaliação na escola é preciso compreender como a cultura escolar foi construída ao longo dos anos mais especificamente no século XVI. Naquele tempo a escola era vista como ambiente seletivo, as disciplinas eram rígidas, e o

conhecimento ocorria de maneira controlada, pois os professores eram muito exigentes e suas práticas avaliativas ocorriam em rituais solenes.

No entanto, já em meados do século passado, várias mudanças foram locadas no corpo educacional. Os educadores buscaram nova perspectiva, para reflexão dos objetivos educacionais. Nesse contexto, a avaliação é usada como motivo para adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos. Mediante tais finalidades é fundamental destacar que a avaliação das nossas próprias estratégias didáticas ou pedagógicas é essencial tendo como contrapartida o que os alunos fazem e dizem, ou seja, ouvir o aluno e tentar entender as suas necessidades.

Nessa perspectiva de avaliação, é bom destacar que o papel da escola é aplicar os ensinamentos dando oportunidades de aprendizagem, e avaliar se o devido ensino está sendo adequado. Nesse espaço tudo é levado em consideração, bem como o aluno, professor, escola e família, e principalmente a relação que estes têm com o processo de ensino-aprendizagem.

Olhando por outra perspectiva, Suassuna (2007, p. 27) considera relevante paradigmas de avaliação, e mostra que divisões devem ser entendidas como referenciais, as características mais marcantes podem ser tomadas como indicadores ou modo de pensar.

Mediante as concepções, as funções, os objetivos e as metodologias, outros autores e estudiosos do tema concordam que existiriam dois grandes paradigmas de avaliação que são: avaliação tradicional ou classificatória e reguladora ou formativa. Nesse contexto nos deteremos no paradigma da avaliação tradicional, pois se evidencia notoriamente resíduos dessa avaliação no cenário atual.

O paradigma tradicional, assim denominado por ser aquele que se constituiu como tradição, teve início nas primeiras décadas do século XX, incorporados por elementos como ideologias e fundamentos, e assim se manteve estável com relação a alguns aspectos como: a ideia de classificação, a identificação com a medida, a existência de referências predefinidas de julgamento, etc.

O paradigma que toma a avaliação como medida é inspirado nas ciências exatas e da natureza de onde provêm os dispositivos experimentais, o controle das variáveis, da generalização dos resultados e a estabilidade das conclusões.

A segunda fase compreendida no período entre o final dos anos 30 e o começo dos anos 60, a avaliação passou por uma mudança, esta foi em grande parte determinada pela necessidade de recuperação econômica e pela expansão da indústria norte – americana. Os programas educacionais quando bem incrementados e com controle adequado eram vistos como condições do desenvolvimento do país.

Quanto ao campo educacional teve uma grande preocupação com a definição dos chamados objetivos educacionais, e com a forma ideal de controle adequado dos resultados. Então, o rendimento de cada aluno era medido através de um programa prévio de ensino e o resultado dos objetivos neles estabelecidos seria verificado sob a observação de mudanças comportamentais.

A função principal do paradigma era a ideia da avaliação como gestão, tendo-se como princípio que uma administração racional e eficiente da educação geraria qualidade e excelência.

A terceira fase do paradigma tradicional aconteceu nas décadas de 60 e 70 com a chamada profissionalização do campo da avaliação. Essa década foi marcada por várias e diversificadas lutas e mudanças sociais, essas partiam dos movimentos militantes em defesa dos direitos civis dos negros e algumas minorias, mais especificamente nos Estados Unidos.

Assim, a avaliação assume um papel sócio-político, e deveria identificar corretamente os problemas sociais e que estes fossem resolvidos através de políticas adequadas e dos planos da distribuição de recursos, tendo como base os princípios das diferentes ciências humanas e sociais.

A perspectiva da avaliação praticada nas décadas de 60 e 70 ainda traz marcas do positivismo, na medida em que se firmava o sucesso das políticas de Estado, mesmo estando voltadas para a ampliação dos direitos individuais e sociais.

A quarta fase do paradigma tradicional se inicia em final dos anos 70 atingindo toda a década de 80 e parte da década de 90. Período em que a crise do petróleo e da economia foi em uma escala mundial, com esta houve cortes de recursos nas áreas sociais, sob o argumento do controle ao desperdício e à ineficiência dos políticos e instituições públicas. Nesta fase o universo da educação é equiparado no mercado econômico.

Com essa nova fase, houve mudanças relevantes tanto nos conteúdos quanto nos procedimentos de avaliação. Nisso surgiu a imagem do Estado avaliador, outrora sendo provedor de benefícios, passa a ser controlador e fiscalizador das políticas públicas. Então a avaliação, que antes examinava a eficiência dos programas sociais, com objetivos de torná-los mais produtivos, recebe um novo conteúdo, o da logística do controle e da racionalidade orçamentária.

Com isso o objetivo da avaliação não é mais identificar e solucionar problemas, mas garantir a formação de quadros e perfis requeridos na nova fase do capitalismo, na qual se exigem baixo custo de produção e alta rentabilidade e qualidade. Assim a ideia de ampliação do acesso à educação é substituída pela de um currículo que sustente a aquisição pelos alunos

de competências e habilidades compatíveis com as novas funções estabelecidas no mercado produtivo. Tudo começa a girar em torno do capitalismo. Avaliar já não é mais um simples ato de medir conhecimento, mas uma forma de gerar benefícios a um determinado grupo social ou até mesmo benefício individuais. As escolas começaram a trabalhar em cima de dados numéricos.

Ainda faz se necessário ressaltar que a avaliação deve necessariamente, gerar juízos de valor, anunciar possibilidades de transformações, rever erros e buscar acertos, mas, sobretudo, ela deve abrir um leque de possibilidades para o profissional docente analisar e repensar suas práticas pedagógicas e metodológicas criticamente, buscando inovações benéficas para o cenário escolar.

No próximo capítulo, trataremos sobre as avaliações externas de forma mais abrangente, assim como, também, nos deteremos, em especial, ao Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE).

CAPÍTULO II

2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Neste capítulo iremos nos deter no processo das avaliações externas de forma ampla, buscando fundamentações desde quando surgiu essa designação. Este capítulo subdivide, além da apresentação geral, em dois tópicos: Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE) e o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).

O estudo bibliográfico realizado aponta que a partir do final dos anos 1980, com algumas repercussões de um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em outros países da Europa, a educação básica brasileira tornou-se objeto de avaliações externas. De início as avaliações eram tratadas como necessárias para o monitoramento do desempenho dos estudantes brasileiros em provas que apresentavam padrões, através dos quais era possível realizar comparações entre redes e escolas. Esse quadro avaliativo ganhou um maior peso com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Anteriormente, o Brasil era avaliado somente pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Nessa avaliação o Brasil nunca apresentou bons resultados comparado aos demais países.

As avaliações externas, apesar de se constituírem num dos traços do conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980, foram, também, marcadas por uma sequência de transformações, por conta de diferenças de objetivos e papéis no contexto dessas reformas. É importante ainda registrar, conforme os aportes de Sousa e Oliveira (2010, p. 796), que a “[...] discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação.”

Em nosso país as avaliações externas ganharam destaque após o desdobramento do Saeb, em 2005, em duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida pelo nome de Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da

Educação Básica (Aneb). Ambas apresentam como objeto a avaliação de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), mediante provas com itens de múltipla escolha aplicadas a alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio.

Com a criação do Saeb, e sobretudo a partir de 2005, como desdobramento na Prova Brasil, que se articula, em 2007, com o Ideb, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes: as avaliações externas e a qualidade destas, pois, dessa forma, passaram a ser consideradas por parte de gestores, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados das escolas. Ainda que no caso do Ideb também sejam incorporadas no cálculo as taxas de aprovação de cada uma das etapas e escolas avaliadas. Paralelamente a essa avaliação conduzida pelo Inep, é visível em várias redes estaduais e municipais iniciativas no sentido de criarem suas próprias avaliações externas.

As primeiras experiências de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, tanto que se recorria a avaliações por amostragem. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm duas características básicas: 1) a definição de uma matriz de avaliação, na qual são especificados os objetos de avaliação, 2) o emprego de provas padronizadas, dessa forma as avaliações são apresentadas como condição para que se sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas

As avaliações externas aprofundaram a discussão de procedimentos estatísticos e educométricos, ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala Saeb, que varia de 0 a 500 pontos. Em algumas redes públicas foram desencadeadas políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos, consolidando um tipo de política chamada de responsabilização e incrementando o debate em torno da avaliação educacional. Este debate cerca todas as escolas e os profissionais que a compõe.

Partindo em outra vertente, Oliveira (2011, p. 137), apoiando-se em Nevo (1998), destaca que as avaliações externas parecem ter sido desenhadas muito mais para produzir informações para os gestores de redes educacionais “do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação”. De acordo com a autora, o trabalho com avaliação com foco em resultados nas escolas deveria servir para aprimorar o trabalho pedagógico dos professores de maneira que estas práticas fossem melhoradas a partir da identificação das necessidades geradas pelo processo.

A concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é recente no Brasil, e deve ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, as estratégias de ensino dos professores, os hábitos de estudo dos alunos, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar seu trabalho.

A avaliação é, dessa forma, um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Com esse olhar, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação metódica sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular as contribuições da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de auto avaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo.

Levando em consideração que a qualidade na educação é um fenômeno complexo que sofre tanto por interferências intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc.) quanto por aspectos extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros), o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse âmbito.

Assim, devemos enxergar as informações provindas da avaliação como indícios do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando trajetórias dos alunos, das escolas e das próprias redes, a fim de apoiar decisões e reconfigurações pedagógicas.

Destacamos, ainda, políticas de responsabilização que podem, ao contrário do que se deseja, acabar por favorecer a lógica da meritocracia e culpabilização, dificultando a organização dos agentes escolares com base em princípios democráticos. Em face de

processos de responsabilização que se valem da distribuição de bônus, um conjunto de respostas de cunho utilitarista pode surgir em algumas escolas ou redes de ensino visando garantir-lhes melhores posições em *rankings* decorrentes da divulgação dos resultados obtidos.

A meritocracia reúne os instrumentos para promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional). Fortemente ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação. É principalmente usada como ferramenta para estimar metas a serem cumpridas pelas escolas e pelos profissionais. Os resultados dos processos de avaliação são assumidos como válidos para definir o pagamento por mérito, entendido este como a recompensa por um esforço que levou a conseguir que o aluno aprendesse, atingindo uma meta esperada ou indo além dela. (FREITAS, 2011, p. 17)

Essa proposta de responsabilização parte do princípio de que é possível utilizar os resultados dos alunos para aferir o desempenho do professor e de outros profissionais da educação, apesar de inúmeros estudos salientarem que os alunos estão sujeitos a muitos outros fatores que extrapolam o alcance da escola e de seus professores.

Diante do que está sendo exposto, concretiza-se, assim, a necessidade da formação do professor no sentido da adequação da sua prática pedagógica aos objetivos das avaliações externas e conseqüentemente à implicação disso na aprendizagem dos alunos, pois dessa maneira, o docente passa a incorporar em sua prática o que é necessário para que os alunos consigam obter êxito quando avaliados.

Há, também, a necessidade de encarar a avaliação vinculando-a à aprendizagem que deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação, além de imprimir outra finalidade para a avaliação educacional no que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois nas escolas que se pautam pela democracia e inclusão, as práticas avaliativas devem ser direcionadas para a aprendizagem global dos alunos.

Além de tudo isso, devemos destacar as inflexões a respeito do lugar que as avaliações externas passaram a ocupar nas políticas educacionais, sobretudo no plano federal, situação evidenciada por Fernandes e Gremaud (2009, p. 213), que destacam a necessidade de medidas de *accountability* — expressão inglesa traduzida comumente como responsabilização — que acarreta a incidência dos resultados dessas avaliações mais nas escolas.

Quando se fala de resultados, logo falamos do Ideb como indicador que expressa a qualidade da escola ou da rede a qual pertence. Textualmente, no Decreto n. 6.094, de 2007, a

formulação do Ideb apresenta uma visão objetivista de seu potencial para indicar a qualidade da escola:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007, p. 38)

Assim, percebe-se claramente a não contemplação de aspectos relevantes do processo pedagógico, porém é possível considerar algumas potencialidades no Ideb por conta de duas características: a primeira é por facilitar uma apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira, aí destacadas suas escolas, e, segundo, por articular dois elementos que há muito tempo parecem ser antagônicos: o aumento da aprovação e do desempenho. Configuram-se aí, elementos essenciais para que as escolas consigam desenvolver uma educação de qualidade, que se constitui num complexo problema político e pedagógico, isto porque, reflete os ideais da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem.

Existem grandes problemas nos processos de avaliações, como aponta Dias Sobrinho (2003), que precisam ser reconhecidos e superados, por isso a avaliação é feita, muitas vezes, baseada na concepção da eficiência e classificação e é predominantemente quantitativa, bem como para efeito de planificação orçamentária, possuindo pouca função pedagógica. Atendo-se a mera comparação e descrição de ranking de instituições não ajudando a melhorá-las, pois faltaram as verdades sociais produzidas por meio do debate crítico e político.

Oliveira e Araújo (2005) demarcam o debate apontando a necessidade de que os resultados de avaliações externas sejam incorporados sem que, contudo, se estabeleça determinismo nas relações entre eles e o trabalho dos professores, como se estes fossem únicos e plenamente capazes de engendrar os resultados escolares.

Outra posição representativa de várias iniciativas no Brasil no sentido de responsabilização quase que exclusiva dos professores pelos resultados, é a defendida por Castro (2007, p.61). Segundo ele, a qualidade da educação se expressa nos resultados de provas padronizadas, e, mesmo reconhecendo as precariedades na atividade docente, incluindo sua remuneração, sustenta que a melhoria dos salários dos professores se daria pela

“implantação de salários diferenciados mediante desempenho”. Para isto, diz, “o ideal seria estabelecer sistemas de avaliação dos professores vinculados aos resultados das escolas”.

No entanto, para que o professor tenha direito a estas melhorias salariais, é preciso que a escola atinja os resultados estipulados pelas Secretarias de Educação, ou seja, se a escola consegue atender aos índices, os docentes são contemplados com o chamado décimo quarto salário, que, na realidade é uma bonificação por cumprir esses índices que a escola teria que atender.

Considerando que as avaliações externas contribuem para a melhoria de resultados, torna-se premente a exigência por parte das escolas e do governo por uma educação de qualidade. Para tanto, os professores ficam obrigados a repensar suas práticas pedagógicas enquanto que a escola deve trabalhar juntamente com a comunidade escolar as questões do currículo e da avaliação. Neste interim, a escola se sente na obrigação de desenvolver atividades pertinentes que respaldem as questões de eficácia e eficiência, assim como oferecer condições para que os alunos apresentem bons resultados como ocorre no Estado de Pernambuco com o (Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco) SAEPE e o (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco) IDEPE. Deste modo, ocorre uma adaptação do currículo aos conteúdos elencados no Programa das Avaliações Externas.

Nesta perspectiva, as avaliações externas acabam que influenciando toda Proposta Pedagógica Escolar no sentido de uma adequação dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula com base na Matriz Curricular e, assim, torna-se necessário uma formação mais contundente dos educadores em relação à avaliação dos processos de ensino e aprendizagem.

Desta forma, apontamos no Estado de Pernambuco um modelo que introduziu novos paradigmas para o processo de avaliação, além de permitir um aprimoramento dos processos com foco nos resultados e assim os programas, projetos e atividades servem de instrumento que vão fortalecer a prestação de contas das ações do governo a sociedade.

2.1 Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)

Com base no contexto das avaliações externas, surge no Estado de Pernambuco o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), que tem como finalidade principal monitorar o padrão de qualidade do ensino e apoiar as iniciativas de promoção da igualdade de oportunidades educacionais. Seus testes têm como objetivo avaliar as competências e habilidades, na área de Língua Portuguesa e de Matemática, dos estudantes

das redes Estadual e Municipal nas 2^a, 4^a, e 8^a séries ou 3^o, 5^o e 9^o anos do Ensino Fundamental e do 3^o ano do Ensino Médio, abrangendo os projetos de correção do fluxo escolar. Além da aplicação dos testes, estão inclusos na avaliação outros instrumentos importantes, como: o questionário do estudante, cujo objetivo é traçar seu perfil socioeconômico e sua trajetória escolar; os questionários do professor e do diretor, com o objetivo de traçar o perfil dos profissionais da educação de Pernambuco; e o questionário da escola, cuja finalidade é conhecer infraestrutura e os serviços oferecidos por ela, tendo-se em vista identificar os fatores que interferem no desempenho escolar. A Secretaria de Educação de Pernambuco, responsável pelo SAEPE, possui 17 gerências espalhadas por todo estado de Pernambuco. Os principais objetivos do SAEPE são:

Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em casa período dos e escolaridade avaliado; Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, avaliando continuamente o projeto pedagógico de cada escola; Contribuir para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação; Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola; Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE. (PERNAMBUCO, 2012, p. 31)

As escolas de Pernambuco assinam um termo de responsabilidade com a Secretaria de Educação do Estado, no qual é estabelecida sua proposta pedagógica, as metas de desempenhos institucionais a serem alcançadas ano a ano. O IDEPE é o indicador e norteador na implementação desse compromisso. Segundo Rezende (2012), quanto maior o interesse em promover uma política que objetiva a reforma se propondo a alterar radicalmente a forma de controle que regula a relação entre formulação e implementação das políticas públicas, maiores as chances para o insucesso das reformas.

Os instrumentos da política estão articulados, o bônus funciona como forma de fomentar as ações e mecanismos de pressão sobre os gestores por meio de metas pactuadas, enquanto o monitoramento vai construindo na escola uma cultura de performatividade alinhada ao termo de compromisso. Os resultados dessa experiência que podem ser medidos objetivamente responsabilizam os membros da comunidade escolar pelos resultados obtidos.

Os documentos apontam que o sentido atribuído ao Estado estabiliza e ordena o neoliberalismo, alinhando um conjunto de ideias econômicas, políticas, capitalistas que defendem a pouca intervenção do estado no mercado de trabalho, caracterizando uma forma de ver e julgar o mundo social, criando um significado para a política, que objetiva regular a

relação entre formulação e implementação das políticas públicas. O padrão de desempenho é fornecido pelo (IDEPE) que serve de base, subsidiando as escolas com materiais formativos e informando sobre os resultados das escolas, que são ranqueadas.

Na Educação, através de metas, indicadores de desempenho, gerenciamentos do processo por técnicos, bônus por desempenho, responsabilização e culpabilização, vai sendo objetivada no que Saviani (2011) denomina de neotecnicismo. Nessa concepção, o Estado procura maximizar os recursos aplicados, melhorando as estatísticas educacionais. O que foi observado pode ser comparado ao que Kuenzer, (2005, p. 91-94) qualifica como “inclusão excludente”, incluindo os alunos no processo educativo, mas excluindo do padrão de qualidade da educação.

No estado de Pernambuco, desde o ano de 2000, há o SAEPE que, a princípio, iniciou um processo de reflexão interna nas escolas baseado nos resultados apontados pela avaliação externa, onde os atores envolvidos começaram reformular metodologias de trabalho dentro dos índices apontados, através de momentos de discussões coletivas, mas essa realidade sofreu uma modificação na sistemática a partir do momento que foi inserido na ideologia dos resultados a política de responsabilização, sendo assim, cada instituição escolar teria metas percentuais crescentes e anuais a alcançar dentro de sua realidade, levando então a buscar meios próprios de desenvolvimento de metodologias variadas no intuito de alcançar as metas supracitadas pactuadas com a equipe gestora.

Apesar de haver polêmicas acerca da avaliação de larga escala, ela vem ganhando importância e reconhecimento em todo o Brasil, “(...) porque ela diz respeito a resultados que deveriam ser alcançados quaisquer que sejam as diferentes concepções a respeito do processo pedagógico” (BARBOSA, 2008, p.3).

A não previsão, no entanto, foi a contemplação de meios diferenciados para avaliação, também em larga escala dos alunos com alguma necessidade de atendimento especializado localizado dentro do contexto da sala de aula na modalidade regular, que por conseguinte, são mensurados pelos mesmos mecanismos avaliativos, no entanto sabemos que só será possível através de uma política pública de inclusão.

As avaliações externas apresentam algumas resistências, como Salientam Bonamino e Franco (1999, p.110). Mas apesar de receber algumas críticas, não podemos negar a imensa importância que o SAEPE tem em mensurar, em larga escala, os resultados obtidos e gerar um panorama sobre a situação das escolas públicas da rede estadual de Pernambuco.

2.2 Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE)

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) segue a mesma lógica do IDEB, em que a sua média é calculada a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e o fluxo escolar. Esta avaliação juntamente com os dados do fluxo de alunos e dados do censo escolar compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE).

De acordo com o documento, o papel do IDEPE é de “dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando o que precisa melhorar e sinalizando na evolução, ano a ano” (PERNAMBUCO, 2008 a, p. 11). O IDEPE é composto por resultados do SAEPE e do fluxo escolar. Esse sistema de avaliação externa tem o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes da rede estadual. A secretaria de educação dispõe de um portal específico sobre o SAEPE, onde esclarece o desempenho dos estudantes do estado de Pernambuco. Diante disso, esse sistema foi criado com o objetivo de monitorar a qualidade da educação local. Então os exames são realizados com os estudantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e os programas de correção idade-série.

Além dos dois instrumentos mencionados há também a aplicação de questionários com os estudantes a fim de ter conhecimento do seu perfil socioeconômico e trajetória escolar, tendo em vista traçar um perfil do alunado que vem frequentando a rede. Os professores e os gestores também respondem sobre a infraestrutura, os setores que existem na escola e o que dificulta, na opinião deles, o desempenho da escola. Para a elaboração das provas há um guia de referência de português e matemática e, segundo o Centro de Políticas Públicas e Avaliação Educacional (CAED), o resultado desses servem como balizadores da política educacional que visem à igualdade e à oportunidade da educação, bem como a qualidade da educação. Assim, esse guia serve como um manual explicando a diferença entre avaliação externa e interna, a importância de uma matriz de referência para a elaboração das provas, como elas são elaboradas e exemplos dos modelos de provas aplicados.

Ao ler o documento pode parecer que a proposta seja positiva. O PMGP (Programa de Modernização da Gestão Portuária), cujo recorte aponta metas para a educação, deixa claro que o seu foco são os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE). Acredita-se que esses resultados serão alcançados à medida que as taxas de analfabetismo, repetência e evasão sejam minimizadas. Desse modo, Ball (2001) afirma que no “novo paradigma de gestão” a avaliação assume o papel regulador, além de dar retorno aos investimentos realizados. Outro documento que serviu de respaldo no intuito de

complementar o PMGP/ME é a Nota Técnica intitulada “Avaliação das escolas estaduais e Bônus de Desempenho Educacional – BDE”. Neste documento estão registrados os objetivos e as finalidades, como se dará a lógica da avaliação educacional no estado de Pernambuco, dando destaque ao: IDEPE, SAEPE, BDE e às metas assinadas no Termo de Compromisso.

Assim como o indicador nacional, o IDEPE avalia, anualmente, os alunos concluintes de cada etapa de ensino da rede estadual através de provas de Língua Portuguesa e Matemática. Também como o IDEB, a avaliação da educação de Pernambuco adota a política das metas, traçadas a partir da média de desempenho a ser atingida. Cada escola possui uma meta e busca-se atender a sua particularidade. Essas metas são estipuladas com a assinatura do Termo de Compromisso (PERNAMBUCO, 2008b), embora os gestores não tenham conhecimento dos requisitos para se alcançar as metas (SILVA, 2013).

Sobre o Termo de Compromisso, o gestor e o gestor adjunto assinam o termo na Secretaria de Educação do Estado, assumindo a responsabilidade em cumprir as metas que foram estabelecidas de acordo com a média do IDEPE. Tanto o gestor e o vice são responsáveis em elaborar e colocar em prática um “Plano Ação”, bem com dar conta da matriz curricular, preencher dados do censo escolar, dentre outras atividades.

Os documentos do PMGP/ME e da Nota Técnica afirmam que a partir desse termo assinado há uma abertura para uma maior participação no sistema educacional (PERNAMBUCO, 2008a, 2008b). Outro aspecto encontrado no documento que se interliga ao IDEPE é a lógica de mercado que se refere às metas a serem cumpridas e alcançadas, as quais se encontram no Termo de Compromisso, além das motivações financeiras através das políticas de incentivos tão conhecidos como o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), com o objetivo de trabalharem com “entusiasmo”, como consta no documento.

Já o Bônus de Desempenho é concedido a todas as escolas que obtiveram notas altas no IDEPE e conseguiram atingir 100% das metas estabelecidas. A política de Bônus, no Estado de Pernambuco, está regulamentada e instituída nas leis 13.486 de 01 de julho de 2008, 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e o decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008. O bônus é visto como uma premiação ou um incentivo pelo desempenho da escola a partir da avaliação da educação no estado e também por tentar melhorar a qualidade de ensino.

É preciso mencionar as consequências dessas políticas de bonificação como, por exemplo, o ranking, a competitividade entre as escolas as quais receberão o bônus, além da segregação, pois em um mesmo sistema de ensino haverá as escolas que serão conhecidas pelo seu desempenho, por possuir um quadro de professores que receberam uma bonificação, enquanto outras não terão reconhecimento (BALL, 2001; MENEZES, 2010).

Também está presente no Programa o discurso da qualidade da educação que perpassa o ideário de todos os indicadores e do monitoramento, sejam eles internacionais ou locais. Dourado (2007) traz contribuições fundamentais sobre qualidade da educação. Tal autor afirma que a qualidade é um termo polissêmico, complexo, que envolve múltiplas dimensões e é idealizada de acordo com as questões políticas, sociais, culturais e econômicas de uma sociedade.

É válido afirmar, também, que a qualidade tem se tornado uma exigência na sociedade atual, levando em consideração atender à educação como um bem social e público. Retoma-se a constatação de que o discurso da qualidade da educação vem fazendo parte de planos, programas e de políticas públicas educacionais. O monitoramento é realizado periodicamente, cumprindo o papel de acompanhar se as metas de cada escola estão sendo alcançadas, e a avaliação utilizada para “aferir” e comparar se os resultados estão de acordo com as metas (PERNAMBUCO, 2008a).

De acordo com outras análises, fruto de dissertações, o Programa de Modernização da Gestão Pública apesar de buscar inovações para a educação, no período de 2009-2011, priorizava a infraestrutura das escolas, concursos públicos, avaliação e monitoramento dos resultados (CAVALCANTI, 2011). Silva (2013) também aponta que o programa possui incoerências e definições distintas, pois apesar de ser caracterizado como “novo” a proposta do governo de Eduardo Campos já havia sido elaborada anteriormente, por isso não se trata de uma novidade.

Diante disso, a observação das influências do Indicador Desenvolvimento da Educação de Pernambuco, como componente do Programa de Modernização da Gestão Pública, nas escolas estaduais, juntamente com os sujeitos da pesquisa (professores e gestores) contribuirão, possivelmente, para uma análise da avaliação educacional como proposto nessa dissertação.

No capítulo seguinte, trataremos os aspectos metodológicos da pesquisa. Neste abordaremos de forma sucinta o processo que realizamos para chegarmos às devidas conclusões.

CAPÍTULO III

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo busca-se, em primeira instância, esclarecer os métodos que foram utilizados para obtenção dos dados. Dessa maneira, a presente pesquisa tem por objetivo analisar as possíveis percepções de professores sobre o a avaliação externa de leitura, o SAEPE. Para isso, selecionamos três escolas da cidade e Serra Talhada: a Escola de Referência em Ensino Médio Solidônio Leite, a Escola de Referência em Ensino Médio Cornélio Soares e a Escola Estadual Methódio de Godoy Lima. Além de trazermos subsídios através de outras pesquisas já realizadas. Então, utilizamos os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo e dos critérios da análise qualitativa.

As duas primeiras escolas citadas, como já foi mencionado, são de referência, a primeira passou pela transição recentemente. A segunda, já possui alguns anos nesse formato e é considerada uma das melhores escolas públicas da região. Ambas estão localizadas no centro da cidade. O quadro de alunos é formado tanto por adolescentes da própria cidade como da zona rural.

A terceira escola mencionada é localizada em um bairro mais distante do centro e que não goza de tanto prestígio entre os moradores da região. Ela é vista com maus olhos devido à suposta formação de má qualidade em termos de indisciplina dos alunos e seus respectivos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio, no entanto não deixa de ser procurada pelos moradores.

A escolha dessas escolas partiu, pelo fato, destas serem consideradas, pela própria população da cidade, as de grande porte, devido ao número de alunos matriculados, por serem tradicionais, centrais e bastante procuradas pela população tanto urbana quanto rural, além da receptividade dos professores que, de certa forma, mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, colaboraram com nossa coleta de dados.

O horário mais propício e que tínhamos disponibilidade para realizarmos a pesquisa, segundo as escolas, era em horário de almoço, pois as instituições de referência funcionam em tempo integral, sendo dessa forma, este o horário em que os professores se disponibilizariam para a realização da pesquisa. Apesar deste comunicado, quase sempre

diziam para voltarmos outro dia. Outros profissionais disseram que podiam nos enviar pelo o e-mail ou pelo WhatsApp as informações que precisávamos.

Participaram da coleta de dados oito professores, os quais todos são licenciados em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Serra Talhada (FAFOPST) e apenas três destes possuem uma Pós-Graduação. A grande maioria exerce a carreira docente há cerca de vários anos e, é evidente, em alguns, o cansaço e a tristeza em exercer tal profissão sem nenhum reconhecimento perante a sociedade. Em nossa pesquisa contamos com professores que ensinam apenas em turmas de Ensino Fundamental, outros, apenas em turmas de Ensino Médio e outros que atuam em ambos os níveis. Grande maioria dos profissionais, além de atuarem com a disciplina de língua portuguesa, atua, também, em outras disciplinas como artes, educação física e ciências, por exemplo.

Dessa forma, o objetivo dessa pesquisa foi buscar possíveis articulações entre o trabalho com a leitura realizado em sala de aula e as avaliações externas. Nessa etapa, buscaram-se elementos sobre como os professores tanto do Ensino Fundamental como Médio compreendem ou se posicionam em relação às avaliações externas. Nesse sentido, utilizou-se como instrumento um questionário, buscando a percepção dos professores em relação às avaliações externas.

A nossa escolha da realização do questionário partiu da necessidade de coletar dados precisos, pois se pensou que tal método abordaria de forma tanto qualitativa quanto quantitativa. No entanto, o primeiro desafio apresentado foi a construção deste questionário, que nos deteve tempo e esforço para o seu planejamento. Infelizmente não existe uma metodologia padrão para o desenvolvimento de questionários, porém existem algumas recomendações de diversos autores com relação a essa importante tarefa no processo de pesquisa que é a formulação do questionário.

A construção de um questionário, segundo Aaker et al. (2001), é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantam que seus objetivos de medição sejam alcançados com boa qualidade. Ainda segundo o autor, fatores como bom senso e experiência do pesquisador podem evitar vários tipos de erros em questionários, como por exemplo, as questões ambíguas, potencialmente prejudiciais, dada sua influência na amplitude de erros.

O questionário objeto da pesquisa (apêndice) foi constituído por sete perguntas que abrangem desde a formação do professor, o seu trabalho em sala de aula, até o processo de avaliação em larga escala e os seus respectivos resultados.

No capítulo a seguir nos aprofundaremos nos dados que foram colhidos, através do questionário realizado, onde observaremos as respostas que possuem pontos em comum, bem como, também, pontos totalmente divergentes. Neste, analisaremos as falas dos professores, a fim de chegarmos às percepções do professor sobre o processo de avaliação externa de leitura, que é o nosso objetivo de pesquisa.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE SOBRE AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO EXTERNA DA LEITURA (SAEPE)

Em nossa investigação nos empenhamos em analisar como se dá o sistema de avaliação em larga escala, mais precisamente sobre o SAEPE, a partir das perspectivas dos professores entrevistados. No primeiro momento, percebeu-se através de pesquisas bibliográficas que o sistema que ocorre na cidade de Serra Talhada ocorre em praticamente todo o estado de Pernambuco.

No que tange a esse trabalho, focaremos nossa atenção em analisar os apontamentos dos professores especificamente em relação a avaliações externas. De qualquer forma, e ainda que sem a discussão necessária, serão apresentados alguns dados quantitativos em relação a outros aspectos relativos à avaliação em questão, através do IDEPE individual de cada escola, considerando que a gestão da escola não soube informar os dados específicos do SAEPE, apenas a nota geral da instituição.

Como já mencionado o objeto de pesquisa foi a realização de um questionário, dessa forma, para uma melhor compreensão sobre o conteúdo do mesmo, apresentaremos a seguir as perguntas realizadas e suas respectivas respostas:

1 – Qual a sua formação? 100% dos professores responderam que possuem graduação completa em Letras.

2 – Você costuma trabalhar leitura em suas aulas? 100% dos professores responderam que SIM.

Com que frequência?

Quadro 1: respostas dos professores

1 VEZ POR SEMANA	A CADA 15 DIAS	1 VEZ NO MÊS	OUTRA
3 PROFESSORES	1 PROFESSOR	0 PROFESSORES	4 PROFESSORES

Fonte: o autor

3 – Quais os gêneros textuais você costuma pedir para os alunos produzirem?

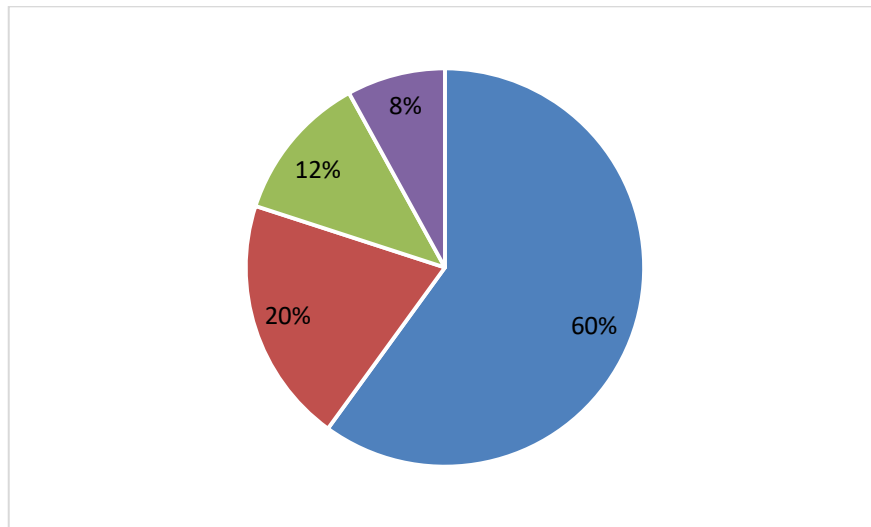


Gráfico 1- Amostra dos dados colhidos através de gráfico. Fonte: o autor

60%: redações
20%: contos
12%: crônicas
8%: Relato Pessoal

4 – Relate uma situação de ensino de leitura que tenha feito recentemente.

Quadro 2: respostas dos professores tal como foram coletadas

PROF. 1	“Fiz um estudo dirigido sobre um texto que falava do alcoolismo e suas consequências.”
PROF. 2.	“pedi para fazer um texto dissertativo acerca das experiências escolares do aluno, já que estamos terminando o ano letivo.”
PROF. 3	“Recentemente selecionei algumas notícias e levei para os alunos lerem e identificar suas principais características.”
PROF. 4	“Pedi que escolhessem um cânone literário para ler e fazer um resumo da obra. Dei um prazo de quase um mês para a leitura.”
PROF. 5	“Na minha última aula na turma de 2º ano, por exemplo, eu estava trabalhando com o livro didático e coloquei para os alunos interpretarem duas charges.”
PROF 6	“Há alguns dias pedi aos alunos que escolhessem livros para fazerem uma leitura e repassar aos demais alunos. Contando os fatos que ocorriam na história numa apresentação individual e oral.”
PROF 7	“Um relato de como foi o ano do aluno, fazendo um apanhado geral das coisas positivas e negativas que marcaram o ano de cada um, assim como as expectativas para o novo ano.”
PROF 8	“Costumo levar temas atuais para a produção de redações em sala de aula.”

. Fonte: o autor.

5 – Você tem conhecimento sobre os resultados dos estudantes de sua escola em avaliações de larga escala (SAEB, SAEPE)? 100 % dos professores responderam que SIM.

Qual deles?

Quadro 3: respostas dos professores

SAEPE	ENEM	SAEPE/ENEM
3 PROFESSORES	0 PROFESSORES	5 PROFESSORES

Fonte: o autor

6 – Como foi informado desses resultados? 100 % dos professores responderam que os resultados são informados em reuniões na escola e/ou GRE.

7 –Esses Resultados influenciam de alguma forma o seu trabalho pedagógico? Se sim, como?

Quadro 4: respostas dos professores tal como foram coletadas

PROF. 1	“Sim. Acredito muito nos resultados dessas provas. Acho que é um reflexo do que que está sendo trabalhado em sala. Através desses resultados eu como professora tenho que buscar melhorar a minha prática.”
PROF. 2	“Sim. Com certeza. Nas reuniões nos é cobrado bons resultados. Dessa forma nós professores buscamos estratégias para trabalhar melhor e que nossos alunos atinjam bons resultados.”
PROF. 3	“Com toda certeza que sim. Sou cobrada em cima desses resultados. O trabalho pedagógico é feito visando essas avaliações. É preciso alcançar metas.”
PROF. 4	“Sim. A gente que é professor é muito cobrado, principalmente quando os resultados são baixos. Então a gente busca juntamente com a direção traçar práticas pedagógicas que surtam efeitos.”
PROF. 5	“Sim. O meu trabalho é pautado nesses resultados. A cada dia mais a escola e o sistema em si nos impõem a trabalhar de forma que esses resultados sejam bons e satisfatórios para a escola. A escola, o sistema e o estado querem números.”
PROF. 6	“Sim. Através desses resultados podemos identificar algumas problemáticas e procurar desenvolver práticas que solucionem essas dificuldades.”
PROF. 7	“Sim. O resultado de certa forma reflete o seu trabalho durante todo o ano, assim como te “cobra” a dá o seu melhor sempre. Funciona como uma meta que a cada ano temos que alcançá-la. Isso requer que nós professores constantemente procure formas que faça o aluno aprender mais.”
PROF. 8	“Sim. A partir dos resultados, sejam eles negativos ou positivos as nossas práticas mudam. É como se eles fossem o alvo a se alcançar. Os professores devem alcançar meta. É isso que é cobrado.”

Fonte: o autor

Partindo para a análise propriamente dita, a primeira pergunta: “Qual a sua formação?”, constatou-se que 100% dos professores são graduados na área de Letras, fator este de extrema relevância, visto que existem vários casos em que professores formados em outras áreas lecionam a disciplina de língua portuguesa. No entanto, apenas três professores

disseram possuir um título de pós-graduação. Esta informação confirma que o índice de formação continuada ainda é muito pouco, sendo que esta é necessária para o melhor desempenho do professor em sala de aula.

A segunda pergunta: “Você costuma trabalhar leitura em suas aulas? Com que frequência?”, todos responderam que SIM, enquanto a frequência 37,5% costumam trabalhar leitura uma vez por semana, 12,5% responderam a cada 15 dias e 50% disseram que “trabalham quase todos os dias” e “todos os dias praticamente”. A metade dos professores deram uma resposta aberta, onde eles não se identificaram com as alternativas expostas no questionário, e responderam no espaço de “outra”. Trazemos esses dados como positivos, pois o trabalho com a leitura deve ser priorizado e trabalhado em todas aulas, visto que, em todos os conteúdos trabalhados, a leitura é o que os envolve. Não se trabalha em sala de aula sem expor a leitura como fator principal.

A terceira pergunta: “Quais os gêneros textuais você costuma pedir para os alunos produzirem?”, observa-se que todos citaram os gêneros que trabalham de acordo com as turmas que lecionam. Os professores de fundamental citaram em sua maioria crônicas e contos, que são conteúdos específicos das turmas de nono ano, por exemplo. Os outros além destes citaram cartas, bilhetes, piadas e e-mails. Os professores do ensino médio responderam redações em sua integralidade, ou seja, 100 %, disseram trabalhar redações em suas aulas, característica marcante de todos os professores que ensinam principalmente em turmas de terceiro ano, visando a avaliação de larga escala, o ENEM. Como vimos na resposta do Prof. 1, ele continua pedindo a produção de redações, mesmo após o ENEM. Algo interessante a se observar é que grande parte dos professores afirmaram que os resultados das avaliações do SAEPE para a escola se tornaram mais importantes, no ponto de vista que é a partir dela que é calculado o IDEPE.

A quarta questão abre um leque de possibilidades, trata-se de uma pergunta mais aberta e que nos faz perceber de fato o perfil do professor: “Relate uma situação de ensino de leitura que tenha feito recentemente”, nesta pergunta vimos que o trabalho com a leitura ainda está sendo realizado de forma mecânica, estrutural, fugindo totalmente da interpretação do texto pelo texto. A leitura engloba diversos fatores, o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir do conhecimento que já possui sobre o assunto, através das suas finalidades com a leitura daquele determinado texto, por exemplo, entre vários fatores que vão além de solicitar a leitura de notícias e pedir para que os alunos identifiquem suas “principais características, como fez o Prof. 3, um trabalho meramente

estrutural. Não foi em nenhum momento solicitado que os alunos realizassem a interpretação das notícias, comentassem sobre elas, ver os seus impactos e fazer suas próprias análises.

Dois professores, o 2 e o 7, ambos realizaram atividades similares, que nos fizeram lembrar dos textos pedidos antigamente, falar sobre as férias. O professor 2 solicitou um texto que relatasse as experiências escolares dos alunos, justificando que já estavam terminando o ano letivo. O prof. 7, também pediu um relato de como o aluno se foi durante o ano escolar, fazendo um apanhado geral das coisas positivas e negativas, além de comentar sobre suas expectativas para o próximo ano. Nessas atividades percebe-se que o ensino ainda está enraizado em práticas antigas. É necessário que os professores se renovem a cada dia, que procurem formações continuadas, e que não se acomodem com o tempo, com as condições precárias e a extrema falta de valorização.

A quinta questão foi a mais objetiva, sendo que teria apenas duas opções de respostas, sim ou não, dessa forma ao perguntar: “Você tem conhecimento sobre os resultados dos estudantes de sua escola em avaliações de larga escala (SAEB, SAEPE)? Qual deles?”, todos os professores responderam que SIM. Observa-se que essa estimativa é interessante, pois é necessário que os professores tomem conhecimento dos resultados que os alunos obtiveram nessas avaliações. Contudo, quando foi perguntado aos professores, gestores e funcionários da secretarias das escolas objeto de estudo, eles não souberam responder qual teria sido a nota individual do último SAEPE, apenas tinham a média geral do IDEPE. Respondendo à segunda questão, apenas 37,5% disseram ter conhecimento apenas dos resultados do SAEPE e 62,5% responderam ter conhecimento dos resultados de SAEPE e ENEM, mesmo sem mencionarmos o ENEM como alternativa. Pode-se concluir com essas respostas que 100% dos professores disseram saber dos resultados do SAEPE.

Partindo para a sexta pergunta: “Como foi informado desses resultados?”, todos os professores responderam tomar conhecimento destes através de reuniões na escola e/ou Gerência Regional da Educação. São de extrema relevância tais dados, porque além destas opções foram colocadas outras opções como, “pelas redes sociais”, “através dos próprios alunos”, e, mesmo assim, eles responderam dessa forma. O trabalho realizado pelos professores deve ser realmente em conjunto com a gestão da escola, com o governo do estado, sendo que para isso cabe ao próprio sistema educacional mostrar os resultados, sejam eles positivos ou negativos e buscar estratégias pedagógicas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a última pergunta do questionário foi: “Esses Resultados influenciam de alguma forma o seu trabalho pedagógico? Se sim, como?”, tivemos um leque de respostas que

se assemelham e divergem em certos pontos. Todos os professores disseram que os resultados influenciam, sim, o seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, caracterizamos esses dados em três percepções: acrítica, que seriam aqueles professores que aceitam o que é proposto pelo sistema sem nenhuma forma de questionamento; a crítica, que seriam aqueles professores que se mantêm críticos a tudo o que lhes é imposto, dessa forma eles seguem tais comandos, mas sem nenhuma perspectiva de aprovação, se sentem sufocados e aprisionados pelo sistema; já a percepção equilibrada, que seriam aqueles professores que nem são totalmente críticos ao sistema, nem aderem totalmente o que lhes é proposto, se mantêm em uma zona de equilíbrio. Eles se veem obrigados a seguir às ordens que vêm de cima, mas não pactuam diretamente com as ideias propostas. Deixamos evidente que tal classificação foi criada por nós, autores dessa pesquisa, para termos uma percepção melhor do perfil dos professores.

Classificamos como acríticas as percepções dos professores 1, 2 e 8, pois as suas respostas refletem como eles trabalham em função daquilo que está sendo cobrado. A resposta do professor 1, por exemplo, consideramos a mais problemática deste grupo, pois ele acredita que os resultados das avaliações externas são o reflexo do trabalho realizado em sala de aula, sendo que se esse resultado é considerado um “espelho”, como tal professor explicaria a sua prática e dos seus demais colegas quando se conhece o resultado do IDEPE da sua escola. Segundo a gestão, o resultado da escola não chegou a atingir nem a nota 4,0. O professor também afirma que através dos resultados que ele tem que buscar melhorar a sua prática. Aqui ele caracteriza os números como a única forma de avaliação. Se o resultado for positivo a sua prática está surtindo efeitos, mas se o resultado for negativo, sua prática necessitaria de ajustes, sendo necessário mudanças. As posições dos professores deste grupo são questionáveis tendo em vista que nem todos os aspectos significativos no processo de ensino/aprendizagem podem ser captados por testes e funções matemáticas.

Dessa maneira, o professor acrítico se vê como um instrumento exclusivo para o “acúmulo de pontos” ou simplesmente utilizado apenas para alcançar metas. Em seus discursos não notamos a aprendizagem do aluno como foco principal, mas as metas como o objetivo primordial. Tais professores se apropriaram deste sistema como a única verdade da instituição escolar.

Classificamos em uma percepção equilibrada os docentes 3, 6 e 7, pois os mesmos apresentam suas falas de maneira objetiva e clara quando se referem aos resultados e os seus respectivos intuitos. Diferentemente do grupo anterior, tais professores não trazem os resultados como o “espelho de sua prática”, mas sim como mais uma ferramenta que pode ser

utilizada para verificar “falhas” no processo de ensino. Através das avaliações externas eles acreditam que consigam realizar uma autoavaliação e, juntamente com a escola, desenvolver novas estratégias pedagógicas. Neste grupo vimos também professor citar: “desenvolver práticas que solucionem essas dificuldades”, até então discurso não mencionado pelos demais, sendo que classificamos como necessário para o trabalho docente. As práticas pedagógicas devem se voltar para aprendizagem dos alunos.

Classificamos como uma percepção crítica os discursos dos professores 4 e 5. Neste grupo percebemos a insatisfação dos professores com o sistema imposto. A todo o momento eles deixam transparecerem suas críticas ao processo no qual estão subordinados, destacando que a cobrança é pautada exclusivamente dos resultados das avaliações, ou seja, os resultados se tornaram prioridade dentro do âmbito escolar. Quando se analisa de onde vem essa cobrança tão mencionada por esse grupo, apresentamos como oriunda da própria escola, do governo, da sociedade como um todo. Neste grupo, destacamos a fala do professor 5 como a mais representativa e que nos faz chegarmos a estas conclusões, quando ele diz que “o meu trabalho é pautado nesses resultados. A cada dia mais a escola e o sistema em si nos impõem a trabalhar de forma que esses resultados sejam bons e satisfatórios para a escola. A escola, o sistema e o estado querem números”. Vejamos a criticidade deste professor que faz uma espécie de denúncia a respeito das finalidades das avaliações externas. Para este docente o sistema de educação como um todo só visa exclusivamente os “números”.

Dessa maneira, quando relacionamos os discursos dos professores com os respectivos resultados das escolas em que eles fazem parte, destacamos que tanto os professores que possuem percepções acríticas, equilibradas e críticas obtiveram o mesmo percentual nos resultados individuais do SAEPE como nos resultados gerais do IDEPE. Nesta amostra de dados é notório que mesmo os professores se mostrando críticos ou não, a forma de trabalho exigida pelos superiores é a que se sobressai.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fez necessário discutir leitura, baseamo-nos em subsídios nas discussões trazidas por Brasil (1998), Barbosa (2008), Koch (2006), Koch (2011), Cunha (2010), entre outros, os quais apresentam um arcabouço teórico extremamente pertinente acerca de aspectos da leitura dentro do contexto da sala de aula, o que possibilitou ampliar as dimensões sobre diversas concepções referentes à leitura.

A concepção de avaliação como um processo amplo de subsídio para tomada de decisões no âmbito dos sistemas de ensino é recente no Brasil, e deve ser entendida como um processo que visa contemplar competências e habilidades, o próprio currículo, os hábitos dos professores, o tipo de gestão dos diretores e os recursos a eles oferecidos para melhor realizar seu trabalho.

A avaliação é, então, um processo e uma condição necessários para que se possam estabelecer e acompanhar metas qualitativas e quantitativas e verificar se estas últimas são atingidas. Com esse olhar, a avaliação é capaz de fomentar nas escolas e nas redes uma interpelação sistemática sobre a qualidade de suas práticas e dos seus resultados, articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos de autoavaliação das escolas e reforçar a capacidade das escolas de desenvolver sua autonomia, regulando o funcionamento do sistema educativo de estudo dos alunos, as estratégias de ensino.

Nesse contexto, o estado de Pernambuco faz uso dos resultados das escolas nas avaliações do SAEPE, vinculando-os às políticas destinadas à educação e uma delas está atrelada ao incentivo de produtividade: os resultados alcançados pelas escolas podem render uma gratificação chamada Bônus de Desenvolvimento Educacional (BDE) que contempla toda comunidade escolar com o 14º salário. Desta forma, as unidades escolares contempladas têm que alcançar um índice de resultados acima de 50% e o pagamento é escalonado, ou seja, quem alcançou 100% recebe a bonificação integral e assim cada escola recebe pelos resultados apresentados.

Outra política diz respeito à avaliação de desempenho do professor, que responde a um instrumental contendo perguntas diversas e específicas à sua atuação e que é acompanhado pelo diretor da escola.

Segundo Vianna (2003), um dos elementos essenciais à avaliação diz respeito à caracterização dos problemas de aprendizagem com o objetivo de superar e transformar a realidade da não aprendizagem.

Desta forma, se faz necessário que os professores saibam utilizar os instrumentos avaliativos assim como o seu uso no redirecionamento da prática pedagógica. No entanto, acontece um distanciamento quando o sistema engessa o trabalho docente através de inúmeras planilhas, matriz curricular com uma série de conteúdos que precisam ser trabalhados em cada bimestre letivo e aplicação de avaliações internas de acordo com os moldes das externas.

As respostas de oito professores da rede estadual de ensino questionados sobre os resultados de avaliações em larga escala sugerem que esse instrumento aborda secundariamente o trabalho pedagógico com a leitura e o aprendizado efetivo do aluno não é visto pelo sistema educacional como o foco principal. Através dessas amostras colhidas é que se conhece a realidade das escolas. Percebemos o quão um sistema autoritário pode reprimir um professor, o tanto que cobranças excessivas e a divulgação de rankeamentos podem influenciar tanto no rendimento de um profissional como dos próprios alunos, que nesse processo, são os mais afetados.

Nesse cenário, constatamos importante atentar para o fato de que as redes de ensino devem desenvolver estratégias para que os resultados de avaliações em larga escala sejam usados efetivamente para melhoria da qualidade da educação pública. Com isso, minimizaríamos os efeitos da percepção equivocada que resume o trabalho do professor a alcançar metas e índices.

REFERÊNCIAS

- AAKER, ET AL (2001). *Marketing Research*. (7th Ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc.
- ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. *A importância do letramento nas séries iniciais*. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/10171603-A-importancia-do-letramento-nas-series-iniciais.html>>. Acesso em 20 jul. 018.
- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALL, S. J. *Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação*. Círculo sem fronteiras. Porto Alegre, v.1, n.2, PP.99-116, Jul/Dez, 2001.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONAMINO, Ângela; FRANCO, Creso. *Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2013.
- CARVALHO, Robson Santos de. *Os modos de olhar os textos*. Disponível em: <<http://www.unifalmg.edu.br/pibid/files/OLHARES%20CRUZADOS%20Capitulo%20Leitura%20Interpretacao.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2018.
- CASTRO, Maria Helena G. de. *O Desafio da qualidade*. In: ITUASSU, Arthur; ALMEIDA, Rodrigo de (Org.). *O Brasil tem jeito? v. 2: educação, saúde, justiça e segurança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. p. 35-72.
- CAVALCANTI, A. C. Dantas. *Programa de Modernização da Gestão Pública/metas para educação/ 2007-2010: análise sobre a “gestão democrática” da educação de Pernambuco*. 2011. 300 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, 2002.

CUNHA, Úrsula Nascimento de Sousa. *Leitura e escrita no ensino fundamental: (re) significando o trabalho com gêneros textuais*. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/290/323>>. Acesso em 20 jul. 2018.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação como instrumento da formação cidadã e do desenvolvimento da sociedade democrática: por uma ético-epistemologia da avaliação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

DOURADO, L. F. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, 2007. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf. Acesso em: 01 de ago. de 2013.

FERREIRA, A. T. B; LEAL, T. F. (2007) *Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema*. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26, 2007.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury P. *Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas*. In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-23.

FIORIN, João. Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FIDALGO, E.C.C. *Um Olhar sobre Avaliação*. São Paulo. Edições Rosari. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?* In: *Seminário de Educação Brasileira do Cedes*, 3., fev. 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: Cedes, 2011.

HADDAD, Fernando. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: INEP, 2008.

KRAEMER, D. *Avaliação, uma mudança cultural*. São Paulo. Loyola, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto/ Ingedore Grunfeld Villaça Koch e Vanda Maria Elias*. São Paulo: Contexto, 2011.

KUENZER, *Acacia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luis (orgs.). *Capitalismo trabalho e educação*. 3.ed. Campinas, Autores Associados 2005.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf>. Acesso em 20 jul. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGASSI, Renilson José Avaliação de Leitura. In: MENEGASSI, R. J. *Leitura e Ensino*. Maringá: EDUEM, 2005, p. 99-120.

MENEGASSI, Renilson José. *A leitura na sala de aula do ensino fundamental: análise e procedimentos didáticos*. Querubin – Revista Eletrônica de Trabalhos científicos, Rio de Janeiro, Ano 03, n. 5, p. 3-11, 2007.

MENEZES, W. *O “processo imbecilizador”*: proletarização e humilhação docente como instrumento de política neoliberal na educação básica em São Paulo. Rede de Estudos de Trabalho. São Paulo, 2010, p. 1-13. Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/anaisvii-7-seminario-trabalho-ret2010/Wellington_Menezes_O_Processo_Imbecializador.pdf. Acesso em set.2018.

NEVO, David. *Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar*. In: TIANA, Alejandro. (Coord.). SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1-3 dez. 1997. *Anais...* Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

OLIVEIRA, Romualdo P.; ARAUJO, Gilda C. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

OLIVEIRA, Ana Paula de M. A *Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. 276 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. *Programa de Modernização de Gestão Pública: Metas para Educação*. Pernambuco: 2008a. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>>. Acesso em: 14 de nov. 2018.

PERNAMBUCO. *Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento Módulo XI - Monitoramento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem*. Recife: Secretaria de Educação do Estado, 2012.

REZENDE, Flávio da C. *O ajuste gerencial e seus limites: a falha sequencial em perspectiva comparada*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, v. 16, número suplementar, p. 127-143, ago. 2012. Disponível em: Acesso em: out. 2018.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

SILVA, E. T. *Concepções de Leitura e suas Consequências no Ensino*. Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 11-19, jan./jun. 1999.

SILVA, I. A. de O. *O programa de modernização da gestão pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no governo Campos (2007-2011)*. 142 2013. 214p . Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. *Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SUASSUNA, L. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: *Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema*. Andréa Tereza Brito Ferreira e Telma Ferraz Leal. p. 27-43. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte, Autentica, 2007.

VIANA, F. L. *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: DGIDC, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1988. XAVIER, Carlos Francisco. Uma Leitura da Avaliação. *Ama e educando*, n. 312, p.20-22, nov. 2002.

APÊNDICE

Apêndice: Questionário realizado com os professores

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM PROFESSOR DA ESCOLA

1. Qual a sua formação:

Graduação Completa: Pós-graduação:

2. Você costuma trabalhar leitura em suas aulas? Não Sim. Com que frequência?

1 vez por semana a cada 15 dias 1 vez no mês

outra:_____

3. Quais os gêneros textuais você costuma pedir para os alunos produzirem?

4. Relate uma situação de ensino de leitura que tenha feito recentemente.

5. Você tem conhecimento sobre os resultados dos estudantes de sua escola em avaliações de larga escala (SAEB, SAEPE)?

Sim Não Qual

deles?_____

6. Como foi informado desses resultados?

em reuniões na escola e/ou GRE através dos próprios alunos pelas

redes sociais outra:_____

7. Esses resultados influenciam de alguma forma o seu trabalho pedagógico? Se sim, como?
