



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O AMBIENTE ESCOLAR**

ROSANA DO ROSÁRIO OSSUCCI

CASCADEL - PR
2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SISTEMA DE
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O AMBIENTE ESCOLAR**

ROSANA DO ROSÁRIO OSSUCCI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE da

Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, na Linha de pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Unioeste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a Lourdes Aparecida Della Justina.

CASCADEL - PR
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

O93i

Ossucci, Rosana do Rosário
Implicações da inclusão de ciências da natureza no sistema de avaliação da educação básica para o ambiente escolar. / Rosana do Rosário Ossucci.— Cascavel, 2016.
292 p.

Orientadora: Profª. Drª. Lourdes Aparecida Della Justina
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná,
Campus de Cascavel, 2016
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Sistema de avaliação. 2. SAEB. 3. Ciências da natureza. 4. Ambiente escolar. I. Justina, Lourdes Aparecida Della. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 371.26

CIP – NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE CAMPUS CASCAVEL

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

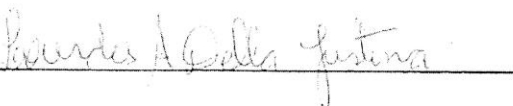
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO
SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O
AMBIENTE ESCOLAR

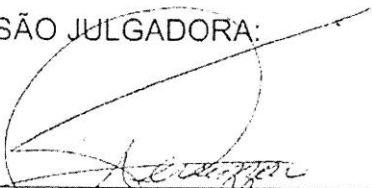
Autor: Rosana do Rosário Ossucci
Orientador: Lourdes Aparecida Della Justina

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado
defendida por *Rosana do Rosário Ossucci* aluna do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção
do título de Mestre em Educação.
Data: 09/03/2016

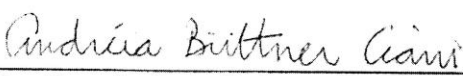
Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan


Profa. Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto


Profa. Dra. Andreia Buttner Ciani

OSSUCCI, Rosana do Rosário. **Implicações da inclusão de ciências da natureza no sistema de avaliação da educação básica para o ambiente escolar. 2016.** 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

RESUMO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), discutido a partir da década de 1980 e instituído na década de 1990 no Brasil, contou com a inclusão amostral de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH) na aplicação das provas para o nono (9º) ano do Ensino Fundamental (EF) no ciclo de 2013, com perspectiva da inclusão definitiva nos próximos ciclos. O objetivo da presente pesquisa foi investigar sobre as possíveis implicações da inclusão de CN no SAEB para o ambiente escolar. Realizou-se, inicialmente, a pesquisa documental, seguida de pesquisa de campo, mediante entrevista semiestruturada, que contou com a participação de um representante do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e um representante da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), além de seis professores de Ciências da Educação Básica (EB) e uma pedagoga que atuam em cinco escolas estaduais jurisdicionadas aos Núcleos Regionais de Educação de Foz do Iguaçu, Jacarezinho, Laranjeiras do Sul, Telêmaco Borba e Toledo. A análise dos dados, de cunho qualitativo, embasou-se em contribuições da análise do discurso bakhtiniano e da sociologia da educação bourdieusiana. O enfoque foi sobre as condições de produção e apreensão do sentido dos discursos produzidos pelos entrevistados mediante os elementos da teorização bakhtiniana de Enunciação, Dialogismo e Polifonia como aportes metodológicos. Como aportes conceituais às análises realizadas utilizou-se dos conceitos de *Habitus*, Violência Simbólica, Campo e Capital Cultural, elementos da teorização da sociologia da educação bourdieusiana. As análises dos discursos indicam que incluir CN no SAEB pode apresentar implicações no sentido de: 1) valorizar a disciplina de Ciências; 2) envolver mais professores com as avaliações de sistema no ambiente escolar; 3) integrar as áreas do conhecimento; 4) orientar mudanças para o ensino de Ciências e trabalho docente; 5) estimular a cultura científica nos estudantes da EB; assim como, pode: 6) denegrir a imagem do professor de Ciências. Também há indicativos da necessidade de: a) difundir mais as informações para os professores e as escolas sobre o SAEB e a inclusão de CN no sistema de avaliação; b) promover o conhecimento aos professores sobre as matrizes de referência de CN e matrizes curriculares das escolas para relacioná-las; c) elaborar uma política estatal de avaliação que considere a diversidade educacional brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de Avaliação; SAEB; Ciências da Natureza; Ambiente Escolar.

OSSUCCI, do Rosário Rosana. **Implications of the inclusion of natural sciences in the evaluation of the basic education system for the school environment. 2016.** 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação, Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

ABSTRACT

The System of Basic Education Assessment (SAEB), discussed since 1980 and established in 1990 in Brazil, included the samples of Nature Sciences and Human Sciences in the appliance of the tests for the ninth (9th) year of the Basic Education in the 2013 cycle, with the expectation of definitive inclusion in the next cycles. The main objective of this research was to investigate the possible implications of the Nature Sciences inclusion in SAEB for the school environment. It was made, initially, the documental research, followed by a field research with a semistructured interview, which had the participation of a National Institute for Educational Studies and Research "Anísio Teixeira" (INEP) representative and a State Education Secretary of Paraná (SEED) representative, besides six Basic Education Science teachers and an Educator who works in five state schools jurisdicted to the Regional Nucleus of Foz do Iguaçu, Telêmaco Borba and Toledo. The analysis of the qualitative data was based in bakhtinian contributions and bordieusian sociology and education. The focus was the process and the comprehension of bakthnian theory's elements of Heteroglossia, Dialogism and Polyphony as methodological approach. The concepts of the Habitus, Symbolic Violence, the Field and Cultural Reproduction were used as a conceitual approach, based on the bordieusian Social and Education theory. The analysis of the data shows that including the Nature Sciences in SAEB may lead to implications such as: 1) to enrich the Science subject; 2) to involve more teachers in the system assessments in the school environment; 3) to integrate the fields of knowledge; 4) to conduct changes to Science teaching; 5) to promote the scientific culture on Basic Education students; but may as well lead to: 6) prejudice Science teachers. There are also specific indications that points the necessity of: a) spreading more information to teachers and schools about SAEB and the inclusion of the Nature Sciences in the assessment system; b) promoting the knowledge to teachers about the Nature Sciences references and the school subjects to correlate them; c) elaborating a state-based assessment policy that considers the diversity of the brazilian education.

KEYWORDS: Assessment System; SAEB; Nature Sciences; School Environment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistemas próprios de avaliação educacional por estados brasileiros	28
Figura 2 – Mapa das Regiões Geográficas do Estado do Paraná.....	93
Figura 3 – Mapa dos Núcleos Regionais de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.....	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por região do Brasil em que foram realizadas	51
Gráfico 2 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por estado do Brasil em que foram realizadas	51
Gráfico 3 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 a partir da natureza jurídica das IES em que foram realizadas	52
Gráfico 4 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por processo de avaliação em larga escala	52
Gráfico 5 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por abordagem.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas com a inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB/2013 selecionadas para a pesquisa, NRE e município a que pertencem e código para entrevistados.	96
Quadro 2 – Temas e eixos de discussão emergentes a partir das entrevistas realizadas com abordagem da temática Inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB/2013.	108

LISTA DE SIGLAS

AC – Alfabetização Científica
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AP – Ação Pedagógica
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara da Educação Básica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CH – Ciências Humanas
CN – Ciências da Natureza
CNE – Conselho Nacional de Educação
DAEB – Departamento de Avaliação da Educação Básica
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DM – Dissertação de Mestrado
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
ENADE – Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LC – Letramento Científico
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI – Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NRE – Núcleo Regional de Educação
 OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 PAR – Plano de Ações Articuladas
 PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
 PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
 PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
 PNE – Plano Nacional de Educação
 PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
 PPP – Projeto Político Pedagógico
 SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
 SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Paraná
 SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
 SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
 SEPED – Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisa e Desenvolvimento
 SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
 TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 TD – Tese de Doutorado
 TP – Trabalho Pedagógico
 TRI – Teoria de Resposta ao Item
 UEL – Universidade Estadual de Londrina
 UnB – Universidade de Brasília
 UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados apresentados pelo Brasil no PISA no período de 2000 a 2012	25
Tabela 2 – Projeções ou metas para as médias nacionais do IDEB.....	29
Tabela 3 – Médias de proficiência em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) no SAEB do período de 1995 a 2011.....	30
Tabela 4 – Dissertações e teses brasileiras em avaliação de larga escala no período de 2006 a 2013, identificação dos trabalhos analisados.....	49

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE GRÁFICOS	vii
LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE SIGLAS.....	viii
LISTA DE TABELAS	ix
INTRODUÇÃO	14
SEÇÃO I.....	19
AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	19
1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ALGUNS CONCEITOS	19
1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO DE SISTEMA NO BRASIL.....	22
1.3 PRINCIPAIS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL	21
1.4 ALGUNS RESULTADOS E PROJEÇÕES PARA AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL	22
1.5 DESAFIOS A SUPERAR NO SAEB DIANTE DA LEGISLAÇÃO E DAS PROPOSIÇÕES NOS DOCUMENTOS COMPLEMENTARES.....	32
1.6 A INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SAEB À LUZ DO QUE DIZEM OS DOCUMENTOS	39
1.6.1 O SAEB a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024).....	39
1.6.2 O SAEB e a Inclusão de Ciências da Natureza nas Provas a Partir do Documento Básico.....	45
1.7 ALGUMAS PESQUISAS EM NÍVEL <i>STRICTO SENSU</i> EM AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL	48
1.7.1 Identificação e Análise dos Trabalhos da Amostra Estudada.....	49
1.7.2 Identificação das Características Comuns às Avaliações em Larga Escala	54
1.7.2.1 ENADE.....	54
1.7.2.2 PISA.....	55
1.7.2.3 ENEM.....	56
1.7.2.4 SAEB/Prova Brasil.....	57
1.8 ALGUMAS OBSERVAÇÕES	60

SEÇÃO II.....	66
UMA LEITURA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL À LUZ DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU (1930-2002)	66
2.1. O CONCEITO DE <i>HABITUS</i>.....	66
2.2 O CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA	72
2.3 O CONCEITO DE CAMPO	86
2.4 O CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL.....	88
SEÇÃO III.....	91
A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	91
3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: ABORDAGEM E DELINEAMENTO.....	91
3.2. CONTEXTO DA PESQUISA: CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA E PROCEDIMENTOS.....	92
3.2.1. Realização das entrevistas: interação com os sujeitos da pesquisa	97
3.3. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	99
SEÇÃO IV	110
A INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SAEB DE ACORDO COM REPRESENTANTE DO INEP/MEC E DA SEED/PR E COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS DAS ESCOLAS <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	110
4.1 Implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no ambiente escolar	110
4.2 Resultados apresentados pelo SAEB.....	131
4.3 Inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB.....	146
4.4 Alfabetização/Letramento científico na prova de Ciências do SAEB	163
4.5 COMPARAÇÕES E DISCUSSÕES ENTRE AS PERCEPÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS E NOS DISCURSOS DOS ENTREVISTADOS ACERCA DA INCLUSÃO DE CN NO SAEB	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	175
REFERÊNCIAS.....	180

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE UTILIZADO COM OS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	187
APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	189
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS	193
Entrevista Representante do INEP (R. I).....	193
Entrevista Representante da SEED (R.S).....	209
Entrevista Professor A.....	219
Entrevista Professor B.....	227
Entrevista Professor C e Professor P.....	236
Entrevista Professor D.....	257
Entrevista Professor E.....	265
Entrevista Professor F	272
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS – CEP/UNIOESTE.....	281
ANEXO B – ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ QUE REALIZARAM A PROVA DE CIÊNCIAS 8ª SÉRIE/9º ANO DO EF NO SAEB/2013	283
ANEXO C – MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ASSIS CHATEAUBRIANDO.....	286
ANEXO D – MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL	287
ANEXO E – MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU	288
ANEXO F – MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJEIRAS DO SUL.....	289

**ANEXO G – MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE
EDUCAÇÃO DE TOLEDO290**

**ANEXO H – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ
POR NRE E AS MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS291**

INTRODUÇÃO

Inicialmente destaco as motivações que me levaram à realização desta pesquisa. Como professora da disciplina de Ciências para os anos finais do ensino fundamental, atuei por dezessete anos em sala de aula na rede pública do Estado do Paraná. Na sequência, exerci as funções de direção auxiliar (2006) e de direção (2007) em um colégio estadual na cidade de Toledo no Paraná. A partir de 2009, a convite da Coordenação da Equipe de Educação Básica do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo, assumi a Coordenação da Disciplina de Ciências no NRE, período durante o qual pude contribuir para o trabalho dos professores de Ciências nas escolas estaduais. Em 2011 fui convidada a assumir a Coordenação da Equipe de Educação Básica do NRE de Toledo e, em 2013, a assumir a Coordenação Técnica Pedagógica do mesmo NRE, onde atuei até janeiro de 2014. Estive afastada da função de professora para cursar o mestrado no período de abril de 2014 a março de 2016.

Durante o período em que estive no NRE, dentre as diversas atividades desenvolvidas, participei em várias oportunidades de reuniões, encontros e seminários organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), assim como sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Posteriormente, participei da elaboração, organização e realização de eventos a respeito do SAEP e do SAEB com as escolas estaduais do NRE de Toledo.

Desta forma, o interesse que já havia em torno das avaliações externas foi aguçado. Além disso, em 2013, com a inclusão de Ciências da Natureza no SAEB, como professora de Ciências e, considerando a experiência vivenciada no trabalho desenvolvido no NRE, vi – na pesquisa – a oportunidade de aprofundar meu conhecimento a respeito da temática, além da possibilidade de contribuir para a pesquisa, especialmente para fomentar reflexões acerca da avaliação no ensino de Ciências.

Justifico, ainda, que autores consultados, entre eles Mortimer (2002) – ao discutir as tendências da pesquisa em educação em Ciências no contexto brasileiro –, apresentam o problema da avaliação e sua relação com a mudança da prática pedagógica dos professores. O citado autor relata, nesse contexto, que são poucas as pesquisas enfatizando esse tema.

Assim, ao considerar que a avaliação em larga escala ou a avaliação de sistema constitui uma das formas de avaliação da educação responsável por produzir informações amplas sobre os diversos níveis educacionais, fornecendo subsídios aos responsáveis pela elaboração de políticas educacionais e aos agentes das instituições de ensino – gestores, equipes pedagógicas, professores e alunos – para tomadas de decisões com vistas à melhoria da qualidade da educação, fez-se a opção – em conformidade com a linha de pesquisa e conjuntamente com a orientadora dessa investigação – por realizar a pesquisa nessa área.

No Brasil, as discussões acerca dessas avaliações ocorrem a partir da década de 1960 e intensificam-se, principalmente, na década de 1990, culminando com a construção do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/NOVO ENEM), em 1998/2009 e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (PROVÃO/SINAES), em 1995/2004, além da adesão ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2000.

Nesta dissertação, abordamos a inclusão de CN no SAEB, visto que a ocorrência de avaliação de Ciências nas provas nesse sistema deu-se apenas nos ciclos de 1997 e 1999 e, por orientação do Ministério de Educação (MEC), no ciclo de 2013 ocorreu a inclusão amostral de Ciências da Natureza (CN) nas provas aplicadas aos alunos do nono (9º) ano do ensino fundamental, com perspectiva da inserção definitiva para os próximos ciclos. Assim, interessou-nos investigar sobre quais são as possíveis implicações da inclusão de Ciências da Natureza no SAEB para o ambiente escolar com vistas a responder à problemática: Quais os (des)compassos apresentados nos documentos sobre o SAEB e no discurso de representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de representante da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e de professores de Ciências da educação básica da região Oeste do estado do Paraná quanto à inclusão de CN no SAEB?

Entendemos como relevante esta pesquisa pois, a análise e reflexão sobre a inclusão de CN no SAEB e suas possíveis implicações para o ambiente escolar, presentes em documentos e no discurso de representante da SEED e do INEP e de professores de CN das escolas que tiveram avaliação de CN no SAEB em 2013, permite-nos estabelecer indicativos que poderão compor informações úteis para o

conhecimento na área educacional de modo amplo e para futuras pesquisas sobre essa temática.

Com vistas a investigar a inclusão de CN no SAEB, os objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa foram: 1) apresentar alguns aspectos históricos das avaliações educacionais em larga escala no Brasil; 2) levantar e analisar documentos que tratam das avaliações educacionais em larga escala – especialmente aqueles sobre o SAEB e a inclusão de provas de CN na avaliação; 3) evidenciar os desafios acerca do SAEB em relação ao atendimento à legislação vigente; 4) construir uma leitura de avaliação educacional a partir de conceitos sociológicos presentes nas reflexões de Bourdieu (2013; 2009; 2007; 1998; 1996; 1983); e, ao final, 5) apresentar e analisar os dados, articulando a triangulação entre as percepções apresentadas nos documentos e nos discursos dos entrevistados acerca da inclusão de CN no SAEB.

Para tanto, a pesquisa de natureza qualitativa foi realizada, utilizando como estratégias metodológicas a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa documental deu-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96); das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB/2013); do Documento Básico do INEP sobre a inclusão de Ciências no SAEB; de documentos da biblioteca do INEP/MEC sobre o SAEB; de publicações do INEP/MEC; decretos e portarias com vistas a levantar e analisar suas orientações e proposições acerca das avaliações do SAEB e da inclusão de CN na avaliação; A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de teses, dissertações, artigos científicos e livros que tratam sobre as avaliações em larga escala com o objetivo de identificar e analisar as possibilidades e/ou fragilidades apresentadas pelas mesmas, assim como, contribuir para a pesquisa ora realizada.

Como o objetivo da pesquisa foi investigar sobre as possíveis implicações da inclusão de CN no SAEB para o ambiente escolar, para a obtenção dos dados empíricos, fez-se necessária uma pesquisa de campo, a qual foi realizada por meio de entrevista individual focalizada e semiestruturada com um (01) representante do INEP/MEC, um (01) representante da SEED/PR e seis (06) professores de cinco (05) escolas que tiveram provas de Ciências da Natureza no SAEB/2013, as quais fazem parte da amostra selecionada, além de uma (01) pedagoga de uma das cinco escolas que também participou da pesquisa.

Organizamos a dissertação em cinco seções: na primeira seção, “**Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil**”, são apresentados alguns conceitos da avaliação educacional por autores como Libâneo (1994), Demo (1999), Luckesi (2002) e Trigo (2014). Trazemos um breve histórico sobre as avaliações de sistema no contexto nacional, com alguns resultados produzidos pelas diferentes avaliações de sistema, desde as primeiras aplicações, às quais a educação brasileira está submetida, e, as projeções ou metas previstas em documentos como o Plano Nacional de Educação/2014 para as avaliações às quais os alunos da educação básica estão submetidos. Abordamos, especificamente, as avaliações do SAEB a partir de documentos nacionais – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) (2013) e Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), com o objetivo de evidenciar as orientações, propostas e desafios para as avaliações de sistema da educação básica. Realizamos, ainda, a análise destes documentos sobre o SAEB com vistas a contribuir para a caracterização do contexto educacional, além de utilizá-la na triangulação com as análises das informações coletadas empiricamente por meio das entrevistas.

Na última parte da seção, apresentamos a análise do panorama da produção científica brasileira sobre avaliação em larga escala em teses e dissertações, no período de 2006 a 2013, as quais contribuíram para conhecer mais sobre a temática e o que as pesquisas já desenvolveram nesse campo. As contribuições de autores como Afonso (2010), Dias Sobrinho (2010), Horta Neto (2010), Souza e Lopes (2010), Gatti (2009), Freitas (2007) e Ristoff (1995) foram utilizadas para a discussão dos resultados encontrados nas pesquisas, por considerar sua relevância no campo das avaliações em larga escala.

Na segunda seção “**Uma leitura de Avaliação à Luz da Sociologia de Pierre Bourdieu (1930-2002)**”, apresentamos os conceitos de *Habitus*, Violência Simbólica, Campo e Capital Cultural, procurando relacioná-los à avaliação e às avaliações em larga escala, por compreendermos a importância de uma abordagem sociológica para a avaliação e considerarmos esta abordagem nas análises realizadas na pesquisa.

Na terceira seção, “**A Metodologia da Pesquisa**”, apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, como ela está delineada, a constituição da amostra, quais os procedimentos e instrumentos adotados, além de expormos alguns

aspectos das condições de realização das entrevistas. Na última parte da seção, com vistas a embasar teoricamente a análise do discurso que se apresenta nos documentos e nos dados empíricos, trazemos a análise do discurso a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975).

Na quarta seção, “**A Inclusão de Ciências da Natureza no SAEB à Luz do que Dizem os Profissionais que Atuam na SEED e no Inep e os Professores de Ciências**”, mostramos as análises a partir das percepções constantes nos discursos dos entrevistados acerca das implicações do SAEB, dos resultados apresentados pelo SAEB, da inclusão de CN nas provas do SAEB e da Alfabetização/Letramento científica na prova de CN do SAEB. Também realizamos a triangulação entre os documentos nacionais sobre o SAEB, as análises das entrevistas com os representantes do INEP e da SEED e as análises das entrevistas com os professores de CN. Apresentamos, também, as **Considerações finais**, com nossas considerações a respeito das implicações da inclusão de CN no SAEB para o ambiente escolar, as quais foram identificadas e discutidas nesta pesquisa e os indicativos para a prática relacionada à avaliação de sistema e indicativos para novas pesquisas acadêmicas.

SEÇÃO I

AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Para falarmos sobre as possíveis implicações que a inclusão de CN no SAEB/2013 trouxe para o ambiente escolar, apresentamos alguns conceitos de avaliação e, na sequência, as indicações acerca das avaliações em larga escala apresentadas por pesquisadores e estudiosos dessa temática.

1.1 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: ALGUNS CONCEITOS

A avaliação educacional é definida e conceituada por diferentes autores da comunidade científica brasileira. Para Trigo (2014), a avaliação educacional se insere na avaliação formal ou sistemática, que é regulamentada por dados diferentes daqueles que utilizamos ao realizarmos avaliações informais, conforme nossas necessidades, possibilidades e desejos para tomada de decisões ou escolhas cotidianas. Para a autora, a avaliação educacional “exige objetivos bem definidos, critérios selecionados e está direcionada para um processo ou um resultado de uma situação, atividade ou um dado específico, devendo ser levado em consideração o contexto onde ela se realiza” (2014, s/p).

Libâneo (1994, p. 195), refere-se à avaliação da aprendizagem como uma tarefa complexa que não se resume em realização de provas e atribuição de notas, mas sim, que cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle, por meio de instrumentos de verificação do rendimento escolar. Demo (1999, p. 01), ao se reportar à avaliação, relaciona-a com o refletir, o planejar, o estabelecer objetivos e conclui que parte daí o fato de os “critérios de avaliação estarem sempre subordinados a finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra”. Para Luckesi (2002), diferentemente da verificação, a avaliação envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto e exige decisão do que fazer com ele.

Conhecedores dos diferentes tipos de avaliação educacional existentes, reportar-nos-emos aqui à avaliação no âmbito extraescolar, especificamente, às avaliações de sistema. Diferente da avaliação intraescolar, que se ocupa em investigar a aprendizagem do aluno e atender aos interesses da comunidade escolar imediata (pais, alunos, diretores, professores, corpo de funcionários da escola), para

Trigo (2014), na avaliação extraescolar, o universo investigado e os interesses a que atende, frequentemente, são muito extensos, voltados para a sociedade como um todo ou para parcelas desta. A autora destaca que a avaliação extraescolar é usada para a coleta de informação que servirá aos responsáveis pela determinação das políticas educacionais, aos diretores de escolas, aos professores, aos alunos, para a tomada de decisões nos diversos campos do sistema educacional.

Desta forma, a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional e a avaliação em larga escala devem servir para oportunizar a investigação acerca das situações apresentadas a partir de cada uma dessas avaliações, visando propor encaminhamentos e/ou soluções aos problemas apontados, seja na avaliação de cursos, de escolas, de instituições, de professores, de diretores, de rendimento dos alunos, de desempenho dos sistemas de ensino, de materiais didáticos, de currículos, de experiências e de inovações educacionais.

A avaliação em larga escala, que compreende o objeto deste estudo, também denominada como “avaliação de monitoramento, sistema de avaliação e avaliação de sistema”, é aquela que se destina às aferições realizadas pelo sistema educacional e, quando se trata das avaliações realizadas pelo poder público sobre o seu sistema de ensino, o termo mais utilizado é “avaliação de sistema” (BAUER, 2006, p. 14).

As terminologias utilizadas para este tipo de avaliação englobam, ainda, avaliação externa, avaliação de rendimento de alunos, o que revela que não há unicidade de termos para referenciar as avaliações em larga escala. Bauer e Reis (2013) apontam que, na década de 1980, a diversidade e confusão no uso da terminologia relativa à avaliação educacional e sua conseqüente imprecisão já foi objeto de reflexão realizada por Popham¹, e que tal reflexão parece ser atual, quando se trata de expressões utilizadas em trabalhos acadêmicos sobre as avaliações de sistemas educacionais.

Desta forma, adotaremos o termo avaliação de sistema para nos referirmos às aferições realizadas pelo Estado, seja em nível nacional, estadual ou municipal, nos diferentes sistemas de ensino.

¹ Cf. POPHAM, W.J. Avaliação educacional. Porto Alegre: Globo, 1983.

Para Sousa (2000, p. 113), diante da desigualdade da educação ofertada nas escolas dos diferentes sistemas de ensino, é dever do Estado compreender as dimensões dessas disparidades e tomar decisões para corrigir injustiças. Compete, então, ao Estado, controlar a qualidade da educação ofertada² e implantar medidas que garantam equidade no processo educacional. A autora apresenta a avaliação de sistema, com dois focos claros de análise:

O primeiro (*assessment*) refere-se aos resultados do sistema, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos em determinadas séries escolares, e o segundo trata das condições oferecidas para alcançar esses resultados. [...] Além das habilidades e competências, a avaliação de sistema pode e deve estar também voltada para analisar as condições oferecidas para adquirir tais competências. (SOUSA, 2000, p. 113-114).

Assim, paralelamente às avaliações de sistema realizadas no Brasil nacionalmente, observamos que também ocorrem, em muitos estados e municípios, avaliações organizadas no nível regional e local.

A seguir, trazemos um breve histórico sobre as avaliações de sistema no contexto nacional, adentrando, posteriormente, às especificidades apontadas para os diferentes níveis da educação e das avaliações que os envolvem.

1.3 PRINCIPAIS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O Brasil, além de participar do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA)³, que estabelece comparações entre os resultados apresentados por estudantes de cerca de 60 países, visando atender à legislação vigente, realiza avaliações nacionais, sendo: a) Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)⁴, formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes; b) Exame Nacional do

² A autora propõe a reflexão sobre a noção de controle, no sentido de salvaguardar sistemas democráticos, reforçando, reestabelecendo e promovendo verdadeiros processos de avaliação.

³ Este Programa teve início no ano de 2000 e acontece a cada 3 anos com avaliações para alunos com idade compreendida entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses.

⁴ Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Ensino Médio (ENEM)⁵, criado com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da educação básica e o Novo ENEM, a partir de 2009, cujos principais objetivos são democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio; c) Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁶, composto por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), que avalia por amostragem, alunos da rede pública e privada, apresentando os resultados nacional, por regiões e unidades da federação; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (também denominada “Prova Brasil”), que avalia de forma censitária apenas alunos da rede pública, apresentando os resultados por escolas e estados da federação; Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁷, incorporada ao SAEB em 2013, que avalia de forma censitária os alunos do 3º ano do ensino fundamental da rede pública.

1.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO DE SISTEMA NO BRASIL

Horta Neto (2007), ao realizar uma retrospectiva sobre as avaliações externas no Brasil, destaca os acontecimentos nacionais e as influências internacionais, desde o início do século XX até 2005, em relação às avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Porém, é a partir da década de 1960 que se intensificam os esforços rumo à construção de um sistema nacional de avaliação em larga escala. Dentre os vários aspectos ligados à avaliação, o referido autor destaca que as primeiras alusões legais ao termo “qualidade da educação” se apresentam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61.

Gatti (2009, p. 8) corrobora com Horta Neto ao destacar que a década de 1960 foi o período em que “surgiu fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares”. Salienta-se que muitos profissionais receberam formação sobre o tema, inclusive alguns no exterior. Para Vianna (1978, p. 69), os

⁵ Portaria Nº 438/1998 - MEC, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

⁶ Portaria 931/2005 – MEC de 21 de março de 2005. Instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁷ Portaria 482/2013 – MEC de 07 de junho de 2013. Incluiu a Avaliação Nacional da Alfabetização ao SAEB.

testes objetivos de escolaridade adquiriram significado e passaram a exercer influência na educação brasileira, a partir de meados da década de 1960. Até aquele período, existiam algumas experiências isoladas, realizadas sob considerável influência da literatura pedagógica norte-americana. Conforme Gatti (2009), a criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas na Fundação Getúlio Vargas, em 1966, que passou a desenvolver testes educacionais com elaboração de conjunto de provas objetivas de várias áreas, incluindo questionários socioeconômicos e sobre as aspirações dos alunos dos últimos anos do ensino médio, talvez tenha sido a primeira iniciativa brasileira de verificar e relacionar a aquisição do conhecimento a vários fatores externos ao ambiente escolar.

Ainda, conforme Gatti (2009), em meados da década de 1970, outra experiência com avaliação mais abrangente foi realizada. O estudo envolveu o Brasil e outros países da América Latina, quando os alunos responderam aos exames com ênfase à compreensão de Leitura e de Ciências e questionários para coleta de dados e – naquela oportunidade – envolveu, também, professores, diretores e escolas para responderem a questionários.

Na onda das reformas neoliberais, na década de 1980, conforme destaca Horta Neto (2007), a associação entre qualidade e os índices de produtividade do ensino ganham relevância no mundo todo. No Brasil, com a Constituição Federal de 1988, volta a ser destaque o termo “qualidade” para a educação: devendo ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles, “a garantia do padrão de qualidade” (HORTA NETO, 2007, p. 2). É a partir da Conferência Educação para Todos, em Jontien, na Tailândia, em 1990, que a avaliação ganha relevância como política de Estado em todo o mundo.

Também, conforme Afonso (2013, p. 271-272), a década de 1980 – que foi marcada pelo desencadeamento de mudanças sociais, políticas e culturais mais amplas e identificada pela mudança brusca neoconservadora e neoliberal – trouxe inserida a emergência da última grande vaga avaliadora, iniciada em países capitalistas centrais – como os Estados Unidos e Inglaterra –, estendendo-se para grande parte de outros países.

A partir desse período, é consenso relativo que a avaliação passou a constituir um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública e de formas de governos reinventadas, constituindo a fase que Afonso (2013) destaca como a primeira fase ou versão do Estado Avaliador, com a adoção de políticas de

avaliação, incluindo a avaliação em larga escala no interior de um mesmo país. Ainda, a adoção dessas políticas avaliativas dependia de uma expressiva autonomia dos Estados nacionais, ou mesmo, de unidades federativas, como no caso do Brasil. A avaliação passou, então, a constituir-se como uma política estatal, enquanto instrumento da ação dos Estados e governos, voltando-se para as especificidades nacionais, ainda que influenciadas por novas orientações ideológicas emergentes.

Para Horta Neto (2007, p. 11), “a institucionalização da avaliação como política de Estado é fruto de longo processo de estudo e experiências concretas tanto no Brasil quanto em outros países”.

Problemas nos sistemas educacionais, apontados por diversos pesquisadores da área, tomam maiores proporções a partir de debates públicos sobre indicadores que apresentavam o alto índice do fracasso escolar, ao final da década de 1980, fazendo com que, somente neste período, retomem-se as preocupações com relação às avaliações em nível nacional. Diante da situação posta, o Ministério da Educação (MEC) passa a realizar avaliações de forma mais abrangente na Educação Básica, porém, de maneira experimental. Inicialmente, em 1987, as avaliações atingiram 10 capitais, posteriormente, expandiram-se para atender 20 capitais e o Distrito Federal. Ainda, em 1991, o MEC realizou avaliações que abrangeram, também, escolas particulares em 11 Estados e no Distrito Federal (GATTI, 2009).

Os resultados obtidos nas diferentes avaliações realizadas no período de 1988 a 1991, a indicação dos fatores relacionados aos resultados, e, principalmente, os baixos resultados médios em relação à aquisição do conhecimento, conforme Gatti (2009), tornam-se preocupação não só do MEC, como também das secretarias estaduais de educação. Desta forma, os dados apresentados pelo processo de avaliação forneciam muitas informações e seriam alvo de estudos muito abrangentes, além de que serviriam de base para a implantação do SAEB. A primeira aplicação de provas e levantamento de dados em nível nacional ocorreu em 1990 e a segunda aplicação ocorreu, novamente, apenas em 1993, e, a partir de 1995, ela tem ocorrido a cada dois anos (BRASIL. INEP, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade de ensino, estabelecendo, no artigo 9, inciso VI, que: “é dever da União assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental,

médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2015, s/p).

1.4 ALGUNS RESULTADOS E PROJEÇÕES PARA AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, propõe – na meta 7, estratégia 11, sobre o PISA – a melhoria do desempenho dos alunos da educação básica brasileira nas avaliações da aprendizagem do Programa, que é tomado como instrumento externo de referência e reconhecido internacionalmente. Apresenta as projeções para as próximas avaliações, considerando a média aritmética dos resultados em Matemática, Leitura e Ciências: 2015 – 438 pontos; 2018 – 455 pontos e 2021 – 473 pontos.

Na Tabela 1, apresentamos os dados referentes aos resultados do Brasil nas edições do PISA de 2000 a 2012 para Leitura, Matemática e Ciências, com a média aritmética para as três habilidades consideradas básicas.

Tabela 1 – Resultados apresentados pelo Brasil no PISA no período de 2000 a 2012

ÁREA	LEITURA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	MÉDIA
ANO				
2000	396	334	375	368
2003	403	340	390	378
2006	393	370	390	384
2009	412	386	405	401
2012	410	391	405	402

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2014) e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2014).

É possível perceber um avanço nos resultados apresentados pelos estudantes brasileiros ao longo das edições do PISA. No entanto, revela-se, notadamente, pequeno se considerarmos as projeções propostas para os próximos ciclos de avaliações.

O PNE propõe – na meta 13, estratégia 1 – orientações sobre a avaliação do ensino superior (SINAES), indicando que deve: “Aperfeiçoar o Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão”.

Para o ENEM, o PNE propõe – na meta 3, estratégia 6 – conforme o texto aprovado, a universalização do Exame bem como finalidades para seu uso:

Universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior (BRASIL, 2014, s/p.).

Para a avaliação da educação básica, evidenciamos orientações sobre o tema em documentos nacionais, indicando a implantação de sistemas de avaliação. Conforme destacado por Horta Neto (2006, p. 135), a Lei Nº 10.172/01 – que aprovou o Plano Nacional de Educação, no governo de Fernando Henrique Cardoso, cujo Ministro da Educação era, então, o Sr. Paulo Renato Souza – já apresentava determinações com relação à avaliação do desempenho dos alunos, orientando para o desenvolvimento de sistemas de informação e avaliação como instrumentos indispensáveis à gestão do sistema educacional e à melhoria do ensino. A Lei também determinou a implantação, em todos os sistemas de ensino, com a colaboração da União, de um programa de monitoramento que utilizasse os Indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos sistemas de avaliação que viessem a ser desenvolvidos nos Estados e Municípios. Para Horta Neto (2006), muito pouco foi realizado no sentido de atender ao que determinava a legislação vigente.

O Plano Nacional de Educação – aprovado na Lei Nº 13.005/14, no atual governo de Dilma Rousseff, tendo como Ministro da Educação José Henrique Paim Fernandes – trata, no artigo 11, sobre a qualidade da educação básica, determinando que, coordenado pela União e em colaboração com os Estados, Municípios e Distrito Federal, o SAEB deverá constituir fonte de informação para a avaliação da educação básica e para a orientação de políticas públicas para este

nível. Em relação ao desenvolvimento de avaliações regionais e locais, estabelece – na meta 7, como estratégia 32 –

[...] fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade (BRASIL, 2014, s/p).

Novamente, a legislação determina a articulação entre os sistemas de avaliação, com vistas à constituição de informações às escolas e à sociedade e orientação de políticas públicas. Desta forma, não só a avaliação nacional deve ocorrer, mas, também, avaliações regionais e locais articuladas à nacional.

Como exemplo de atendimento à determinação legal, observamos que o mapeamento realizado em 2007 já registrava a existência de sistemas próprios de avaliação em quatorze (14) Unidades da Federação, como indicam Souza e Lopes (2010, p. 56). Atualmente, conforme apresentado em 2013 pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, dezenove (19)⁸ estados possuem sistemas próprios de avaliação educacional, como mostrado na Figura 1.

⁸ O estado do Paraná está incluso neste número, porém, no ano de 2014, não houve aplicação da avaliação que teve início em 2012.

Figura 1 – Sistemas próprios de avaliação educacional por estados brasileiros



Fonte: Material apresentado às equipes dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná pela coordenadora geral do CAED Lina Kátia Mesquita Oliveira em reunião realizada pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná (fev. 2013) para apresentação dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP/2012.

Destacamos que no estado do Paraná, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) foi instituído em 2012 para a rede estadual, com avaliações realizadas no segundo semestre para alunos concluintes de cada nível. Assim, em 2012, participaram aqueles que cursavam o 9º ano do ensino fundamental, 3º ano do ensino médio regular, 4º ano do curso técnico integrado e de formação docente. Em 2013, participaram das avaliações no primeiro semestre, alunos ingressantes de cada nível, com avaliações para alunos que cursavam o 6º ano do ensino fundamental, o 1º ano do ensino médio regular, do curso técnico integrado e de formação docente. No segundo semestre de 2013, novamente foram avaliados alunos concluintes de cada nível e ano, como ocorreu em 2012.

Um dos objetivos do SAEP é subsidiar a prática docente a partir do diagnóstico do estágio de aprendizagem dos alunos, que são avaliados nos anos de ingresso e nos anos de conclusão de cada nível, apresentando-se como avaliação

do crescimento da aprendizagem, conforme destaca Horta Neto (2010, p. 91), ao reportar-se às avaliações do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes (ENADE) como exemplo deste tipo de avaliação, pois avalia alunos do primeiro e do último ano de graduação.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é constituído a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar e as médias do desempenho nas avaliações do SAEB.

O Plano Nacional de Educação – na meta 7 – trata, especificamente, sobre a qualidade da educação básica brasileira, apresentando as projeções para o IDEB nacional para os próximos anos, conforme mostrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Projeções ou metas para as médias nacionais do IDEB

IDEB	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Adaptação do Portal do INEP: IDEB – Resultados e Metas e Lei nº 13.005/2014.

Para aduzir o desempenho nacional e o caminho a ser percorrido rumo às metas propostas, apresentamos os dois últimos resultados do IDEB do Brasil. Em 2011, os anos iniciais do ensino fundamental atingiram 5,0 pontos, os anos finais do ensino fundamental atingiram 4,1 pontos e o ensino médio atingiu 3,7 pontos. Em 2013, para os anos iniciais do ensino fundamental, o IDEB cresceu dois décimos (0,2) e atingiu 5,2 pontos, ultrapassando a meta proposta para 2013 (4,9) e chegando à meta proposta para o ano de 2015. Para os anos finais do ensino fundamental, o IDEB cresceu um décimo (0,1), atingindo 4,2 pontos, enquanto o IDEB do ensino médio se manteve em 3,7 pontos.

Como percebemos, as metas propostas para o IDEB para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio em 2013 não foram atingidas, confirmando-se como os níveis educacionais que ainda requerem uma atenção especial.

As escalas de desempenho para Língua Portuguesa e Matemática nas avaliações do SAEB são descritas por níveis que indicam o que os alunos

conseguem fazer, que competências e habilidades apresentam ou necessitam apresentar. Conforme evoluem nos níveis, as habilidades e competências são mais complexas.

Para Língua Portuguesa do ensino fundamental anos iniciais e finais, as escalas atingem até 350 pontos, distribuídas em nove níveis e para Matemática, até 425 pontos, distribuídas em doze níveis. No ensino médio, para Língua Portuguesa, as escalas iniciam a partir de 150 pontos para o primeiro nível, chegando a 375 ou acima, para o último, num total de seis níveis. Já para Matemática, iniciam a partir de 250 pontos para o primeiro nível, chegando a 425 ou acima, para o último nível, num total de cinco níveis.

Apresentamos, na Tabela 3, as médias de proficiência atingidas em Língua Portuguesa e Matemática para o período de 1995 a 2011. Embora outras áreas tenham sido avaliadas em alguns dos ciclos, não foram encontrados os resultados.

Tabela 3 – Médias de proficiência em Língua Portuguesa (LP) e Matemática (M) no SAEB do período de 1995 a 2011

ANO	1995		1997		1999		2001		2003		2005		2007		2009		2011	
	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M	LP	M
4^a EF	188,3	190,6	186,5	190,8	170,7	181,0	165,1	176,3	169,4	177,1	172,3	182,4	175,8	193,5	184,3	204,3	190,6	209,6
8^a EF	256,1	253,2	250,0	250,0	232,9	246,4	235,2	243,4	232,0	245,0	231,9	239,5	234,6	247,4	244,0	248,7	243,0	250,6
3^a EM	290,0	281,9	283,9	288,7	266,6	280,3	262,3	276,7	266,7	278,7	257,6	271,3	261,4	272,9	268,8	274,7	267,6	273,9

Fonte: Produzida a partir de documentos do Portal do INEP/MEC (2014).

Ao observarmos os dados da tabela 3, é possível notar que ocorre uma oscilação, com avanços e retrocessos, nas médias de desempenho ao longo dos ciclos. Considerando que o IDEB é constituído também por estas médias, para atingir as metas propostas até 2021, é necessário que as médias de desempenho também apresentem crescimento nos próximos ciclos.

Para a avaliação da alfabetização (ANA), que foi incluída no SAEB em 2013, o PNE apresenta orientações para sua institucionalização, além de outras indicações descritas na meta 5, estratégia 2, conforme segue:

Instituir instrumentos de avaliação nacional, periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014, s/p.).

Percebemos que todos os níveis da educação brasileira, em atendimento às orientações legais, tanto da LDBEN quanto do PNE, são contemplados com diferentes avaliações justificadas pelos mais diversos objetivos como: estabelecer comparações entre os resultados apresentados nas avaliações; avaliar os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa, da extensão, do desempenho dos alunos, da gestão, das instalações; aferir o desempenho dos alunos em relação à aprendizagem, às habilidades e competências em sua formação ao fim de um ciclo ou nível de ensino; contribuir para a universalização do acesso à educação e, como objetivos comuns a todas as avaliações, o de melhorar a efetividade da educação e o de desenvolver políticas públicas para a educação.

Conforme foi apresentado, vemos que as diversas avaliações de sistema realizadas nacionalmente têm vivenciado avanços significativos desde que foram implantadas.

Podemos destacar a expansão das avaliações que passam a abranger de forma censitária o território nacional, o que permite construir informações para todos os estados da federação e por unidades de ensino. Além, também, da organização de sistemas próprios de avaliação em muitas unidades federativas com vistas à constituição de informações mais específicas às escolas e à sociedade. Observamos que neste caso, existem aspectos, também, considerados negativos, como a bonificação aos professores e/ou escolas que ocorre a partir dos resultados apresentados nas avaliações realizadas.

Outro avanço, foi a inclusão dos questionários na avaliação para investigar a relação dos fatores internos e externos ao ambiente escolar à aquisição do conhecimento, além de investigar sobre a estrutura e a gestão das instituições de ensino. Com isso, as políticas públicas para a educação podem ser pensadas a partir de tais informações e implementadas com vistas a combater e/ou amenizar problemas como, por exemplo, a evasão e o abandono escolar – motivados por

questões de trabalho infanto-juvenil –, e a manutenção e construção de novas unidades para garantir o acesso à educação.

A partir desta perspectiva, por abranger o objeto de nossa pesquisa, abordamos aqui, especificamente, a avaliação do SAEB, a partir da LDBEN (1996), do PNE (2014) e das DCNEB (2013), com vistas a evidenciar as orientações propostas e os principais desafios a serem enfrentados nesta avaliação.

1.5 DESAFIOS A SUPERAR NO SAEB DIANTE DA LEGISLAÇÃO E DAS PROPOSIÇÕES NOS DOCUMENTOS COMPLEMENTARES

Apresentamos, a seguir, as determinações legais para as avaliações de sistema da educação básica, assim como as orientações apresentadas nos documentos complementares à legislação, a partir do olhar para o que menciona a lei, o que propõem os documentos complementares e as necessidades à sua efetiva implementação.

Para tanto, retomamos as indicações da LDBEN (1996), no que se refere às avaliações nos diferentes níveis educacionais. Conforme descrito no artigo 9º, inciso VI, cabe a União

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2015, s/p).

A LDBEN, sancionada na década de 1990, por não constituir uma Lei de eficácia imediata, sofre implantação gradual, por meio de outras regulamentações legais. No período que antecedeu a LDBEN, final da década de 1980, início da década de 1990, houve, no Brasil, uma maior preocupação com a avaliação do sistema educacional, especificamente, da educação básica e, em decorrência, o empenho em implantar um sistema de avaliação que contribuísse para a melhoria do sistema educacional brasileiro.

Pestana (1992, p. 81-82), ao tratar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, destaca que, no ano de 1988, a metodologia de avaliação desenvolvida permitia atingir dois objetivos: 1º) buscar a qualificação dos resultados que o sistema educacional vinha obtendo, evidenciando o desempenho da escola

pública no Brasil⁹; 2º) criação e consolidação de competências que possibilitassem tratar de questões relacionadas à avaliação do sistema educacional, em todos os estados brasileiros.

É interessante observar que este segundo objetivo – criar e consolidar competências em todos os estados brasileiros – traz implícito, já na década de 1990, a indicação de uma necessária autonomia relativa das unidades federativas¹⁰, para o desenvolvimento das políticas de avaliação. Autonomia esta que também se faz presente no Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, ciclo de 1990, ao estabelecer na proposta original¹¹ a pretensão, ao elaborar a sistemática de avaliação, de “regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, possibilitando sua gestão diretamente pelas instâncias locais e criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional” (BRASIL, 1992, p. 2).

Ainda, no artigo 87 da LDBEN, parágrafo 3º, inciso IV, encontramos, também, a seguinte indicação da legislação:

O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: [...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 2015, s/p).

Especificamente, como vimos anteriormente, o SAEB avalia alunos das redes pública e privada, de forma amostral, por meio da ANEB e, alunos da rede pública, de forma censitária¹², por meio da ANRESC/Prova Brasil. Desta maneira, entendemos que não são todos os estabelecimentos de ensino fundamental do território nacional, que estão integrados ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, como propõe a legislação.

⁹ A autora especifica a escola pública brasileira, pois, na primeira aplicação da avaliação, os levantamentos foram realizados apenas em escolas públicas de 1º grau, das redes estadual e municipal.

¹⁰ Conforme Afonso (2013, p. 271).

¹¹ Proposta que visava responder às demandas do Banco Mundial no sentido de desenvolver uma sistemática de avaliação para o Projeto Nordeste – Segmento Educação (VI acordo MEC/BIRD) (BRASIL, 1992, p. 1).

¹² A partir da adesão das secretarias estaduais e municipais de educação, “todas” as escolas públicas urbanas e rurais que atendem a critérios de quantidade mínima de 20 estudantes matriculados na série avaliada (5º e 9º ano) participam da ANRESC, o que permite gerar resultados por escola.

Retomamos, também, o artigo 11 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 2), com orientações a respeito do SAEB, este deve ser constituinte de fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e orientação das políticas públicas educacionais, por meio da coordenação da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Com vistas a fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, melhorando o fluxo escolar e da aprendizagem, uma das estratégias deve ser o fortalecimento dos sistemas estaduais de avaliação da educação básica, por meio de colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o SAEB, promovendo participação, por adesão das redes municipais de ensino (BRASIL, 2014, p. 7-8).

Em 1995, o INEP já buscava a articulação, por meio do envolvimento de professores universitários e pesquisadores locais, como proposta às colaborações regionais para assistência teórico-metodológica à atividade de avaliação de modo geral e às pesquisas em fases de planejamento, execução e análise de dados. Com isso, alimentava-se a expectativa de que surgissem núcleos regionais para desempenhar papel fundamental na formação de recursos humanos na área de avaliação e que contribuíssem para a interligação dessa atividade com a formulação de políticas públicas nos sistemas estaduais, municipais e federal (BRASIL, 1995, p. 23).

A respeito da institucionalização de sistemas avaliativos regionais, não é o que se constata para a maioria das unidades federativas e, em menor proporção ainda, para os municípios, o que poderia contribuir para a formação de recursos humanos na área de avaliação, interligando as avaliações nacionais às regionais em regime de colaboração, como pretendido.

No contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, considera-se a necessidade de institucionalização do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Pensar no regime de colaboração demanda envolver todas as esferas de poder do Estado num diálogo permanente com planejamento e descentralização dos recursos financeiros para as demandas educacionais existentes em todo território

nacional. Observamos como sendo uma iniciativa para tal articulação a proposta do Plano de Ações Articuladas (PAR)¹³.

De acordo com as DCNEB (2013), a institucionalização do regime de colaboração é possível a partir de um Sistema Nacional de Educação, no qual cada ente federativo colabora, com suas peculiares competências, para transformar a Educação Básica em um sistema orgânico, sequencial e articulado. O objetivo é assegurar a efetividade da educação nacional, superar a desarticulação institucional e vencer a fragmentação das políticas públicas. Para tanto, este regime de colaboração deve pressupor o “estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributivas, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional” (BRASIL. MEC, 2013, p. 64), respeitando a autonomia dos sistemas e valorizando diferenças regionais.

No que tange à avaliação da educação nacional, os processos de avaliações externas que são realizados demandam uma construção da valorização das diferenças regionais para a elaboração dos testes a serem aplicados nacionalmente, conforme propõem as Diretrizes. Além disso, vislumbramos nesse ato a possibilidade de integração para aproveitamento dos resultados que são produzidos pelas avaliações nas diferentes esferas, municipal, estadual e nacional.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), que é um dos elementos constitutivos para a operacionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB/2013), ao ser elaborado pelas unidades escolares, necessita indicar em sua constituição o

[...] acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros (BRASIL. MEC, 2013, p. 48).

¹³ O PAR é o processo de planejamento da gestão da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal estão implementando em nível nacional. Pensado como instrumento para promover a melhoria da qualidade da educação pública, contém quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e de profissionais de serviço e de apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. (BRASIL. FNDE, 2013).

Prever no PPP o acompanhamento da avaliação institucional interna e externa e da avaliação da rede de educação básica é fator primordial, de acordo com as DCNEB (BRASIL. MEC, 2013, p. 51-55), para nortear a relação capaz de estabelecer o elo entre a gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa, com garantia de participação e cooperação com os processos de avaliações externas. Conhecer e participar ativamente desses processos, certamente, contribui para o maior aproveitamento dos resultados produzidos pelas avaliações, rumo às mudanças práticas nos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com as DCNEB (BRASIL. MEC, 2013, p. 123-124), a avaliação do aluno, que é realizada pelo professor e pela escola, redimensiona a ação pedagógica e deve assumir caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. Esses processos de avaliação adotados devem ser articulados às avaliações de sistema nacionais e/ou estaduais e municipais. Ao analisar o rendimento dos alunos, embasados nos indicadores produzidos pelas avaliações de sistema, tanto os sistemas de ensino, quanto a comunidade escolar, podem se valer dos resultados produzidos para redimensionar suas práticas educativas. O objetivo é alcançar melhores resultados em relação à aprendizagem dos alunos, em que pesem os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e, conseqüentemente, melhores resultados a serem constituídos em futuros processos avaliativos com a indicação de como estão os processos de ensino e de aprendizagem nos sistemas de ensino e nas unidades escolares.

No entanto, nas DCNEB (2013) há o alerta para o cuidado que deve ser empreendido em relação à ênfase excessiva dada aos resultados das avaliações externas, por elas oferecerem indicações de uma parcela restrita do que é trabalhado na escola. A demasiada valorização dos resultados das avaliações externas incorre no risco de inversão das referências para o trabalho pedagógico, risco de abandono da proposta curricular, orientando-se, apenas, pelo que é avaliado pelos sistemas, ou seja, nas matrizes de referência, levando a conseqüências como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos itens dos testes.

Diante dos desafios que permanecem no ensino médio, por exemplo, foram desenvolvidas algumas políticas, diretrizes e ações do governo federal. Dentre elas, a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame

Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL. MEC, 2013, p. 147, 149, 175, 176). Na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes do ensino médio e do meio social, de acordo com a legislação e normatização, os sistemas de ensino devem instituir meios de avaliação e utilizar aqueles dispositivos operados pelo MEC (SAEB e ENEM) para o acompanhamento de resultados, pautados nas expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados (BRASIL. MEC, 2013, p. 201). Ainda, o ENEM deve, progressivamente, ser incorporado ao SAEB, assumindo as funções de avaliação sistêmica – que objetiva subsidiar as políticas públicas para a educação básica, certificadora e classificatória (BRASIL. MEC, 2013, p. 201; BRASIL, 2014, p. 4; 5; 7).

Diante da necessidade de aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino, uma outra ação deve ser a inserção da avaliação de Ciências nos exames aplicados aos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2014, p. 7). Nas avaliações do SAEB/2013 foram aplicadas provas de Ciências da Natureza (CN)¹⁴ e Ciências Humanas (CH), de forma amostral, aos alunos do 9º ano deste nível de ensino, com a previsão de ser incorporada integralmente ao SAEB a partir de 2015.

Outro grande desafio a ser enfrentado pelo SAEB diz respeito ao atendimento a todas as etapas e modalidades da educação básica. Nas DCNEB (BRASIL. MEC, 2013) há a indicação da inserção da Educação de Jovens e Adultos no SAEB, considerando as situações, os perfis e as faixas etárias dos adolescentes, jovens e adultos, com vistas à universalização e melhoria da qualidade do processo educativo. Assim,

[...] o poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxo escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitam a universalização e a melhoria da qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais da educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica (BRASIL. MEC, 2013, p. 350-351).

¹⁴ Esta discussão será abordada em profundidade nas próximas seções, visto que a inclusão de Ciências da Natureza no SAEB é o escopo deste trabalho.

A Educação Escolar Indígena também tem indicação para ser inserida no SAEB e, de acordo com as DCNEB (BRASIL. MEC, 2013), levar em consideração a necessidade de criação de formas diferenciadas para a avaliação institucional para o desempenho dos estudantes indígenas, não podendo deixar espaços para processos de avaliação excludentes, por se tratar de uma educação escolar diferenciada. Assim, os Conselhos de Educação, ao tratarem dos processos de regularização das escolas indígenas, necessitam criar parâmetros de avaliação interna e externa que atendam às especificidades das comunidades indígenas, considerando que

[...] diante do papel central da avaliação na formação e implantação das políticas educacionais, a inserção da Educação Escolar Indígena nos processos de avaliações institucionais das redes de Educação Básica deve estar condicionada à adequação desses processos às especificidades das escolas indígenas (BRASIL. MEC, 2013, p. 376).

Temos, ainda, a Educação Escolar Quilombola que, para ser inserida no SAEB, deve considerar o direito de aprendizagem, os conhecimentos tradicionais, as experiências de vida, características culturais, dentre várias outras especificidades dessas comunidades. Conforme as DCNEB:

É importante considerar a inserção da Educação Escolar Quilombola nos processos de avaliação institucional das redes da Educação Básica condicionada às especificidades das comunidades quilombolas. Para tal, essas comunidades e suas lideranças devem ser ouvidas. A realidade quilombola ajuda a indagar e a problematizar até a tendência homogeneizadora presente nas metodologias e nos critérios avaliativos estabelecidos pelo sistema nacional de avaliação (BRASIL. MEC, 2013, p. 445).

Esses desafios a serem enfrentados no e pelo SAEB, ao tratar da inserção de realidades diversas para a educação básica brasileira no sistema de avaliação nacional, demandam discussões que poderão contribuir para superar a ênfase dada aos resultados produzidos pelas avaliações, que mais têm servido para definir a responsabilização das escolas e alunos pelos resultados obtidos do que para constituir avanços educacionais rumo ao direito à educação de qualidade e à aprendizagem. Neste sentido, as DCNEB (BRASIL. MEC, 2013) propõem que, para implementar processos avaliativos institucionais na educação escolar, os sistemas

de ensino deverão “considerar as múltiplas e diversas realidades culturais e regionais existentes no Brasil, no contexto das desigualdades e da diversidade” (BRASIL. MEC, 2013, p. 445), o que se constitui num dos maiores desafios a serem enfrentados.

A seguir, apresentamos a análise que realizamos a partir dos documentos que tratam sobre o SAEB e a inclusão de CN nas provas deste sistema de avaliação.

1.6 A INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SAEB À LUZ DO QUE DIZEM OS DOCUMENTOS

Na sequência, retomamos os objetivos principais do SAEB e suas proposições para implicações de melhorias no processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas escolas, a partir da LDBEN (2013) e do PNE (2014). Também faremos retomadas sobre a inclusão de CN nas provas do SAEB a partir do Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013).

1.6.1 O SAEB a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e do Plano Nacional de Educação (2014 - 2024)

Na LDBEN (1996) encontramos dois artigos que tratam especificamente das avaliações nacionais às quais devem ser submetidos os sistemas de ensino em todos os níveis educacionais. O artigo 9, inciso VI, estabelece o dever da União em assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior com o objetivo de definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, e o artigo 87, parágrafo 3º, inciso IV, estabelece que o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, deverão integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 2015, s/p).

A LDBEN 9394/96 foi promulgada na década de 1990, precisamente em 20 de dezembro de 1996, década correspondente à maior inserção das reformas neoliberais no Brasil (ALMEIDA, 2010). Ainda, a década de 1980, que precedeu a década de 1990, foi fortemente marcada pela onda mundial das reformas neoliberais (HORTA NETO, 2007; AFONSO, 2013), período em que ganha relevância no mundo

todo a associação entre qualidade e os índices de produtividade do ensino. Desta forma, a LDBEN (1996), também, não deixaria de contemplar em seu texto aspectos de controle da educação nacional.

A LDBEN (1996), por se tratar de uma Lei, como as demais Leis, com forma peculiar e caráter impositivo, na enunciação do artigo 9, inciso VI ao estabelecer como: “dever da União em assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar” e como objetivos: “definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” não indica como deverá ocorrer o processo, como devem ser definidas as prioridades, nem como deve ser promovida a melhoria da qualidade do ensino, necessitando de documentos complementares (Resoluções, Pareceres, Instruções) que o farão. Além disso, nos objetivos: “definir prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, diante do período em que foi promulgada a referida lei, pode-se questionar, “prioridades” para quem e/ou para quem? E ao objetivar a “melhoria da qualidade do ensino”, não se fala em “melhoria da qualidade da aprendizagem”.

Podemos depreender que, implicitamente, a definição de prioridades corresponda ao que se ensina, como se ensina, incluindo os responsáveis diretos pelo ensino nas escolas (professores, gestores). Já a “melhoria da qualidade da aprendizagem” envolve questões que estão além do espaço escolar, de âmbito social, que podem estar relacionadas ao capital cultural dos estudantes. Se considerado o período de promulgação da LDBEN 9394/96, os interesses em melhorar a qualidade do ensino poderiam estar voltados aos índices de produtividade do ensino no aspecto do atendimento aos interesses de mercado e não aos interesses educacionais.

Como é fato, para se efetivar o processo de avaliação nacional, num país de dimensões geográficas tão extensas como o Brasil, havia a necessidade do envolvimento direto dos entes federados e, para tanto, visando garantir tal envolvimento, a LDBEN estabelece – no parágrafo 3º, inciso IV do artigo 87 – que: “o Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, deverão integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”. Desta forma, com a integração de todos os entes federados, o processo de avaliação estaria assegurado nacionalmente.

Destacamos os dois artigos da LDBEN, supracitados, por englobar o SAEB que corresponde ao sistema que avalia a educação básica e contempla a avaliação

para os alunos do 9º ano do ensino fundamental anos finais que participaram das avaliações por amostragem com provas de CN em 2013. Pelo mesmo motivo, apresentamos, a seguir, os artigos, metas e estratégias do PNE/2014 referentes ao SAEB.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei 13.005/2014, no artigo 11, ao tratar do SAEB, estabelece que este – sob a coordenação da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios – “constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino”. De acordo com inciso I, do parágrafo 1º, estabelece que, no máximo, a cada 2 (dois) anos, “produzirá indicadores de rendimento escolar referentes ao desempenho dos (as) estudantes, apurado em exames nacionais de avaliação” e no inciso II, do parágrafo 1º, menciona-se que “produzirá indicadores de avaliação institucional”, relativos a características como “o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão.” (BRASIL, 2014, s/p).

Também o artigo 11 da mesma Lei, parágrafo 2º, estabelece que a elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como IDEB, que agreguem os indicadores de rendimento escolar referentes ao desempenho dos (as) estudantes, não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles e, de acordo com o estabelecido no parágrafo 3º, serão

[...] estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede (BRASIL, 2014, s/p).

O atendimento ao artigo 11, parágrafos 2º e 3º do PNE, deveria ser mais efetivo, uma vez que a elaboração dos índices acontece por meio do IDEB (constituído pela taxa de rendimento escolar – aprovação, e pelas médias do desempenho nos exames padronizados – SAEB) que é elaborado por escola, por unidade federativa, por regiões e nacional.

Entretanto, as formas existentes para divulgação dos dados elaborados, como o Portal do INEP, que disponibiliza os resultados do IDEB e do SAEB com boletins explicativos, microdados do SAEB e da Prova Brasil, além de cartazes que são enviados às escolas, por si só não demonstram ser suficientes para garantir a ampla divulgação dos resultados. Portanto, a divulgação dos resultados ainda representa um obstáculo a ser superado com necessidade de implantar-se formas diferenciadas das já existentes, a fim de se fazer chegar àqueles que efetivamente poderão utilizar – para a promoção de mudanças práticas no processo de ensino e de aprendizagem – as informações coletadas.

No parágrafo 3º, ao estabelecer que os indicadores de rendimento escolar referentes ao desempenho dos (as) estudantes serão “estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados”, inferimos que, pela enunciação: ‘sendo amplamente divulgados’, que os indicadores produzidos devam chegar ao conhecimento de cada estabelecimento de ensino, aos gestores, à equipe pedagógica, aos professores, aos alunos, aos pais, aos agentes educacionais, apresentados agregados nacionalmente, por estados, por rede e por estabelecimento – estes têm sido divulgados amplamente.

No entanto, ao tratar da possibilidade dos estabelecimentos de ensino tomar conhecimento de seus indicadores individuais e por turma, os resultados existem, mas, daí a serem “divulgados amplamente” para a comunidade escolar, parece estar longe de acontecer, uma vez que, para a escola – como veremos adiante, nas análises da fala dos professores entrevistados – não se tem efetivado tal ação.

As avaliações de sistema e seus resultados, quando estes forem melhor divulgados, poderão ser mais bem aproveitados, possibilitando o diagnóstico e a auto avaliação do currículo desenvolvido, dos objetivos, conteúdos, método e sistema de avaliação das próprias escolas. Poderão, ainda, contribuir com as equipes gestoras municipais, estaduais e escolares para diagnosticar ações que têm apresentado êxito, assim como indicar as fragilidades do trabalho para a elaboração de planos de melhoria, como nos aponta Sanmartí (2009). Desta forma, poderão, de fato, contribuir para a efetivação do objetivo explícito do SAEB indicado na LDBEN: “a melhoria da qualidade do ensino”.

Ainda, no artigo 11 do PNE (Lei 13.005/2014), encontramos estabelecido, no parágrafo 5º, que a avaliação de desempenho dos (as) estudantes nos exames

responsáveis pela produção de indicadores do rendimento escolar, “poderá ser diretamente realizada pela União ou, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, mediante acordo de cooperação, nos casos em que mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar”, e desde que se assegure a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação.

No anexo da Lei 13.005/2014 que trata das metas a serem atingidas e das estratégias para atingi-las, a respeito do SAEB, encontramos a meta 7, a qual deve “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” com vistas a atingir médias nacionais para o IDEB, conforme apresentamos no item 1.4 desta seção. Para tanto, apresentam-se no documento as estratégias 7.10 e 7.32, que tratam dos resultados e da produção de informações sobre o SAEB, sendo:

7.10: fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a **transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação**; [...] **7.32: fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade** (BRASIL, 2014, p. 7; 8, grifos nossos).

É possível perceber, de acordo com os dois documentos apresentados (LDBEN e PNE), que a constituição do SAEB se mostra a partir de um ponto fundamental: o para quê. No entanto, como vimos no item 1.2 desta seção, há outro ponto fundamental: o porquê.

No primeiro ponto – o para quê, ainda retomando o item 1.2, a avaliação como política estatal na década de 1980 representa instrumento da ação dos Estados e governos em diferentes países, conforme sustenta Afonso (2013). De acordo com a LDBEN à época e hoje atualizada, a avaliação nacional deve atuar

sobre a qualidade do ensino com vistas à sua melhoria por meio de definição de prioridades. Já o PNE refere-se à avaliação nacional para a educação básica com o objetivo de avaliar a qualidade da educação e orientar as políticas públicas para este nível, fomentando a qualidade com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, por meio, também, de orientação às práticas pedagógicas.

No segundo ponto – o porquê, depreendemos que o SAEB foi constituído em decorrência dos indicadores do alto índice do fracasso escolar brasileiro na década de 1980, somados às mudanças sociais, políticas e culturais desencadeadas pelas reformas neoliberais do período e à influência da emergente onda avaliadora de países capitalistas. Assim, também no Brasil, a avaliação passou a constituir-se como uma política estatal voltada a produzir indicadores da “qualidade do ensino”.

O PNE, ao tratar dos resultados e da produção de informações sobre o SAEB na meta 7, estratégias 10 e 32, apresenta os enunciados: a) “fomentar a qualidade da educação básica”, b) “melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”; c) “resultados pedagógicos dos indicadores”, d) “transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação”, e) “fornecimento das informações às escolas e à sociedade”.

Nas três primeiras enunciações, diferentemente da LDBEN que se reporta à “melhoria do ensino”, o PNE apresenta a “melhoria” voltada para a aprendizagem, para o fluxo dos estudantes, fala em resultados pedagógicos, o que pode ser compreendido pela natureza do documento, constituindo formas de como se pode melhorar a qualidade da educação nos processos de ensino e de aprendizagem, ainda, pelo período de sua elaboração e aprovação – 2010 - 2014, em que muito se discute sobre qualidade da educação, considerando-se os diferentes fatores que a envolvem.

Nas duas últimas enunciações, o PNE apresenta a questão da divulgação das informações às escolas e à sociedade com transparência e acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação. Diante das observações já apontadas sobre a (não) divulgação dos resultados ou divulgação insuficiente, que se constitui apenas como uma das partes de todo processo, falar em informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação, antes mesmo que os envolvidos consigam acesso ou entendimento básico, embora necessário, parece um tanto utópico.

A seguir, apresentamos a análise que realizamos sobre a inclusão de CN nas provas do SAEB a partir do Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) elaborado pelo INEP.

1.6.2 O SAEB e a Inclusão de Ciências da Natureza nas Provas a Partir do Documento Básico

Encontramos referência à finalidade do SAEB no Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) ao considerá-lo, efetivamente, o primeiro instrumento nacional com o objetivo de avaliar o sistema educacional brasileiro e ao indicar que foi concebido para fornecer elementos capazes de “apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil” (BRASIL. INEP, 2013, p.7).

A primeira aplicação do SAEB ocorreu em 1990, com provas para o ensino fundamental (1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries à época), para uma amostra de escolas públicas em nível nacional. Na segunda aplicação, em 1993, o SAEB estava pautado em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docente; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. A partir de 1995, o SAEB adotou novas técnicas de medição do desempenho dos alunos, ao empregar os procedimentos preconizados pela Teoria da Resposta ao Item (TRI)¹⁵, capaz de oferecer informações mais amplas sobre o repertório escolar de crianças e jovens e condições de comparabilidade em escala. Também para as aplicações a partir de 1995 foram construídas as matrizes de referência, passando a consultar nacionalmente sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras de ensinos fundamental e médio (BRASIL. INEP, 2013, p. 7-8).

A respeito da avaliação aplicada em diferentes áreas pelo SAEB, ao longo dos diversos ciclos desde sua implantação em 1990, conforme Horta Neto (2007), algumas áreas foram acrescentadas e retiradas; desde a aplicação de 2001 apenas Linguagem e Matemática permaneceram. Na matriz de referência de 1997 estava

¹⁵ Metodologia de avaliação em que o item (questão) é a unidade básica de análise. Não é apenas o número total de acertos no teste que é contabilizado. O desempenho no teste é explicado pela habilidade do avaliado e pelas características dos itens. A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros: Poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles que não a têm, Grau de dificuldade e Possibilidade de acerto ao acaso (Portal do MEC).

contemplada a dimensão específica para avaliar a área de Ciências Naturais (apresentação das matrizes por disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química e Biologia) e, na segunda edição das matrizes de referência, em 1999, foram acrescentadas as disciplinas de História e Geografia, enquanto a disciplina de Ciências passou a ser designada Ciências Naturais. “Os testes de Ciências Naturais, História, Geografia, Química, Física e Biologia foram aplicados apenas em 1999, não constando nas avaliações seguintes” (BRASIL. INEP, 2013, p. 10). Especificamente sobre a disciplina de Ciências, esta foi avaliada na educação básica nos ciclos de 1990, 1993, 1997 e 1999 (HORTA NETO, 2010, p. 100).

Em 2001, houve algumas modificações no SAEB, com vistas ao seu aprimoramento. Assim, no período de 2001 a 2011, por seis ciclos consecutivos, as avaliações se restringiam às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Isto se deu até o ciclo de 2013 em que, de forma amostral, as áreas do conhecimento¹⁶ de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH) foram incluídas novamente na avaliação (BRASIL. INEP, 2013), porém, somente para o nono ano do ensino fundamental.

De acordo com o Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013, p. 5), a inclusão das áreas de Ciências no SAEB/2013 ocorreu em atendimento à orientação do Ministério da Educação (MEC) “sobre a ampliação da avaliação da educação básica” no intuito de melhorar a informação às redes públicas de educação, com a ampliação do acesso ao direito às aprendizagens básicas e consolidação dos saberes essenciais da apropriação sobre as áreas e seus componentes curriculares obrigatórios. Também por buscar aperfeiçoar os instrumentos de avaliação da educação básica, o INEP retomou a discussão das matrizes de referência em 2013, indicando a necessidade de revisão e atualização das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática e apresentando a proposta para a inclusão de CN e CH no sistema de avaliação.

¹⁶ De acordo com as DCNEB (BRASIL. MEC, 2013, p. 114; 187), as áreas do conhecimento de Ciências da Natureza e Ciências Humanas abrangem, no Ensino Fundamental, as disciplinas de Ciências da Natureza e de História e Geografia, respectivamente. Enquanto no Ensino Médio, a área do conhecimento de Ciências da Natureza abrange as disciplinas de Biologia, Física e Química e a área do conhecimento de Ciências Humanas abrange as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Conforme o Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013, p. 12), a proposta apresentada possuía a natureza de matriz piloto, devendo ser refletida, desenvolvida e testada em 2013, objetivando seu aperfeiçoamento para consolidação em 2015. Desta forma, justifica-se a matriz desenvolvida apenas para o 9º ano do ensino fundamental a ser aplicada como piloto para o fim deste ciclo. Em relação às matrizes do 5º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, estas serão desenvolvidas após análise dos resultados da aplicação piloto que servirá de parâmetro à construção das matrizes do 5º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio e revisão da matriz do 9º ano do ensino fundamental.

Para que ocorra a inclusão das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas nas avaliações do SAEB, conforme o Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013), há necessidade de seu alinhamento aos objetivos estabelecidos pelo SAEB, sejam:

- Oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas;
- Identificar problemas e diferenças regionais na educação básica;
- Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes;
- Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa;
- Produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares;
- Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino brasileiras (BRASIL. INEP, 2013, p. 12).

Desta forma, a inclusão da área de CN deverá atender aos objetivos com as mesmas orientações designadas à Língua Portuguesa e Matemática já avaliadas no SAEB. O que difere são as especificidades das disciplinas quanto à produção de informações sobre o desempenho dos estudantes.

A proposta no Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) sobre a inclusão de CN na avaliação pauta-se na indicação do que se pretende avaliar nesta área. Ao justificar que os conhecimentos científicos e as novas tecnologias são cada vez mais

considerados como a condição para que os indivíduos possam se posicionar frente aos processos e inovações constantes que os afetam, há a indicação de que o desafio da avaliação em CN “propõe-se como tentativa de medir a alfabetização/letramento científico proporcionado pelas escolas, redes municipais, estaduais e nacional” (BRASIL. INEP, 2013, p. 21). Desta forma, procuramos analisar, na seção IV, como este desafio proposto pela avaliação configura-se na percepção dos entrevistados.

Com o objetivo de conhecer o que as pesquisas já têm desenvolvido e quais são suas indicações em relação às avaliações em larga escala realizadas no Brasil, e, por compreendermos que poderão contribuir para nossa pesquisa, apresentamos, na sequência, análise do panorama da produção científica brasileira em teses e dissertações sobre esta temática.

1.7 ALGUMAS PESQUISAS EM NÍVEL *STRICTO SENSU* EM AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NO BRASIL

O mapeamento que realizamos das teses de doutorado e das dissertações de mestrado que tratam das avaliações em larga escala – PISA, ENADE, ENEM, SAEB, constitui-se num estudo panorâmico da produção científica brasileira nessa área. Nosso objetivo com este estudo foi constituir aprofundamento do conhecimento sobre o tema. Além de buscar informações sobre as possibilidades e fragilidades apresentadas pelas avaliações em larga escala, bem como identificar as indicações dos autores com vistas a contribuir para a nossa pesquisa, interessou-nos, ainda, verificar se alguma delas trata da inclusão de novas áreas do conhecimento nas avaliações em larga escala. Destacamos o que indicam as pesquisas realizadas em Programas *stricto sensu* de mestrados e doutorados sobre as avaliações em larga escala nos diferentes níveis da educação brasileira e justificamos que nossa pesquisa pautou-se, inicialmente, na busca dos resumos no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sobre o tema e, posteriormente, na busca de todos os trabalhos na íntegra para a realização do mapeamento. Aqueles que tratam sobre o tema analisado, mas que não foram encontrados na íntegra, não constituem esta amostra, possibilitando futuras

pesquisas. O levantamento dos trabalhos foi realizado no primeiro semestre de 2014.

Para a realização da busca, utilizamos dos termos: avaliação de sistema; avaliação em larga escala; sistema de avaliação; ensino de ciências; avaliação de monitoramento.

Ao analisarmos e discutirmos os trabalhos da amostra estudada, realizamos, além da leitura dos resumos, a leitura das considerações finais/conclusões e, em algumas situações, realizamos, ainda, a leitura da introdução dos trabalhos.

Na sequência, apresentamos a identificação e, a seguir, a análise dos trabalhos da amostra por nós estudada.

1.7.1 Identificação e Análise dos Trabalhos da Amostra Estudada

Apresentamos abaixo a tabela 4, produzida a partir dos trabalhos selecionados para a pesquisa. A tabela contém os códigos de identificação que utilizamos para a discussão dos dados conforme análise realizada: nível da pesquisa – Dissertação de Mestrado (DM) /Tese de Doutorado (TD), região do Brasil e instituição em que foi desenvolvida a pesquisa, avaliação em larga escala pesquisada, nível de ensino envolvido, área de conhecimento, ano de defesa do trabalho, autor e título. Para a organização da tabela, definimos como critério a ordem cronológica.

Tabela 4 – Dissertações e teses brasileiras em avaliação de larga escala no período de 2006 a 2013, identificação dos trabalhos analisados.

Nível da Pesquisa	Região do Brasil	Instituição	Sistema de Avaliação	Nível de Ensino	Área de Conhecimento	Ano de Defesa	Autor	Título
DM 1	SE	USP	SARESP	EF e EM	Geral	2006	Adriana Bauer	O uso dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente
DM.2	CO	UnB	SAEB	EF e EM	Geral	2006	João Luiz Horta Neto	Avaliação Externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público do Ensino Fundamental do Distrito Federal
TD 1	CO	UnB	SAEB	EF e EM	L. Port./Mat.	2007	Margarida Mariana Rodrigues	Avaliação Educacional Sistemática na Perspectiva dos Testes de Desempenho e de seus Resultados: Estudo do SAEB
TD 2	SE	UFMG	SAEB	EF e EM	L. Port./Mat.	2008	Renato Júdice de Andrade	Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995 – 2003
DM 3	CO	UnB	ENADE	Superior	Física	2009	Carla de Borja Reis	O Uso dos Resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes nos Cursos de Física da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília (2005)
TD 3	SE	UFMG	SAEB	EF	Matemática	2009	Clarissa Guimarães Rodrigues	A relação entre a expansão do acesso ao ensino e o desempenho escolar no Brasil: evidências com base no SAEB para o período de 1997 a 2005
DM 4	CO	UnB	ENADE	Superior	Pedagogia	2010	Maria Luiza Nogueira Rangel	O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes no Curso de Pedagogia da UnB: Avanços, Limites e Desafios
TD 4	CO	UnB	ENADE	Superior	Hist./Bio/Eng. Civil/Pedag.	2010	Ana Maria de Albuquerque Moreira	Fatores Institucionais e Desempenho Acadêmico no ENADE: Um estudo sobre os cursos de Biologia, Engenharia Civil,

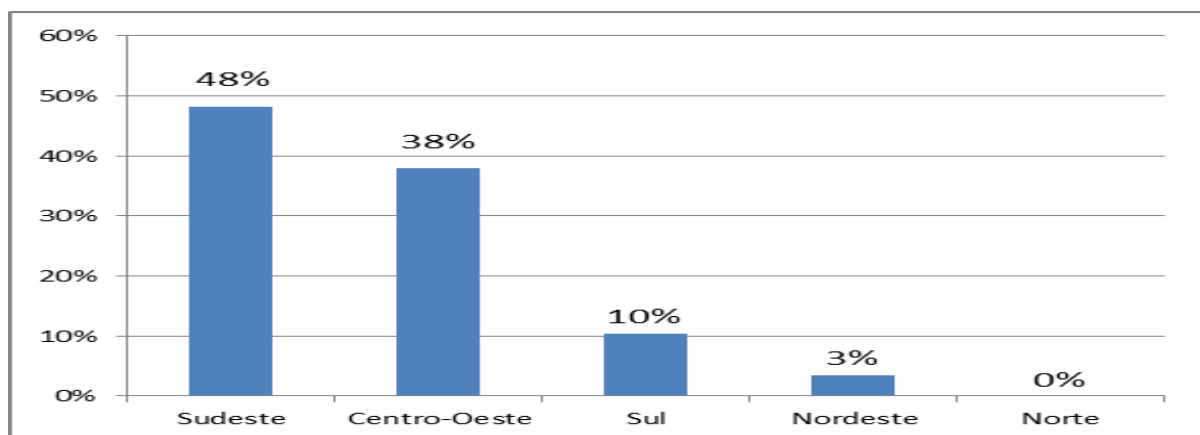
									História e Pedagogia
TD 5	CO	UnB	PISA	EF e EM	L. Port.	2010	Veruska Machado	Ribeiro	Práticas escolares de leitura: Relação entre a concepção de leitura do PISA e as práticas da escola
DM 5	SE	UFMG	SAEB	EF e EM	L. Port./Mat.	2010	Wellington Silva		Eficácia de processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala
DM 6	SE	PUC MG	SAEB	EF	L. Port./Mat.	2010	Gilsimara Peixoto do Nascimento		SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas – MG
TD 6	SE	UNICAMP	ENADE	Superior	Biologia	2011	Viktória Ribeiro	Kovesdy	A abordagem dos conteúdos de biologia celular em cursos de Ciências Biológicas e sua relação com as avaliações nacionais
DM 7	SE	UFSCAR	ENEM ENADE	EM e Superior	L. Port.	2011	Jocelson Ribeiro dos Santos		A construção do enunciado nas provas do ENEM e do ENADE: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso
DM 8	S	UFPR	PISA	EF e EM	L. Port.	2011	Gisele Adriana Maciel Pereira		Brasil e Argentina: Um estudo comparado das reformas educacionais a partir do PISA 2000
DM 9	S	UFSC	ENEM	EM	Química	2011	Carolina dos Santos Fernandes		O exame nacional do ensino médio e a educação química: em busca da contextualização
DM 10	SE	UFRJ	ENEM	EM	Quim/Fis/Bio	2011	Roberta Comissanha de Carvalho		O discurso pedagógico de professores e a qualidade do ensino das ciências no ensino médio
DM 11	SE	PUC SP	SAEB	EF e EM	Ciências	2011	Fábio Alexandre Ferreira Gusmão		Índices educacionais como preditores da proficiência em ciências: um estudo multinível
DM 12	SE	UFSCAR	ENEM	EM	Quim/Fis/Bio	2011	Sérgio Daniel Ferreira		Análise das questões do ENEM da área de Ciências Naturais pelo enfoque CTS
DM 13	CO	UCB	ENADE	Superior	Geral	2012	João Carlos da Silva Filho		ENADE: Uma Análise Comparativa do Desempenho das Instituições de Ensino Superior nos anos de 2007 e 2010
DM 14	CO	UnB	PISA	EF e EM	L. Matemática e	2012	Lúcia Maria Leite da Silva		Brasil, Cuba e Finlândia: Um diálogo entre práticas docentes pela excelência do letramento
TD 7	SE	UFSCAR	PISA	EF e EM	L. Port.	2012	Suely Nercessian Corradini		Indicadores de Qualidade na Educação: Um estudo a partir do PISA e da TALIS
DM 15	SE	UERJ	PISA	EF e EM	Ciências	2012	Adriele Ferreira Muri		A formação científica brasileira e o PISA 2006
DM 16	CO	UCB	SAEB	EF	L. Port./Mat.	2012	Sandra Cristina Lousada de Melo		Impactos da avaliação nacional do rendimento escolar (ANRESC/Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino – aprendizagem em um município baiano
TD 8	CO	PUC GO	SAEB	EF	Geral	2012	Lygia Godoy Milano		Políticas educacionais, avaliação e desempenho escolar: a rede municipal de Goiânia
DM 17	CO	UCDB/MS	SAEB	EF	L. Port.	2012	Tânia Regina dos Santos Godoy Corrêa		Os reflexos do SAEB/Prova Brasil nas Práticas Pedagógicas de Língua Portuguesa nas Escolas Municipais de Costa Rica/MS
DM 18	S	UEPG	SAEB IDEB	EF	Geral	2012	Viviane Terezinha Koga		O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental
DM 19	SE	UFV	ENADE	Superior	Geral	2013	Lúcia Helena Gazolla Reis de Souza		Políticas Públicas em Educação Superior no Brasil: Análise do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, na Perspectiva do Modelo do Ciclo Político
DM 20	NE	UFCE	ENEM	EM	Química	2013	Francisco Kaires Braga da Costa		Os conceitos de habilidades e competências subjacentes ao ENEM e o livro didático do 1º ano do ensino médio: um estudo comparativo
DM 21	SE	PUC Campinas	ENADE	Superior	Geral	2013	Adaudo Marin Molck		Exame Nacional de Desempenho de Estudantes: Impactos nas IES e estratégias de aprimoramento Institucional – Um estudo a partir da produção científica brasileira (2004 – 2010)

Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Ao analisarmos as características gerais dos 29 trabalhos selecionados, identificamos que 21 (72,41%) deles foram realizados no nível de mestrado e 08 (27,59%) no nível de doutorado. Dentre os vinte e nove (29) trabalhos estudados na amostra, 27 (93,1%) deles são caracterizados por pesquisa empírica, enquanto apenas 02 (6,9%), são caracterizados por pesquisa teórica (DM5 e DM7).

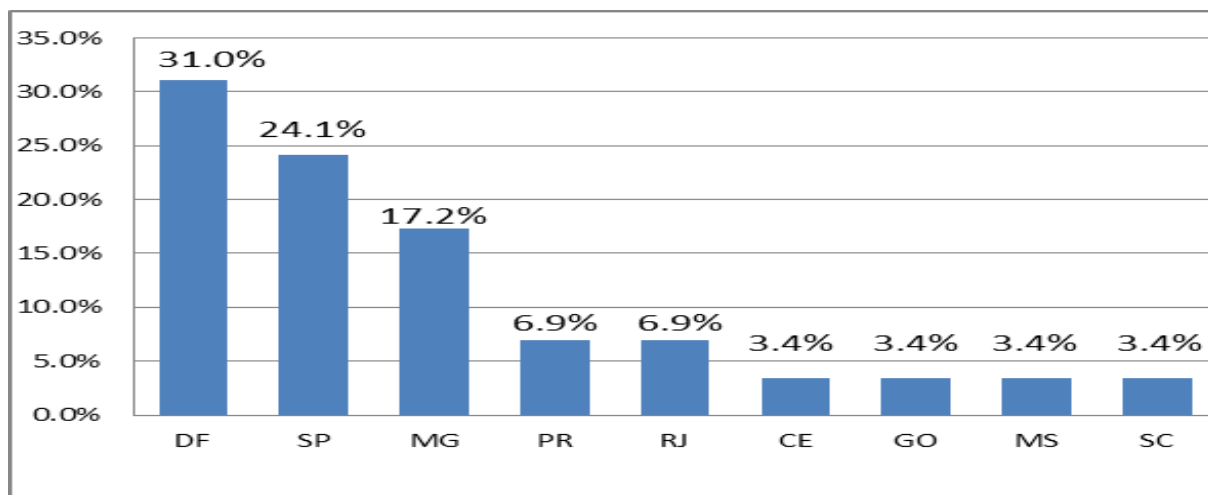
A maioria dos trabalhos foi desenvolvida nas regiões Centro-Oeste e Sudeste do Brasil, com destaque para São Paulo, Minas Gerais e Distrito Federal. Na região Norte não foi encontrado nenhum trabalho relacionado ao tema durante a busca realizada, conforme mostram os gráficos 1 e 2.

Gráfico 1 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por região do Brasil em que foram realizadas



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

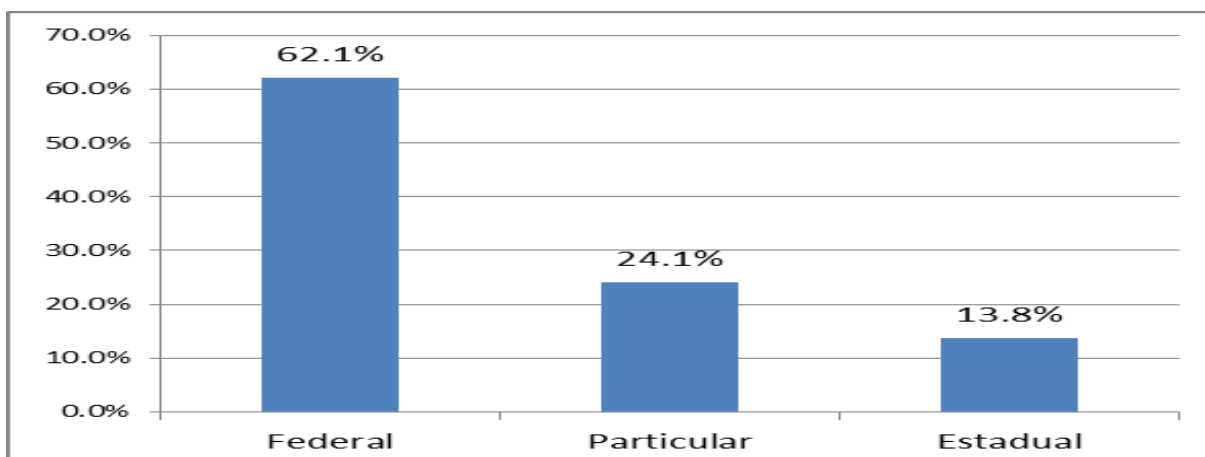
Gráfico 2 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por estado do Brasil em que foram realizadas



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

As Instituições de Ensino Superior, nas quais foram desenvolvidos os vinte e nove (29) trabalhos da amostra, são de natureza jurídica federal, estadual e particular, conforme indica o gráfico 3. As universidades federais são destaque, sendo responsáveis por dezoito (18) trabalhos, destes, sete (07) são da Universidade de Brasília (UnB). As instituições particulares são responsáveis por sete (07) trabalhos do total da amostra e dois (02) destes encontram-se em instituições do Distrito Federal.

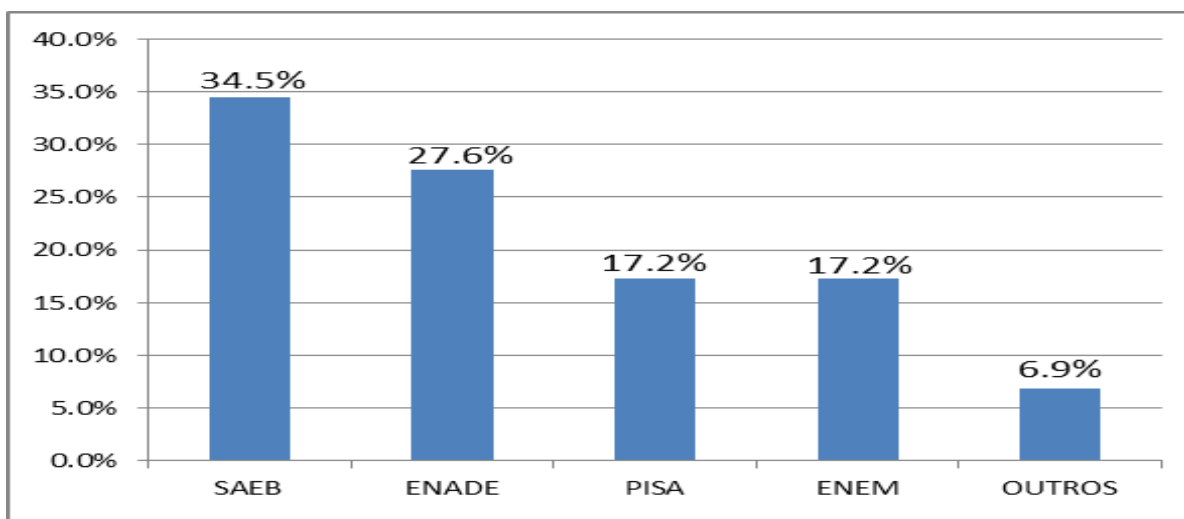
Gráfico 3 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 a partir da natureza jurídica das IES em que foram realizadas



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

Quanto às avaliações em larga escala analisadas nos trabalhos da amostra, conforme observa-se no gráfico 4, destacam-se o SAEB e o ENADE. O que identificamos como “outros”, na verdade, para um dos trabalhos [DM18], trata-se, indiretamente, do SAEB, pois a autora analisa o IDEB em sua pesquisa, e o segundo trabalho [DM1] refere-se ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Os dados do gráfico totalizam trinta sistemas citados nos trabalhos, justificamos que um dos trabalhos da amostra [DM7] apresenta uma pesquisa sobre dois sistemas, simultaneamente, (ENEM e ENADE).

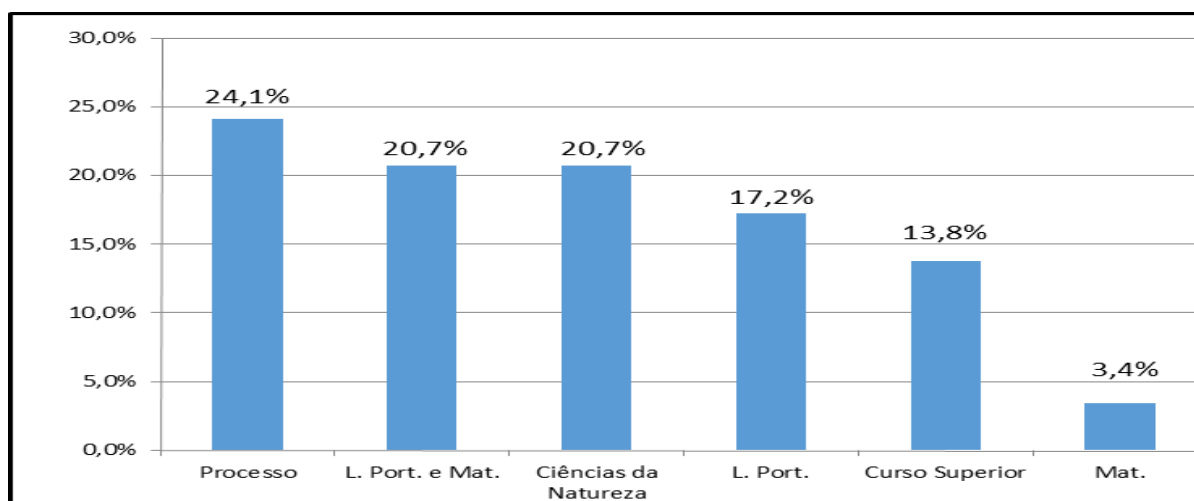
Gráfico 4 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por processo de avaliação em larga escala



Fonte: Elaborado pela autora (2014).

De acordo com a avaliação em larga escala pesquisada na Tese ou Dissertação, a abordagem dos trabalhos varia em relação ao processo de avaliação educacional de forma geral (SAEB, ENADE, SARESP), ao curso superior analisado (Física, Pedagogia, História, Biologia, Engenharia Civil), a uma disciplina específica (Língua Portuguesa, Matemática ou ambas simultaneamente) e às disciplinas da área do conhecimento de Ciências da Natureza (Biologia, Ciências, Física e Química, individualmente ou em conjunto), as quais apresentamos reunidas em Ciências da Natureza. Isto justifica-se pela abordagem que cada processo de avaliação em larga escala realiza nas provas/exames, ou seja, para o SAEB são Língua Portuguesa e Matemática, para o PISA são Língua Materna/Portuguesa, Matemática e Ciências, para o ENEM são Linguagens (incluindo redação), Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, enquanto o ENADE avalia os estudantes em diferentes cursos superiores. Desta forma, os pesquisadores, ora tratam de maneira geral o processo de avaliação em larga escala, ora especificam uma área, disciplina ou curso, conforme destacamos no gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição de Dissertações e Teses Brasileiras sobre processos de Avaliação Educacional defendidas no período de 2006 a 2013 por abordagem



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A partir da análise dos trabalhos, identificamos algumas características comuns às diferentes avaliações em larga escala, indicadas a seguir.

1.7.2 Identificação das Características Comuns às Avaliações em Larga Escala

Conforme a análise dos trabalhos, pudemos identificar algumas características que se apresentaram comuns às avaliações em larga escala pesquisadas pelos trabalhos da amostra (ENADE, PISA, ENEM e SAEB), como as possibilidades ou avanços, as fragilidades indicadas como dificuldades ou limitações, assim como críticas e/ou sugestões dos autores.

1.7.2.1 ENADE

Identificamos que nos trabalhos sobre o ENADE [DM3; 4; 7; 13; 19; 21; TD4;6] houve a indicação de possibilidades e/ou avanços presentes no sistema de avaliação. O principal, considerado um avanço, reporta-se à mudança que o ENADE representa em relação ao Exame Nacional de Cursos (ENC) [DM4]. O ENADE contribui para a evolução da educação superior brasileira [DM21] por dar sustentação à qualidade do ensino e subsidiar as reformas educacionais como principal ferramenta para a produção de mudanças nos currículos, metodologias de ensino, conceitos, práticas de formação e gestão [DM7; DM13], além de possibilitar a melhoria da qualidade dos cursos ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) [DM3].

Por outro lado, esse Sistema de Avaliação apresenta fragilidades, que indicamos como dificuldades ou limitações, citadas pelos trabalhos, como o critério aleatório de convocação dos alunos, a periodicidade de realização do Exame e, principalmente, como citado nos trabalhos [DM3; TD4], a possibilidade de boicote por parte dos alunos, sobretudo, das IES públicas federais e estaduais. A centralidade do Exame [DM19; TD4], que considera apenas o desempenho dos alunos, sem que outros instrumentos avaliativos estejam articulados, além de críticas às metodologias, à finalidade, ao formato e ao método de aplicação dos Exames [DM4; DM21], assim como ao uso dos resultados como forma de ranqueamento das instituições [TD6].

Uma observação presente nos trabalhos é a crítica à falta de informações sobre o Exame por parte dos gestores, alunos e corpo docente [DM3; DM19]. Outra crítica refere-se à divulgação dos resultados, ao indicar que existe pouca divulgação junto às instituições, além do modo de divulgação que reduz os resultados à medida

e regulação ao apresentar os índices como forma de determinar o ranqueamento entre as instituições [DM4; DM21]. Por mostrarem-se incapazes de orientar gestores nas ações administrativas, a forma como os conceitos estão construídos no ENADE, também é criticada [DM3; TD6].

É possível perceber a convergência para a conclusão de que os resultados do ENADE isoladamente, não são capazes de responder pela avaliação de um sistema tão complexo como a educação superior, que muitas vezes não traduz a realidade das instituições avaliadas. Ainda, que não é adequado o ranqueamento das IES com base apenas no desempenho dos alunos concluintes numa única prova. Da mesma forma, não se pode afirmar que a qualidade do desempenho dos alunos no Exame seja a mesma qualidade de um curso numa determinada IES [DM3; DM4; DM13].

1.7.2.2 PISA

Está presente nos trabalhos sobre o PISA [DM8; 14; 15; TD5; TD7], como indicativo de possibilidades, que esta avaliação se configura como estratégia para construir indicadores de qualidade em educação, comparáveis periodicamente, dentre os vários países participantes e permitir a otimização de investimentos para a educação. Possibilita que gestores e agentes inseridos no processo educativo identifiquem prioridades e alternativas educacionais. Por meio da avaliação é possível identificar o que se deve esperar que os alunos aprendam dos currículos propostos e quais os fatores escolares e extraescolares que favorecem ou limitam a aquisição das competências esperadas.

Como dificuldades ou limitações do Programa, citadas nos trabalhos, percebemos a não adesão de todos os países, impossibilitando maiores comparações. O objetivo a que se propõe o PISA, de avaliar o ensino obrigatório, não é atendido, em virtude da distorção idade-série [DM8]. Apresenta-se, também, a preocupação com as informações sobre o PISA, ao indicar que o acesso da escola às informações sobre este Programa de Avaliação é insuficiente; falta compreensão por parte dos professores sobre as questões e as teorias, não há uma discussão dos princípios teórico-metodológicos que norteiam o PISA [DM8; TD5]. Informar o que é o PISA, como aplicá-lo e enviar os resultados, é insuficiente, não garante, no espaço escolar, o uso dos resultados para reflexão de suas práticas pedagógicas [TD5].

Foi possível identificar, nos trabalhos analisados, que o PISA atua com uma visão ampla de letramento e concepção de leitura, o que implica lidar com diferentes formas de expressão, por meio da diversidade de gêneros e formatos. Enquanto isso, na escola, não se apresenta no plano de ensino, proposta para explorar em profundidade a imensa diversidade de gêneros textuais, a abordagem restringe-se aos textos mais comuns encontrados nos materiais didáticos [DM14; TD5; TD7].

Outro fator refere-se à formação dos professores e à carga horária de língua materna/portuguesa ofertada nos currículos escolares. Quando se compara o Brasil com países de melhor desempenho, percebe-se que a formação dos professores das séries iniciais, nestes países, passa por diferentes caminhos, desde a seleção de quem serão os futuros professores, ao longo período de estágios durante a formação, além do fato de a carga horária de língua materna/portuguesa nos currículos escolares ser expressivamente menor em escolas brasileiras [DM14; TD7].

Apontamentos presentes nos trabalhos sinalizam para a necessidade de aprofundar a compreensão do contexto sociocultural brasileiro na elaboração das avaliações em larga escala [TD7]. Ressalta-se a necessidade de aumentar a capacidade leitora ao longo do ensino fundamental [TD5]. A alocação do Brasil em níveis mais baixos de desempenho relaciona-se à rede de ensino, atraso escolar, nível socioeconômico, nível de escolaridade dos pais e estrutura familiar [DM8; DM15].

Em relação à divulgação dos resultados, é possível perceber, nos trabalhos analisados, que há pouca preocupação entre os países em garantir que a divulgação se efetive. As informações são disponibilizadas em linhas gerais e muitas delas se encontram apenas em inglês ou francês e algumas em espanhol. Observa-se a falta de compreensão dos resultados por parte dos professores. Percebe-se, também, a ênfase que é dada aos resultados em forma de ranqueamento entre os países [DM8; TD5].

1.7.2.3 ENEM

São apresentadas como possibilidades do ENEM, pelos trabalhos analisados [DM7; 9; 10; 12; 20], a aferição das condições de formação dos concluintes do ensino médio e que serve como forma alternativa ao processo de ingresso no ensino

profissionalizante e/ou superior. Tal avaliação também seria responsável pela criação de mecanismos capazes de traçar um panorama da qualidade do ensino, com vistas à sua melhoria, além de apresentar-se como indutor do currículo do ensino médio, subsidiar as práticas docentes e reflexões pedagógicas. A estrutura da prova, que apresenta articulação por áreas e não por disciplinas, sinaliza a preocupação em minimizar as formas fragmentadas de avaliação e, em consequência, de ensino [DM12].

Como fragilidade, verificou-se a identificação da inversão de valores no ENEM, em que, por meio do Exame, pretende-se impulsionar mudanças no ensino ao invés de agir no sistema educacional. O Exame exerce perfil avaliativo regulador da educação básica [DM9]. Outra questão que ficou evidente está relacionada à contextualização. A noção de contextualização não avançou em relação ao Novo ENEM, os textos teóricos e metodológicos são os mesmos do ENEM original, acentuando-se nas provas o carácter mais conceitual. Muitos enunciados não suscitam a reflexão e a articulação dos saberes; cobram apenas a função instrumental de aplicação de determinado conceito ou interpretação de um texto para resolução de um problema [DM7; DM9; DM10; DM12].

Aponta-se ainda, a necessidade de uma abordagem contextualizada associada à exploração de conteúdos conceituais por meio de problematização dos mesmos. Para o processo de ensino fica a indicação do cuidado que deve ser tomado ao contextualizar os conteúdos científicos, para não permitir que, ao invés de enriquecer a prática pedagógica nas escolas, acabem por empobrecê-la. Por exemplo, ao apenas referenciar-se a um determinado local ou situação sem que sejam realizadas maiores articulações ao conteúdo científico, utiliza-se da noção de contextualização de forma reducionista. Também, a divulgação dos resultados do exame apresenta-se como forma de ranqueamento para as escolas, ou seja, aquelas escolas em que os estudantes obtêm melhores notas, são apresentadas nos primeiros lugares do ranque [DM9].

1.7.2.4 SAEB/Prova Brasil

O SAEB tem como possibilidades indicadas pela análise dos trabalhos [DM2; 5; 6; 11; 16; 17; TD1; 2; 3; 8], contribuir para a revisão de políticas públicas e para a melhoria da qualidade educacional. Medir o desempenho cognitivo dos alunos, por

meio de sua proficiência nos testes padronizados, como resultado de suas acepções pessoais, de seus antecedentes sociodemográficos, da estrutura e valores de sua família e sociedade onde vive, bem como os impactos desses fatores sobre o desempenho dos alunos. Permite, ainda, a comparação entre diferentes períodos dos resultados apresentados pelo desempenho dos alunos.

Também amplia a possibilidade de estabelecer o diálogo para a concretização do regime constitucional de colaboração entre os sistemas de ensino por abranger as esferas de poder nacional, estadual e municipal acerca das demandas educacionais.

Permite um processo de reflexão interna nas escolas, com definição de projetos pedagógicos, a partir do reconhecimento das implicações da avaliação no processo ensino e aprendizagem. Contribui para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa da educação brasileira ao inspirar os sistemas avaliativos educacionais estaduais e auxilia para a formação e o aperfeiçoamento de inúmeros pesquisadores e técnicos em avaliação.

A análise dos trabalhos indica como dificuldades ou limitações, a preocupação em relação à confiabilidade da comparabilidade dos resultados de um sistema de avaliação ao longo dos anos/ciclos, justificando pelas variações que ocorrem com as avaliações e pelas alterações na forma de divulgar os resultados e, principalmente, quando comparadas a outras avaliações, sejam regionais ou locais [DM2; DM5]. Indica a falta de informações nas escolas sobre diferenças entre SAEB e Prova Brasil e/ou avaliações regionais existentes [DM6].

Percebemos nos trabalhos, a evidência de que o nível socioeconômico dos alunos, a rede de ensino, o capital cultural, a repetência, o fato de fazer ou não dever de casa, interferem nos resultados apresentados nas provas do SAEB, assim como, os recursos, o clima acadêmico, a formação e o salário docente, o currículo, as práticas pedagógicas, as metodologias de ensino e as condições organizacionais, também estão relacionados aos resultados apresentados [DM11; TD2; TD3; TD8]. A rede privada revela resultados melhores que a pública, tanto na qualidade, quanto na equidade, havendo distinção entre alunos da rede pública e privada e também

distinção nítida do ponto de vista cognitivo, em matemática e Língua Portuguesa, entre pretos e brancos e entre pretos e pardos [TD2]¹⁷.

Indica-se, outrossim, que é possível perceber um declínio nos níveis médios de aprendizado dos alunos brasileiros e um aumento na participação relativa de alunos com menores resultados educacionais [TD3]. Ao responsabilizarem as escolas e os professores pelos resultados insatisfatórios dos alunos, as políticas educacionais desresponsabilizam-se pelos fatores internos que interferem na aprendizagem, contribuindo para a permanência do baixo desempenho apresentado [TD8].

A divulgação dos resultados e a sua utilização apresentam-se como uma fragilidade do Sistema de Avaliação, pois, conforme os trabalhos vistos, há pouca informação por parte dos gestores, que parecem conhecer insuficientemente os dados produzidos pelo SAEB para que possam utilizar os resultados [DM2; DM16]. Também são poucas as discussões acerca de como utilizar os resultados apresentados e que, para a melhor compreensão e utilização, a linguagem das divulgações deve ser adequada a diferentes públicos [DM17; TD1]. Embora os resultados permitam discussões, por si só, não são suficientes para embasar políticas educacionais de qualidade, não garantem a qualidade do ensino e nem a melhoria da educação [DM6; TD8]. A cultura de ranqueamento está muito presente na divulgação dos resultados e se mostra como uma preocupação por parte de algumas escolas pesquisadas, que buscam treinar os alunos em vista do desempenho a ser obtido [DM2; DM6; DM16; DM17].

A partir da análise dos trabalhos, é possível indicar vários apontamentos em relação ao SAEB, como a necessidade de revisão das matrizes de referência; maior cuidado na constituição dos testes de desempenho [TD1]; explicitar e explicar melhor a metodologia da avaliação; intensificar o trabalho de convencimento dos alunos e professores sobre a importância do SAEB [DM2]; superar a cultura de ranqueamento dos resultados [DM16]; aprimorar os preditores presentes nos questionários do SAEB com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, gestão escolar e elaboração de políticas [DM11]; apresentar

¹⁷ O uso da terminologia “pretos” é original do texto apresentado em TD2. Ressaltamos que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) usa o termo “preto” para classificação de cor ou raça, que é diferente de usar a categoria “negro” que inclui pretos e pardos.

informações complementares nos relatórios, além dos números, a fim de clarificar os problemas educacionais apontados pela avaliação [DM2]; rever as avaliações do SAEB, sua ideologia e eficácia prática enquanto projetos integradores de políticas educacionais. Ainda, a avaliação que toma por base as unidades escolares (ANRESC/Prova Brasil), deveria ficar a cargo dos estados com apoio e repasse de recursos pelo governo federal, com vistas ao melhor aproveitamento dos resultados obtidos [DM2; DM6; TD1].

Ponderamos a importância em apresentar, a seguir, nossas observações a partir das análises que realizamos da amostra das Teses e Dissertações sobre as avaliações em larga escala no Brasil.

1.8 ALGUMAS OBSERVAÇÕES

Na análise geral dos trabalhos, verificamos convergências às diferentes avaliações em larga escala (ENADE, PISA, ENEM, SAEB). É fato que propõem como objetivo principal, construir indicadores de qualidade da educação brasileira para subsidiar políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada para os diversos níveis.

Souza e Lopes (2010, p. 54) corroboram com esta observação ao indicarem que, do ensino fundamental ao superior, as avaliações de sistema têm contribuído para o debate sobre a qualidade que se tem e a que se pretende alcançar para a educação. Confirmam que mecanismos dessas avaliações pautam as políticas públicas educacionais no Brasil desde a década de 1990, justificadas pelo propósito de melhorias na qualidade da educação, ao subsidiar decisões e intervenções de gestores e profissionais que atuam nas diferentes instâncias dos sistemas e instituições educacionais. No entanto, destacam que por enfatizarem os produtos – provas e resultados, em detrimento dos processos – contextos de produção e reprodução dos saberes e contextos sociais de alunos e professores, essas avaliações vêm servindo mais ao controle e regulação que à indução de mudanças com vistas à qualidade do ensino ofertado, como se apresenta no plano do discurso.

Dias Sobrinho (2010, p. 206) também afirma que não restam dúvidas sobre a utilidade que os exames de larga escala têm como subsídio para ações dos operadores do Estado no que concerne à educação. Porém, a produção de efeitos

pedagógicos significativos é duvidosa, caso não possa contar com a adesão de professores e alunos, como no ENADE, por exemplo.

O que o autor evidencia pode estar diretamente relacionado a uma outra observação comum aos trabalhos analisados, a que se refere a pouca informação ou ausência de informação por parte de gestores, corpo docente e alunos sobre os sistemas de avaliação aos quais estão submetidos, desconhecendo ou pouco conhecendo sobre as teorias e metodologias que norteiam as avaliações, ou mesmo sobre a própria avaliação.

Se almejamos por mudanças rumo à melhoria da qualidade da educação, dificilmente obteremos êxito sem a participação efetiva dos diferentes agentes envolvidos no processo. Necessitamos, antes, superar as fragilidades apontadas anteriormente. Não há como participar do que se desconhece. Ristoff (1995, p. 49), ao reportar-se à cultura da avaliação institucional, afirma que esta é um processo que somente logrará êxito quando for construído coletivamente, além de contar com a intensa participação de todos os envolvidos, seja em procedimentos de implantação ou na utilização dos resultados produzidos, o que não deve ser diferente para a avaliação de sistema.

Igualmente, Afonso (2010, p. 9-10) reafirma que é absolutamente decisiva a ampla formação em avaliação para professores e outros agentes educativos com responsabilidades importantes nas escolas. Sem esta competência, somada a outras que constituem uma concepção avançada em termos profissionais, a necessidade de promover uma cultura de avaliação, presente no discurso oficial e já transformado num novo senso comum educacional, será apenas mais um *slogan* ideológico.

Há mais de uma década, Sousa (2000, p. 116-117) já apontava que a cultura avaliativa do país é um fator importante que pode garantir que os sistemas educacionais, os educadores e a comunidade possam se apropriar dos resultados dos processos avaliativos. Criar processos de divulgação e discussão – que permitam o uso adequado dos resultados produzidos pelas avaliações, por diferentes grupos, por meio da realização de treinamentos, produção de materiais e outras formas de sistematização das informações – são estratégias que integram o desenvolvimento da cultura avaliativa, tão necessária.

Notadamente, o uso dos resultados, principalmente pela mídia, tem servido mais ao ranqueamento das instituições de ensino superior, unidades escolares da

educação básica, estados, municípios e o próprio país perante outros, do que aos objetivos para os quais foram constituídos. Talvez os fatores que contribuem para a utilização reducionista dos resultados produzidos e que pouco têm interferido para mudanças práticas, sejam a falta de informação sobre como analisar e utilizar os dados, a valoração excessiva sobre os dados quantitativos, bem como a divulgação insuficiente dos resultados, apontados nos trabalhos. A esse respeito, Souza e Lopes (2010, p. 55) confirmam que nas avaliações em larga escala destaca-se a ênfase aos resultados, com atribuição de mérito a alunos, instituições, redes e predomínio dos dados quantitativos. Acrescentam, ainda, que a divulgação dos resultados pela mídia em forma de *rankings*, reforça o papel da avaliação no gerenciamento das políticas educacionais.

Ainda sobre ranqueamento a partir dos resultados, Dias Sobrinho (2010, p. 214-216) lembra que o ENADE se apresenta como papel subsidiário no sistema de avaliação em sua concepção original. Portanto, não poderia dar margens a *rankings*, uma vez que a prática de ranqueamento é criticada no documento que propôs o SINAES, por não contribuir para a promoção da qualidade científica e social da educação superior. Para o autor, os ranqueamentos podem produzir injustiças, pois, injetam rivalidades entre as IES e grupos de profissionais e geram competitividade com desvios das finalidades essenciais das práticas educacionais da educação superior. O autor ainda alerta que a avaliação deste nível de ensino tende para um instrumento de classificação de cursos e instituições.

Gatti (2009, p. 12-13) destaca que o SAEB vem sendo objeto de estudos e discussões, inclusive de comissões ministeriais, em busca de aperfeiçoamento, para superação de problemas técnicos e problemas relativos à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados aos gestores de diferentes níveis e aos professores. Destaca como desafio a necessidade de dar novo significado às avaliações que, inicialmente, tinham conotação punitiva. Porém, vê como dificuldade para tais mudanças, fatores internos e externos interpostos e contradições implicadas nos procedimentos de mudanças, tais como, ênfase muito forte dada aos melhores e piores desempenhos, valorização da mídia apenas às médias das notas obtidas em detrimento de outros resultados. Além de pequena utilização dos dados por parte das redes, seja pela disseminação inadequada dos dados ou pela dificuldade que as redes apresentam na interpretação, análise e utilização pedagógica dos mesmos.

Por isso, a autora trata a disseminação adequada dos dados como ponto nevrálgico a ser resolvido.

Horta Neto (2010, p. 101) corrobora com Gatti, ao indicar a necessidade de se desenvolver instrumentos e estratégias, com linguagem nítida, clareza e possíveis exemplos explicativos sobre as escalas e utilização dos resultados, visando levar profissionais da educação e a sociedade a se apropriarem dos dados produzidos.

Também é consenso, pela análise dos trabalhos, que somente os resultados apresentados pelas avaliações em larga escala não são suficientes para traduzir a realidade da educação brasileira ou garantir a melhoria da qualidade educacional. Mesmo porque, os resultados são apresentados em valores que representam médias e não explicitam os fatores internos e externos a eles associados.

A esse respeito, Freitas (2007) expõe que durante muito tempo duas vertentes se opuseram no cenário educacional ao tentar explicar o fracasso escolar por fatores pedagógicos que são internos à escola e por fatores sociais que são externos à escola. Para o referido autor as duas causas são pertinentes à explicação do fracasso escolar. Desta forma, o nível socioeconômico deve ser introduzido nas análises das avaliações de desempenho do aluno e da escola como importante variável e “as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola” (FREITAS, 2007, p. 970).

Ao assinalar alguns traços dominantes a partir dos diversificados desdobramentos que decorrem das avaliações em larga escala, Souza (2014, p. 411) destaca o fato da interpretação dos resultados obtidos pelos alunos nas provas ser usado como principal evidência da qualidade, seja das redes de ensino ou de instituições, revelando uma noção restrita de qualidade a ser difundida.

Conforme o uso que se fizer dos resultados, para Souza e Lopes (2010, p. 55), diferentes poderão ser os significados para as instituições de ensino e para os gestores de instâncias centrais e intermediárias, responsáveis pela administração da educação, que ao tomarem decisões pautadas nesses resultados e significados construídos, tanto podem contribuir para a democratização da educação, como para intensificar desigualdades e levar à exclusão por meio de iniciativas potencializadas.

Podemos ver um exemplo em Alavarse, Bravo e Machado (2013), ao detectarem o uso de resultados das avaliações externas, em municípios do Estado de São Paulo, para o pagamento de bônus por mérito para professores. Esta ação compromete o envolvimento dos professores com a avaliação e os responsabiliza,

quase que exclusivamente, pelos resultados dos alunos. Além de favorecer com tais políticas de responsabilização, a lógica da meritocracia e da culpabilização e prejudicar os princípios democráticos na organização de agentes escolares.

O mapeamento das teses e dissertações sobre as avaliações em larga escala permitiu conhecer melhor as avaliações como o PISA, o ENADE, o ENEM e o SAEB. Ao evidenciar apontamentos sobre seus avanços, fragilidades, implicações para a qualidade da educação ofertada e melhor forma de utilização dos resultados produzidos poderá contribuir para a reflexão sobre tais avaliações, e, especificamente, possibilitar comparações com as análises das entrevistas realizadas para a nossa pesquisa as quais apresentaremos na seção IV.

Essa estratégia permitiu-nos perceber desafios a serem enfrentados pelas diferentes avaliações em larga escala, como: a necessidade de aprofundar a compreensão do contexto sociocultural brasileiro na elaboração da avaliação; realizar abordagem mais contextualizada nas avaliações; realizar a revisão das matrizes de referência; adequar a linguagem da divulgação dos resultados aos diferentes públicos; superar a cultura de ranqueamento.

Observamos a indicação de algumas sugestões dos autores as quais apresentamos em linhas gerais: intensificar as discussões nas instituições acerca da compreensão e utilização dos resultados produzidos, bem como das metodologias das avaliações; promover mais informações sobre os objetivos e importância das avaliações; estimular e motivar os professores a discutirem as propostas de ensino; desenvolver trabalho junto à mídia com elaboração de programa de capacitação a jornalistas para a divulgação dos resultados, dentre outras.

Observamos que dentre as Teses e Dissertações estudadas na amostra não há estudos sobre a inclusão de novas áreas a serem incluídas pelas diferentes avaliações em larga escala além daquelas áreas/disciplinas já nelas inseridas. Consideramos, desta forma, a relevância em apresentarmos em nossa pesquisa a discussão sobre a inclusão de CN no SAEB, uma vez que esta é uma situação singular, dentre as avaliações em larga escala existentes no Brasil atualmente e, portanto, nos interessa conhecer quais são as possíveis implicações dessa inclusão para o ambiente escolar.

Após as discussões apresentadas nesta seção, ponderamos a relevância de apresentarmos a avaliação sob o aspecto da prática social por ela representado, uma vez que o ato avaliativo não está restrito ao contexto educacional. Desta forma,

na próxima seção, abordamos a avaliação a partir de algumas contribuições da sociologia de Bourdieu (2013; 2009; 2007; 1998; 1996; 1983) à educação, concordando que os indivíduos manifestam por meio da prática avaliativa aspectos de seu capital cultural e social.

SEÇÃO II

UMA LEITURA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL À LUZ DA SOCIOLOGIA DE PIERRE BOURDIEU (1930-2002)

Considerado um dos importantes sociólogos do século XX, Pierre Bourdieu deixou uma densa obra, porém, ainda não tão conhecida. Englobou em suas publicações os mais diversos temas, como campesinato, artistas, escola, bispos, patronato, política, consumo, cultura, mídia, dentre outros. Além da utilização de variadas disciplinas, como a Sociologia, Antropologia, Etnologia, Filosofia, Linguística, Economia e História, incorporando novos questionamentos a cada uma delas (VASCONCELLOS, 2002, p. 78).

Nesta segunda seção, objetivamos fundamentar, sociologicamente, as discussões que serão abordadas posteriormente em torno das avaliações do SAEB, especificamente, sobre as percepções de professores de Ciências das escolas que tiveram avaliação de Ciências da Natureza no SAEB/2013, representantes da SEED e do INEP, a respeito da inclusão de Ciências da Natureza nesta avaliação. Evidenciamos as contribuições da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu (1930-2002), com ênfase no aspecto da avaliação. Para tanto, consideramos a pertinência em trazermos, a seguir, os conceitos de *Habitus*, Violência Simbólica, Campo e Capital Cultural, aplicados por Bourdieu (2013; 2009; 2007; 1998; 1996; 1983) à sociologia.

2.1. O CONCEITO DE *HABITUS*

Setton (2002), ao analisar a emergência de uma nova configuração cultural, em que a coexistência de diferentes instâncias produtoras de valores culturais e referências de identidades passa a mediar o processo de construção dos *habitus* individuais, considera a família, a escola e a mídia como instâncias socializadoras que coexistem numa intensa relação de interdependência, instâncias que configuram uma forma permanente e dinâmica de relação no mundo contemporâneo. Ao questionar como e por que essa nova configuração cultural entre essas instâncias de socialização seria responsável pela construção de um novo agente social, a referida autora embasa-se na teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu (interesse para nossa pesquisa) e na concepção institucional de

modernidade de Anthony Giddens (1938-), em busca de uma resposta possível à questão.

Interessa-nos saber como o *habitus* dos professores de Ciências pode relacionar-se ao modo como pensam sobre as avaliações de CN no SAEB e sobre os alunos que são avaliados por meio dessas provas.

Setton (2002, p. 61) concebe *habitus* “como um instrumento conceptual que auxilia a pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos”. O conceito de *habitus* ainda é um sistema em constante reformulação, embora seja visto como sendo um sistema engendrado no passado que orienta para uma ação no presente. Apesar de considerar controvertida¹⁸ a teoria do *habitus*, a referida autora acredita que esta pode habilitar a pensar o processo de constituição das identidades sociais do mundo contemporâneo, considerando que

[...] *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. (SETTON, 2002, p. 61).

Ao apresentar a origem do conceito de *habitus*, Setton (2002, p. 61) reporta-se à “noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem”. Acrescenta que, posteriormente, essa noção é também utilizada por Émile Durkheim (1858-1917) com sentido semelhante, porém, mais explícito, fazendo “uso do conceito para designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável” (SETTON, 2002, p. 61). Na evocação desse conceito por Durkheim – a propósito da noção cristã dos internatos, como forma de educação que englobaria a criança integralmente como influência única e constante, a educação estaria organizada para produzir um efeito profundo e duradouro,

¹⁸ A autora justifica essa controvérsia da teoria do *habitus* pautada em Bernard Lahire e François Dubet, que dialogam com a teoria social de Bourdieu, cada um à sua maneira. Enquanto Lahire se dedica a refletir sobre os limites do conceito de *habitus* e relativiza sua capacidade de apreender a totalidade das práticas sociais, Dubet, ao considerar que as práticas supõem uma amnésia, uma cegueira, uma ilusão quanto às lógicas do sistema e da dominação que comandam a realização das práticas, acredita que Bourdieu oscila entre um novo objetivismo e o fim do indivíduo.

possibilitando, então, – de acordo com Lahire (1997) citado por Setton (2002, p. 61) – afirmar que “a coerência das disposições sociais que cada ser social interioriza dependeria da coerência dos princípios de socialização aos quais os indivíduos estão submetidos”.

Para Setton (2002, p. 62), Bourdieu (2009) retoma o conceito de *habitus* a partir de uma ótica original, em que, aproveitando-se das reflexões de Erwin Panofsky (1892-1968) sobre a relação de afinidade entre a arte gótica e o pensamento escolástico – em que “a forma formadora de hábitos” da educação escolástica é reconhecida nos efeitos por ela produzidos na estrutura da catedral gótica ou na disposição gráfica dos manuscritos (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 56), Bourdieu propõe um problema sociológico. Afirma que não basta postular a comparabilidade das diferentes esferas do social, mas sim, que é necessário definir as condições, os princípios que tornam essa comparação possível.

Assim, para Bourdieu (2009, p. 346), as afinidades profundas que unem as obras humanas e, evidentemente, as condutas e os pensamentos, derivam – além de outros entes sociais – também da instituição escolar que é investida da função de transmitir conscientemente, ou em partes, inconscientemente a cultura dominante, ou ainda, com rigor, de produzir indivíduos providos de sistema de esquemas inconscientes, ou que foram internalizados profundamente, constituindo sua cultura, seu *habitus*. Neste caso, de acordo com Setton (2002) a noção de *habitus* em Bourdieu ([1974] 2009) corresponde à noção de cultura.

Para Justina e Ferrari (2000, p. 131) “o papel da escola é o de racionalizar o conhecimento produzido nas instâncias produtoras do conhecimento”. Na medida em que o ser humano pode ligar seu ponto de vista a concepções anteriores ocorre seu aperfeiçoamento, o que podemos relacionar à constituição de seu *habitus*. Da mesma forma que outros conhecimentos, os conhecimentos de CN necessitam integrar a cultura geral das pessoas. De acordo com Bachelard (1996) citado pelas referidas autoras (2000, p. 132), o ensino de ciências deve ser revisto, pois as sociedades modernas não parecem ter integrado a ciência na cultura geral. Assim, o *habitus* como noção de cultura em relação às CN (não) derivou da instituição escolar.

Em *A Reprodução* (1970/2013), Bourdieu e Passeron reportam-se à educação como instrumento fundamental da continuidade histórica, considerada como processo por meio do qual se realiza, no tempo, a reprodução dos valores que

orientam as atitudes e comportamentos de cada grupo, ou seja, a reprodução de seu arbitrário cultural. Assim, por meio da delegação de autoridade a uma instância pedagógica, neste caso, as instituições de ensino, os referidos autores propõem que a Ação Pedagógica (AP) implica o Trabalho Pedagógico (TP) como:

Trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU, 2013, p. 53).

Desta forma, de acordo com Bourdieu e Passeron (2013, p. 56), “a produtividade específica de um TP, isto é, o grau em que ele consegue inculcar [aos] destinatários legítimos o arbitrário cultural que foi chamado a reproduzir” é medida pelo grau em que o *habitus* produzido é durável, é transferível e é exaustivo. O *habitus* é durável no sentido de sua capacidade de “engendrar mais duravelmente as práticas conformes aos princípios do arbitrário inculcado” (2013, p. 55). O *habitus* é transferível no sentido de sua “capacidade de engendrar práticas conformes aos princípios do arbitrário inculcado num maior número de campos diferentes” (2013, p. 55). O *habitus* é exaustivo no sentido de reproduzir “mais completamente nas práticas que ele engendra os princípios do arbitrário cultural de um grupo ou de uma classe” (2013, p. 56).

Assim, para os referidos autores, pela teoria do *habitus* como princípio unificador e gerador das práticas, é possível “compreender que a durabilidade, a transferibilidade e a exaustividade de um *habitus* estejam fortemente ligadas aos fatos”, (BOURDIEU; PASSERON, 2013, p. 56) ainda que não haja a necessidade da congruência destas três medidas do efeito de reprodução.

Noutro momento, de acordo com Setton (2002), Bourdieu atribui um sentido mais preciso ao conceito de *habitus*, como aquele que surge “da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais” (SETTON, 2002, p. 62). Para a autora, Bourdieu considera que as experiências vivenciadas pelos indivíduos funcionam como matriz de percepções resultantes de trajetórias anteriores. Contudo, Bourdieu aponta, também, que o *habitus* realiza constantemente um ajustamento ao mundo, constituindo-se em uma adaptação, que só, excepcionalmente, assume a forma de

uma conversão radical. Assim, para Setton (2002), o *habitus* – concebido como princípio mediador de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência –, paradoxalmente, se explicita no seu desajustamento.

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 79), o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu é um dos conceitos-chave de sua teoria, que corresponde a uma matriz que, por sua vez, é determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir em diferentes situações. Assim, o *habitus* traduz estilos de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, além de constituir-se em um meio de ação capaz de criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas.

Nogueira e Nogueira (2002) concordam com a posição de Vasconcellos (2002) ao afirmar que, para Bourdieu – em função das condições objetivas que caracterizam a posição de cada grupo de indivíduos organizado na estrutura social – um sistema específico para a ação é constituído, transmitido aos indivíduos na forma de *habitus* (familiar ou de classe), que passa a conduzi-los nos mais variados ambientes de ação ao longo do tempo.

Assim, de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), pelo acúmulo de experiências exitosas ou fracassadas, os grupos sociais construiriam um conhecimento prático com relação ao que é possível ou não de ser alcançado e as formas mais adequadas de fazê-lo e, por meio de “um processo não deliberado de ajustamento entre investimentos e condições objetivas de ação” (2002, p. 23), os grupos adotariam as estratégias mais adequadas e mais viáveis, as quais seriam incorporadas pelos sujeitos como parte de seu *habitus*.

Ao transpor esse raciocínio para a educação, os referidos autores indicam que para Bourdieu – a partir das experiências de sucesso ou fracasso no sistema escolar, vivenciadas pelos membros dos grupos sociais – constitui-se uma estimativa de chances objetivas no universo escolar, fazendo com que, inconscientemente, os grupos passem a adequar seus investimentos a essas chances.

De acordo com Bourdieu (2007), as atitudes dos membros das diferentes classes sociais – pais ou crianças, principalmente –, no que diz respeito à escola, à cultura escolar e ao futuro que pode ser oferecido pelos estudos, representam a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos devido à sua posição social. Por exemplo, o fato de classes sociais diferentes enviarem à quinta série partes tão

desiguais de suas crianças, mesmo em nível igual de êxito. Na realidade, as atitudes dos pais em relação à educação das crianças – manifestadas pela decisão de enviar seus filhos a estabelecimento de ensino secundário ou de deixá-los na classe de fim de estudos primários –, no sentido de inscrevê-los em liceus ou em colégio de ensino geral, para Bourdieu, ocorre como se fosse

[...] a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social à qual pertencem. Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas ou dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares (BOURDIEU, 2007, p. 47).

Desta forma, segundo Bourdieu (2007, p. 47-50), aos membros das classes populares e médias resta tomar a realidade por seus desejos, pois nesse terreno, como em outros, definem-se as aspirações e as exigências – em sua forma e conteúdo – pelas condições objetivas, sendo-lhes excluída a possibilidade de desejar o impossível. Em outras palavras, eles fazem suas escolhas conforme suas reais possibilidades e quando reconhecem o que não lhes pode ser possível ou permitido constitui-se a expressão da necessidade interiorizada. Assim, oportunidades objetivas são transformadas em esperanças ou desesperanças subjetivas e, num processo circular, um moral baixo engendrará uma perspectiva temporal ruim, assim como um moral elevado – além de suscitar alvos elevados – oportuniza a criação de situações de progresso e conduz a um moral ainda melhor. Esse processo circular tende a desencorajar os desfavorecidos que, muito frequentemente, renunciam às esperanças que são “razoáveis” ou “realistas”.

Ao buscarmos relacionar o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu à avaliação, retomamos nas palavras de Bonamino *et al* (2010), a definição deste conceito em Bourdieu:

O *Habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e a orientar as ações dos agentes. É o sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, ou esquemas estruturados, incorporados pelos agentes na forma de um senso

prático que facilita sua orientação nos domínios relativos à existência social. A interiorização pelos agentes, de valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. (BONAMINO *et al*, 2010, p. 490).

Ao serem submetidos aos juízos e sanções da escola, por meio da avaliação, os agentes percebem – pelo êxito ou fracasso obtido, seja consciente ou inconscientemente – suas reais possibilidades diante das chances desiguais, conformando e orientando suas ações pela interiorização do destino objetivamente determinado, constituindo-se, assim, um *habitus*.

Dessa maneira, suas expectativas e atitudes em relação à escola e à obtenção de êxito nessa instituição são condicionadas pela estrutura de oportunidades de ascensão dentro desse espaço pela escola. Tais expectativas e atitudes são representadas por suas esperanças subjetivas que, na realidade, não passam das oportunidades objetivas que foram, intuitivamente, apreendidas e, progressivamente, interiorizadas. As vantagens ou desvantagens percebidas equivalem às vantagens experimentadas efetivamente ou verificadas objetivamente, por exercerem a mesma influência sobre o comportamento. Isso não diminui a importância das oportunidades objetivas que tendem a modificar, efetivamente, as atitudes e as condutas pela mediação das esperanças subjetivas, visto que existe uma forte correlação entre ambas (BOURDIEU, 2007, p. 49).

Na sequência, apresentamos a noção de violência simbólica, desenvolvida por Bourdieu e Passeron a partir da obra *La Reproduction* (1970) e buscamos relacioná-la à avaliação de maneira geral e às avaliações em larga escala.

2.2 O CONCEITO DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

De acordo com Vasconcellos (2002, p. 79), Bourdieu (1930-2002) – ao cumprir serviço militar na guerra da Argélia, exercendo naquele país o professorado – interessou-se pela agricultura argeliana, pelo campesinato e passou a estudar a emergência do capitalismo, período em que desenvolveu o conceito de *habitus*. Após tal experiência, retorna à França, onde se torna assistente na Universidade de Lille e, posteriormente, é eleito professor na atual *École des Hautes Études en Sciences Sociales*, em 1964. Dá-se, então, início a um período intenso de trabalhos

sobre o ensino universitário em colaboração com Jean Claude Passeron. Ao questionarem a “igualdade de oportunidades e a importância do sistema escolar para garantir a igualdade social a todos” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79), Bourdieu e Passeron põem em dúvida o que era uma das ideias mais tenazes da ideologia republicana. Criticam o próprio fundamento da sociedade meritocrática e o sistema de ensino considerado a ponta de lança dessa ideologia.

Neste período, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron escrevem várias obras, com destaque para *Les Héritiers* (1964), em que, segundo Vasconcellos (2002, p. 80), eles “chamam atenção para a relação entre o capital cultural, a seleção social e escolar”. É a partir desta obra – e das críticas recebidas, principalmente, do meio de professores ou de responsáveis pelas instâncias políticas – que as modalidades de funcionamento interno do sistema de ensino recebem o interesse de Bourdieu e Passeron. Tal fato leva-os a elaborar a importante obra da sociologia da educação em 1970: *La Reproduction*, na qual se busca desenvolver a noção de violência simbólica.

Para Vasconcellos (2002), por meio do uso da noção de violência simbólica, Bourdieu busca desvendar o mecanismo da naturalização, pelos indivíduos, das representações ou ideias sociais dominantes. Ao afirmar que a violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e seus agentes vivificantes – sobre a qual se apoia o exercício da autoridade – Bourdieu considera, segundo a leitura de Vasconcellos (2002, p. 80-81), que

[...] a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria à classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos de classes populares.

Ainda na obra *Les Héritiers* (1964) – a partir do conceito de dominação que reveste formas variadas de relação de poder –, de acordo com Vasconcellos (2002, p. 81), “Bourdieu focaliza a forma mais insidiosa exercida pela violência simbólica”. E, ao revelar que o sucesso escolar está condicionado à origem social dos alunos, torna-se o primeiro a evidenciar os mecanismos cognitivos ligados às condições sociais. Assim, a adesão dos dominados – entendida como a dominação imposta pela aceitação das regras, das sanções, a incapacidade que os dominados têm de

conhecer as regras de direito ou morais, as práticas linguísticas e outras – pode ser eficazmente explicada pelo termo violência simbólica.

Nogueira e Nogueira (2002) – ao reconhecerem a força e o alcance da Sociologia da Educação de Bourdieu (justificam que este não pode ser impeditivo para que se constatem suas limitações¹⁹, o que contribui para uma análise mais equilibrada da obra do autor) – apresentam aquela que é uma de suas teses centrais:

Os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18).

Assim, a origem social, que coloca os alunos em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares, é evidenciada como responsável por explicar o grau variado de sucesso alcançado ao longo do percurso escolar.

Ao se reportar ao conjunto de reflexões realizadas por Bourdieu sobre a escola em *A Reprodução* ([1970] 1992/2006), Nogueira e Nogueira (2002, p. 28) relatam que a escola e o trabalho pedagógico por ela desenvolvido só poderiam ser compreendidos quando relacionados ao sistema das relações entre as classes. Nesta perspectiva, a escola seria uma instituição a serviço da reprodução e legitimação da dominação que as classes dominantes exercem. Nesse contexto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria aquela imposta como legítima pelas classes dominantes. Para ser garantida, a cultura escolar teria que ter dissimulado seu caráter arbitrário e socialmente imposto, ser apresentada como uma cultura neutra, não arbitrária e desvinculada de classe social. De acordo com os autores, Bourdieu chama de violência simbólica o processo de imposição dissimulada de um arbitrário cultural.

De acordo com Bourdieu (1998) citado por Nogueira e Nogueira (2002, p. 29), quando “no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação”, são ignoradas pela escola as

¹⁹ Assumimos aqui a postura de considerar os méritos das contribuições de Pierre Bourdieu e indicamos a leitura do trabalho dos autores para maior compreensão sobre as limitações citadas por eles nas reflexões do sociólogo.

desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais, perpetua-se – na escola, legitimada por meio de um discurso não arbitrário e socialmente neutro – o favorecimento dos mais favorecidos e o desfavorecimento dos mais desfavorecidos. Fato evidente numa realidade em que a escola, eximida de qualquer suspeita, adquire o poder de exercer suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29).

As desigualdades são perpetuadas e legitimadas pela escola que, ao exercer uma função mistificadora de uma entidade libertadora, legitima a posição conservadora da instituição, tratando aptidões socialmente condicionadas como desigualdades de dons ou méritos, transformando as “desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima[ndo] a transmissão da herança cultural” (BOURDIEU, 2007, p. 59).

A partir da perspectiva de Bourdieu (2013), ao pensarmos nas dimensões geográficas e socioeconômicas nacionais, a aplicação de uma mesma avaliação para todos os alunos que participam do processo das avaliações do SAEB, inclusive as de CN, contribui para a perpetuação da desigualdade além da “competição” no âmbito dos resultados produzidos a partir de tais avaliações.

Ao considerar a perspectiva de Bourdieu de uma escola conformada com as desigualdades de êxito na qual – apesar de considerar importante a distribuição correlata do ensino – não se pretendiam criar milagres pela pedagogia, pois “ela não podia senão revelar a desigualdade das aptidões” (PERRENOUD, 1999, p. 14), Perrenoud destaca que a avaliação formativa, pensada nesta perspectiva, não poderia fazer sentido. Nessa visão, a escola cumpria sua função de ensinar, porém, os alunos aprendiam se tivessem vontade e meios intelectuais. A escola se eximia da responsabilidade das aprendizagens na medida em que a todos era oferecida a oportunidade de aprender, cabendo-lhes aproveitá-la. Ainda, de acordo com Perrenoud (1999), a noção de desigualdade das oportunidades, até um período recente, não significou nada além de que o acesso ao ensino era dado a cada um, sem entraves geográficos ou financeiros, sem inquietações com questões relativas com seu sexo ou sua condição de origem social.

Atualmente a avaliação formativa é concebida como o indicativo para a prática escolar. Entretanto, para Perrenoud (1999), a avaliação formativa seria uma prática realmente nova se fosse a *regra* e se integrasse a um dispositivo de

pedagogia diferenciada, como é a sua proposta: deslocar a regulação ao nível das aprendizagens e individualizá-la. Assim, a avaliação formativa assumiria todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades. Entretanto, o autor afirma que ela está longe de ser sempre executada com coerência e continuidade, devido ao choque que enfrenta com diversos obstáculos, como: políticas indecisas – obstáculos materiais e institucionais –; a insuficiência ou complexidade dos modelos de avaliação formativa que são propostos; e o choque com a avaliação tradicional instalada.

Desta forma, segundo Perrenoud (1999, p. 22-23), a avaliação formativa – que é uma regulação da ação pedagógica –, mesmo com suas boas intenções, não deixa de ser recebida como uma forma de violência simbólica. Fato que ocorre por ela introduzir uma observação e um questionamento intensivos, justificados na transparência pedagógica, que nem sempre é apreciada por todos os alunos.

As interações que ocorrem no ambiente escolar – por exemplo, entre professores e alunos –, segundo expressa Perrenoud (1999, p. 22-23), não contribuem, em sua totalidade, para a regulação das aprendizagens. Tal opinião é registrada quando o autor aponta que boa parte das conversas recorrentes, ao contrário, serve para tranquilizar cada um em suas representações e suas práticas. As interações se revestem da procura da proteção, em detrimento da contradição ou do conflito cognitivo, não proporcionando que crianças e adultos se representem espontaneamente e, menos ainda, que expliquem seus modos de raciocinar e de aprender.

Segundo Bourdieu (2013, p. 64), um dos efeitos menos percebidos da escolaridade obrigatória está no fato de que ela consegue obter das classes dominadas um reconhecimento do saber e do saber-fazer socialmente legitimados, em detrimento da valorização do saber e do saber-fazer que elas efetivamente dominam.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 31), Bourdieu ressalta que, ao tratar-se das camadas dominadas, o “maior efeito da violência simbólica exercida pela escola, não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena”, mas o reconhecimento por parte dos membros dessa camada, da superioridade e da legitimidade da cultura dominante”. Para os referidos autores, Bourdieu procura demonstrar que não é apenas o domínio de um conjunto de referências culturais e linguísticas que a escola valoriza e cobra, mas, também, a

forma com que ocorre a relação com a cultura e o saber. Nesse sentido nas avaliações formais e informais, seria esperado dos alunos muito além do conteúdo que é transmitido, exigindo-se (particularmente nas provas orais) habilidade verbal e magnificência ao tratar o saber e a cultura, características próprias àqueles que têm familiaridade com a cultura dominante e que poderiam ser oferecidas somente por eles.

Se fizermos uma analogia com as avaliações escolares e, em especial, com as avaliações de sistema, conforme os resultados obtidos, os alunos de escolas com menores índices, piores colocações diante dos *rankings* que são comumente elaborados, passariam a sentirem-se incapazes, reconhecendo-se como inferiores em suas aprendizagens frente às demais escolas e alunos oriundos de realidades diferentes.

Ao considerar a inclusão de Ciências da Natureza na avaliação do SAEB, propondo-se como tentativa de medir a alfabetização/letramento científico dos alunos, levantamos o questionamento: Será que esperar que os alunos demonstrem, por meio da avaliação em CN, que estão cientificamente alfabetizados (alfabetização/letramento científico), não se mostrará frustrante, uma vez que a matriz de referência para Ciências é única e as provas elaboradas se constituem dos mesmos itens para alunos das diferentes escolas, regiões e classes socioeconômicas, não considerando suas especificidades, como por exemplo, as diferentes aprendizagens diante do contexto socioeconômico e cultural a que os alunos e escolas estão submetidos, as condições de acesso e permanência na escola?

Quando essas ações são dissimuladas pela escola, na perspectiva de Bourdieu ([1998] 2007), explica-se que, por mais que seja democratizado o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará sempre existindo “uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo, culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32). Para os referidos autores, ao ressaltar que a escola não é uma instituição neutra, Bourdieu dá sua grande contribuição para a compreensão sociológica dessa instituição, considerando que, formalmente,

[...] a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação,

obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32).

A fim de corroborar com a perspectiva de trabalho desenvolvido pela escola, apresentada por Bourdieu – especificamente sobre a submissão dos alunos às mesmas formas de avaliação – trazemos a contribuição de Perrenoud (1999), quando este afirma que – mesmo quando a avaliação tradicional é desenvolvida ao longo do ano, de maneira contínua – a concepção que se tem do exame é de equidade, consistindo em realizar as mesmas questões para todos os alunos, no mesmo momento e nas mesmas condições. Isso se dá como se as aprendizagens fossem sincronizadas e os alunos aprendessem a mesma coisa, “durante exatamente o mesmo número de horas, de semanas e estritamente em paralelo” (PERRENOUD, 1999, p. 72). O que podemos, mais uma vez, relacionar com as avaliações de sistema, em especial, com a inclusão da avaliação de CN no SAEB, ao serem aplicadas as mesmas provas, sem nenhuma distinção, aos mais distintos alunos.

No documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) encontram-se indicações para a construção dos itens (questões) que irão compor as provas de acordo com as dimensões que estruturam a matriz de referência: o contexto, ou seja, a situação para a qual o item transporta o respondente para que ele resolva o que é proposto; a operação cognitiva, ou seja, ações requeridas ao respondente para que ele resolva a situação-problema proposta pelo item; e, os eixos estruturantes do conhecimento, ou seja, os conhecimentos escolares solicitados ou mobilizados no item para que o respondente execute a operação cognitiva com vistas a sua resolução.

Ainda, esse documento indica que não há necessidade em estabelecerem-se possíveis contextos *a priori* na matriz de avaliação, com vistas a respeitar a criatividade e a liberdade dos educadores, das escolas e redes para definição, prioridade e experiências com contextos diversos para o ensino e a aprendizagem, os quais podem assumir proporções locais e/ou globais.

Em relação às operações cognitivas, no documento se menciona que a compreensão do objeto precisa passar pela ação de raciocinar, coordenar as informações em consonância com as questões propostas, com a produção eventual de novas informações significativas e inferências quando necessário.

Quanto aos objetos escolares do conhecimento, propõe-se a aproximação com o que os educadores têm desenvolvido em sala de aula e pressupõe a identificação e o domínio dos conteúdos presentes nas propostas curriculares nacionais. No entanto, não há nenhuma indicação em relação à diversidade de aprendizagem, de tempos de aprendizagens ou de regionalidades a serem contempladas nos itens que compõem as provas. Desta forma, apresenta-se em consonância com a ideia de equidade dos exames nas avaliações tradicionais mostradas por Perrenoud (1999).

Ao descrever a avaliação entre as lógicas tradicional e emergente, Perrenoud (1999, p. 72-73) considera que a obsessão da equidade formal desvia-se das aprendizagens de alto nível – que levam em conta o raciocínio, a imaginação, a cooperação, a comunicação, o senso crítico, entre outros. Para o autor, a avaliação tradicional, no conjunto de saberes e das competências valorizados pelos planos de estudo, delimita um subconjunto bastante restritivo e relativamente conservador. Ao considerar que o sistema clássico de avaliação é um obstáculo às novas tendências dos programas responsáveis por acentuar cada vez mais a transferência de conhecimentos e a formação de competência – privilegiando o raciocínio, a imaginação, a cooperação, a comunicação, o senso crítico – Perrenoud (1999) justifica que os professores são forçados pelo sistema clássico de avaliação a preferir as competências isoláveis e cifráveis às competências de alto nível, pela dificuldade de circunscrevê-las em provas escritas ou tarefas individuais.

Para Sanmartí (2009), a avaliação formativa do ponto de vista do ensino tradicional está centrada na identificação dos erros dos alunos, baseando a regulação no reforço dos êxitos e recondução dos erros, estimulando-se a realização repetitiva de exercícios ou tarefas do mesmo tipo, com a premiação de boas notas à obtenção dos resultados esperados. Desta forma, são motivados aqueles que conseguem bons resultados e aqueles que não os conseguem, acabam por desanimar. Já a avaliação qualificadora, que é vista como importante por permitir pôr à prova e constatar resultados, no entanto, só poderia ser proposta, a partir do momento que existissem certas possibilidades de êxito, com vistas a evitar as graves consequências de um fracasso consciente. Ainda, a avaliação só poderia ser considerada como motivadora a partir do uso de critérios e instrumentos que proporcionassem aos alunos a compreensão e superação de seus erros, assim como o reconhecimento de seus êxitos.

A avaliação que tem a função seletiva não pode ter suas bases atestadas nos conhecimentos repetidos de memória por aqueles que aprendem, mas que estes deveriam sim, demonstrar sua capacidade de aplicar os saberes em tomadas de decisões práticas, justificando tais decisões. Desta forma, a avaliação, além de identificar se os estudantes aprenderam algo em relação ao objeto de estudo, valorizaria, também, as “atitudes dos estudantes até sua aprendizagem, o interesse e esforço na realização das tarefas propostas, a cooperação com os colegas, etc.”, implicando na avaliação de competências (SANMARTÍ, 2009, p. 80).

A intenção das avaliações externas em avaliar habilidades e competências – também denominadas processos, operações cognitivas ou habilidades – relacionadas ao domínio do objeto de estudo e à capacidade que os estudantes apresentam em aplicar os saberes científicos elaborados e experienciados na escola e/ou socialmente, pode ser verificada no Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) que trata da inclusão de CN no SAEB. Com base nas referências legais e nas políticas para a educação básica, o documento básico apresenta a justificativa de que os conhecimentos científicos e as novas tecnologias, cada vez mais, são considerados como a condição para que os indivíduos possam se posicionar frente aos processos e inovações constantes que os afetam. Apresenta, também, qual deve ser a contribuição da educação em CN e o que deve ser avaliado pelo SAEB nesta área:

A educação em Ciências da Natureza deve contribuir para a formação de indivíduos cientificamente letrados, que dominem e utilizem, na realidade, o universo simbólico, as ferramentas, os recursos tecnológicos e as linguagens de sua construção para leitura e atuação no mundo. [...]. Portanto, o desafio da avaliação em Ciências da Natureza propõe-se como tentativa de medir a alfabetização/letramento científico proporcionado pelas escolas, redes municipais, estaduais e nacional²⁰. (BRASIL. INEP, 2013, p. 20-21).

²⁰ O documento básico do INEP sobre a Inclusão de Ciências no SAEB, justifica o uso dos termos alfabetização e letramento associados para o uso dos conceitos de alfabetização/letramento em ciências, observando a necessidade de uma definição criteriosa, abrangente e de uma delimitação do uso dos termos propostos e que o emprego dos termos alfabetização e letramento, lado a lado, objetiva submetê-los à discussão com professores gestores e formadores de professores. (BRASIL, INEP, 2013, p. 25).

Por considerar a relevância do significado de “formar indivíduos cientificamente letrados” e da proposta do SAEB como tentativa de “medir a alfabetização/letramento científico” dos estudantes por meio das avaliações de Ciências, destaca-se a necessidade em apresentar as definições para “Alfabetização” e “Letramento”, assim como, “Alfabetização/Letramento Científico”, de acordo com o Documento Básico.

A alfabetização pode ser conceituada em vários sentidos. No Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013, p. 22-23) encontramos dois que se contrapõem: o sentido *stricto* em que a alfabetização é entendida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético, com a compreensão do sistema alfabético, das relações sonoras e gráficas das palavras; e o sentido *lato*, que supõe que, além da aprendizagem do sistema de escrita, os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, também sejam aprendidos. Considera-se, também, que, no sentido *lato*, a alfabetização aproxima-se do letramento, por envolver a compreensão das funções da leitura e da escrita na sociedade. Letramento que é estudado e compreendido para além das habilidades cognitivas básicas, relacionado ao desenvolvimento social, à formação da consciência com produção de uma reflexão crítica, capaz de levar a mudanças pessoais e sociais.

A escola é um dos contextos socioculturais no qual ocorrem as práticas de alfabetização/letramento, compreendidas como práticas de uso da leitura e da escrita. Como dimensões da cultura, a alfabetização e a educação devem ter essa natureza reconhecida pelos educadores, que devem também fazer com que os estudantes assim as reconheçam. Isso lhes possibilita o questionamento dessa cultura e de si mesmos, com vistas à construção de uma alfabetização crítica e emancipatória, “uma vez que a educação que alfabetiza não se submete à cultura, mas coloca-se como participante e coautora dela” (BRASIL. INEP, 2013, p. 24).

De acordo com o Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013), a alfabetização proposta como um recurso de leitura do mundo em transformação, e que se desenvolvida realmente o transforma, pressupõe que os estudantes possam reconhecer, examinar, selecionar, experimentar, apropriando-se dos aspectos da cultura dominante que lhes pareçam adequados para a definição e transformação da ordem social em que estão inseridos, ao invés de servi-la simplesmente. Assim, ao considerar a conceituação de cultura por meio da leitura do mundo, a Ciência pode ser compreendida como dimensão da cultura que representa uma visão de mundo

dominante. No entanto, esta é uma dimensão viva que está em permanente transformação. Logo, a realidade vivida e as experiências dos estudantes constituem-se em fonte para construção da alfabetização, metaforicamente, da alfabetização em ciências.

Para usar o conceito de alfabetização e/ou letramento em ciências, no Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) encontra-se a justificativa para sua compreensão como um uso metafórico decorrente do campo dos estudos da língua e linguagem, sustentado em outra metáfora que é o conceito de linguagem da ciência. Linguagem que pode ser compreendida para além de um sistema simbólico de comunicação. Ao considerá-la como um instrumento capaz de produzir identidades e relações entre os sujeitos, instituições, ideias e conhecimento, reúnem-se condições para sustentar a ideia da ciência como uma linguagem por meio de gêneros textuais razoavelmente estáveis, associados a práticas no contexto científico. Assim,

[...] a ideia de alfabetização/letramento em ciências como processo discursivo, interativo e dialógico, contextualizado nas práticas sociais delimitadas pela escolarização, salienta as possibilidades de ação e interação dos sujeitos que participam do processo educativo, bem como questiona práticas de ensino-aprendizagem centradas em processos individuais, descontextualizados, desqualificadores da experiência vivida, do conhecimento e da realidade da cultura local. (BRASIL. INEP, 2013, p. 25).

Apresentamos, conforme Santos (2007, p. 479), a definição que adota a diferenciação entre alfabetização científica e letramento científico, justificando que “na tradição escolar a alfabetização científica tem sido considerada na acepção do domínio da linguagem científica, enquanto o letramento científico, no sentido do uso da prática social”. O autor justifica que o conceito de letramento, no sentido da prática social, está muito presente na literatura de educação científica. Destaca que, no sentido da prática social do letramento científico, um cidadão letrado – além de saber ler o vocabulário científico – é capaz de: conversar, discutir, ler e escrever coerentemente de forma significativa; apresentar capacidade mínima funcional para agir como consumidor e cidadão; atuar na sociedade em nível pessoal e social e compreender como a ciência e a tecnologia influenciam sua vida; compreender os

princípios básicos de fenômenos cotidianos e apresentar capacidade de tomada de decisões – sejam elas pessoais ou de interesse público.

Santos (2007) chama a atenção para o fato de que, se por um lado, a alfabetização pode ser considerada o processo mais simples do domínio da linguagem científica e o letramento que passa desse domínio, exigindo o domínio da prática social, por outro, a educação científica, almejada na forma mais ampla, envolve processos cognitivos e domínios de alto grau. Nas palavras do autor, o letramento científico, propriamente dito, consistiria na “formação técnica do domínio das linguagens e ferramentas mentais usadas em ciências para o desenvolvimento científico” (2007, p. 479). Esta definição é extremamente ampla. Necessita, portanto, de uma reflexão aprofundada quanto ao uso do termo “cientificamente letrados”, o que pode não corresponder ao que se desenvolve na prática escolar e ao que se pretende “medir” por meio das avaliações em Ciências do SAEB.

O documento básico (BRASIL. INEP, 2013, p. 26), que expõe sobre a pretensão de realizar medições sobre a alfabetização/letramento em CN, no aspecto do uso social que os estudantes fazem dos conhecimentos adquiridos em sua experiência de aprendizagem escolar, indica as três dimensões que surgem como estruturantes da matriz que orientará tal medição. Estas dimensões são: “as diferentes situações/contextos que envolvem ciência, tecnologia e vida em sociedade; as possíveis ações/operações que devem ser efetivadas pelos aprendizes nessas situações; e os diferentes conhecimentos mobilizados para tal”. Todavia, encontra-se justificado no Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) que, por meio das avaliações de CN no SAEB, a medida será possível apenas sobre alguns aspectos desse uso social, como no caso da alfabetização emancipadora ou do letramento em ciências como uso social do conhecimento.

Embora o Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013) justifique que a avaliação, por meio de instrumento do tipo prova, pretende “medir” apenas alguns aspectos do uso social que os estudantes fazem do conhecimento, não sendo possível medir o sentido pleno do uso social do conhecimento, é importante resgatar aqui as diferentes simbologias da avaliação, principalmente a violência simbólica exercida por ela ao não levar em consideração as diversas desigualdades apresentadas pelos estudantes. Poderíamos questionar: é possível que se faça o mesmo uso social do conhecimento frente a aprendizagens, espaços e condições sociais por vezes tão desiguais? Lembrando que a sociologia da educação de

Bourdieu ([1998] 2007), de acordo com Nogueira e Nogueira (2002), demonstra que na escola as chances não são as mesmas para todos; que, na verdade, as chances são desiguais. Além do mais, ao destacar que a cultura escolar é a cultura dominante, Bourdieu ([1970] 2013) abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar.

Orientados pelas contribuições de Bourdieu (2007; 2013) para a compreensão da escola, trazemos para a discussão aqui proposta as possibilidades que as avaliações externas podem conferir às reflexões sobre o trabalho desenvolvido pela escola. Para tanto, recorreremos a Sanmartí (2009), que, ao tratar da avaliação externa das aprendizagens e de sua possível utilidade no ambiente escolar, expõe:

A avaliação externa das aprendizagens dos alunos pode ser útil para orientar o ensino. No entanto, para isso é importante que os instrumentos e métodos de avaliação aplicados promovam práticas de aula inovadoras. (SANMARTÍ, 2009, p. 107).

A referida autora apresenta a argumentação da OCDE (2002) sobre o PISA, a de que, ao empregar as análises comparativas entre países, pode-se contribuir para a ampliação e enriquecimento da visão que os alunos têm de si mesmos e do sistema educacional no qual estão inseridos. As análises do PISA podem contribuir, ainda, na orientação de tarefas educacionais para as escolas e para aprendizagem dos alunos, além de fornecer informações que identifiquem os pontos fortes e fracos dos currículos.

A autora, porém, alerta que existem pontos de vista divergentes, em que os principais argumentos contrários às avaliações externas fundamentam-se no receio gerado em relação a quem as estimula e paga. Ainda expressa ela que há rejeição em decorrência da visão de que tais avaliações padronizam as mentes por meio da globalização do conhecimento que se deve ensinar nas escolas, com a privação da liberdade docente. Isso, segundo sua visão, apontaria para um caminho de pensamento único, em conformidade com o que a sociologia de Bourdieu ([1970] 2013) indica como a dominação exercida sobre as classes dominadas por meio do reconhecimento que fazem do saber e saber-fazer socialmente legitimado e reproduzido pela escola.

Se a finalidade do sistema educacional é o êxito de um número cada vez maior de alunos, para Sanmartí (2009), a possível função selecionadora da

avaliação externa, em particular, seria menos importante ao se incrementar sua possível função reguladora dos conteúdos e métodos de ensino. Frente a isso, ela defende que é neste sentido que deveriam ser interpretados os diferentes programas de avaliação externa. Desta forma, as avaliações externas seriam fontes de elementos de comparação entre países ou escolas, possibilitando-lhes o diagnóstico e a autoavaliação do currículo aplicado, com seus objetivos, conteúdos, métodos e sistema de avaliação. Além disso, revelariam o que determinada sociedade considera como aprendizagens importantes para cada dado momento histórico, o que poderia ajudar equipes no diagnóstico das ações exitosas e das fragilidades de seu trabalho para a elaboração de planos de melhoria.

Novamente a autora alerta para a possível utilidade das avaliações externas, que somente teriam uma função de renovação didática a partir da existência de coerência entre as provas externas e a visão inovadora do ensino e da aprendizagem, sendo a avaliação somente um elemento a mais sobre o que deve influenciar para melhorar a escola. No entanto, a maneira como se apresentam o processo e a implicação pelos professores (se percebem ou não como algo imposto, com ou sem interesse, se assumem ou não como um referente útil para revisão da prática), será determinante para que a avaliação realizada possa repercutir em um processo de inovação e melhoria do ensino. Além disso, a melhoria dos resultados do sistema educacional depende de muitas outras variáveis, não sendo possível afirmar que apenas a avaliação externa possa garanti-la. Ao considerar o professor como a variável mais importante na aprendizagem, mesmo que as avaliações externas sejam realizadas para a melhoria da educação, o sistema todo depende da comprovação ou não dos professores, da colaboração para a resolução dos problemas da prática educacional e do fato de que lhes sejam proporcionadas ajudas que favoreçam sua autonomia, por parte dos responsáveis por promoverem tais avaliações.

Retomamos mais uma vez a ideia da avaliação formativa, em que, de acordo com Perrenoud (1999, p. 115-156), sua vocação é a de contribuir para as aprendizagens. No entanto, para o referido autor, diante das desigualdades e dificuldades, realidades podem resistir e fracassos acontecerem, o que obriga que se faça o balanço das aquisições e, não sendo mais possível remediar, deve-se tomar decisões de seleção ou orientação. Porém, dissociar a avaliação formativa da avaliação seletiva pode significar a renúncia a basear a avaliação seletiva em uma

avaliação contínua, o que levaria a acrescentar sua arbitrariedade e também a desigualdade social diante da seleção.

Propõe, então, Perrenoud (1999), que a busca da solução talvez possa se dar por meio de uma seleção negociada com os alunos e suas famílias, para que, no momento de fazer o balanço e decidir, possam tomar decisões conscientes com conhecimento de causa. A seleção negociada se daria a partir de conselhos, informações e indicações, em que a escola, em uma relação mais de ajuda do que de autoridade, assistiria aos pais e aos alunos em sua negociação da orientação ao final de uma etapa, de um curso, quando não há mais tempo para aprender.

É neste sentido que as avaliações de sistema poderiam, também, contribuir para as aprendizagens, a partir dos resultados identificados, para as tomadas de decisões das equipes de trabalho das escolas, antecipando ações junto às famílias e aos estudantes, se necessário mudando práticas curriculares e a própria avaliação escolar no decorrer de todo período letivo e ao longo dos ciclos de aplicação de avaliações como o SAEB.

A seguir, apresentamos o conceito de campo elaborado por Bourdieu e como o relacionamos a instituição escolar.

2.3 O CONCEITO DE CAMPO

Na década de 1970, conforme Vasconcellos (2002), Bourdieu se propõe a elaborar uma teoria da sociologia da ação, constituindo, a partir das publicações: *Esquisse d'une théorie pratique* (1971) e *Les sens pratique* (1980), uma nova versão da sua teoria sobre a economia das práticas. Nessa o autor procura, de acordo ao que menciona Vasconcellos (2002, p. 82), "situar a sociologia em relação à corrente objetivista simbolizada pela etnologia de Claude Levi-Strauss e às correntes subjetivistas representadas pela fenomenologia de J. P. Sartre". Ao tentar, simultaneamente, aplicar o esquema utilizado para analisar o sistema de ensino a outros sistemas sociais, estende o campo de sua produção sociológica para a arte, ciências, moda, literatura, economia, filosofia, constituindo, no centro desta produção, o conceito de campo social.

Nas palavras de Bourdieu (1983), o conceito de campo, como parte do corpo de conceitos produzido para e pela prática científica e que guiaram suas pesquisas, é explicado da seguinte forma:

Penso, em primeiro lugar, na noção de 'campo', entendido ao mesmo tempo como campo de forças e campo de lutas que visam transformar esse campo de forças. As análises às quais submeti campos tão diferentes como o campo artístico ou o campo religioso, o campo científico ou o campo dos partidos políticos, o campo das classes sociais ou o campo do poder, inspiravam-me na intenção de estabelecer as leis gerais dos universos sociais funcionando como campos. E também, claro, as condições econômicas e sociais que devem ser preenchidas para que o universo social possa funcionar como campo, por oposição, de um lado, aos simples agregados amorfos de elementos (indivíduos, instituições, etc.) simplesmente coexistindo e, de outro, aos aparelhos (ou instituições totais), mecanicamente submetidos a uma intenção central (BOURDIEU, 1983, p. 44-45).

Ao introduzir a distinção entre a produção erudita restrita, destinada ao público produtor de ideias e seus próprios concorrentes, e a produção jornalística ou indústria da cultura, destinada ao público em geral, são evocados por Bourdieu os campos artístico e da produção cultural, nas bases da análise do campo da produção. Ainda, ao introduzir o conceito de campo e de capital científico, rompe com a tradição sociológica na sociologia da ciência e da comunidade científica, ao mostrar que a lógica de mercado presente em todo tipo de produção também se encontra no mercado da ciência, confrontando-se com os desafios da concorrência interna entre os pesquisadores. Bourdieu trabalhou, também, sobre o campo universitário, o campo do jornalismo e o campo literário (VASCONCELLOS, 2002, p. 82-83).

Segundo a autora, a noção de campo representa para Bourdieu

[...] um espaço social de dominação e de conflitos. Cada campo tem uma certa autonomia e possui suas próprias regras de organização e hierarquia social. Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado. (VASCONCELLOS, 2002, p. 83).

Para Grillo (2005, s/p.), a teoria dos campos de Bourdieu analisa o conjunto das relações sociais objetivas que constituem um campo social e o modo de existência de um campo é a sua capacidade de refratar ou retraduzir as demandas externas, de ordem política e econômica.

A escola pode ser compreendida como o campo onde ocorre, de um lado, a dominação representada pelo exercício da violência simbólica, pela reprodução da

cultura dominante sobre os dominados por meio das dissimulações existentes, conduzindo à aceitação de regras e sanções ou pela incapacidade apresentada pelos dominados de conhecer regras de direito ou morais e práticas linguísticas e, de outro lado, os conflitos cognitivos que podem contribuir para as aprendizagens, capazes de promoverem o conhecimento.

A partir dos conceitos apresentados para *habitus*, violência simbólica e campo, ponderamos a relevância em apresentar, na sequência, o conceito de Bourdieu (2007) para Capital Cultural, que, por várias vezes, fez-se presente ao longo do texto.

2.4 O CONCEITO DE CAPITAL CULTURAL

Bourdieu (2007, p. 73) apresenta a noção criada para capital cultural como uma hipótese para explicar a desigualdade de desempenho escolar evidenciada por crianças provenientes de diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar” à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Tal fato implica na ruptura da visão de que essa desigualdade seria resultado de aptidão natural. O conceito é descrito sob três formas de existir: Estado incorporado, Estado objetivado e Estado institucionalizado.

De acordo com Bourdieu (2007), no estado incorporado – representado pelas disposições duráveis do organismo – os bens incorporados, tornam-se parte do *habitus*. A acumulação do capital cultural decorre da inculcação e assimilação que demanda tempo e disponibilidade singular para tal. A transmissão do capital cultural ocorre durante toda a socialização, desde seu início, entre os membros de famílias dotadas de um forte capital cultural, com privilégio, forma aos membros das classes sociais mais elevadas e, com isso, representa a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital, e, neste caso, mais que do capital econômico, por esse fato, está mais predisposto a funcionar como capital simbólico.

No estado objetivado, o capital cultural é representado pelos bens culturais, que podem ser: livros, quadros, dicionários, instrumentos, esculturas, máquinas, monumentos, escritos, pinturas, responsáveis por constituírem o capital na forma materializada, possíveis de serem transmitidos como o capital econômico. No entanto, para serem transmitidos na forma de capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão: a condição é que haja a apropriação específica, que

se possuam os instrumentos necessários para se desfrutar de uma obra de arte ou utilizar-se de uma máquina, não basta ter a posse da obra de arte ou da máquina. O capital cultural, no estado objetivado, apesar de ser produto da ação histórica, é apresentado com as aparências de um universo autônomo, com leis próprias que estão além das vontades individuais, e “como bem mostra o exemplo da língua – permanece irreduzível, por estar além das vontades individuais, transcende o capital cultural incorporado que cada agente ou conjunto de agentes pode se apropriar” (BOURDIEU, 2007, p. 77-78).

No estado institucionalizado, o certificado escolar é a objetivação do capital cultural representado pela conversão do capital econômico. Por meio do diploma tem-se uma certidão de competência cultural, que confere a seu portador um valor convencional constante, que é garantido juridicamente. Por meio do certificado escolar, permite-se a comparação entre os detentores de diplomas, estabelecendo valor no plano do capital cultural destes detentores, assim como valor em dinheiro, pelo qual são instituídas trocas no mercado de trabalho.

Ao buscar relacionar a interferência exercida pelo capital cultural na trajetória escolar dos estudantes às avaliações educacionais, Muzzeti e Suficier (2013, s/p.), expõem que a desigualdade no rendimento escolar, apresentadas pelos estudantes, reside no fato de que a escola exige de todos, consciente ou inconscientemente, para que obtenham uma trajetória sem fracassos ou interrupções, familiarização com a cultura e a linguagem. Ao valorizar, implicitamente, por meio das sanções, notas, advertências, juízos, a relação familiar com a cultura e exigir tal relação dos diferentes agentes que receberam heranças culturais diversas, a escola tende, em consequência, a excluir aqueles agentes que não receberam herança cultural de tradição familiar. Para os referidos autores,

[...] na relação estabelecida entre avaliador e avaliado, é o capital cultural do avaliador que tende a interagir com o sistema escolar. Desse modo, esse capital do avaliador torna a avaliação um mecanismo de seleção, pois ela se baseia somente nos códigos advindos de ambientes familiares privilegiados, ou seja, com capital cultural semelhante ou próximo ao da instituição. Por meio dessa proximidade e, em seu oposto, pelo distanciamento do capital cultural presente no ambiente escolar (consequentemente nas avaliações), as avaliações tendem a determinar o sucesso ou fracasso escolar dos alunos (MUZZETI; SUFICIER, 2013, s/p.).

Para que a educação seja inclusiva, de acordo com Muzzeti e Suficier (2013), é necessário que a avaliação e os avaliadores envolvam-se com os diversos segmentos da sociedade, incluindo dimensões culturais e contextuais no processo de avaliação, respeitando, para tanto, a diversidade de culturas que se apresentam, desde o projeto de implementação e análise da avaliação à interpretação e uso que se faz dos resultados.

A partir da abordagem sociológica de Pierre Bourdieu (2013; 2009; 2007; 1998; 1996; 1983) para a educação, valendo-nos dos conceitos de *Habitus*, Violência Simbólica, Campo e Capital Cultural, procuramos fundamentar as discussões da seção IV, que mais adiante expomos.

Apresentamos, a seguir, na seção III, a metodologia aplicada ao desenvolvimento da pesquisa.

SEÇÃO III

A METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos as etapas de realização da pesquisa, bem como, justificamos as escolhas da fundamentação teórica que respalda as análises dos dados coletados. Ao assumirmos a perspectiva qualitativa, apresentamos as características norteadoras para a pesquisa e evidenciamos as técnicas utilizadas, como a pesquisa documental e bibliográfica e a pesquisa de campo, por meio de entrevista semiestruturada.

Na seção II, foram expostas algumas das contribuições de Pierre Bourdieu (1930-2002) para a Sociologia da Educação nas quais nos respaldamos para as análises. Aqui, trazemos as fundamentações para análise do discurso que será realizada com base nos aportes teóricos de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Acreditamos que tal embasamento teórico nos permitirá a elaboração de indicadores aproximados condizentes ao objetivo da pesquisa: investigar sobre as possíveis implicações da inclusão da avaliação de CN nas provas do SAEB para o ambiente escolar. Investigação realizada a partir do que mencionam os documentos oficiais e a partir da percepção de representantes do INEP/MEC e SEED e de professores de Ciências de escolas do ensino fundamental - anos finais, que participaram do SAEB/2013 com provas de CN por amostragem.

3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: ABORDAGEM E DELINEAMENTO

Com o intuito de amalgamar conhecimentos que servem de *back-ground* ao nosso campo de interesse – as avaliações de sistema que abrangem nosso objeto de estudo – como, também, evitar possíveis duplicações e/ou esforços desnecessários, realizamos, inicialmente – conforme apresentado na seção I – o levantamento de dados de variadas fontes que constituem o *corpus* da pesquisa documental (LDBEN, DCNEB/2013, Documento Básico do INEP/2013 sobre o SAEB, documentos da biblioteca do INEP/MEC, publicações do INEP/MEC, decretos e portarias) e a abordagem feita como pesquisa bibliográfica em teses, dissertações, artigos científicos, livros contemporâneas, entre outras fontes que, de

acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 174), constituem a pesquisa em “documentação indireta”.

Em outro momento, visando levantar os dados para a pesquisa no local onde o fenômeno – avaliações em larga escala – é pensado e elaborado (INEP/MEC), onde são realizadas as orientações para a efetividade do fenômeno (SEED/PR) e onde ele ocorre de fato (escolas), foi realizada a etapa da pesquisa de campo. Esta, conforme Marconi e Lakatos (2003), constitui-se em fonte de documentação direta, cujo objetivo é conseguir informações e/ou conhecimentos acerca do Sistema de Avaliação da Educação Básica, e, mais especificamente, sobre a “inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB/2013”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 186), a pesquisa de campo, compreendida como algo além da coleta de dados, deve contar com a exigência dos objetivos preestabelecidos e controles adequados ao que será coletado. Assim, buscamos uma amostra representativa dentre as escolas da rede pública paranaense que participaram do SAEB/2013 com provas de CN para realizar as análises propostas com vistas a constituir a pesquisa e seus indicativos.

3.2. CONTEXTO DA PESQUISA: CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA E PROCEDIMENTOS

Por considerar a importância em estabelecer um recorte para as análises, ao realizar a escolha das escolas que participariam da pesquisa, buscamos, dentre as escolas da rede pública estadual do Paraná, aquelas da região Oeste do estado que haviam participado do SAEB/2013, com as avaliações de CN que ocorreu de forma amostral²¹.

Primeiramente, optou-se pela região Oeste do Paraná por interessar-nos saber como os professores de Ciências dessa região percebem a inclusão de CN nas provas do SAEB. Por compreender que a inclusão deu-se de modo análogo em todo estado do Paraná e nos demais estados brasileiros, com possibilidades para comparações dos resultados desta pesquisa em futuras ações de estudos investigativos. Ainda, optamos por realizá-la na região Oeste do estado, uma vez

²¹ A lista das escolas do estado do Paraná que participaram de forma amostral com avaliações de Ciências da Natureza no SAEB/2013 encontra-se no ANEXO B.

que há certa carência, conforme Malacarne (2007), de pesquisas na região na área de Ensino de Ciências e por consideramos a relevância desta região no contexto educacional para o ensino superior.

Ainda, em razão de viabilidade de tempo e recursos financeiros para a realização da pesquisa, parafraseando Babbie (2003), embora não seja a nossa abordagem metodológica, todos os desenhos de *survey* representam compromissos e, o bom pesquisador consegue o melhor compromisso possível. Assim, ao desenhar nossa amostra para a pesquisa, cuidamos do recorte de modo que a mesma não viesse a se tornar tão complexa, a ponto de que se constituíssem possíveis prejuízos à sua realização.

A região Oeste do Paraná abrange cinquenta (50) dos trezentos e noventa e nove (399) municípios do estado do Paraná.

Em relação à organização institucional para atendimento da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED, os municípios do estado estão distribuídos entre trinta e dois (32) Núcleos Regionais de Educação (NRE), não coincidindo que todos os municípios jurisdicionados a um determinado NRE pertençam a uma mesma região geográfica do estado.

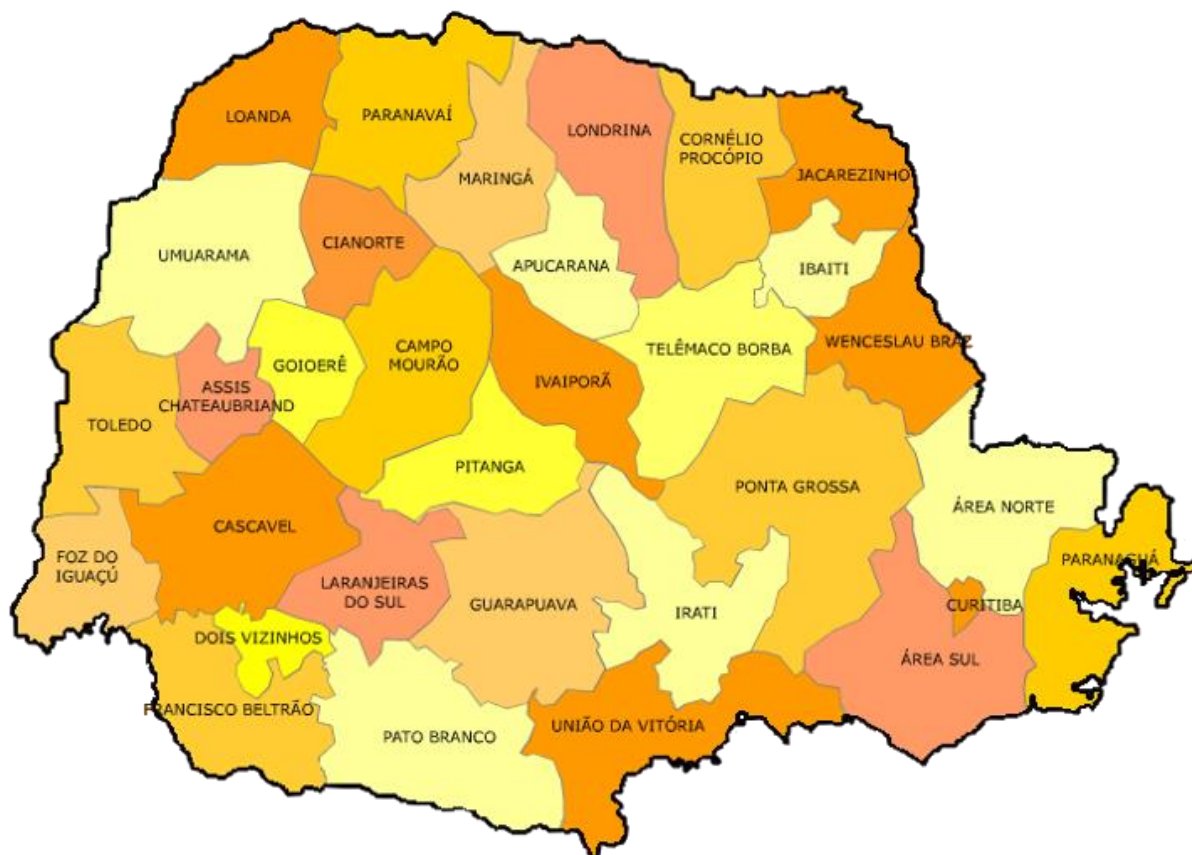
Apresentamos, na sequência, o mapa do estado do Paraná de acordo com distribuição dos municípios por regiões geográficas (figura 2) e de acordo com a distribuição em NRE (figura 3).

Figura 2 – Mapa das Regiões Geográficas do Estado do Paraná



Fonte: IPARDES.

Figura 3 – Mapa dos Núcleos Regionais de Educação da Secretaria de Estado da Educação do Paraná



Fonte: SEED.

Assim, os cinquenta (50) municípios pertencentes geograficamente à região Oeste do Paraná estão jurisdicionados a cinco (05) diferentes NRE²² que abrangem, também, outros municípios pertencentes a outras regiões geográficas do estado, os quais foram considerados na amostra por pertencerem aos NRE que jurisdicionam os municípios da região Oeste do Paraná.

Desta forma, os cinco (05) NRE atendem a sessenta (60) municípios, dez (10) além da região Oeste. Destes dez (10) municípios, um (01) pertence à região Noroeste e nove (09) à região Centro-Sul. Os cinco NRE são: NRE de Assis Chateaubriand, com trinta (30) escolas/colégios estaduais jurisdicionados; NRE de Cascavel, com noventa e quatro (94) escolas/colégios estaduais jurisdicionados; NRE de Foz do Iguaçu, com sessenta e seis (66) escolas/colégios estaduais

²² Os mapas dos 05 NRE com os municípios a eles jurisdicionados estão representados pelos anexos B, C, D, E e F.

jurisdicionadas; NRE de Laranjeiras do Sul, com cinquenta e nove (59) escolas/colégios estaduais jurisdicionadas; e NRE de Toledo, com noventa e três (93) escolas/colégios estaduais jurisdicionadas; (SEED, 2015).

De todas estas trezentas e quarenta e duas (342) escolas/colégios jurisdicionadas aos cinco NRE, apenas quatro (04) tiveram provas de CN no SAEB/2013, as quais estão jurisdicionadas aos NRE de Foz do Iguaçu, Laranjeiras do Sul e Toledo. Das escolas jurisdicionadas aos NRE de Assis Chateaubriand e de Cascavel em nenhuma houve aplicação de provas de CN. Este fato justifica-se pela aplicação amostral da prova e, também, por nem todas estas escolas/colégios ofertarem anos finais do ensino fundamental.

Dentro do recorte de nossa amostra, uma das quatro (04) escolas indicadas em que haveria prova de CN no SAEB/2013 é escola base de assentamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e é responsável pelas escolas itinerantes do MST em todo o estado do Paraná. Embora na escola base indicada não tenha ocorrido aplicação da prova de CN, em contrapartida, sua indicação deu-se em função de que, em duas (02) das escolas itinerantes houve provas de CN. Porém, estas escolas estão localizadas em dois Núcleos Regionais de Educação diferentes dos cinco NRE que jurisdicionam os municípios da região Oeste do Paraná. Uma das escolas itinerantes localiza-se no município de Ortigueira, que está jurisdicionado ao NRE de Telêmaco Borba – Região Centro Oriental, e a outra se localiza no município de Jacarezinho, NRE de Jacarezinho – Região Norte Pioneiro. Optamos por considerá-las na pesquisa por terem sido indiretamente assinaladas a partir da indicação da escola base.

Assim, a amostra conta com a participação de cinco (05) escolas que tiveram provas de CN no SAEB/2013 – o que representa 12,5%, num universo de quarenta (40) escolas que realizaram as provas de CN em todo o estado do Paraná.

Justificamos nossa amostra, também, diante do número de escolas estaduais de anos finais no Paraná – mil novecentas e dezessete (1917)²³ escolas – das quais apenas 40 (2,09%) realizaram provas de CN.

Na sequência, apresentamos, no quadro 1, as escolas que foram indicadas para realização das provas de CN, de acordo com nosso recorte inicial – Região

²³ Apresentamos, no anexo H, o total de estabelecimentos estaduais de ensino no estado Paraná.

Oeste e as demais escolas incluídas na amostra a partir do critério: NRE que atende aos municípios da Região Oeste, inclusas, ainda, as duas escolas itinerantes com sua base em uma escola jurisdicionada ao NRE de Laranjeiras do Sul.

Quadro 1 – Escolas com a inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB/2013 selecionadas para a pesquisa, NRE e município a que pertencem e código para entrevistados.

NRE	MUNICÍPIO	ESCOLA INDICADA	Entrevistados
Assis Chateaubriand	-	Nenhuma escola indicada	-
Cascavel	-	Nenhuma escola indicada	-
Toledo	Toledo	Colégio Estadual Antônio J. Reis – Ensino Fundamental e Médio	Prof. (A)
Foz do Iguaçu	Medianeira	Colégio Estadual Naira Fellini – Ensino Fundamental e Médio	Prof. (B e C) Prof. (P)
Laranjeiras do Sul	Rio Bonito do Iguaçu	Colégio Estadual Iraci Salete Strozak – Centro de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (Escola base de assentamento responsável pelas escolas itinerantes do MST²⁴)	Não houve prova de CN: Escola base
Jacarezinho	Jacarezinho	Escola Itinerante Valmir Mota de Oliveira Acampamento Valmir Mota de Oliveira	Prof. (D)
Telêmaco Borba	Ortigueira	Escola Itinerante Caminhos do Saber Acampamento Maila Sabrina	Prof. (E)
Laranjeiras do Sul	Rio Bonito do Iguaçu	Colégio Estadual Ludovica Safraider – Ensino fundamental e Médio	Prof. (F)
Total: 07 NRE	05 Municípios	05 Escolas	06 Professores de CN e 01 Pedagoga

Fonte: Informações do NRE de Toledo – Coordenação de Avaliações e do site oficial da SEED. Elaborado pela autora, 2014.

O procedimento adotado para a coleta de dados foi a entrevista individual, focalizada e semiestruturada²⁵, gravada em áudio e transcrita, posteriormente, conforme Apêndice C. Os entrevistados, que passamos a identificar: representante do INEP por R. I, representante da SEED por R. S e professores por (Prof. A, B, C,

²⁴ Resolução 614/SEED/CEF de 17 de fevereiro de 2004 que autoriza a implantação da Escola Itinerante nos acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, que terá como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e como Escola Base o Colégio Estadual Iraci Salete Strozak.

²⁵ Roteiros das entrevistas semiestruturadas – Apêndice B.

D, E, F), assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)²⁶, com garantia do resguardo de suas identidades. Também houve a participação de uma pedagoga (Prof. P), por adesão, no momento da entrevista com professores, que também assinou o TCLE.

Após a identificação do *corpus* da pesquisa, apresentamos e justificamos, na sequência, a entrevista semiestrutura utilizada como instrumento para a obtenção dos dados empíricos, assim como o procedimento das entrevistas.

3.2.1. Realização das entrevistas: interação com os sujeitos da pesquisa

A entrevista foi utilizada na coleta de dados por representar o encontro que ocorre entre duas pessoas com o objetivo de que uma delas possa obter as informações a respeito de determinado assunto, por meio de uma conversação de natureza profissional (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 195). Desta forma, a entrevista foi realizada com o objetivo de coletar informações sobre as percepções de professores de Ciências e representantes da SEED/PR e INEP/MEC a respeito da inclusão de CN nas provas do SAEB e suas possíveis implicações no ambiente escolar. As referidas autoras recorrem a Goode e Hatt²⁷, para afirmarem que, por meio da entrevista, é possível se desenvolver precisão, focalização, fidedignidade e validade de um ato social como a conversação, por ser realizada face a face, metodicamente, proporcionando ao entrevistado, por meio da verbalização, a informação de que necessita sobre o assunto tratado.

Ainda, para Gil (2008, p. 112), na entrevista focalizada, caracterizada pelo enfoque de um tema específico, o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, porém, sempre que o entrevistado se desvia do tema, o entrevistador faz retomadas, esforçando-se para manter o tema original. Assim, na pesquisa, ponderando a necessidade de conhecer o assunto e se fazer as retomadas necessárias ao tema focado, que é a inclusão de CN no SAEB, a entrevista foi realizada pela pesquisadora que, quando se fez necessário, forneceu

²⁶ TCLE apresentado aos entrevistados para assinatura – Apêndice A. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIOESTE, conforme Parecer Consubstanciado do CEP sob Nº 810312, de 25 de setembro de 2014 – ANEXO B.

²⁷ A obra de Goode e Hatt que Marconi e Lakatos fazem referência é: Métodos em Pesquisa Social. Terceira edição publicada pela editora Nacional em 1969.

informações aos entrevistados e procurou manter o foco das entrevistas no tema desenvolvido.

Quanto ao conteúdo, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista pode ser realizada com vários objetivos, dentre eles, “averiguar o fato”, em outras palavras, descobrir se os entrevistados que estão de posse de certas informações são capazes de compreendê-las, assim como, “determinar suas opiniões sobre o fato”, ou seja, conhecer o que pensam ou acreditam que o fato seja. Assim, por meio da entrevista buscamos averiguar o que os entrevistados conhecem sobre a inclusão das provas de CN no SAEB e o que pensam ou acreditam sobre as possíveis implicações da inclusão de CN nas provas do SAEB para o ambiente escolar. Para tanto, fez-se necessário, também, investigar o que os entrevistados conhecem sobre o próprio SAEB.

Manzini (2004) lembra que a entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados, a qual está inserida em um espectro conceitual maior, que é a interação propriamente dita, que ocorre no momento da coleta. Concebida neste sentido, como um processo de interação social, verbal e não verbal, a entrevista ocorre, face a face, entre o pesquisador – com objetivos predefinidos – e o entrevistado – que se supõe, possui informação necessária ao estudo do fenômeno –, por meio de uma mediação que ocorre, principalmente, pela linguagem. O referido autor destaca que esta definição pode encampar diferentes tipos de entrevistas, porém, exclui outras formas de coletar dados de natureza verbal, tais como a entrevista por telefone, *internet* ou *chat*. Assim, num processo de coleta com interação face a face, questões que se fizerem presentes no momento da coleta de dados podem ser consideradas, uma vez que o resultado da interpretação dependerá da forma como os dados foram coletados.

A entrevista foi realizada pessoalmente pela pesquisadora durante os meses de outubro a dezembro de 2014, nos próprios ambientes de trabalho, ou em similares, dos respectivos entrevistados. Envolveu os professores de Ciências do nono ano das escolas da amostra, uma representante da Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED/PR) e um representante do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

Assim, a entrevista com quatro (04) dos seis (06) professores foi realizada na própria escola, sendo: professoras (A) e (E) em sala individual sem interrupções; professora (B) na sala dos professores com presença de uma ou mais pessoas em

alguns momentos e breves interrupções; professora (C) em uma sala individual, porém com a participação da pedagoga da escola, justificada pela professora e pela pedagoga de que a mesma havia participado ativamente do processo de acompanhamento da aplicação da prova do SAEB/2013, apesar da informação antecipada à professora e à escola de que se tratava de uma pesquisa com professores de Ciências das turmas que participaram do SAEB/2013 com a prova de CN.

Com os dois outros professores, foi realizada em ambientes alternativos, sendo: professora (D) ao ar livre – praça da Universidade Estadual de Londrina (UEL), por questão de organização de tempo e espaço para entrevistadora e entrevistada; professor (F) em uma sala individual do Núcleo Regional de Educação de Laranjeiras do Sul, porém, com muito barulho devido a reformas. A entrevista com a representante da SEED/PR foi realizada em sala individual anexa à Coordenação de Avaliações na Secretaria Estadual de Educação em Curitiba e a entrevista com o representante do INEP/MEC foi realizada em sala individual anexa ao Departamento de Avaliação da Educação Básica no Ministério da Educação em Brasília, respectivamente, seus locais de atuação.

3.3. PERSPECTIVAS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para análise dos dados coletados na pesquisa em documentação indireta presentes nos documentos: LDBEN, DCNEB/2013 e Documento Básico do INEP/2013 sobre a inclusão de CN no SAEB e em documentação direta presentes no discurso dos entrevistados, utilizamos as contribuições da análise do discurso Bakhtiniana. Para tal, consideramos a importância em abordar as categorias teóricas de enunciação, dialogismo e polifonia em Bakhtin (2011; 2010; [1929] 2006).

Os estudos atuais da linguagem, de acordo com Brandão (2004), são decorrentes de alguma forma das contribuições de Saussure (1857-1913). A referida autora destaca a concepção dicotômica de Saussure²⁸ entre a língua e a fala e a exclusão da fala do campo dos estudos linguísticos ao referenciá-lo. A fala, no entanto, mais tarde torna a ser valorizada por Bakhtin que, ao seguir a trilha aberta

²⁸ A obra de Saussure que Brandão faz referência é: Curso de Linguística Geral. Publicada pela editora Cultrix em 1974.

por Saussure, também parte do princípio que a língua é um fato social fundada nas necessidades de comunicação. Porém, Bakhtin ([1929] 2006) afasta-se de Saussure (1974) e, de acordo com Brandão (2004, p. 7), “antecipa de muito as orientações da linguística moderna”.

A enunciação²⁹, para Bakhtin/Volochinov (2006), é produto do ato de fala e não pode de forma alguma ser considerada como individual no sentido estrito do termo, não pode também, ser explicada a partir das condições psicofisiológicas do sujeito que fala. A fala, a enunciação, apresenta natureza social e não individual, ela está “indissolúvelmente ligada às condições da comunicação e que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (2006, p. 15). A enunciação completa, seja de uma palavra, frase ou sequência de frases, também é de natureza social e, portanto, ideológica, não existindo fora do contexto social. Assim, “o locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2006, p. 17).

O mundo interior e a reflexão que cada indivíduo realiza, de acordo com Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006, p. 115), têm um auditório social próprio bem estabelecido, sendo construídas pelo indivíduo nesta atmosfera, suas deduções interiores, suas motivações e apreciações, de forma que quanto mais aculturado ele estiver, mais seu auditório social se aproximará do auditório médio da criação ideológica. No entanto, o interlocutor ideal, em qualquer situação, não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. Isso porque cada indivíduo pensa e exprime-se através do prisma do meio social concreto que o engloba. Além disso, é preciso supor um certo horizonte social definido e estabelecido, responsável por determinar a criação ideológica do grupo social e da época a que pertence cada indivíduo.

Para Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), toda palavra comporta duas faces, por isso, sua orientação em função do interlocutor guarda uma importância muito grande, sendo determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ao servir de expressão de um indivíduo em

²⁹ Ao empregar o termo *viskázivanie*, derivado do infinitivo *viskázivat*, que significa ato de enunciar, de exprimir, transmitir pensamentos, etc. em palavras, Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação. Emprega o termo *viskázivanie* para corresponder, ao mesmo tempo, ao ato de produção do discurso oral, como para corresponder ao discurso escrito, ao discurso da cultura, ao romance já publicado e absorvido por uma cultura (BAKHTIN, 2011, p. 261). Assim, utilizaremos os termos enunciação e enunciado de acordo como se apresentam nas referências citadas.

relação ao outro, a palavra se constitui no produto da interação do locutor e do ouvinte.

No entanto, de acordo com Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006, p. 126), “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação ininterrupta”. Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006) indica com isto a importância de se estudar a situação imediata da enunciação e através dela, o contexto social mais amplo, pois a comunicação verbal não pode ser compreendida e explicada fora do vínculo estabelecido com a situação concreta. Ainda, pelo vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal. Assim,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 125).

Desta forma, para Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), a realidade fundamental da língua é constituída pela interação verbal. Do consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação, além das condições em que acontecem tais interações, é que resulta todo signo. Daí decorre que, no uso prático da língua, o conteúdo ideológico ou relativo à vida é inseparável por constituírem os signos da linguagem.

O processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior é o processo da fala – enunciação compreendida no sentido amplo –, é ininterrupto, sem começo nem fim e se realiza através da interação verbal social dos interlocutores. Desse modo, o discurso interior realiza-se em expressão exterior definida pela situação e pelo auditório da enunciação, inserindo-se “diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto, ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2006, p. 127).

De acordo com Barros (2005, p. 26), para Bakhtin a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou o discurso). As ciências humanas se voltam para o homem, mas o homem como produtor de textos (ou discursos). Decorre dessa concepção que além do homem se tornar conhecido

através dos textos, ele se constrói enquanto objeto de estudos nos textos ou por meio deles. Barros (2005) destaca que para Bakhtin a linguagem é dialógica e a ciência humana tem método e objeto dialógicos. Dentre suas definições de texto, quanto ao objeto, encontra-se a seguinte:

[...] produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras), o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo] (BARROS, 2005, p. 26).

A linguagem na forma da enunciação representa o espaço onde a síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico é renovada incessantemente. Para Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), o ato da fala provoca uma decodificação em forma de réplica e, por meio da palavra exteriorizada se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória.

O estudo da linguagem pelos autores russos do Círculo de Bakhtin, de acordo com Castro (2010), forçou-os a enfrentar as questões relativas ao sujeito, à ideologia, à história, às particularidades epistemológicas das ciências humanas. Para os autores do Círculo de Bakhtin a linguagem deve ocupar a posição de papel epistemológico central na reflexão, análise e constituição do estatuto do discurso. Desta forma, o discurso a partir do Círculo de Bakhtin é decorrente da visão dos autores sobre o processo de interação verbal que, na sua integralidade, agrega história, sujeito e linguagem.

Assim, os estudos sobre a interação verbal, na perspectiva de Bakhtin, encaminham-se para propostas mais “sociologizantes”, encontra-se aí uma das concepções de Bakhtin de dialogismo – diálogo entre discursos (BARROS, 2005, p. 32).

Ao tratar sobre o diálogo entre discursos, Barros (2005, p. 32-33) lembra que para Bakhtin o dialogismo é o “princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso”. De acordo com a referida autora, as relações entre discursos-enunciados, são para Bakhtin, as relações do discurso com a enunciação, com o contexto sócio histórico ou com o outro.

Brotto (2008, p. 7), indica que o dialogismo no Círculo de Bakhtin além de referir-se aos diálogos entre diferentes discursos de uma sociedade e cultura, refere-se também “aos diálogos estabelecidos entre sujeitos da fala/escrita, sem necessariamente significarem ausência de conflitos, tensão”.

No diálogo entre interlocutores, no processo amplamente ativo de comunicação discursiva, o ouvinte ocupa uma ativa posição responsiva em relação ao discurso de seu interlocutor, com o qual concorda, discorda, completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, ou seja, “toda compreensão é prehe de resposta”, desta forma, o ouvinte se torna falante na relação dialógica entre enunciados – relação entre sujeitos (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Barros (2005) corrobora tal posição com destaque para alguns aspectos da concepção de dialogismo entre interlocutores de Bakhtin, a saber: a interação entre interlocutores como o princípio fundador da linguagem; o sentido do texto e a significação das palavras como dependentes da relação entre sujeitos; a intersubjetividade sendo anterior à subjetividade; apontando Bakhtin, para dois tipos de sociabilidade, quais sejam, a relação entre os sujeitos e a relação dos sujeitos com a sociedade.

Para Barros (2005), Bakhtin insiste no aspecto da interação e da construção de simulacros intersubjetivos, principalmente ao tratar do contexto extra verbal do enunciado, e introduz, na relação entre os interlocutores, a questão da avaliação, em que estes, ao avaliarem-se, expressam valores por formas diversas de conteúdo e expressão, com destaque para a entonação, como expressão fônica da avaliação social.

Ao ter em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não como objeto específico da linguística, Bakhtin (2010) explica que as relações dialógicas, por serem extralinguísticas, não pertencem ao campo genuinamente linguístico. Porém, não podem ser separadas do campo do discurso que é de natureza dialógica. Toda linguagem está impregnada de relações dialógicas que “devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas” (2010, p. 209).

O dialogismo em Bakhtin muitas vezes é utilizado como sinônimo de polifonia. No entanto, Barros (2005) distingue tais termos ao reservar o dialogismo para "o

princípio dialógico constitutivo da linguagem e de todo discurso" enquanto a polifonia é empregada para caracterizar "um certo tipo de texto, aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem". Assim, de acordo com a referida autora, a polifonia constitui "efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos" (2005, p. 34).

A partir da análise das obras de Dostoiévski, Bakhtin (2010, p. 4-5) apresenta a polifonia entendida como a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis presentes no discurso. As vozes que participam do discurso são plenas de valor e mantêm com outras vozes do discurso uma relação de absoluta igualdade. Ao participarem do diálogo com as outras vozes em pé de igualdade, as consciências e as vozes, mantêm a imiscibilidade, são autônomas, não se objetificam. Desta forma, a polifonia realiza-se pela interação e interdependência entre diferentes consciências.

Para Bakhtin (2010, p. 38-39) a polifonia pressupõe uma "multiplicidade de mundos", "multiplicidade de vozes plenivalentes" com pontos de vista acerca do mundo.

Portanto, a essência da polifonia, de acordo com Bakhtin (2010, p. 23), consiste no fato de que as vozes "permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à da homofonia". Ainda, ao se falar em vontade individual, "é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade" (2010, p. 23).

Para Barros (2005), pelo fato do discurso construir-se entre, pelo menos, dois interlocutores considerados seres sociais e a partir das relações que mantêm com outros discursos, o discurso não é individual, traz em si outras vozes. Pela concepção de dialogismo de Bakhtin, o texto (discurso) se constitui como um "tecido de muitas vozes" ou de muitos textos ou discursos, entrecruzando-se, complementando-se, polemizando-se ou respondendo umas às outras no interior do texto, apresentando tais discursos um caráter ideológico.

É para essa perspectiva de análise – que considera o sujeito socialmente na produção dos discursos – que voltamos nossos olhares para os documentos e as

falas dos entrevistados, os sentidos³⁰ por eles produzidos e as condições para a produção de tais sentidos.

Recorremos às contribuições de Grillo (2005) para justificar nossa análise com base na sociologia de Bourdieu e em Bakhtin. A autora procura demonstrar em seu trabalho³¹ que as duas teorias não apresentam incompatibilidades teórico-epistemológicas, sendo suas diferenças resultantes das “especificidades do objeto de investigação e das condições sócio históricas nas quais foram produzidas, com destaque para o ambiente intelectual e os consequentes interlocutores de cada autor” (GRILLO, 2005, s/p.). De acordo com a referida autora, os aspectos sem grandes variações apresentados por determinados tipos de enunciados, podem ser explicados por articulações mais ou menos estáveis entre o material verbal e as condições sócio ideológicas em que tais enunciados são elaborados. Tal articulação exige que, no estudo do enunciado, seja imprescindível o englobamento dos aspectos sociais envolvidos na sua produção, recepção e circulação, necessitando, portanto, explicitar a teoria sociológica envolvida.

Grillo (2005) destaca que as semelhanças existentes entre as obras de Bakhtin e Bourdieu estão presentes em seus modos de constituição, por questionarem com nuances próprias, o subjetivismo e o objetivismo, apresentando soluções distintas, porém, partindo de um terreno comum: “a constituição sócio histórica do sujeito agente que não é um produto de um determinismo mecânico da estrutura, mas também não é uma individualidade autoconsciente e livre de coerções” (2005, s/p.). Logo, Bakhtin ([1929] 2006) e Bourdieu (1980) se contrapõem a uma concepção da língua e da sociedade como sistema sem sujeito, sem cair na visão do sujeito como consciência livre, autorreflexiva e criadora, própria do subjetivismo.

Para Bourdieu (1998, p. 14), a língua como sistema simbólico, como instrumento de conhecimento e de comunicação, só pode exercer um poder estruturante porque é estruturada. O poder simbólico exercido por meio da língua “como poder de constituir o dado pela enunciação”, permite obter o equivalente

³⁰ Para Bakhtin o termo sentido é de índole responsiva, sempre responde a certas perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para Bakhtin (BAKHTIN, 2011, p. 381).

³¹ Ao apresentar a aproximação das obras do Círculo de Bakhtin e do sociólogo francês Pierre Bourdieu a autora objetiva o desenvolvimento teórico da noção de campo e suas implicações para o estudo dos gêneros do discurso.

daquilo que é obtido pela força física ou econômica e se define numa relação determinada, e por meio desta relação, entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos.

Para Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), a comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, é responsável por implicar conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia e utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder.

Apenas para situar, apresentamos que a divergência substancial entre a obra de Bakhtin e Bourdieu, de acordo com Grillo (2005), está na concepção do papel da língua na comunicação humana, enquanto para Bakhtin o sistema linguístico é concebido como um componente do discurso, uma ordem própria de coerções, para Bourdieu a língua é um artefato da linguística que serve à violência simbólica de um Estado³² centralizador.

No entanto, o que nos propomos ao realizar as análises é enveredar pelas convergências das teorias de Bakhtin (2011; 2010; [1929] 2006) e Bourdieu (2013; 2009; 2007; 1998; 1996; 1983). No caso da linguagem, convergências que consideram as relações dialógicas entre os enunciados dos sujeitos e seus modos de constituição real, as relações de poder exercidas por meio da língua nas diferentes relações entre os sujeitos.

Dessa forma, ao considerar as posições relativas no campo da educação representadas pelos diferentes agentes da pesquisa, pretendemos nos valer do aspecto constitutivo da interação verbal que a língua representa em Bakhtin ([1929] 2006), por meio de situações sócio interativas – que pressupõem a presença do interdiscurso nas enunciações –, buscando nos valer também, da compreensão de Bourdieu (1996) para linguagem, no aspecto do necessário envolvimento de seu uso social – em que os sujeitos produzem discursos adequados às determinadas situações –, o que serve, sim, à violência simbólica, por estar além das vontades individuais.

³² Baseado em Max Weber que define o Estado como uma comunidade humana que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física em um determinado território, Bourdieu modifica a definição para: "Estado é um *x* (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e *simbólica* em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente" (BOURDIEU, 1996, p. 97).

Ao compreender que, para a análise dos dados qualitativos, faz-se necessário “penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 84) e que, quando se faz a análise, compreensão e interpretação qualitativa, os dados não são mostrados espontaneamente ao pesquisador, é preciso, portanto, superar essa tendência ingênua. Desta forma, realizamos a análise com o olhar da sociologia da educação de Bourdieu (2013; 2009; 2007; 1998; 1996; 1983) e valendo-nos da análise do discurso que tem por objetivo a reflexão sobre as condições de produção e apreensão do sentido de textos produzidos em diferentes campos, apresentando-se como uma possibilidade teórica e prática de análise qualitativa.

Neste sentido, analisamos o que dizem os envolvidos com a avaliação do SAEB/2013 no que tange à inclusão de Ciências da Natureza nas provas, por meio dos dados presentes nos discursos dos entrevistados.

Realizamos, também, a triangulação dos resultados obtidos com vistas a revelar as diferentes ou análogas percepções presentes na proposta do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para a inclusão de CN no SAEB, a partir do Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013), na LDB 9394/96 e no PNE a respeito do SAEB e nas falas dos professores de Ciências e dos representantes do INEP e da SEED, acerca das propostas, intencionalidades e alcances efetivos sobre a inclusão de CN nas provas do SAEB.

Destacamos nas análises que são apresentadas na seção IV, as percepções dos entrevistados sobre as implicações do SAEB, suas ponderações a respeito dos resultados da avaliação, da inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB e, se por meio das provas de CN do SAEB é possível verificar a Alfabetização/Letramento Científico dos alunos.

Em uma leitura inicial percebemos e compreendemos a necessidade de conhecer e, portanto, investigar e analisar diferentes situações acerca do SAEB presentes nas falas dos entrevistados. Para tanto, após as transcrições das entrevistas, realizamos a leitura flutuante, a releitura e retornos aos áudios quando sentimos necessidade.

A princípio, para a análise do *corpus* procuramos estabelecer categorias a partir dos roteiros das entrevistas pelas temáticas de cada questão. No entanto, na análise inicial, a partir da audição, da transcrição, da leitura e releitura das entrevistas, observamos a ocorrência de temáticas que se repetiam nos discursos

dos entrevistados, como questões acerca de conhecimento sobre o SAEB, dos resultados produzidos pela avaliação, das implicações do SAEB para o ambiente escolar.

Desta forma, com vistas atender nosso objetivo de investigar sobre quais são as implicações da inclusão de CN no SAEB para o ambiente escolar, elencamos os elementos emergentes sobre as implicações da avaliação para o ambiente escolar e sobre os resultados produzidos pelo sistema de avaliação, seguidos pelos elementos emergentes a respeito da inclusão de CN no SAEB. Isto porque, para investigarmos sobre as implicações da inclusão de CN no SAEB, foi necessário antes, investigar o que os entrevistados traziam em seus discursos sobre as implicações do SAEB e dos resultados por ele produzidos.

Assim, organizamos as análises das entrevistas em quatro (04) temas: 1) Implicações do SAEB; 2) Resultados apresentados pelo SAEB; 3) Inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB; e 4) Alfabetização/Letramento científico na prova de Ciências do SAEB.

Os temas foram subdivididos em eixos de discussão para realização e apresentação dos resultados e respectivas análises, conforme o quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2 – Temas e eixos de discussão emergentes a partir das entrevistas realizadas com abordagem da temática Inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB/2013.

TEMAS	EIXO DE DISCUSSÃO
1. Implicações do SAEB	1.1 A partir dos objetivos conforme a legislação vigente
	1.2 Trabalho docente e rotina escolar
	1.3 Desempenho do aluno
	1.4 Organização curricular e processo pedagógico
	1.5 Diversidade
	1.6 Responsabilização dos agentes
2. Resultados apresentados pelo SAEB	2.1 Comunicação dos resultados
	2.2 Tratamento e uso dos resultados
	2.3 Implicações dos resultados
	2.4 Responsabilização
3. Inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB	3.1 Motivações e importância
	3.2 Obstáculos destacados
	3.3 A matriz de referência

	3.4 Implicações para o ambiente escolar
4. Alfabetização/ Letramento científico na prova de Ciências do SAEB	4.1 Possibilidade de verificação da AC/LC dos alunos por meio da prova de Ciências

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os fragmentos de texto (enunciados) foram colocados na análise exatamente como foram pronunciados pelos sujeitos da pesquisa, com objetivo de manter a fidedignidade às enunciações, conforme se pode apreciar na seção que segue.

SEÇÃO IV

A INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SAEB DE ACORDO COM REPRESENTANTE DO INEP/MEC E DA SEED/PR E COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS DAS ESCOLAS LÓCUS DA PESQUISA

Nesta seção realizamos as análises das percepções dos professores de Ciências, de uma pedagoga e dos representantes do INEP e da SEED, participantes da pesquisa. A ordem em que os temas e eixos são apresentados e discutidos deu-se com fins didáticos para situar o leitor.

Também por uma questão didática, iniciamos as discussões a partir das falas dos representantes do INEP e da SEED, seguidas pelas falas dos professores de Ciências, conforme a ordem do quadro 1, da seção III, (Prof. A; B; C; D; E; F), seguida da fala da professora pedagoga (Prof. P), sempre que manifestarem-se sobre a questão enfocada. Justificamos, assim, que não houve intenção de hierarquização na apresentação.

A partir dos dados coletados podemos perceber a forma como os sujeitos envolvidos na pesquisa reagiram às perguntas feitas e a forma como expressaram suas ideias com relação ao objeto pesquisado.

Na última parte da seção, apresentamos a triangulação dos sentidos identificados a partir das diferentes percepções presentes nos documentos estudados, nas falas dos representantes do INEP e da SEED, dos professores de Ciências e da professora pedagoga, sujeitos da pesquisa.

Os diferentes temas abordados na interação com os componentes da pesquisa realizada seguem descritos e analisados a seguir.

4.1 Implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB no ambiente escolar

Para discutirmos os resultados referentes a este tema, optamos por considerar as diferentes maneiras em que podem ocorrer as implicações do SAEB, assim, as organizamos em eixos de discussão.

Na sequência apresentamos os eixos que compõem o primeiro tema: Implicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica no ambiente escolar.

Eixo 1.1 – A partir dos objetivos conforme a legislação vigente;

Eixo 1.2 – Trabalho docente e rotina escolar;

Eixo 1.3 – Desempenho do aluno;

Eixo 1.4 – Organização curricular e processo pedagógico;

Eixo 1.5 – Diversidade;

Eixo 1.6 – Responsabilização dos agentes.

No primeiro eixo discutido – **1.1: A partir dos objetivos conforme a legislação vigente**, reunimos as respostas apresentadas ao longo das entrevistas nas diferentes questões, porém elas ficaram mais perceptíveis quando questionamos sobre “o que é o SAEB”.

Organizamos a análise a partir de indicações presentes nos discursos dos entrevistados que demonstram como identificam os objetivos do SAEB de acordo com a legislação vigente, com afirmações que representam suas percepções em relação a tais objetivos ao longo da entrevista ou em alguns casos, apenas num primeiro momento. Assim, o enunciado, ou parte dele, pode ser retomado quando representar uma nova concepção do objetivo ou colocá-lo em dúvida.

A partir das falas dos entrevistados identificamos como objetivos do SAEB: constituir informações sobre o desempenho dos estudantes (R. I); informações sobre as redes de ensino, se estas garantem ou não que se efetive a aprendizagem pretendida ao fim de cada ciclo de ensino (5º e 9º ano EF e 3º ano EM) (R. I); informações que contribuam para a identificação do processo de aprendizagem dos estudantes (R. S; Prof. F); medir o conhecimento dos alunos (Prof. A; Prof. D); avaliar a metodologia dos professores (Prof. D); e obter dados sobre a educação (Prof. E), como exemplificam os fragmentos a seguir:

R. I: Então a intenção é saber se ao final do ciclo os objetivos, as habilidades com aprendizagem, foi atingido pelos estudantes e se a rede conseguiu fazer isso.

R. S: É uma avaliação externa que contribui para nós identificar como está o processo (né?) de aprendizagem dos nossos alunos.

Prof. A: Eu acho que mede sim, parte do conhecimento, não totalmente, porque medir conhecimento não é assim que se faz tão facilmente, né?

Prof. D: [...] seria medir de alguma forma o que os alunos estão aprendendo, se isto está sendo eficaz e até mesmo avaliar a metodologia do professor.

Prof. E: É para obtenção de dados realmente. [...] Um dos objetivos centrais seria isso, você (quem avalia) ter dados para mostrar.

Prof. F: Eu penso que é uma forma de verificar a questão da aprendizagem.

Identificamos, também, as possíveis implicações, explícitas ou implícitas, a partir dos objetivos acima, conforme segue:

R. I: É uma avaliação da rede, não oferece resultado de estudante. [...] Então, assim, eu acredito na medida e muitos aqui (INEP) acreditam na medida como sendo um instrumento importante para a gestão da educação no país.

R. S: [...] então forneceu subsídios para as escolas também se enxergarem diante do panorama nacional. Então a secretaria entende que é uma avaliação importante, que contribui de forma muito próxima da escola para que a escola possa se enxergar e a partir daí trabalhar.

R. S: Então a partir da implantação da Prova Brasil e da divulgação do IDEB houve um movimento muito grande na educação brasileira. Isso eu não tenho dúvida! Se você observa de 2005 para cá a implantação de programas na alfabetização, agora nós temos o Pacto Nacional do Ensino Médio. Então há um investimento muito grande, mas não só investimento financeiro, é um investimento educacional, das universidades, das secretarias de educação, dos professores, [...]. Houve esse movimento e eu acredito que a gente está conseguindo melhorar. [...] Então, e se nós entendermos a educação não só do ponto de vista do SAEB da avaliação, mas como um todo, que foi na década de 1990 que nós conseguimos escola para todos e agora nós temos que trabalhar com a qualidade porque o acesso a gente, eu acho que já dá quase para dizer que deu conta, e nós temos, eu tenho falado muito isso, porque nós estamos trabalhando agora com a qualidade, e a avaliação veio exatamente nesta perspectiva de contribuir para que a gente melhore a qualidade.

Prof. D: Para ver se este aluno está aprendendo pela forma como está sendo ensinado ou se esse aluno realmente tem alguma dificuldade de compreender a forma como é passado.

Prof. F: Essa é uma forma, digamos do... da parte do governo receber, verificar na verdade, não é receber, é verificar um retorno quanto ao grau de aprendizagem daquelas disciplinas que estão sendo avaliados (os alunos).

As implicações do SAEB, a partir dos objetivos apresentados pelos entrevistados, no caso de R. I e R. S que representam a estrutura social institucionalizada, convergem para o objetivo maior do sistema de avaliação que é constituir informações sobre a qualidade da educação brasileira que subsidiem políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade da educação ofertada. Como vimos, R. I refere-se à avaliação da rede e à medida como esta se constitui em instrumento de gestão da educação no país. Já R. S dá exemplos da constituição e implantação de programas que visam contribuir para a melhoria da

qualidade da educação, referindo-se ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³³ e ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio³⁴.

A partir de seus auditórios sociais (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2006), R. I e R. S, ao constituírem seus enunciados, procuram manter o olhar técnico para o sistema de avaliação. No entanto, como para a linguagem não há neutralidade, a tecnicidade com que procuram não se comprometer, não está garantida. Podemos exemplificar isso quando R. S refere-se à avaliação como subsídio às escolas para que se enxerguem diante do panorama nacional e trabalhem a partir de seus resultados. Desta forma, atenua-se o uso das informações pela Secretaria para elaboração de políticas públicas que contribuam para melhoria da qualidade educacional e/ou fomento de outras políticas que já têm demonstrado efetividade. De acordo com os objetivos do SAEB e da função do Estado – representado pela Secretaria de Educação, elaborar, implementar e fomentar políticas públicas educacionais seria a prática esperada.

Depreendemos que, implicitamente, na fala de Prof. D está presente o reconhecimento de um poder regulador exercido pelo processo de avaliação sobre o trabalho desenvolvido na escola, além do indicativo que “se o aluno não aprende é porque não está sendo bem ensinado”, embora pareça não se dar conta deste poder regulador, ou então, considere que esta é a finalidade da avaliação. Da mesma maneira, para Prof. F a avaliação constitui-se numa forma de regulação do trabalho desenvolvido pela escola, mais especificamente, do trabalho desenvolvido pelos professores das disciplinas avaliadas.

Evidenciamos, também, que para Prof. E o sistema de avaliação regula a aprendizagem na escola para apresentar dados, porém, na percepção de Prof. E, o sistema não indica para “quem” ou para “quê” seriam apresentados esses dados.

Ao usar as expressões: “eles encontram de realmente avaliar” e “você ter dados para mostrar”, refere-se aos responsáveis pelo sistema, a quem idealiza e realiza as avaliações. Inferimos que a enunciação de Prof. E revela um discurso

³³ Compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (MEC – Acesso à informação: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>).

³⁴ Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e do Distrito Federal na formulação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (MEC – Acesso à informação: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>).

próprio do lugar de onde fala, revelando as motivações para o descrédito no sistema de avaliação a partir de experiências internalizadas com os demais sistemas (de governo, econômico, político), constituintes de seu *habitus*. Prof. E expressa, implicitamente, por meio de seu discurso, a ideologia da comunidade a qual pertence. Numa análise da fala de Prof. E – não se partindo necessariamente de um posicionamento contrário às avaliações, mas, com algumas “desconfianças” quanto aos seus verdadeiros fins –, como vimos em Sanmartí (2009), alguns pontos de vista em relação à utilidade das avaliações externas divergem-se, fundamentando-se no receio gerado em relação a quem estimula e paga pelas avaliações. Tais aspectos constituem-se nos principais argumentos dos que se posicionam contrariamente. Analogamente, também, podemos compreender o descrédito de Prof. E no sistema de avaliação.

Nossas observações nos permitem inferir que o SAEB se constitui numa forma de “vigiar” o trabalho dos professores, o que pode implicar em trabalhar sob tensão – e que representa uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 2013) revestindo as relações de poder entre a instituição Estado e o trabalho pedagógico realizado pelo professor na instituição Escola.

Os enunciados que dão indícios da necessidade ou interesse em “conhecer” ou “conhecer mais” sobre os objetivos do SAEB foram reunidos a seguir. Compreendemos que não significa que os entrevistados desconheçam completamente os objetivos da avaliação, mas que se faz necessário conhecê-los mais. Desta forma, alguns objetivos do SAEB apresentados anteriormente, de acordo com a percepção dos entrevistados, a partir do momento em que põem em dúvida tais objetivos, suas percepções podem se fazerem presentes novamente na análise.

Identificamos alguns dos que poderiam ser os objetivos do SAEB, a partir das percepções dos entrevistados e que, no entanto, são questionados pelos mesmos. Tal fato caracteriza que desconhecem os objetivos estabelecidos de acordo com a legislação vigente ou discordam dos objetivos que lhes são apresentados pelo sistema de avaliação. Destacamos: avaliar o nível da qualidade do ensino (Prof. P); avaliar a competência profissional do professor (Prof. P); ajudar a escola (Prof. C); avaliar a capacidade da escola em ensinar (Prof. E). Vejamos os fragmentos das falas.

Prof. C: [...] algumas vezes a gente fica pensando será que ele (o SAEB) realmente casa com a nossa realidade, justamente por não ter tido acesso à prova, então eu não sei te dizer exatamente se ele 'vai nos ajudar' ou não.

Prof. E: Na verdade é [...] eu não sei se seria nesse sentido, é uma forma que eles (quem avalia) encontraram de realmente avaliar se o aprendizado está ou não acontecendo na escola.

Prof. P: Se ela (a prova) realmente está ali para avaliar o nível de qualidade de ensino do nosso educando no país, ou se ele (o SAEB) está ali, é compreendido também como está ali para dizer que nós profissionais não estamos sendo profissionais competentes o suficiente para garantir a qualidade de ensino.

Alguns professores entrevistados demonstram desconhecer os objetivos (Prof. B), enquanto outros, os conhecem em parte e/ou questionam os verdadeiros objetivos do SAEB (Prof. C; E; F; P). Além disso, denunciam a falta de informação (Prof. B; C; E; F; P), conforme destacam os enunciados:

Prof. B: Eu acredito, penso, não sei se isso é correto, pelo pouco que sei, que é a junção do conhecimento que o aluno tem, o que ele tem e o que ele adquire na escola. [...] por exemplo, eu não sei responder direito para você porque eu não estou no meio ali, isso não vem até os professores como deveria. Falta conhecer, eu acredito que sim. Como que eu vou criticar, questionar, se eu não tenho conhecimento. [...] Então, uma sugestão seria no início do ano ou então em julho, que se fizesse um trabalho aprofundado sobre isso, para que todos ficassem sabendo, todo mundo sabe, deveria saber o que acontece, como acontece, de que maneira eles seguem para fazer essa prova, de que maneira eles corrigem isso, como é o retorno disso nas escolas e 'por que que tem tudo isso, qual é a intenção'? Claro que nem sempre eles vão falar qual é a intenção maior de tudo isso, né?

Prof. C: [...] então o que falta para a gente também é ter esse acesso [...] vem tudo muito pronto de cima para baixo. Você chega, a prova está aqui, aplica. Mas 'o porquê que eu vou aplicar'? O que que eu vou aplicar? A gente não sabe. Simplesmente você pega o pacotinho fechado e tem que abrir sem saber o que tem dentro.

Prof. E: [...], mas falta é muita informação sobre, também. Eu bastante coisa sobre, eu estou aprendendo com você agora. Vou ser bem sincera. Eu acho que seria legal, também, trazer para os professores 'qual que é o sentido que essa avaliação tem sido feita' (né?). Para além do simplesmente vir e aplicar depois.

Prof. F: Então, assim, eu acho que às vezes para o coletivo da escola fica meio vago o que que é o SAEB, 'qual o objetivo', para que se está aplicando esta prova, o que pretende se observar com esse resultado, o que que as escolas, o que o aluno, ele vai ter como, digamos assim, como proposta para ele, pela realização da prova. O estado, o governo em si, 'o que ele pretende alcançar', digamos, com estas avaliações. Também eu acho que pode até ser, assim, mais trabalhado, no âmbito escolar.

Prof. P: Uma, a gente no geral, a gente busca ler pouco sobre o programa (SAEB), mesmo que ele está acessível. [...] Então, há

muitas dúvidas em ‘quais são realmente os objetivos’ do programa e a falta de buscar ler e conhecer o programa.

A partir desses enunciados, percebemos a existência de muitas dúvidas sobre os objetivos da avaliação. Dúvidas em decorrência da falta de conhecimento que pode ser do sistema de avaliação em geral, mas, também, demonstram ser em decorrência de questionamentos aos objetivos propostos pelo sistema de avaliação.

Tais dúvidas geram desconforto aos professores, revelado pelo sentimento de que há uma imposição por parte da estrutura social institucionalizada. Revela-se, também, o “sentimento de uso da escola” – uso dos professores e alunos, em relação à participação no processo de avaliação. Esse desconforto, esse desconhecimento, gera, da mesma forma, descrédito quanto ao sistema de avaliação. Uma vez caracterizado o descrédito, este pode incorrer em desvalorização de reflexões acerca do trabalho no ambiente escolar a partir das avaliações do SAEB, reflexões que poderiam ser úteis ao processo de ensino. Podemos relacionar a reunião destes fatores à constituição do *habitus* de professores, com ajustamentos de ações individuais ou coletivas a serem realizadas a partir da maneira como interpretam os objetivos do SAEB.

Compreendemos que estas são implicações não positivas que o sistema de avaliação constitui no ambiente escolar. Disso decorre que a maneira como se apresentam o processo e a implicação nele por parte dos professores (se estes o percebem ou não como algo imposto, com ou sem interesse, se o assumem ou não como um referente útil para revisão da prática), como nos indica Sanmartí (2009), seja determinante para que a avaliação realizada possa repercutir em um processo de inovação e melhoria do ensino – contribuir para a “melhoria da qualidade da educação”, como se propõe o SAEB.

No eixo – **1.2: Trabalho docente e rotina escolar**, organizamos as ideias que indicam ou sugerem a ocorrência ou não de interferência no trabalho dos professores e na rotina escolar a partir do SAEB.

Também, há a indicação por parte de R. S de “desconhecer” se há ou não interferência, tanto no trabalho docente quanto na rotina escolar. Assim, apresentamos primeiro esta observação a partir do enunciado produzido por R. S ao ser questionado especificamente sobre as possíveis implicações do SAEB para a escola, o professor e o aluno.

R. S justifica que há um empenho da Secretaria de Educação que tem trabalhado com as escolas com uso de documentos produzidos pelo INEP – como as matrizes de referência e os resultados do SAEB. No entanto, afirma que não há nenhuma pesquisa na Secretaria de Educação para dizer qual é a implicação do SAEB na escola, mas que já existe projeto neste sentido, como podemos observar:

R.S: Então nós temos trabalhado, também, com as escolas. Agora, a implicação, lá, eu posso dizer que nós não temos nenhuma pesquisa, porque para que eu possa te dizer qual a implicação na escola eu teria que ter uma pesquisa mais efetiva. [...] Mas nós estamos estudando para ver exatamente isso, já tem, está pensado, até escrevemos um projeto para trabalhar com esta questão do impacto tanto do SAEP quanto do SAEB na escola.

A seguir, reunimos as indicações de que o SAEB não interfere nem no trabalho que o professor realiza, nem na rotina da escola. No entanto, encontramos apenas dois posicionamentos a favor da não interferência do SAEB em tais situações, conforme revelam as respostas de Prof. A e Prof. F:

Prof. A: Eu acho que na escola, não vejo uma questão de interferência na escola não.

Prof. F: Eu penso assim que não implica na questão de rotina. [...] então, eu acho que não tem um direcionamento porque na verdade a prova engloba conteúdo dos quatro anos, no caso de Ciências. O sexto, sétimo e oitavo não, então a base é o conteúdo estruturante. Então assim, por mais que você até quisesse direcionar, para ter um índice mais elevado com nota. [...] Não tem como direcionar.

No entanto, apesar de Prof. A, num primeiro momento “achar” que não há interferência do SAEB na escola, mais adiante acaba por apresentar, em sua fala, indícios de que interfere ao afirmar: “vejo que a escola ela precisa estimular o aluno”. Considera, então, que, quando os alunos são estimulados a participar da prova, participam com maior empenho e, por isso, a escola deve estimulá-los. Embora Prof. A pareça não se dar conta, confirma que existe a interferência do SAEB na escola. Noutro momento, quando questionado se a escola realiza alguma orientação sobre a prova do SAEB, Prof. A afirma que existe orientação para que os alunos pesquisem e busquem os modelos da prova disponibilizados na internet, se tiverem dificuldade ou curiosidade, os professores prontificam-se a ajudá-los e confirma: “neste sentido eu percebo que é feito o trabalho sim”.

Já Prof. F, quando questionado se a escola realiza alguma orientação aos alunos sobre a prova do SAEB, afirma que nunca houve orientação por parte da equipe diretiva em relação a preparar os alunos para a prova com direcionamento dos conteúdos, até porque a prova engloba conteúdo dos quatro anos do ciclo avaliado (6º ao 9º ano EF) e não há como direcionar. Assim, reafirma não haver interferência do SAEB no trabalho docente ou rotina escolar.

Na sequência, apresentamos as falas dos entrevistados que consideram que o SAEB causa interferências no trabalho docente e/ou na rotina escolar, como contribuir para a reformulação do trabalho docente e da área de atuação e para a elaboração de novas propostas pedagógicas (Prof. C). Por outro lado, desperta preocupação por conta da prova (Prof. D) e mobiliza os professores para maior compromisso com o ensino (Prof. C; Prof. E), ainda que isto se dê sob espreita, conforme exemplificam os enunciados:

Prof. C: Com relação a esse sistema (SAEB) eu acho interessante, porque se você ver dados, índices, você tem como **reformular o seu trabalho**, a sua área de atuação, construir uma proposta diferente junto à equipe pedagógica. [...] Essa prova do SAEB é aquela forma de **dar um cutucão no professor**. Opa! Vamos melhorar porque tem alguém de olho em mim. Eu sou funcionária pública, mas tem alguém de olho.

Prof. D: Então na verdade as implicações seriam: Todo mundo fica preocupado com a prova. Até nos livros do Pacto cita a questão de ter alguma escola que fica em cima de trabalhar em gabarito. Trabalhar em resolução de problema, trabalhar na questão de interpretação para os alunos irem bem. Mas que na verdade não é a questão de vamos mudar a metodologia para melhorar.

Prof. E: [...] por mais que a gente não queira admitir, mas quando você sabe que vai ser avaliado há em si, não sei se seria um esforço maior, mas aquela coisa de você enfatizar realmente ainda mais, claro, o trabalho para que você obtenha também o resultado nestas avaliações (né?). (Grifos nossos)

É possível inferir, a partir da fala de Prof. D, que a preocupação relatada não diz respeito às formas de trabalhar com os alunos com vistas à aprendizagem dos mesmos, por exemplo, a partir de novas metodologias, mas, sim, preocupação em preparar o aluno para realizar a prova e obter um desempenho que a escola considere satisfatório. Desta forma, para Prof. D, existe implicação do SAEB no trabalho docente, porém, demonstra não ser essa positiva.

Já para Prof. C, o SAEB interfere positivamente por possibilitar mudanças nas ações docentes. Ainda, Prof. C e Prof. E, ao indicarem que existe uma mobilização maior dos professores em decorrência da avaliação, implicitamente, revelam que o trabalho docente poderia ser “melhor”. Podemos inferir que o SAEB representa, para Prof. C e Prof. E, uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 2013) ao naturalizarem a ação do Estado, ou então, não reconhecerem no SAEB o poder de regulação exercido sobre a escola.

Da mesma maneira, no discurso de Prof. D está presente a violência simbólica do Estado em relação aos professores e destes em relação aos alunos, uma vez que para Prof. D, os professores preocupam-se com o desempenho dos alunos nas provas, mas ao não buscarem novas metodologias que garantam a aprendizagem, demonstram que esta não representa sua maior preocupação.

No eixo que segue – **1.3: Desempenho do aluno**, reunimos as respostas relativas à existência ou não de implicações do SAEB relacionadas ao desempenho do aluno na prova ou em sua trajetória escolar. Assim, apresentamos e analisamos a seguir, o único apontamento encontrado nos discursos que indica a existência de implicação do SAEB no desempenho escolar do aluno.

Prof. A: Eu acho que as implicações de alguma forma para o aluno, de alguma forma a gente tem que estimular o aluno a participar. Porque queira ou não, a vida é uma competitividade. [...] acho que o aluno bem estimulado ele vem, participa, faz a sua parte, percebe as suas dificuldades. Tem alunos que até falam da sua defasagem de conhecimento: ah, isso aqui eu não lembrava mais; ah, isso aqui eu nunca vi, eu não cheguei ver esse conteúdo, eu não sabia disso e tal.

Percebemos que Prof. A reporta ao professor a tarefa de levar os alunos à tomada de consciência com atribuição de valor à avaliação do SAEB e observa que, a partir da prova, os alunos podem reconhecer o seu desempenho – dificuldades que apresentam e/ou defasagem no conhecimento. Quando os alunos reconhecem e discutem suas dificuldades e defasagens de conhecimento, entendemos que, para Prof. A, aumentam as possibilidades de melhor desempenho, tanto em futuras provas do SAEB, como na trajetória escolar.

A seguir relacionamos as percepções dos professores que consideram não haver implicações no desempenho dos alunos a partir do SAEB.

Prof. B: Para os alunos não, infelizmente. Na época de Matemática (refere-se à Olimpíada de Matemática) a gente até preparava eles para as provas e cobrava resultado, mas eles não têm interesse, infelizmente. Eles não vê isso como uma evolução para eles, ou uma verificação para ver se eles estão no caminho, ou se a escola em si, o sistema está no caminho correto.

Prof. C: Eles (os alunos) têm que ter essa maturidade, esse conhecimento que vem de casa também para que eles possam entender a importância de uma prova dessa na vida deles. Que o que eles fazem ali, vai refletir futuramente no desempenho escolar, na vida dele.

Prof. F: Eu acho que em alguns momentos, ele (aluno), às vezes pensando na questão do aluno em si, muitas vezes ele não leva, assim, muito a sério a prova. [...] quando vem a Prova Brasil, SAEB que ele não amarra a alguma coisa, muitas vezes ele vai fazer por fazer. [...] talvez por ele não ter criado um hábito de realmente: Ah, é uma prova que vai mensurar, qualificar [...] Ele não vê um objetivo lá na frente da questão da prova em si.

É possível perceber que Prof. B e Prof. F comungam da ideia que o SAEB não interfere no desempenho do aluno, mesmo porque, de acordo com estes professores, nem a prova em si tem importância para os alunos. Justificam o desinteresse dos alunos pela prova por não identificarem relação da mesma com o desempenho que apresentam ao longo da vida escolar, com o trabalho que a escola realiza – que é avaliada também, ou como sua participação na prova possa trazer algum benefício futuro. Evidenciamos, desta forma, que, implicitamente, para Prof. B e Prof. F, o SAEB pode interferir no desempenho dos alunos ao longo da vida escolar, porém, a interferência não se dá porque os alunos não reconhecem essa possibilidade.

No entanto, em outro momento, quando Prof. F se reporta ao SAEB como a forma de o governo verificar o retorno quanto à aprendizagem dos alunos, inferimos que – igualmente aos alunos, demonstra que não vê maiores objetivos além da coleta de dados.

Prof. C reconhece a prova do SAEB como instrumento capaz de refletir em futuros desempenhos tanto escolar como social dos alunos e atribui ao aluno e à família a responsabilidade em reconhecer a importância de realizar a prova. Desta forma, deixa explícito em sua fala que o SAEB poderia implicar no desempenho dos estudantes. Porém, ao afirmar que a avaliação é apenas algo a mais para os estudantes realizarem – uma vez que não estão conscientes do que ela é e não têm

comprometimento com a mesma –, deixa implícito que para os estudantes o SAEB não causa implicação.

Depreendemos, a partir dos enunciados que apresentamos neste eixo, que o fato dos alunos participarem da avaliação do SAEB pode trazer implicações positivas para a vida escolar e social dos mesmos. No entanto, Prof. B, C e F concordam que os alunos não reconhecem tal interferência, o que acaba por comprometer possíveis implicações positivas como, comparativos de seu desempenho ao longo da trajetória escolar, reconhecimento de suas dificuldades ou defasagens a fim de superá-las, dentre outras.

Evidenciamos a ideia de que a conduta dos alunos em relação à avaliação do SAEB é parte de seu *habitus*, sua cultura (BOURDIEU, 2009) e que pode ter suas origens na própria instituição escolar. Os professores e equipes escolares, como agentes que representam a instituição escolar, podem contribuir de maneira inconsciente, ou consciente, para a formação do *habitus* dos alunos. Quando não conhecem profundamente o SAEB, quando levantam dúvidas sobre seus objetivos, quando não discutem com alunos e comunidade os resultados produzidos, associam descrédito ao sistema de avaliação, o que pode ser internalizado pelos alunos e seus familiares e tornar-se parte de seu *habitus*.

Para discutir o eixo – **1.4: Organização curricular e processo pedagógico**, apresentamos as concepções que indicam existência ou não de contribuição do SAEB para a organização curricular e processo pedagógico. Assim, primeiro reunimos as ideias, explícitas e implícitas, que indicam que a avaliação do SAEB constitui-se em instrumento capaz de instigar a reflexão e possível alteração na organização curricular e/ou no processo pedagógico, com destaque para a seleção dos conteúdos (Prof. A), identificação, análise e atuação sobre os motivos dos resultados insatisfatórios (Prof. A) e ênfase em leitura (Prof. P), conforme exemplificam:

R. S: [...] eu entendo que a avaliação pode contribuir e muito com todo o processo pedagógico da escola.

Prof. A: Então o ideal seria que ele (o aluno) tivesse tempo para trabalhar todos os conteúdos. Porque se for olhar, todos são importantes. A gente se obriga a fazer essa seleção, mas não tem nenhum conteúdo que não seja importante.

Prof. A: É um padrão de referência, querendo ou não. E daí gera aquela história: tal escola atingiu o índice, tal escola [...] porque tem isso né? Porque aqui a gente não atingiu, o que aconteceu? Você

começa a investigar. [...] mas eu acho que essa avaliação da gente poder estar analisando e buscando esse, essa raiz do problema [...] O problema a gente resolve quando começa lá na raiz dele, porque se começar lá no topo, é um paliativo só, né?

Prof. P: [...] o que eu percebo por parte dos diretores, enquanto equipe, é que está sempre reforçando: o foco é leitura, compreensão nas diferentes áreas do conhecimento porque é a partir daí que o conteúdo das outras disciplinas também vão se concretizar.

A partir dos enunciados de R. S, Prof. A e Prof. P, percebemos que a avaliação do SAEB pode interferir tanto no processo pedagógico quanto na organização curricular. Embora R. S não dê indicações de como isso pode ocorrer, afirma que a avaliação pode contribuir muito com o processo pedagógico. Concordamos com R. S e verificamos um exemplo na fala de Prof. P ao afirmar que os diretores mobilizam a escola para o trabalho em prol da leitura, o que pode interferir positivamente em todo processo pedagógico da escola quando compreendido e assumido por todos, direção, equipe pedagógica e professores.

De acordo com Prof. A o tempo (quantidade de aulas semanais: 03 aulas) para desenvolver os conteúdos propostos nas diretrizes curriculares não é suficiente e existe a seleção dos conteúdos. No entanto, considera que seria ideal poder trabalhar com todos os conteúdos previstos com vistas a oportunizar uma abrangência maior aos alunos acerca dos conteúdos que podem ser contemplados na avaliação do SAEB. Mais adiante, Prof. A expõe sobre os resultados atingidos pela escola e deixa subentendido que, a partir da investigação e identificação dos problemas, novas ações deverão ser realizadas com vistas à superação dos mesmos. Ao afirmar que: “O problema a gente resolve quando começa lá na raiz dele”, Prof. A expõe que o ensino e a aprendizagem precisam ser priorizados e que, desta forma, são necessárias mudanças no processo pedagógico.

Na sequência, apresentamos a afirmação de Prof. F de que o SAEB não contribui para a organização curricular e o processo pedagógico.

Prof. F: E pelo coletivo escolar nunca foi passado, da direção para o coletivo escolar nunca foi passado para direcionar o conteúdo para prova porque muitas vezes a gente não tem acesso ao que realmente vai estar sendo cobrado.

Ao afirmar que não nunca houve orientação por parte da direção escolar em relação a direcionar os conteúdos para a prova do SAEB, Prof. F confirma que não

há interferência do SAEB na reorganização curricular. Além disso, denuncia que existe a falta de informação sobre o que se avalia na prova do SAEB, o que pode tornar-se impeditivo para uma possível reorganização curricular a partir da mesma.

Também, apresentamos as ideias de Prof. C e Prof. P que reconhecem que o SAEB pode contribuir, mas que, no entanto, consideram que não está contribuindo porque os professores desconhecem o que se avalia pela prova. Assim, não percebem que alterações podem ou devem realizar, tanto na organização curricular, quanto no processo pedagógico, conforme exemplificam os enunciados que seguem.

Prof. C: [...] o que o SAEB vai cobrar da gente, o que que eu tenho que ensinar a mais, porque nós já temos o planejamento. O que eu preciso fazer a mais para o meu aluno? Então, assim, digamos, eu estou trabalhando com a minha realidade, eles estão cobrando outra coisa.

Prof. P: Eu considero uma avaliação importante para servir como parâmetro para a gente analisar a nossa prática do cotidiano da escola, de sala de aula, mas que há ainda bastante falta de informação e relacionar com a diretriz da disciplina e também diferentes situações problemas que interferem em sala de aula e se considerar também os conteúdos requisitos para o aluno dominar na série em que está para dar o prosseguimento [...] eu preciso conhecer de que maneira está sendo cobrado para mim poder avaliar se a metodologia que eu estou utilizando está de acordo com a necessidade que ele vai ter que demonstrar que sabe. Que, às vezes, o conteúdo é trabalhado dentro de um contexto e de uma prática diferente e é cobrado outra forma.

Fica explícito nos enunciados supracitados que existe a intenção em efetuar ações a partir da avaliação do SAEB, seja na organização curricular ou no processo pedagógico. No entanto, de acordo com Prof. C falta informação sobre o que a prova do SAEB avalia e, para Prof. P, além disso, falta informação sobre a relação das Diretrizes Curriculares Disciplinares Estaduais (DCE) com a avaliação e sobre quais são as expectativas de aprendizagem – domínio de conteúdos previstos para cada ano/série e o que é avaliado na prova do SAEB.

A resolução nº. 2 CNE/CEB, de 30 de janeiro de 2012, que trata das diretrizes para o ensino médio, ao estabelecer que os sistemas de ensino devem instituir sistemas de avaliação e utilizar-se dos sistemas de avaliação do MEC a fim de acompanhar os resultados, estabelece que devem referenciar-se nas expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados, nas DCNEB e

nos PPP das unidades escolares (BRASIL. MEC, 2013, p. 201). Nessas referências também se pautam as avaliações do SAEB.

A esse respeito, ao discutir a relação entre a avaliação e as políticas de gestão, Brooke e Cunha (2011) apontam para a fragilidade da avaliação externa em servir como instrumento pedagógico, além da dificuldade do uso mais produtivo dos resultados por ela produzidos. Para os autores,

[...] na ausência de um consenso compartilhado com os professores a respeito dos conteúdos curriculares e de um alinhamento entre os objetivos do ensino, o currículo da escola e as matrizes do sistema de avaliação, a contribuição deste para a melhoria da qualidade será seriamente prejudicada (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 35).

Desta forma, concordamos que a falta de informações sobre o que se avalia na prova do SAEB, apontada por Prof. C e Prof. P faz sentido e necessita ser superada com vistas a possibilitar a utilização e contribuição da avaliação do SAEB para a (re)organização curricular e/ou do processo pedagógico nas unidades escolares. Entretanto, salienta-se que o SAEB não deve ser considerado o objetivo fim principal, mas como um modo de diagnóstico para dar indicativos acerca da efetiva alfabetização científica dos alunos,

Organizamos no eixo – **1.5: Diversidade** as percepções dos entrevistados (R. I; R. S) ao reportarem-se à avaliação do SAEB como um instrumento amplo de avaliação que considera, além do desempenho cognitivo do aluno, os fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, como a formação dos professores, questões socioeconômicas da comunidade escolar e infraestrutura das unidades escolares.

R. I: Aí um esforço técnico importante que tem sido empreendido nos últimos anos, é que esta medida não seja restrita ao desempenho cognitivo, ao desempenho na aprendizagem. Que não seja uma medida referente somente à prova, por que você precisa compreender que escola é essa? Onde ela está? Que infraestrutura ela tem? Que formação de professores ela tem? Como é a região socioeconômica ali onde ela está? Então se você vai medir, mede direito. [...] de que a medida para ser justa e útil ela precisa ser uma medida múltipla e não limitada à prova.

R. S: [...] eu tenho como um princípio que não existe escola melhor, escola pior, existem escolas diferentes e escolas que precisam de atendimentos diferentes, diferenciado, né? [...] por isso que a prova não vem sozinha, ela vem com questionários, para que a gente

possa identificar qual é a situação dessa escola, que comunidade ela está inserida, como que é a realidade desse aluno, e o porquê deste resultado, e como que eu posso atuar para que aquele resultado melhore.

Tanto R. I quanto R. S demonstram em seus enunciados que a partir do questionário presente na avaliação do SAEB procura-se identificar diferentes fatores acerca do desempenho dos alunos nas provas, o que relacionamos à diversidade a ser contemplada na avaliação. No entanto, inferimos que, ao não se referirem à elaboração da prova do SAEB em si, para R. I e R. S, a forma como a avaliação se dá mostra-se capaz de constituir informações “reais” sobre o desempenho dos alunos e das escolas, diferente daquilo que observamos nas enunciações dos professores (Prof. A; C; E) ao questionarem a unicidade da prova.

O questionário é o instrumento responsável por identificar a diversidade educacional com vistas à elaboração de políticas públicas e por isso não pode ser compreendido como capaz de “administrar” tal diversidade. Identificar a diversidade educacional e continuar avaliando da mesma maneira não irá produzir mudanças nos resultados já constituídos.

É neste sentido que identificamos, nas percepções dos professores (Prof. A; C; E), preocupações relativas à unicidade da prova do SAEB que é aplicada aos alunos, ao reportarem-se à diversidade existente entre as diferentes regiões, localidades e unidades escolares, como podemos observar nos enunciados que seguem.

Prof. A: E as questões das preocupações regionais, né? A diferenciação por regiões também. Acho que acaba envolvendo, e daí ‘é uma prova só para o Brasil todo’. Só que aqui na região sul, digamos assim, nós temos uma realidade bem diferente da região norte, nordeste.

Prof. C: [...] se a mesma cidade, em diferentes escolas, em diferentes bairros nós temos resultados bem diferenciados, imagina a nível de Brasil? Então, o que eu me pergunto é assim, será que realmente essa avaliação está mostrando a minha realidade, aqui da escola onde eu estou no bairro? [...] muito interessante o processo (SAEB) só que eu me pergunto até que ponto ele é real? Porque Paraná é uma realidade, vai para outro estado é totalmente diferente. [...] Então é difícil, eu acho, fazer um comparativo, ‘algo único’ (refere-se à prova), dentro de realidades tão diferentes. [...] então eu acho que a prova ela não está adaptada à nossa realidade.

Prof. E: Na verdade, uma coisa que eu acho que deveria ter é essa sondagem realmente. ‘Como que você aplica uma prova igual para

todas as localidades' se cada uma tem uma realidade em si. Acho que é um desafio (né?) [...].

Quando Prof. A, C e E levantam dúvidas sobre a funcionalidade da prova do SAEB pelo fato de ser “uma só a prova aplicada” às mais diferentes regiões do país, aos diferentes estados da federação, às diferentes unidades escolares localizadas em diferentes bairros das cidades, por um lado, parecem estar preocupados com os resultados imediatos da avaliação. Por meio da padronização das provas pode ocorrer a padronização do que deve ser ensinado nas escolas e os professores citados chamam atenção para a diversidade de realidades escolares existente.

Por outro lado, podemos inferir, também, que essa possa ser uma forma de dizer que não concordam com a padronização do conhecimento que deve ser ensinado pela escola e que pode levar à padronização das mentes, ou seja, demonstram que não concordam com a escola que exerce a função de legitimar e reproduzir a dominação exercida pelas classes dominantes sobre as classes dominadas com imposição de seu arbitrário cultural (BOURDIEU, 2013). Por isso, se é para avaliar realmente, reclamam por uma avaliação que contemple a diversidade em todo âmbito educacional.

No entanto, o que fica explícito nos enunciados de Prof. A, C e F, é que, ao ser aplicada a mesma prova do SAEB nacionalmente para todos os alunos (uma prova para o 5º ano EF, uma prova para 9º ano EF e uma prova para 3º ano EM), o desempenho a ser apresentado pelos alunos e pela escola certamente sofrerá interferências.

Observamos, ainda, a ponderação de Prof. C ao referir-se à prova do SAEB que é aplicada aos alunos inclusos: “mas esse meu aluno ele tem, se ele tem laudo médico, se ele é amparado por lei, então porque não ter também uma prova também diferenciada para ele ”? Além de apontar a diversidade entre escolas, bairros, regiões, Prof. C aponta para a diversidade de aprendizagem no âmbito escolar e considera a necessidade de contemplar o aluno incluso³⁵ na avaliação do SAEB com aplicação de provas diferenciadas.

³⁵ De acordo com a Resolução CNE/CEB 4/2009 (DCNEB, p. 283), os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns de ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A diversidade de realidades escolares apontadas por Prof. A, C e F, leva-nos a compreender que, implicitamente em seus discursos, consideram que a diversidade cultural, socioeconômica e de aprendizagem dos estudantes são fatores que interferem nos resultados do SAEB. Como vimos em Bourdieu (2007), o “sucesso escolar” está relacionado à distribuição do capital cultural entre as classes, portanto, não é resultado de aptidões naturais dos estudantes. Assim, quando os professores expõem suas preocupações em relação às provas que são aplicadas nacionalmente pelo SAEB, compreendemos que evidenciam a necessidade de levar em conta tais diversidades também na elaboração das provas e, como salientam Muzetti e Suficier (2013), é necessário incluir as dimensões culturais e contextuais no processo de avaliação e respeitar a diversidade de cultura presente nas escolas.

Embora R. I e R. S tenham se referido à avaliação como instrumento que não é restrito à prova e que considera os demais fatores relacionados ao desempenho cognitivo dos estudantes, de acordo com Freitas (2007) é necessário introduzir a importância de fatores como o nível socioeconômico nas análises de avaliação de desempenho do aluno e da escola. Desta forma, não basta investigar por meio do SAEB os fatores externos à escola que interferem nos desempenhos apresentados se estes não são considerados no contexto da elaboração de políticas educacionais de equidade.

Para a discussão do eixo – **1.6: Responsabilização dos agentes**, reunimos as percepções que indicam a responsabilização de diferentes agentes (própria avaliação, SEED, NRE, gestor, professor, aluno, família) envolvidos na avaliação do SAEB.

Analisamos como “implicações positivas”, as percepções de R. I e Prof. A ao referirem-se à própria avaliação e ao aluno, respectivamente.

Ao referir-se à diversidade das unidades escolares, R. I justifica a importância de não limitar a medida à prova do SAEB, mas, também, de identificar fatores que podem interferir no desempenho dos alunos, como a formação dos professores, infraestrutura das escolas e questões socioeconômicas dos alunos. Assim, ao afirmar que existe escola de todo jeito, pondera que “escolas em situações difíceis têm bom desempenho, escolas em situações fáceis têm mau desempenho” e a partir desses fatores, pode-se comparar melhor as escolas avaliadas e evitar o risco de responsabilizar apenas o professor quando ocorre o mau desempenho da escola no SAEB.

É positiva a visão de não recair apenas sobre o professor a responsabilização pelo desempenho da escola, porque outros fatores passam a ser analisados e políticas educacionais podem ser elaboradas com vistas a contribuir para mudar as situações postas, no caso de baixos desempenhos de escolas no SAEB.

No caso de Prof. A, ao enunciar: “é importante que vocês vão bem porque é uma referência para a escola, para vocês também”, (co)responsabiliza os alunos pelos resultados e procura instigá-los para a realização da prova do SAEB.

Por um lado, compreendemos como positiva a implicação, pois, ao expor sobre a importância de os alunos irem bem na avaliação, Prof. A realiza o exercício de informá-los sobre o SAEB, possibilitando-os conhecer mais sobre a avaliação.

No entanto, por outro lado, pode ser também, apenas uma maneira de responsabilizar os alunos, na busca de desresponsabilizar-se ou desresponsabilizar a escola pelos resultados não satisfatórios produzidos pelos alunos na prova, que nem sempre representa a realidade escolar, visto as próprias limitações da avaliação do SAEB como a questão das diversidades que não são consideradas na prova.

As percepções que procuram justificar o mau desempenho das escolas no SAEB com responsabilização de alunos (prof. B, C, F, P), da família (Prof. C), da escola (prof. B), da SEED, do NRE e do gestor (Prof. P), ou, do professor ao fazerem o mea-culpa (Prof. B, F), analisamos como “implicações restritivas”, como podemos observar a partir dos enunciados a seguir:

Responsabilizam os alunos:

Prof. B: Tanto que se questionava muito, se questiona muito as Olimpíadas, essas avaliações (SAEB) que têm porque os alunos não valorizam. Não valorizam.

Prof. C: Muitos vêm para a escola só para garantir o Bolsa Família ou bolsa não sei o que. E tudo isso, o que que acontece, acaba sempre prejudicando o índice da escola.

Prof. F: Então ele faz a prova por fazer e no contexto geral, daí muitas vezes o efeito que a gente queria que era a questão de realmente avaliar [...] você não chega a esse resultado talvez no coletivo geral.

Prof. P: A maioria deles (alunos) é falta de leitura e interpretação nas diferentes áreas de ensino.

Responsabiliza a família:

Prof. C: Então esse momento que a gente está vivendo é bastante difícil porque as famílias mandam para a escola o filho: Toma aqui, se vira.

Responsabilizam a escola, a SEED, o NRE e o gestor:

Prof. B: E em si, a escola, eu acho que teria que trabalhar um pouco em cima disso (SAEB). Isso ser mais aberto para nós. [...] eu acho que lá de cima (SEED, NRE) tem que vir isso aos poucos. Né? E tomar a escola e dentro da escola ter essas informações para todo mundo.

Prof. P: Quando é uma política de educação, uma proposta de trabalho da escola ela perpassa a troca dos gestores. [...] o que mais se tem na escola são projetos de gestores procurando perpetuar na função e não propostas de educação. [...] oh, desculpe me adiantar, mas a gente tem via SEED a equipe do Núcleo, nós temos os gestores de escola, nós temos os pedagogos que poderíamos muito bem, sermos chamados para essa capacitação, mas não aquela capacitação ali [...] um dia, ou num final de semana, [...] para que a gente mesmo enquanto pedagogo e equipe de direção assumíssemos o compromisso de desenvolver na escola. Como ele (SAEB) é jogado, do mesmo jeito, está sendo tocado agora.

Autoresponsabilizam-se sobre a falta de informação a respeito do SAEB e que consideram ser prejudicial ao desempenho dos alunos na prova:

Prof. B: Eu, a falha é minha também. Porque se eu faço parte da instituição da escola, eu deveria saber tudo que acontece nela, mesmo que ela não me passe.

Prof. F: Muitas das vezes eu sinto uma própria questão da gente não falar... Não que não fale, mas ficar bem claro para eles (alunos) qual é o objetivo a curto, a médio e a longo prazo da avaliação, de se ter uma nota, de alcançar um objetivo x, né?

Nos enunciados citados, percebemos que Prof. B, C, F e P procuram justificar o desempenho insatisfatório das escolas nas provas do SAEB, basicamente, a partir de fatores como a falta de informação sobre o sistema de avaliação aos alunos e aos professores. Consideram que, no caso dos alunos, as informações poderiam ser repassadas pelos próprios professores e pela escola, enquanto no caso dos professores, poderiam ser realizadas capacitações pelos gestores escolares, pelo NRE e SEED.

O fato de professores e alunos, na visão dos professores entrevistados, desconhecerem ou conhecerem pouco sobre o SAEB, é considerada como

implicação restritiva, uma vez que representa limitações a possíveis ações pedagógicas a partir do sistema de avaliação. Podemos inferir que o desinteresse dos alunos pela avaliação de que falam Prof. B, C e F pode decorrer, justamente, do desconhecimento que têm sobre o SAEB, como percebemos na afirmação de Prof. B, ao justificar que não pode contribuir mais com esta pesquisa porque conhece pouco e que o mesmo ocorre com os alunos no caso da prova do SAEB: “Assim como eu não estou te dando um retorno bom para o seu trabalho porque eu não tenho conhecimento. Os alunos também”.

Observamos que apenas na fala de Prof. P há referência à aprendizagem dos alunos quando os responsabiliza ao apontar que naquela escola apresentam defasagem de leitura e interpretação, fato que leva a resultados abaixo do desejado no SAEB.

Também, de acordo com a fala de Prof. C, as famílias são responsabilizadas ao deixarem a educação dos alunos somente por conta da escola. Afirma que os pais enviam seus filhos à escola sem maior acompanhamento da vida escolar dos mesmos. Inferimos, a partir da fala de Prof. C, que quando a família acompanha a vida escolar dos alunos espera-se que os mesmos apresentem melhor desempenho tanto na escola como na prova do SAEB.

Como vimos na seção II, o desenvolvimento da cultura da avaliação e a ampla formação em avaliação para professores e outros agentes educativos com responsabilidades nas escolas é primordial para a produção de efeitos pedagógicos significativos a partir das avaliações de sistema (AFONSO, 2010; DIAS SOBRINHO, 2010; RISTOF, 1995).

Quando os próprios professores não conhecem sobre o SAEB, como poderão informar ou motivar os alunos a participarem da prova? Como se efetivarão os efeitos pedagógicos esperados a partir do SAEB? Assim, confirma-se a necessidade manifestada por Prof. B, F e P em conhecer mais sobre a avaliação do SAEB.

Quanto às implicações do SAEB no ambiente escolar, evidenciam-se a partir da análise do discurso dos sujeitos entrevistados, diferentes vozes que perpassam suas enunciações e denotam o pensamento de considerar o SAEB como objetivo fim e não como avaliação diagnóstica (é um meio não uma finalidade em si), visto que se faz presente nos discursos, grande preocupação com os resultados produzidos e não se percebem preocupações com relação ao que se fazer com tais resultados. Inferimos que essa formação discursiva, polifônica, representa o

auditório social de onde falam os professores – a escola e para quem falam – a interlocutora que também é uma professora.

Também está presente a ideia de limitação quanto ao não atendimento à diversidade cultural e socioeconômica dos alunos, que para os professores entrevistados, representa um obstáculo a constituição de melhores desempenhos na avaliação e como vimos em Bourdieu, representa obstáculos ao desempenho escolar dos alunos. No entanto, não há por parte dos sujeitos entrevistados, uma explicitação a respeito da interferência destes fatores socioeconômicos e culturais na efetivação da alfabetização científica que deve ser proporcionada pela escola aos alunos, que possa permitir uma aprendizagem significativa, que contribua para mudanças no contexto social e educacional dos mesmos.

4.2 Resultados apresentados pelo SAEB

Para discutirmos este tema, optamos por considerar as diferentes questões acerca dos resultados do SAEB e as organizamos em quatro eixos de discussão. As respostas reunidas para as discussões nos eixos deste tema foram constituídas a partir de diferentes questões ao longo das entrevistas, mas, sobretudo, a partir do questionamento sobre “o que é o SAEB” para os professores e “se há orientações sobre o SAEB para as escolas” para R. I e R. S.

Na sequência apresentamos os eixos que compõem o segundo tema: Resultados apresentados pelo SAEB.

Eixo 2.1 – Comunicação dos resultados;

Eixo 2.2 – Tratamento e uso dos resultados;

Eixo 2.3 – Implicações dos resultados;

Eixo 2.4 – Responsabilização.

Ao discutirmos o primeiro eixo – **2.1: Comunicação dos resultados**, analisamos as falas de acordo com as percepções sobre ocorrência ou não de comunicação dos resultados. Afirmações de existência de comunicação dos resultados para a escola e a sociedade foram identificadas apenas nos enunciados de R. I e R. S, como podemos observar nos exemplos a seguir.

R.I: Tem um esforço de comunicação para a rede escolar que é um esforço importante para o INEP que é produzir a medida, o resultado

e explicar para a comunidade educacional das escolas, explicar o que esse resultado significa [...]. Então, o IDEB é uma tentativa de fazer essa comunicação com mais clareza, com mais simplicidade de forma que a escola visualize de 0 a 10 onde ela está e ela num olhar ela sabe se está acima da média ou abaixo da média, o quanto que ela precisa melhorar. [...] é um esforço importante, agora, além disso o INEP, o DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) tem vários instrumentos de comunicação para a escola, tem o boletim da escola que explica, aí tem o relatório pedagógico que a cada aplicação no ano seguinte é publicado. Aí apresenta itens com alguns exemplos, resultados e explica a escala. O boletim da escola mostra a escala, explica a escala e registra aonde a escola está naquela escala.

R.S: O SAEB, ele tem, ele chega na escola, nós fazemos uma divulgação, junto com os núcleos regionais para que as escolas acessem os seus resultados, para trabalhar os resultados. [...] A divulgação eles (INEP) encaminham para nós (SEED). Então como esse ano (2014) o IDEB eles encaminharam para nós primeiro, depois, que foi um avanço muito grande o INEP passar para as secretarias antes da mídia os resultados (né?). Porque isso anteriormente era uma questão muito complicada e nós ficávamos sabendo o resultado do IDEB pelos jornais (né?) [...]. Tanto que esse ano as escolas receberam o resultado da Prova Brasil de forma preliminar para conferir, para que se necessário entrar com recurso antes que fossem divulgados oficialmente os resultados. Então é tranquilo.

De acordo com R. I, embora os resultados não sejam facilmente interpretáveis, aponta que ao instituir o IDEB em 2007, o INEP procurou melhorar a compreensão dos resultados do SAEB por parte das unidades escolares, principalmente, no tocante às escalas de proficiência. Conforme R. I “fazer essa comunicação do resultado do SAEB na escala 0,25 com média 250 é muito complexo, complicado”. Como em outros momentos da entrevista, afirma que a medida não terá aplicação caso não haja a compreensão do estágio de aprendizagem, das falhas, ou dos pontos fortes de aprendizado dos estudantes. Assim, considera um avanço a divulgação dos resultados do SAEB vinculados ao IDEB da escola por permitir melhor compreensão dos dados produzidos pela avaliação.

Embora a vinculação dos resultados do SAEB ao IDEB permita melhor compreensão dos dados produzidos, chamamos atenção para o fato de que o IDEB foi criado com a intenção de reunir em um só indicador dois conceitos, considerados pelo INEP, igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. A compreensão destes dados – que são

indicativos numéricos, é importante, no entanto, não pode se resumir apenas a eles, os demais dados produzidos pelo SAEB são igualmente, senão, mais importantes, visto que representam as condições para a constituição do fluxo escolar e do desempenho dos alunos na escola e nas avaliações, portanto, devem ser, também, estudados e compreendidos. Para R. I a comunicação dos resultados representa uma etapa fundamental da avaliação, deixa de ser apenas uma medida e constitui-se na própria avaliação. Ao citar os instrumentos produzidos para a comunicação dos resultados, como o boletim da escola e o relatório pedagógico, indica que os mesmos eram impressos em papel e enviados para as escolas e, atualmente, são disponibilizados *online* no *site* do INEP. Desta forma, R. I mostra-se confiante de que a comunidade escolar terá acesso aos resultados produzidos pelo SAEB.

Ao afirmar que o INEP encaminha os resultados do SAEB para a SEED, o enunciado de R. S converge para as afirmações de R. I, confirmando que ocorre a comunicação dos resultados para a comunidade escolar. R. S indica que há orientação da SEED aos Núcleos Regionais de Educação a partir de documentos emitidos pelo INEP para que as escolas acessem os resultados e trabalhem a partir dos mesmos.

Concordamos com R.I e R.S que disponibilizar e possibilitar o acesso aos resultados produzidos é de suma importância no processo de avaliação do SAEB, porém, não garante que os dados sejam acessados e/ou utilizados pelas unidades escolares como percebemos nas análises dos enunciados dos professores entrevistados que seguem.

Há necessidade de indicações do que se fazer com esses dados, ou então, os mesmos servirão apenas para rotulação das unidades escolares e fortalecimento da ideia de incapacidade dos sujeitos envolvidos com o processo educacional no ambiente escolar, visto que não se sentem capazes de mudar a situação posta e demonstrada pelos resultados do SAEB – que deve ser compreendido como diagnóstico e não um fim. Do contrário, contribuirá para reforçar a internalização no *habitus* de professores, alunos e escolas públicas de que são “menores”, “incapazes” diante do cenário educacional nacional.

Observamos, ainda, na fala de R. S um desabafo e certo alívio quanto à forma de divulgação dos resultados por parte do INEP. R. S explica que, pela primeira vez, em 2014, os resultados referentes ao ciclo de 2013 chegaram primeiro à Secretaria Estadual de Educação para que pudessem ser encaminhados às

escolas para verificação e possíveis correções antes da publicação oficial junto à mídia.

Observamos que tanto o enunciado de R. I como o de R. S converge no sentido de que ocorre a comunicação dos resultados do SAEB para a comunidade escolar, seja por meio de publicação ou orientação sobre os resultados. Inferimos que as enunciações de R. I e R. S são atravessadas por outras vozes como a do Estado, com caráter ideológico (BARROS, 2005) que constitui a avaliação como uma forma de controle da qualidade da educação ofertada e, portanto, ao criar dispositivos de divulgação dos resultados, para que as instituições se reconheçam diante do panorama nacional, acredita que tais dispositivos sejam suficientes para a ocorrência efetiva do acesso à informação. No entanto, diante de fatores como desinformação (Prof. B; D; F), falta de capacitações (Prof. C; D; E; P), complexidade dos dados (Prof. P), não é o que se constata nos discursos dos professores, conforme podemos verificar ao indicarem que não ocorre a comunicação dos resultados.

Reunimos, a seguir, as percepções que afirmam que “não ocorre a comunicação” dos resultados (Prof. C; E), as que “desconhecem como se dá a comunicação” (Prof. D; P) e as que “confundem os resultados comunicados” (Prof. B; F). Compreendemos que ao desconhecerem como ocorre a comunicação dos resultados do SAEB ou confundirem os resultados comunicados, não se pode afirmar que ocorre a comunicação dos mesmos. Apresentamos alguns exemplos de fragmentos dos enunciados em que isso se evidencia:

Prof. C: Está meio que, vocês peguem o resultado e dá um jeitinho de aprender e ver o que tem que fazer. Então a gente acaba ficando inseguro também com relação a isso.

Prof. E: Eu nem sei como obter esse resultado e eu não tive retorno desses resultados. [...] é interessante sim se desse (para acessar), mas eu nunca tive acesso a esses resultados. Na verdade, não sei como acessar.

Prof. D: Agora, eu não sei até que ponto essas informações (os resultados) voltam para o professor.

Prof. P: E também não é uma análise simples. Todo conhecimento exige um começar, um entender. E este início está tendo muito pouco suporte para a gente prosseguir na análise, no estudo [...] (sobre os resultados).

Prof. B: É passado. Como eu te falei, no ano passado a diretora comentou. Não sei se foi em alguma reunião pedagógica no começo desse ano, porque eu não participei aqui.

Prof. F: Então, esse ano que passou, 2013, até peguei os resultados na formação continuada que tinha um tema que era para estar abordando e acabei demonstrando os temas. Fiz umas planilhas, fiz não, peguei as planilhas prontas e apenas fizemos a exposição e trabalhamos alguns resultados da Língua Portuguesa e que era pra fazer essa observação e comparativo, né?

Observamos, pelos enunciados de Prof. C, D, E e P, que os professores entrevistados afirmam não haver comunicação dos resultados no ambiente onde trabalham. De acordo com Prof. C e Prof. P, os resultados até chegam à escola, a dificuldade se dá na interpretação dos dados. Como vimos na fala de R. I, realmente os dados são complexos e não facilmente compreensíveis. Desta forma, a manifestação de Prof. C, D e P ao reclamarem por capacitação sobre como analisar e trabalhar com os resultados é pertinente para que haja aproveitamento dos mesmos, além de convergir com a fala de R. I quando relata sobre a complexidade dos dados e necessidade de compreensão dos mesmos para que a medida tenha utilidade.

No caso de Prof. B e Prof. F, embora afirmem que existe o repasse dos resultados com estudos sobre os mesmos, na verdade confundem os resultados divulgados e estudados. O que ocorreu nas escolas foi um trabalho sobre a avaliação realizada pela SEED – o SAEP, que avaliou alunos de diferentes anos/séries (6º e 9º anos EF e 1º, 3º e 4º anos EM) que o SAEB avalia (5º e 9º anos EF e 3º ano EM). Ainda, o SAEP teve uma etapa no fim de 2012 e outras duas etapas em 2013, uma no início e outra no fim do ano, com divulgação dos resultados nos semestres subsequentes a cada etapa de avaliação. Enquanto o SAEB ocorreu no fim de 2013 com divulgação dos resultados apenas no segundo semestre de 2014. Logo, os estudos realizados sobre os resultados, que relatam Prof. B e Prof. F, são dos resultados do SAEP e não do SAEB.

A partir da discussão deste eixo, inferimos que há mais falta de conhecimento a respeito das avaliações aplicadas em larga escala – seja nacional ou estadual, que falta de acesso aos dados produzidos por tais avaliações. Quando têm acesso aos resultados há necessidade de indicativos e clareza do que fazer a partir deles.

Para a discussão do eixo – **2.2: Tratamento e uso dos resultados**, reunimos as percepções sobre como se dá o tratamento dos resultados e o uso que se faz dos mesmos. Assim, elas foram organizadas de acordo com indicação da presença ou ausência de ações neste sentido.

Apresentamos, primeiramente, as percepções de R. S, Prof. A e Prof. P, que confirmam a realização de ações para discussão e uso dos resultados, conforme demonstram os enunciados a seguir.

R. S: Quando sai o resultado da Prova Brasil especificamente, aí nós trabalhamos um pouco mais (né?). Como foi feito em 2011, como foi feito em 2009. Foi feito até um caderno com orientações, como ler os resultados, porque às vezes os professores não dão conta de interpretar a escala, interpretar os níveis. Então é o nosso papel esse, auxiliar os núcleos e as escolas nesta interpretação dos resultados. Mas como não saiu oficialmente o resultado da Prova Brasil. [...] não veio o que a gente chama de 'planilhão', então cada escola recebeu o seu resultado, mas nós, enquanto secretaria, o resultado geral oficialmente dos resultados, por exemplo, eu não tenho o resultado do Paraná da Prova Brasil ainda.

Prof. A: Nós já fizemos. Esse ano (2014) eu não sei se da Prova Brasil ou SAEB, não sei qual. Aquilo nós já fizemos. Esse ano nós não fizemos. Mas já houve da gente comparar em reunião pedagógica e analisar para ver o que tinha maior índice ou menor índice de acertos.

Prof. P: Atualmente, nos últimos anos, mais propriamente dois anos para cá, o ano passado (2013) e este (2014), aqui no nosso colégio nós começamos essa análise. [...] que as áreas de Matemática e Língua Portuguesa e os pedagogos participaram de um curso junto com uma equipe do Núcleo Regional de Educação analisando e estudando, buscando entender este programa, isso foi esse ano. [...] se não, ele praticamente não é discutido. Também essa cópia do resultado era colocado ali, mas não era analisado nada, como que a escola chegou até ali. Esse ano, aqui no nosso colégio, pegamos a cópia do resultado, aluno por aluno, disciplina por disciplina e começamos a estudar, analisar e passar enquanto grupo de reunião de capacitação daqueles dias de formação da escola.

A partir dos enunciados acima, percebemos que tanto R. S como Prof. A e Prof. P referem-se à existência de ações que visaram discutir os resultados do SAEB em anos anteriores e a indicações de discussão atualmente. No entanto, R. S fala apenas em orientações aos NRE e às escolas sobre como analisar os resultados. Explica, também, que a Secretaria ainda não recebeu os dados da Prova Brasil/2013 e por isso, embora estejam planejando, não há orientações para as escolas até o momento (nov. /2014).

De acordo com Prof. A houve discussão dos resultados, mas, percebemos que manifesta uma certa confusão entre SAEB e Prova Brasil, além de quais foram os resultados discutidos. Ao relatar que houve análise e comparações de índices em reuniões pedagógicas, não deixa claro se são mesmo sobre os resultados do SAEB.

Assim, não é possível afirmar que houve discussão dos resultados do SAEB, pois, nos anos de 2012 e 2013, houve a avaliação do SAEP com proposta de discussão dos resultados em 2013 e 2014 para todas as escolas da rede pública estadual do Paraná. Como Prof. A não soube afirmar sobre quais resultados houve a discussão, podemos inferir, ainda, que possam ser, também, sobre os resultados do SAEP.

Para Prof. P as discussões intensificaram-se a partir de 2013 e 2014. Anteriormente, segundo Prof. P, havia apenas a divulgação dos resultados sem análise dos mesmos. No entanto, ao expor que no ano de 2014 utilizaram-se da cópia dos resultados para discutir “aluno por aluno, disciplina por disciplina”, depreendemos que não se trata dos resultados do SAEB, pois não há divulgação de resultados por aluno. No caso das disciplinas, são avaliadas somente Língua Portuguesa e Matemática e, exclusivamente em 2013, houve a inclusão da área de Ciências para o nono ano do EF, porém, sem divulgação do resultado. Desta forma, por estas razões e pela razão já apresentada no parágrafo supra, podemos inferir, também, que os resultados discutidos são os resultados do SAEP e/ou resultados internos da escola.

A seguir, apresentamos as percepções de Prof. B e Prof. C que denunciam, implicitamente, a ausência de realização de ações para discussão e uso dos resultados, além da fala de Prof. D que afirma, explicitamente, a ausência destas ações. Também apresentamos a fala de R. I que não explicita se ocorre ou não tais ações, porém, alerta sobre a inutilidade dos dados, caso não ocorram ações de discussão e uso dos resultados, os quais consideram complexos e onerosos para se produzir. Exemplificamos com fragmentos dos enunciados a seguir:

R. I: Então se você produz a medida e ela não é usada na escola, você está produzindo uma medida cara, tecnicamente muito complexa, cara e que não tem utilidade.

Prof. B: Fora disso (direção comentar sobre os resultados), eu não faço leitura sobre isso. Entende, se a escola não traz para nós, por exemplo, num momento lá de início de ano, de curso, de reunião pedagógica, isso aqui fica onde? Desculpa eu falar, lá na sala da supervisão. É a orientadora e a supervisora que estão trabalhando, estão montando esse documento aqui. Inclusive, ah, se precisar de ajuda, ela (orientadora/supervisora) falou, sim, se precisar, porque o que eu tenho por enquanto é isso e está atrasado (resultados para discussão em reunião pedagógica, possivelmente do SAEP).

Prof. C: Até uma questão, eu não fui buscar nenhum dado no Olavo (Colégio em que atuou em 2013), sobre o resultado do SAEB, por questão de tempo. Eu trabalho em duas escolas oposta de onde eu moro. Então fica difícil. [...] eu não fui buscar os resultados porque eu

não vou poder fazer nada com eles. Então é bem o que a Prof. P falou, na hora do resultado, eu não vou saber o que fazer com esse resultado.

Prof. D: E na verdade a realidade que eu vivo no momento, esses dados não retornam. A não ser que o professor tenha a curiosidade de ir lá pesquisar e querer saber da sua escola. Mas, uma vez, nesses onze anos que eu estou na capacitação de escola, a secretaria (da escola) chegou e passou os dados. Oh, nossa escola a reprova foi assim, a participação foi tanta, a nota foi tanta. Então, existe muitas vezes a aplicação dos testes por amostragem, mas muitas vezes a gente não tem o retorno para poder trabalhar de forma diferente. [...] então eu acredito que é importante fazer essa medição, mas que a forma de abordar os resultados deve mudar. [...] existe a aplicação porque o governo de alguma forma precisa medir, mas não existe o real retorno para o professor, para a escola para se trabalhar em cima desse dado.

Prof. B afirma que a direção comentou sobre os resultados, porém, não houve discussão a respeito. Denuncia, também, que quando a escola não proporciona momentos para discutir os resultados, os mesmos acabam por ficarem “engavetados” ou analisados apenas pela equipe pedagógica – supervisão/orientação. Desta forma, podemos inferir que a direção e equipe pedagógica que têm acesso aos dados, ao não os repassarem aos professores, acabam por inviabilizar ações de discussão e o uso dos resultados produzidos, além de revelarem-se aí as relações de poder existentes no ambiente escolar. Por outro lado, não basta que a direção e equipe pedagógica tenham acesso aos dados produzidos. É necessário, também, que recebam orientações, seja dos NRE ou da SEED, recorrendo aos indicativos atuais da pesquisa acadêmica, no sentido do que fazer com tais dados. Se não recebem tais orientações ou participam de momentos de discussões a respeito, dificulta, também, a organização de espaços de discussões e desenvolvimento de ações no ambiente escolar.

Situação semelhante observamos no discurso de Prof. D ao denunciar a falta de retorno dos resultados produzidos e que o acesso aos mesmos depende da “curiosidade” do professor. Prof. D compreende que a partir da abordagem dos resultados poderia trabalhar pedagogicamente diferente, como aponta ao indicar que “uma vez em onze anos”, a secretaria da escola apresentou os dados da escola para discussão.

No caso de Prof. C, ao indicar que não buscou o resultado porque não saberá o que fazer com os mesmos, denuncia que faltam estudos sobre análise e utilização dos resultados. Não que os resultados não estejam disponíveis, mas que além de

existirem mais coisas a fazer na escola, desconhece como tratar os resultados. Além disso, denuncia com seu discurso, a má estrutura institucional, econômica e profissional, ao atuar em mais de uma escola e quando consegue fixar os padrões em uma escola, às vezes ainda necessita completar a carga horária em outras escolas, ao morar longe da escola e não ter tempo para pesquisar sobre os resultados e, ainda, mesmo que pesquise, não tem certeza de que continuará naquela escola no próximo ano para desenvolver o trabalho com os alunos.

Inferimos, a partir deste eixo de discussão, que existe um movimento a respeito do tratamento e uso dos resultados do SAEB, porém com poucas ações no âmbito escolar, além de apontamento, por parte dos professores entrevistados, de interesse e necessidade em realizar tais ações nas escolas. Os enunciados são atravessados pelas falas que circulam no ambiente escolar e, retomando Bakhtin (2010) em que a polifonia pressupõe a multiplicidade de vozes plenivalentes, trazem consigo a polifonia das vozes de outros professores por meio do interdiscurso que constitui os discursos dos professores entrevistados.

Ao discutirmos o eixo – **2.3: Implicações dos resultados**, organizamos as percepções dos entrevistados de acordo com a ocorrência de implicações “esperadas” e “efetivadas” a partir dos resultados do SAEB. Assim, reunimos primeiro, as falas que demonstram o que se espera para o ambiente escolar a partir dos resultados produzidos pela avaliação. Identificamos que se espera que os resultados sejam compreendidos e utilizados pela escola (R. I), que contribuam para a (re)organização dos conteúdos (R. S), para desenvolver ações coletivas (Prof. A) e para a produção de novos resultados mais satisfatórios (Prof. B), conforme apontam os enunciados:

R. I: E a avaliação só vai ser útil se ela tiver sendo entendida pelos professores, pelo diretor da escola. E aí, esse esforço eu acho que é mais importante se gastar recurso e tempo nesse esforço de comunicação (retorno com compreensão) do que você ficar avaliando, produzindo medida, produzindo medida, produzindo medida e não usando. E o INEP tem muitos anos aí que produziu medida sem ela ser apropriada. Então essa é, eu acho que é uma reflexão que o INEP tem feito e isto está repercutindo na nossa compreensão sobre essas medidas. Ainda não gerou mudanças porque depende de uma vontade do ministro, do executivo, da presidente, tal.

R. S: Nós sabemos que eu utilizo, a escola utiliza o resultado, que ela implica na organização dos conteúdos, mas nós não temos ainda,

não foi realizada nenhuma pesquisa específica para saber qual o impacto do resultado do SAEB na escola.

Prof. A: [...] a partir do apontamento das fragilidades, a escola, o município, núcleo, ou sei lá eu, dependendo da dimensão das fragilidades vai buscar resolver. Opa, aqui tem um gargalo. Como é que nós vamos resolver isso? Coletivamente, né?

Prof. B: [...] porque ele (aluno) vai valorizar aquilo que ele vai fazer, ou aquilo que ele fez está sendo valorizado. Passando para ele. Olha, você foi bem, você não foi [...] O que aconteceu nas avaliações. Porque que você foi bem, porque que você não foi. Sempre tem que ter 'retorno', assim como nós em sala de aula quando entregamos uma prova. Acredito que todos façam, eu faço isso. Existe o feedback, a revisão.

A partir do enunciado de R. I, observamos a preocupação com a apropriação dos resultados do SAEB pelos professores e direção das escolas, pois acredita que só desta forma os mesmos poderão ser utilizados, como demonstra ao expor sobre a produção de “muitos dados” sem o devido entendimento nem utilização. Tal fato se confirma pelas falas dos professores entrevistados (Prof. B; C; D; E; P) em diferentes manifestações durante as entrevistas realizadas. R. I expõe que existe reflexão no INEP sobre a necessidade de maior investimento de recursos e tempo em ações que produzam mais interpretação das medidas do que apenas para produzir medidas. Porém, para R. I, isso não depende apenas do INEP, mas sim de “vontades políticas” do Ministro da Educação e/ou da Presidente do país.

Salientamos que além de “vontades políticas”, há necessidade que todos os envolvidos com o SAEB compreendam que a avaliação deve ultrapassar a ideia de “medir” e ter clareza do que fazer com os resultados produzidos pela avaliação. Desta forma, pesquisadores e educadores devem envolver-se em processos de discussões acerca da temática com vistas a construir propostas para a melhoria do ensino de ciências, visto que o SAEB constitui-se apenas como uma forma de avaliação que se bem utilizada pode, de fato, contribuir para essa melhoria do ensino.

De acordo com R. S, ao dar voz à Secretaria de Educação, afirma conhecer que a escola utiliza-se dos resultados para organizar os conteúdos. No entanto, ao admitir que não existem pesquisas que demonstrem as implicações do SAEB na escola, inferimos que são esperadas possíveis implicações sobre a (re)organização dos conteúdos e não que ocorra efetivamente tal (re)organização.

Para Prof. A, é possível, a partir das discussões dos resultados e apontadas as fragilidades, organizar ações coletivas entre o município, NRE e escolas, com vistas a resolver as fragilidades identificadas. Já Prof. B acredita que se a escola trabalhar com os alunos a partir dos resultados do SAEB, ao retomar e discutir o que realizaram, os mesmos sentir-se-ão valorizados e podem apresentar desempenhos mais satisfatórios em novos ciclos da avaliação. Mais uma vez, Prof. B confirma com seu discurso a necessidade do acesso aos resultados, com retorno para a escola, para o professor e, conseqüentemente, para os alunos e acredita que o retorno dos resultados possa implicar em melhor desempenho da escola e dos alunos na avaliação.

Reunimos, a seguir, as falas dos entrevistados que indicam implicações observadas no ambiente escolar a partir dos resultados do SAEB, como manipulação dos resultados (Prof. A), clima de competição entre as escolas (Prof. A; D) e desmotivação dos professores (Prof. A; C):

Prof. A: Eu percebo também, que têm algumas situações, com toda essa experiência e o tempo e conhecimento de locais diferentes (de trabalho), uma certa manipulação. [...] ah fulano, fulano e fulano [...] ah, você não precisa vir amanhã não, sabe porque, né?

Prof. C: Eu acho que esse problema (falta de avaliação diferenciada) também reflete no professor da disciplina. [...] o professor sendo desvalorizado pela nota do aluno, com que olhar ele vai ter o trabalho dele? Como é que ele vai olhar para o aluno dele e vai ter aquela vontade de ensinar coisa nova, de preparar coisa diferente?

Prof. D: Até que ponto é importante, até que ponto a escola discute esses dados, até que ponto se analisa e trabalha em cima disso. [...] oh, a escola está bem, não está bem, mas por exemplo esse ano eu estou em uma escola central de Jacarezinho, que tem o melhor IDEB da cidade. Aí fica aquela: Nossa! O melhor isso... por que são os motivos? Se fala muito que é o melhor, mas por exemplo, não se fala das outras. Por que é o pior? É o melhor? Mas em que sentido? São os professores que são bons? É a metodologia? São os alunos?

Observamos que ao expor sobre a existência de manipulação dos resultados nas escolas ao “desconvidarem” determinados alunos para a prova, Prof. A deixa implícito a existência de competição entre as escolas a partir dos resultados do SAEB. Além disso, fica explícita, também, a desmotivação dos professores ao afirmar que em sua escola todos os alunos participam da avaliação e que fica “um pouco chateada” porque sabe que não é a realidade de todas as escolas.

Também Prof. D explicita em seu enunciado a existência de competição entre as escolas ao confirmar e questionar a grande ênfase dada ao fato do IDEB da escola em que atua ser o “melhor” da cidade. Porém, expõe que não há discussão em torno das motivações pelo bom desempenho, por exemplo, “melhor em que sentido”. Demonstra, assim, que a preocupação no ambiente escolar é apenas com a classificação da escola. Inferimos que para Prof. D a identificação e discussão das motivações, seja do bom ou mal desempenho das escolas, poderia contribuir para maior aproveitamento dos resultados produzidos pelo SAEB.

Prof. C ao reportar-se à unicidade das provas aplicadas pelo SAEB, afirma que os resultados produzidos, quando são insatisfatórios, denotam para a comunidade escolar que o professor não realiza um bom trabalho. Com isso, para Prof. C, ocorre a desvalorização do professor e conseqüente desmotivação para o trabalho a ser realizado com os alunos.

Observamos que as implicações, as quais denominamos “efetivadas”, são de ordem negativa e não se fazem presentes implicações efetivadas de ordem positiva a partir das percepções dos professores entrevistados. Isso talvez ocorra devido à falta ou a pouca discussão dos resultados no ambiente escolar que contribui para evidenciar mais os pontos frágeis relativos aos resultados produzidos pela avaliação em detrimento às possíveis implicações positivas a partir dos resultados do SAEB.

Depreendemos, a partir da discussão supra, que um fator que pode desencadear a manipulação apontada por Prof. A e a excessiva preocupação de algumas escolas, professores e equipes escolares, conforme Prof. D indicou, pode ser exatamente a competitividade entre as escolas por melhor classificação nos resultados apresentados no SAEB, constituindo-se em um círculo vicioso: competitividade – preocupação – manipulação – desmotivação/motivação – desvalorização – competitividade.

Podemos, aqui, fazer uma analogia das atitudes de determinadas escolas, professores e/ou equipes gestoras com a constituição de sistema específico para ação, que é transmitido aos indivíduos na forma de *habitus* (BOURDIEU, 1998).

Assim, no caso específico de professores e/ou equipes gestoras que “desconvidam” alunos para as provas, contribuem com tal ação para reforçar a condição prognosticada de que os alunos são incapazes, além de promoverem, consciente ou inconscientemente, a condição para que a escola exerça a função de

reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

No eixo – **2.4: Responsabilização pelos resultados**, reunimos as percepções nas quais se evidenciam no discurso dos entrevistados a existência ou não de responsáveis pelos resultados produzidos no SAEB. A seguir, organizamos os enunciados que não se referem explicitamente à responsabilização pelos resultados produzidos, no entanto, indicam necessidade de mudanças sobre o que fazer com os resultados, como é o caso de R. I e Prof. B.

R.I: Sobre o SAEB, às vezes uma crítica importante que se faz é a quantidade de avaliações que a gente faz. [...] então, aqui no INEP nem se discute isso, a quantidade de avaliações e a gente começa a ter essa compreensão de boa parte dos pesquisadores de que há um excesso e a gente precisa fazer um investimento mais inteligente em divulgação para não ficar gastando dinheiro com medidas, medidas, e medidas que no fim das contas são pouco utilizadas, são muito caras e são repetidamente aplicadas sem que se faça alguma coisa para [...] [sem que se faça alguma coisa] com esses dados.

Prof. B: Claro, a equipe toda saber o que está acontecendo. Eu sei, a culpa não é a escola, a direção, a supervisão. Não é. É um todo, desde lá de cima isso tem que melhorar, tem que mudar. [...] eu acredito em resultados melhores. Com certeza. A gente vê na sala de aula o dia que você trabalha um conteúdo de uma maneira melhor preparado, maneiras diferentes, o aluno se interessa, rende mais do que o dia que você não está bem ou não está preparando bem o conteúdo para ele.

Observamos que tanto R. I quanto Prof. B não falam em responsáveis pelos resultados produzidos no SAEB, mas indicam que há necessidade de mudanças quanto aos resultados produzidos.

R. I reporta-se à quantidade de medidas que são produzidas e destaca que os pesquisadores do INEP, embora não discutam sobre o excesso de avaliações, compreendem que não há necessidade de tantas avaliações para confirmar o que já conhecem sobre a educação nacional. Destaca que os recursos devem ser investidos em melhoria dos resultados.

Depreendemos que, implicitamente, R. I deixa transparecer em seu enunciado uma certa responsabilização à política nacional de avaliação pela manutenção dos resultados insatisfatórios ao continuar avaliando o que já se conhece ao invés de investir mais em políticas educacionais que contribuam para melhorar o processo que leva aos resultados produzidos e, conseqüentemente, a

qualidade da educação ofertada. Também, chama atenção para a necessidade de reflexão ampla da sociedade a esse respeito.

O enunciado de Prof. B também não explicita responsáveis pelos resultados e, num primeiro momento, procura eximir a responsabilização dos agentes da escola ao dividi-la hierarquicamente (MEC, SEED, NRE) por melhorias e mudanças: “é um todo, desde lá de cima”. No entanto, num segundo momento, ao afirmar que acredita em resultados melhores, faz um mea-culpa ao expor que quando as aulas são planejadas os alunos interessam-se mais e apresentam melhor rendimento.

Na sequência, reunimos as percepções que indicam fatores e/ou agentes, responsabilizando-os, principalmente, pelos resultados insatisfatórios produzidos no SAEB. Como exemplos encontramos a rotina escolar e o tempo (Prof. A; C), dificuldades de aprendizagem dos alunos (Prof. C), desinteresse dos alunos (Prof. C; F;) e autoestima baixa dos alunos (Prof. P).

Prof. A: A rotina da escola é muito corrida. Tudo quanto é questão cai dentro da escola. E às vezes a gente sente que para trabalhar a própria direção, equipe [...] porque eles têm que organizar isso pra nós, e às vezes eles nem têm tempo em função de tudo que tá lá fora, externo, vim pra cá. [...] então assim, eu acho que ideias boas de fazer, de analisar, sei lá, de crescer junto, vamos ver... Até surge, mas o dia-a-dia fica no ninho porque não há tempo suficiente para isso.

Prof. C: É, até pela questão de falta de tempo do professor das diferentes disciplinas se reunir e tentar elaborar um plano de ação, alguma coisa. [...] a questão do resultado do SAEB, é justamente essa questão dos alunos com alguma dificuldade. A inclusão: são colocados eles em uma sala de alunos, vamos colocar, assim, entre aspas, “normais”, regular. Então eu acabo prejudicando muito o resultado da avaliação da escola como um todo por essa questão. [...] eles (alunos ‘regulares’) não precisando aprender mais na compreensão deles, sempre o resultado vai ser negativo.

Prof. F: De importância, não dá aquela importância que talvez a gente esperasse que ele (aluno) tivesse. E aí, provavelmente, o resultado não é o real, né? A questão de aprendizagem. Tanto é que se percebe em alguns casos, o aluno coloca o nome e entrega a prova. Concluí. Terminei. Então, assim, às vezes é meio despreparado ele para o momento que está acontecendo.

Prof. P: eles (alunos) são filhos de cidadãos que tiveram, no caso os pais, que eles passaram pela escola enquanto experiências negativas. Também não ajudam os filhos nas tarefas porque eles não querem nem saber de tarefa de escola porque a experiência foi negativa e esse círculo vicioso está se repetindo. [...] A autoestima, a dificuldade está como um, digamos assim, algo que está sendo impedido. Um obstáculo tão grande que ele nem se permite sonhar. Que ele já se considera alguém derrotado antes de começar.

Os enunciados de Prof. A e Prof. C convergem para responsabilizar a rotina escolar que envolve a direção, equipe pedagógica e professores de maneira que falta tempo para realizar ações em prol dos resultados produzidos com vistas a constituir novos indicativos que sejam mais satisfatórios. Prof. C reclama também, a falta de tempo para planejar e trabalhar diferenciadamente com os alunos inclusos, por apresentarem maior dificuldade para a aprendizagem. Além disso, acredita prejudicar os demais alunos 'regulares' por não poder avançar com os conteúdos enquanto procura equilibrar o trabalho que realiza em sala entre alunos inclusos e 'regulares'. Ao expor que não consegue proporcionar que os alunos 'regulares' aumentem seu nível de conhecimento, afirma que isto vai refletir negativamente nos resultados das provas do SAEB.

Os enunciados de Prof. C e Prof. F denotam que a falta de interesse dos alunos concorre para constituir resultados insatisfatórios nas provas do SAEB. Para Prof. C, os alunos 'regulares' compreendem que não é necessário aprender além daquilo que ela consegue trabalhar (em função do trabalho com os alunos inclusos) e que 'aquele mínimo' é o que precisam para passar de ano. Para Prof. F, os resultados apresentados nem sempre representam a realidade da escola, pois, por serem despreparados, os alunos não dão importância à prova e muitas vezes apenas colocam o nome sem desenvolvê-la.

As questões de dificuldade de aprendizagem dos alunos e de falta de interesse que os mesmos apresentam, citadas por Prof. C e Prof. F, embora estejam relacionadas a questões socioculturais, são inerentes ao trabalho pedagógico realizado pela escola, portanto, é a equipe escolar – professores, coordenação e direção, que deve desenvolver ações com vistas a superar essas questões.

Prof. P, embora não atribua responsabilidade diretamente aos pais, expõe que eles não contribuem para que os filhos possam apresentar resultados mais satisfatórios, uma vez que carregam uma experiência escolar negativa marcada por desistências, evasão e até mesmo a não conclusão da escolaridade básica. Considera que os pais não valorizam a educação como uma necessidade cultural e enviam seus filhos à escola apenas para atender questões legais, desta forma constitui-se um círculo vicioso.

Ao lembrarmos que para Bourdieu (SETTON, 2002) as experiências vivenciadas pelos indivíduos funcionam como matriz de percepções resultantes de trajetórias anteriores, depreendemos, a partir da análise dos enunciados de Prof. C e

Prof. F, que o desinteresse dos alunos pode estar relacionado à observação exposta por Prof. P sobre as experiências escolares negativas que os pais vivenciaram e que é transmitida aos filhos. Constitui-se desta forma o *habitus* dos alunos. Assim, à autoestima baixa que os alunos apresentam, considerada um obstáculo por Prof. P – ao expor que nem se permitem sonhar e consideram-se já de início derrotados –, relacionamos o *habitus* que Bourdieu (1998; 2007) define como a interiorização do destino objetivamente determinado (e medido em termos de probabilidades estatísticas) para o conjunto da categoria social a qual pertencem.

De acordo com Bakhtin (2010), a multiplicidade de mundos e de vozes plenas de valor, pressuposta pela polifonia, aqui relacionamos ao *habitus* dos alunos, constituído, também, a partir das experiências de seus pais, e que carregam consigo as “vozes” da tradição cultural e socioeconômica do sujeito trabalhador, analfabeto ou com pouca escolarização – os quais recebem por herança cultural a ideia da limitação ao conhecimento humano ao marginalizar áreas culturais como as CN³⁶. Também está presente no *habitus* o discurso de membros da escola, como professores, ao afirmarem que os alunos não aprendem por motivos como “desinteresse”, culpabilizando-os pelos seus fracassos nas avaliações.

Da mesma maneira, o sucesso ou insucesso escolar dos alunos, relacionado por Bourdieu (2007) ao capital cultural de seus pais ou responsáveis legais por sua educação acadêmica, aqui relacionamos ao sucesso ou insucesso escolar que é demonstrado por meio dos resultados do SAEB, entre tantas outras formas de avaliação.

4.3 Inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB

Para discutirmos este tema, consideramos diferentes situações acerca da inclusão de CN no SAEB que emergiram durante as entrevistas. Assim, elas foram organizadas em quatro eixos de discussão a partir das percepções apresentadas nas falas dos entrevistados. As respostas reunidas para as discussões nos eixos deste tema foram constituídas a partir do questionamento sobre “as percepções a respeito da inclusão de CN no SAEB” e “se teve ou terá influências nas aulas de

³⁶ Há uma crença disseminada na sociedade de que as Ciências Naturais não integram a cultura geral, pelo menos não no mesmo grau de importância das Ciências Humanas, por exemplo.

Ciências e rotina escolar” para os professores, “se houve orientações sobre a inclusão de CN no SAEB para as escolas” e “como se deu o processo de discussões sobre inclusão de CN no SAEB” para R. I e R. S, além dos “motivos da ausência e inserção de CN nas provas do SAEB” e “o que se pretende avaliar na prova de CN e com quais objetivos” para R. I.

Na sequência apresentamos os eixos que compõem o terceiro tema: Inclusão de Ciências da Natureza nas provas do SAEB.

Eixo 3.1 – Motivações e importância;

Eixo 3.2 – Obstáculos destacados;

Eixo 3.3 – Matriz de referência;

Eixo 3.4 – Implicações para o ambiente escolar.

Para a discussão do primeiro eixo – **3.1: Motivações e importância**, reunimos as percepções acerca do que motivou a inclusão de CN nas provas do SAEB e ponderações de valor sobre a inclusão. A princípio, reunimos as percepções que indicam a possibilidade de atualização das matrizes de referência a partir da inclusão de CN nas provas do SAEB (R. I), possibilidade de avaliar o conhecimento em CN (R. I; Prof. D), identificar fragilidades na aprendizagem (R. S), comprometer mais agentes no ambiente escolar (R. S; Prof. E) e estimular os alunos para a cultura científica (Prof. F), como destacamos nos enunciados a seguir.

R. I: Ah, nós tivemos um ministro que foi ministro de ciência e tecnologia então ele trouxe a preocupação dele com o ensino de Ciências para o Ministério da Educação. [...] E aí a gente trabalhou e conseguiu inserir com um propósito bem mais claro para nós, que não só incluir Ciências no SAEB, mas trazer uma leitura de matriz mais atual, mais moderna, que pudesse influenciar a revisão da matriz de Língua Portuguesa e Matemática. [...] uma avaliação que tenha como objetivo avaliar o currículo de Ciências, ou melhor, o conhecimento de Ciências construído até o nono ano da educação básica significa todo o conhecimento que o aluno deve ter construído ali do primeiro até o nono ano.

R. S: É, com certeza. Tanto que nós temos previsto no nosso projeto da avaliação estadual a inclusão de Ciências da Natureza também. [...] nós temos percebido muito bem com a implantação do SAEP aonde estão os pontos nevrálgicos principalmente nas disciplinas de Português e Matemática, que foram as primeiras que nós temos resultados, mas que implica também nas outras disciplinas.

Prof. D: Eu acredito que é importante porque, por exemplo, os nossos conteúdos estruturantes, a gente trabalha muito com a questão do corpo, da saúde, prevenção. E você avaliar se o aluno está compreendendo o fato dele tomar uma vacina, ou de ele cuidar da higiene previne uma doença, é uma coisa importante.

Prof. E: Na verdade eu acho que todas, não sei se há essa possibilidade, mas sim haveria sim que se ter em relação a todas as disciplinas porque o que teve a Matemática e o Português, certa forma revela a importância que se dá maior para estas disciplinas.

Prof. F: Na verdade é extremamente importante, né? [...] hoje nós em questão de país, de nação, nós passamos por um contexto principalmente na questão das tecnologias. Então nós não podemos esperar lá na frente para descobrir pessoas que tenham a capacidade voltada para pesquisa, para iniciação científica, então, nada mais justo do que avaliação de Ciências que engloba esses temas ser avaliada no contexto escolar ainda no ensino fundamental, né? [...] direciona muito das vezes a questão do aprendizado dele em si, né? Não só a questão de mensurar o que ele veio a aprender até esse momento, mas sim o caminho que ele vai tomar pra frente, né?

De acordo com R. I, a inclusão de CN nas provas do SAEB deu-se em atendimento à preocupação com o ensino de Ciências apresentada ao MEC pelo então Ministro de Ciência, Tecnologia e Inovação e atual Ministro da Educação – Aloizio Mercadante. Desta forma, a equipe do INEP procurou não apenas reincluir CN nas provas, mas aproveitar a oportunidade para fazer uma leitura atual de matriz de referência e influenciar a revisão da matriz de CN, como também, das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, para R. I a prova constitui-se numa forma de avaliar os conhecimentos de CN construídos pelos alunos durante todo ciclo do ensino fundamental.

A inclusão de CN nas provas do SAEB não ocorreu a partir de pesquisas e estudos educacionais que pudessem indicar a necessidade de identificar questões de ensino e aprendizagem acerca do ensino de Ciências, mas, do interesse oriundo do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI)³⁷ que tem como competência, dentre outros assuntos, a política nacional de pesquisa científica, tecnológica e inovação, o que pode ser uma justificativa para a solicitação do Ministro.

Para R. S a inclusão de CN nas provas do SAEB pode contribuir para identificar fragilidades na aprendizagem dos alunos. Destaca que nas avaliações

³⁷ O MCTI é composto por quatro Secretarias, dentre elas a Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisa e Desenvolvimento – SEPED tem por finalidade implantar e gerenciar políticas e programas, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação no País: nas áreas de Ciências Exatas, das Engenharias, da Terra e da Vida, em especial em Biotecnologia e Saúde, Nanotecnologia e nas áreas de interesse estratégico para o levantamento e aproveitamento sustentável do patrimônio nacional, em especial em Biodiversidade, Ecossistemas, Meteorologia, Climatologia e Hidrologia, Ciências do Mar, Antártica e Mudanças Climáticas Globais (<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/78951.html>).

realizadas pela Secretaria (SAEP) identificaram-se que cerca de quarenta por cento dos alunos tem dificuldades de reconhecer uma informação explícita num texto de Língua Portuguesa, o que também reflete nas demais disciplinas. De acordo com R. S, isto causou preocupação à Secretaria e gerou um movimento grande nas escolas que envolveram mais professores, pois, se os alunos não conseguem identificar uma informação explícita, como compreendem e interpretam os textos de Ciências, História, Geografia ou outra disciplina.

Ao indicar que considera importante saber se os conhecimentos trabalhados na escola a partir dos conteúdos estruturantes para o ensino de Ciências são apropriados pelos alunos, o enunciado de Prof. D converge com o objetivo da avaliação descrito por R. I em que, por meio da prova, serão produzidos indicativos do que os alunos conhecem em CN.

Para Prof. D, conhecer o que os alunos sabem em CN é muito importante por estar diretamente relacionado a questões de saúde da população e, a partir do retorno dos resultados da avaliação, é possível fazer interferências no trabalho realizado. Desse modo, mesmo que alguns alunos evadam-se da escola, pondera que se tiverem conhecimentos básicos de higiene, saúde e saneamento básico, certamente, teriam melhor qualidade de vida.

De acordo com Prof. E, a inclusão de CN nas provas do SAEB é uma forma de valorizar a disciplina de Ciências e as demais disciplinas que em sua concepção, também devem ser contempladas na avaliação, uma vez que avaliar somente Língua Portuguesa e Matemática parece indicar que estas disciplinas têm um valor maior no contexto escolar.

Inferimos que por ir ao encontro do exposto por R. S sobre a existência de um movimento maior nas escolas que inclui os professores das demais disciplinas, o enunciado de Prof. E denota uma situação sobre o valor dedicado a determinadas disciplinas que não é singular à sua realidade, visto ainda que R. S entusiasma-se ao considerar a participação dos professores das outras disciplinas nas discussões a partir dos resultados produzidos no SAEP. Permitimo-nos inferir, então, que, além dos professores de Língua Portuguesa e Matemática, a participação efetiva de outros professores não parece ser uma prática comum no ambiente escolar ao se discutir resultados de avaliações que não envolvam suas disciplinas de atuação e, por isso, incluir CN e CH nas avaliações pode contribuir para a participação efetiva, senão de todos, mas da maioria dos professores em tais processos de discussões.

Prof. F faz uma observação diferente dos demais entrevistados e que talvez possa representar a ideia primeira do Ministro de Ciência, Tecnologia e Inovação. Ao destacar o contexto nacional sobre as tecnologias, considera importante incluir CN nas provas do SAEB por representar a possibilidade de motivar e estimular os alunos para a iniciação científica, com perspectivas de formar futuros pesquisadores.

A seguir, reunimos as percepções que, embora considerem importante incluir CN nas provas do SAEB, indicam fragilidades como necessidade de trabalho coletivo a partir dos resultados produzidos (Prof. B) e acesso à informação sobre a avaliação de CN (Prof. C), conforme demonstram os enunciados:

Prof. B: Eu acho que é bom. Eu acredito que esse projeto ou projetos iguais a esse devem acontecer. [...] acredito eu, que vale para o núcleo, para o governo verificar e identificar se a proposta que foi posta ou feita por nós realmente está sendo seguida, ou está sendo aproveitada. Que ele (aluno) está aprendendo. Eu acredito que isso seja um ponto bom, positivo. Mas para esse ponto ser bom e positivo, eu acredito que tem que ter todo um trabalho de uma equipe toda. Assim como é feita a Olimpíada de Matemática. É divulgado, é trabalhado, depois da Olimpíada é trabalhado novamente isso com eles, pelo menos eu faço essa parte.

Prof. C: Bom, eu acho bem interessante para saber até onde nós estamos trabalhando de forma adequada, o que nós precisamos mudar. Só que para isso nós precisamos de mais informação, nós precisamos ter acesso à documentação, às avaliações para que a gente possa ver o que está sendo cobrado.

Tanto Prof. B quanto Prof. C consideram que incluir CN nas provas do SAEB é importante, pois permite avaliar o currículo por meio do que é ensinado na escola e produzir indícios sobre se os alunos estão aprendendo o que se ensina, além de orientar mudanças necessárias para o ensino. No entanto, mais uma vez, evidencia-se em seus discursos a falta de informação e preocupação com o tratamento dado aos resultados produzidos, o que consideramos como os pontos não positivos e que necessitam ser repensados.

No eixo – **3.2: Obstáculos destacados**, reunimos as percepções que indicam a existência de obstáculos relativos à inclusão de CN nas provas do SAEB e as discutimos a partir de dois principais obstáculos que identificamos: “tempo” e “desinformação”. Para a discussão do obstáculo “tempo”, reunimos as percepções que destacam a falta de tempo desde as primeiras discussões acerca da inclusão de CN nas provas do SAEB, elaboração e teste dos itens (R. I) até a falta de tempo

para desenvolver os conteúdos em sala de aula (Prof. A; Prof. D), conforme observamos nos enunciados a seguir.

R. I: O Ministro pediu a matriz, a gente projetou dois anos para ela ficar pronta, fazendo o trabalho como deveria ser feito, mas o ministro falou não, tem que caber no meu mandato. E outra coisa é que a gente aqui é especialista em avaliação, vai se aperfeiçoando em avaliação, em medição, mas não exatamente no ensino da área. Depois que é concebida a matriz, aí o trabalho é construir um banco de itens para essa matriz. E isso envolve também muitos especialistas, porque nós não somos suficientes para elaborar itens para uma avaliação em larga escala. [...] tinha que caber no ano do Mercadante, então não foi feito o pré-teste. Então, a gente foi descobrir o comportamento do item só depois de aplicá-lo. Daí a dificuldade de você gerar resultado.

Prof. A: Olha, eu já fiz uma série de críticas. Eu acho positiva, porém a gente sabe que o conteúdo cobrado é o conteúdo que tá aí no material, proposto no nosso currículo, no nosso planejamento e eu percebo assim, que as aulas, três aulas de Ciências é muito pouco. [...], mas diante desse contexto desse número de aula reduzido, eu acho que o aluno fica em desvantagem.

Prof. D: [...] que três aulas, é complicado para você trabalhar todos os conteúdos da forma como a gente deve abordar.

Observamos, a partir do enunciado de R. I, que a inclusão de CN no SAEB deu-se de maneira “apressada” para atender à solicitação do Ministro – como analisamos no eixo 3.1, talvez por não representar a intenção principal do Ministro de Ciência, Tecnologia e Inovação, uma vez que para construir uma avaliação de Ciências em larga escala, como em outras áreas, demanda tempo e pessoas especializadas. De acordo com R. I, a previsão de dois anos de trabalho para organizar a matriz de referência de Ciências (CN e CH) e construir os itens (questões) teve que ser abreviada a poucos meses e, em consequência, também contou com a participação restrita de especialistas, num esforço grande da equipe do INEP para estruturar e gerar a avaliação a ser aplicada em 2013.

Conforme R. I, quando se avalia pela TRI, os itens das avaliações são construídos e pré-testados antes de constituírem o banco de itens, pois nesse tipo de avaliação, constrói-se o instrumento de avaliação (prova) de acordo com o que se quer “medir”. Como, também, não houve tempo hábil para pré-testar os itens construídos para serem aplicados na avaliação de Ciências/2013 e o comportamento dos itens só foi conhecido após aplicação das provas, os resultados

servirão apenas para estudos, sem possibilidade de gerar resultados para escolas e sociedade.

Para Prof. A e Prof. D, o tempo escolar destinado às aulas de CN (03 aulas semanais) não é suficiente para garantir o cumprimento do currículo proposto. Consideram que os alunos são prejudicados, uma vez que nem sempre é possível contemplar todos os conteúdos básicos ou, para dar conta de contemplá-los, não são abordados como deveriam. Desta forma, inferimos que, implicitamente, para Prof. A e Prof. D, os resultados a serem produzidos pela avaliação de CN no SAEB também podem ficar comprometidos.

Depreendemos que embora, R. I, Prof. A e Prof. D falem do tempo em situações diferentes, seus enunciados são dialógicos (BARROS, 2005), o sentido de seus enunciados, a significação dada à palavra tempo é a mesma. Assim, o tempo ou, a falta dele, é declaradamente, compreendido como obstáculo à inclusão de CN nas provas do SAEB.

Na discussão do obstáculo “desinformação”, reunimos as percepções que tratam da falta de informação acerca da inclusão de CN nas provas do SAEB sobre aspectos como a definição da aplicação ou não da prova (R. I; R. S), saber se haveria ou não a prova (Prof. B; C; D; F) e desconhecer a prova e o que a mesma avaliaria (Prof. D; E), conforme os fragmentos dos enunciados a seguir:

R. I: As secretarias receberam, só que a previsão é que fosse uma aplicação censitária, para todo mundo e não foi possível. Então acabou sendo amostral. Então assim, as secretarias receberam uma informação que não se confirmou no final, e a informação ficou subentendida e aí fez-se um estudo só. Não houve essa divulgação ampla nem esse esforço.

R. S: Não houve (orientação aos NRE/escolas), porque a inclusão de Ciências, ela foi de forma muito apressada no ano passado. Então, nós fomos a reuniões já nas vésperas da prova, à Brasília e ainda não estava decidido se teria ou não a prova de Ciências. Daí, optamos por não fazer nenhuma manifestação, nenhuma orientação, porque corríamos o risco de na última hora não acontecer. [...] o próprio Ministério da Educação informando que seria realizada a avaliação de Ciências, mas nós não recebemos nenhuma informação formal, nenhuma orientação formal do INEP que seria realizada a prova de Ciências. [...] vai ter, não [vai ter]. E daí como na última hora foi resolvido que seria amostral. Foram poucas escolas (né?). Aí teve só no nono ano. Então nós optamos por não nos manifestarmos.

Prof. B: Então se eu estava na escola aquele dia eu saberia, se não, não. É isso? [...] E aqui foi usado acho que o nono ano, né?

Prof. C: Até a questão de falta de buscar e ler, por exemplo, no meu caso: foi ano passado a primeira prova. [...] então você acaba passando meio batido.

Prof. D: Tipo, não teve nenhum aviso prévio. [...] eu cheguei no dia para dar aula, hoje você não vai entrar porque vai ser aplicada uma prova e é a pedagoga que vai aplicar. Então foi dessa forma e eu desconheço as questões.

Prof. E: Na verdade, para ser mais proveitoso, teria que ter uma mobilização maior em torno, não unicamente vir e buscar resultado. Eu acho que tendo uma orientação maior, ou quem sabe até um processo de formação maior, trazer esses professores e fazer, para realmente que já trabalhem nesse sentido, porque se a prova vai ser Ciências da Natureza, então é Química, é Física, é Biologia.

Prof. F: Também eu acho que pode até ser, assim, mais trabalhado, até no âmbito escolar. E principalmente a divulgação, que a gente, na verdade, fica sabendo em cima da hora ou nem fica sabendo. Por exemplo, assim, o mesmo caso meu, ali, pra mim ainda tenho dúvidas se a escola fez a prova (de Ciências), mas aí revendo, o pessoal realmente fez, né?

Observamos que os enunciados de R. I e R. S convergem ao indicar a falta de informação precisa sobre a aplicação das provas de Ciências. De acordo com R. I, a previsão inicial era para uma avaliação censitária que não se confirmou e, portanto, não foram repassadas maiores informações às Secretarias Estaduais de Educação, conforme se confirma pelo enunciado de R. S ao afirmar que, em reunião que participaram em Brasília, às vésperas da aplicação do SAEB, não estava definido se haveria ou não a prova de Ciências. Desta forma, para não criar expectativas ou enviar informações que não se confirmariam, a SEED/PR não realizou orientações aos NRE e às escolas sobre a aplicação da prova de Ciências no SAEB/2013.

Os enunciados dos Professores B, C, D, E e F, todos denotam a falta de informações sobre a aplicação da prova de CN no SAEB/2013. No caso de Prof. B, C e F, no primeiro contato via telefone para convidá-los a participar da pesquisa, não havia a certeza por parte dos mesmos de que fora aplicada a prova de CN na escola em que atuavam. Após a confirmação da aplicação da prova junto aos respectivos NRE, ainda assim, durante a entrevista foi possível perceber, a partir de seus enunciados, a demonstração de muitas dúvidas a respeito da inclusão de CN nas provas do SAEB e sobre o fato de ter ocorrido realmente a aplicação da prova.

Para Prof. D e Prof. E, também faltou informação sobre a aplicação das provas de CN, além disso, reclamam o fato de desconhecerem o que a prova avalia.

Prof. D afirma que após a aplicação da prova até buscou informações a respeito da avaliação, no entanto, desconhece exemplos de questões que foram aplicadas.

Inferimos a partir do enunciado de R. I e R. S que não poderia mesmo ter ocorrido de forma diferente, visto que o próprio INEP, às vésperas da prova, ainda não tinha como afirmar se a avaliação seria censitária como previsto ou amostral como se confirmou, fato que refletiu em desinformação para a SEED, os NRE e, conseqüentemente, para as escolas e professores. Inferimos ainda, que a desinformação deu-se, principalmente, em função da falta de tempo para o INEP planejar e estruturar a avaliação de Ciências, visto que deveria caber no ano do Ministro que solicitou a inclusão de CN na avaliação do SAEB.

A partir destas análises, ponderamos a importância em destacar que as políticas ligadas à educação, como em outras áreas, nem sempre são Políticas de Estado - como se espera que sejam, mas muitas vezes representam Políticas de Governo e como tal, não são capazes de alcançar os fins a que são propostas.

Percebemos o exercício da relação de poder manifestado nas diferentes esferas hierárquicas, desde a estrutura social institucionalizada por meio dos Ministérios, Secretarias, Núcleos, até as escolas e que muitas vezes prejudica o bom desempenho de ações, como no exemplo da inclusão de CN nas avaliações do SAEB que não se efetivou concretamente, já que não apresentou resultados às escolas e à sociedade.

No eixo – **3.3: Matriz de referência**, reunimos as percepções apresentadas acerca da matriz de referência na avaliação de CN no SAEB. Embora tenhamos observado manifestação a esse respeito apenas nas falas de R. I, R. S e Prof. A, consideramos a importância em apresentar e discutir o eixo, pois trata da finalidade e organização da matriz de referência (R. I), do que a matriz de referência representa na prova (R. I; R. S) e da preocupação com os conteúdos avaliados na prova (Prof. A). Justificamos que apenas estes entrevistados reportaram-se à matriz de referência em função do tipo de entrevista realizada – semiestruturada, que não continha uma questão específica a respeito do tópico mencionado, assim, as manifestações surgiram, espontaneamente, no decorrer destas entrevistas, conforme destacamos nos fragmentos que seguem:

R. I: Porque para você usar TRI, você precisa de um desenho da avaliação. Então você tem que constituir uma matriz, sobre o que vai

ser avaliado, medido, aí você a partir da matriz, você gera itens. [...] uma construção de uma, de um exame, de um teste você trabalha com muitos conteúdos e deve envolver muitos especialistas, porque você está construindo uma matriz que avalia o ensino de Ciências. [...] E ao final, no final das contas, o resultado tentou também respeitar a falta de um currículo mínimo no país. Então a gente não chegou a avançar numa lista de conteúdos que deveriam ser avaliados porque não é a avaliação que deve dizer o que o professor deve ensinar em sala de aula, é o contrário. É a política curricular que deve dizer e a avaliação deve considerar o que há no currículo mínimo nacional. Então este foi um debate importante, a matriz não pode assumir o papel de um currículo mínimo. [...] então o que define os eixos de conhecimento é o Parâmetro Curricular.

R. S: Ela tem uma limitação, é uma matriz de referência, matriz de referência não é matriz curricular. É um recorte. E não confundir matriz de referência com matriz curricular. É diferente (né?), e isso tem que ficar muito claro.

Prof. A: Faz o planejamento, seleciona, vê, faz aquela seleção de conteúdos. Mas a prova do SAEB, de repente aquele conteúdo que você acha prioridade, que você selecionou, não é ele que tá presente ali. [...] qual é a parte? E quando você faz a seleção de conteúdo? E também não seria justo direcionar. [...] tá dentro dos estruturantes, tá dentro do básico, mas aqueles específicos que você não dá atenção devida como os demais. Você dá uma passada. E nessa passada, às vezes você acaba pecando porque é exatamente ali que o aluno vai ser cobrado.

De acordo com R. I, a matriz de referência de CN é o elemento norteador da construção dos itens que devem compor o instrumento de avaliação. Assim, a matriz é construída conforme o que se pretende avaliar. R. I explica que para avaliar o ensino de Ciências é preciso apresentar a concepção do ensino de Ciências, muitos conteúdos devem ser considerados, portanto, faz-se necessário envolver muitos especialistas da área de Ciências na construção da matriz, visto que no Brasil não há um currículo mínimo para a educação básica. Desta forma, o que norteou a definição dos eixos estruturantes para a matriz de referência de CN foram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Conforme o Documento Básico (BRASIL. INEP, 2013, p. 30), outros documentos referenciadores da educação básica, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os guias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), também, foram levados em consideração na definição dos eixos estruturantes para a matriz de referência de CN.

R. I justifica que não houve a elaboração de uma lista de conteúdos a serem avaliados porque “a matriz não pode assumir o papel de currículo mínimo”. Na

percepção de R. I, a avaliação não pode ser o elemento norteador do trabalho realizado pelos professores em sala, mas que o contrário deve ocorrer: a avaliação deve ser pensada a partir da política curricular que norteia o trabalho do professor.

Inferimos, a partir do enunciado de R. I, a existência de preocupação para que a matriz de referência não seja tomada como substitutiva das matrizes curriculares das escolas. Podemos inferir, ainda, que em casos de escolas que procuram preparar os alunos para a avaliação, esta situação pode ser concretizada e denotar uma inversão de finalidade: ao invés da escola desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem que periodicamente é submetido à avaliação, ela passar a preparar para avaliação com vistas a demonstrar determinado resultado do processo de ensino e de aprendizagem.

Da mesma forma que R. I, o enunciado de R. S demonstra a preocupação em fazer com que os professores reconheçam que a matriz de referência representa um recorte da matriz curricular e, portanto, não pode ser utilizada para nortear o trabalho que o professor realiza em sala de aula com os alunos. Ao reportar-se à limitação que a matriz de referência apresenta, R. S refere-se aos conteúdos que compõem os itens da avaliação e que na matriz são representados de forma ampla pelos eixos estruturantes.

Observamos que o enunciado de Prof. A converge com as preocupações de R. I e R. S em relação à matriz de referência e sua possível utilização como parâmetro para o trabalho que o professor realiza em sala de aula.

Depreendemos que para Prof. A está clara a diferenciação entre matriz de referência e matriz curricular a que se refere R. S. No entanto, por um lado Prof. A concorda que não deve haver o direcionamento do trabalho a partir dos conteúdos da matriz de referência mas, por outro lado, preocupa-se que os alunos podem ser prejudicados, visto que, ao selecionar os conteúdos específicos a serem desenvolvidos a partir da matriz curricular, corre o risco de não contemplar, justamente, aqueles conteúdos que serão avaliados pela prova do SAEB.

Inferimos, a partir da discussão deste eixo 3.3, que a questão pode não ser a falta de diferenciar matriz de referência de matriz curricular. A questão pode ser a falta de conhecer, compreender e relacionar o que contemplam os eixos estruturantes da matriz de referência às diferentes denominações utilizadas nos documentos que orientam as matrizes curriculares no âmbito nacional e estadual.

Por exemplo, no âmbito nacional, os PCN utilizam “conteúdos divididos em eixos temáticos por área de conhecimento”, as DCNEB utilizam “componentes curriculares por área de conhecimento” e os guias do PNLD utilizam “componentes curriculares disciplinares”.

No âmbito estadual, no caso específico do Estado do Paraná, as Diretrizes Orientadoras Curriculares Estaduais (DCE) utilizam “conteúdos estruturantes por disciplinas escolares”. Para corroborar com nossa inferência, retomamos o destaque de Prof. P, que apresentamos na discussão do eixo 1.4, ao indicar que “falta informação sobre a relação das Diretrizes Curriculares com a avaliação”.

Em todos esses documentos que citamos os conteúdos específicos a serem trabalhados em sala de aula estão explicitados com maior ou menor detalhamento e abrangem os eixos estruturantes da matriz de referência. Dessa forma, inferimos que a compreensão mais aprofundada dos documentos pode permitir estabelecer a relação entre matriz de referência e matrizes curriculares, além de contribuir para que não se confirmem as preocupações apresentadas por R. I, R. S e Prof. A em relação à possível utilização da matriz de referência da avaliação de CN como parâmetro para o ensino de Ciências nas escolas.

A esse respeito, apresentamos a exposição de Dias Sobrinho (2010) ao discutir as principais políticas de avaliação e as transformações da educação superior brasileira. De acordo com o autor, quando os exames nacionais são organizados exclusivamente em função de classificação, *rankings* e controle legal-burocrático, colaboram para a desprofissionalização docente por **modelarem os currículos** e métodos impostos hierarquicamente “que gera a necessidade de transformação da relação didático-pedagógica em mero treinamento de estudantes para os exames” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 219. Grifo nosso). Concordamos que as observações do autor podem ser aplicadas, também, ao SAEB e, especificamente, no que tange à influência da matriz de referência ao ensino de Ciências.

Para a discussão do eixo – **3.4: Implicações para o ambiente escolar** – reunimos as percepções acerca das implicações da inclusão de CN no SAEB para o ambiente escolar e as analisamos a partir de “implicações observadas” e “implicações possíveis”. Para a análise das “implicações observadas”, reunimos as percepções dos professores entrevistados em decorrência da aplicação da prova de CN no SAEB/2013. Observamos unanimidade nos enunciados de Prof. A, B, C, D, E

e F ao afirmarem que, por desconhecerem que haveria aplicação de prova de CN no SAEB/2013, não houve nenhum tipo de interferência no ambiente escolar, conforme apontam os fragmentos que seguem.

Prof. A: Então, o ano passado nós nem sabíamos que ia acontecer. De repente, aconteceu a inclusão da avaliação de Ciências.

Prof. B: Então se eu estava na escola aquele dia eu saberia, senão, não. É isso? E aqui foi usado acho que o nono ano, né?

Prof. C: Bom, com relação à disciplina de Ciências é aquilo que eu falei antes. Eu não participei, então realmente do ano passado eu não acredito que tenha tido muita explicação, colocado os alunos muito a par, porque é algo que já veio pronto. Nem nós temos ainda informação a respeito.

Prof. D: É, porque inclusive foi a pedagoga que aplicou. Tipo, não teve nenhum aviso prévio. Chegou no dia e hoje você não vai entrar na sala porque vai ser feita uma avaliação, daí vai ser aplicada pela pedagoga.

Prof. E: Mas essa prova que aconteceu foi uma coisa, assim, bastante repentina, não houve uma alteração maior. Chegou o professor que aplicava e acabou.

Prof. F: Então enquanto professor da disciplina de Ciências da escola eu não sabia que foi aplicado a prova. Então, direcionamento não teve em relação à prova, né?

Tanto Prof. B, quanto Prof. C e Prof. F tinham dúvida se houve ou não aplicação da prova de CN, além disso, reforçam com seus enunciados a confirmação de que não houve nenhum tipo de implicação no ambiente escolar, seja no trabalho dos professores com direcionamento ou não para a prova, seja com orientação aos alunos sobre a prova.

Nos enunciados de Prof. A, D e E fica implícito que sabem que ocorreu a aplicação da prova de CN em 2013. No entanto, Prof. D e E confirmam que a falta de informação foi motivo para não haver maior alteração no trabalho escolar. Também, ficou implícito na fala de Prof. A que não poderia haver implicações, visto que soube da avaliação de CN apenas no momento da aplicação do SAEB.

Para análise das “implicações possíveis”, reunimos as percepções acerca de possíveis implicações para o ambiente escolar em consequência de futuras aplicações de provas de CN no SAEB. Como melhoria na qualidade do ensino e desempenho na aprendizagem (R. I), integração do trabalho das áreas do conhecimento (R. S; Prof. D; E), motivar os alunos (Prof. B) e denegrir a imagem dos professores de Ciências (Prof. C). Também foram analisadas as percepções que

indicam que a inclusão de CN no SAEB não acarretará mudanças no trabalho que o professor realiza em sala de aula (Prof. A; B; C; D; F).

Como observamos certa contradição em algumas falas (Prof. B; C; D), vamos apresentar e discutir primeiro os enunciados que indicam que não haverá mudanças no trabalho realizado em sala de aula (Prof. A; B; C; D; F), para, depois, apresentar e discutir aqueles que indicam possíveis implicações, além de destacar as contradições que observamos. Exemplificamos a primeira situação com os enunciados que seguem:

Prof. A: Eu não vejo como mudança no meu trabalho não porque eu acho que eu sempre fui bem, sempre cobrei o máximo que eu pude dos meus alunos, sempre procurei dar o máximo de mim e cobrar o máximo deles. [...] então não existe assim... diferença. Ah, eu vou trabalhar mais agora porque eu sei que vai ter que ser avaliado ou coisa dessa natureza.

Prof. B: Acho que isso (motivar) é importante, mas a maneira como eu trabalho com ele (aluno) o conteúdo, mudança em si não.

Prof. C: Olha, para mim independe, porque o meu trabalho eu tenho ele organizado e programado. Então, claro, a gente sempre coloca a mais e nunca a menos.

Prof. D: Eu acredito que não. Porque na verdade eu faço o planejamento para todas as escolas, a gente tem que seguir os conteúdos estruturantes, mas a gente muda e tem essa flexibilidade dentro de cada realidade. [...] então eu acredito que eu vou continuar seguindo os conteúdos, mudando na medida que for necessário para a realidade dos alunos, mas que, tipo, eu não vou ficar me atentando, não, isso cai, vamos frisar mais. Eu acredito que não influencia a minha forma de aplicar os conteúdos.

Prof. F: Eu acredito, assim, que também não deve se pensar nos próximos anos como direcionar para se fazer a prova, porque e acho que a questão do objetivo nosso é a questão realmente do que propõe a diretriz curricular. [...] então de acordo com a proposta da diretriz a gente acaba tendo uma, podemos dizer assim, um alinhamento do contexto, né?

Para os Prof. A, B, C, D e F a inclusão de CN nas provas do SAEB não representa necessidade de mudar a forma como trabalham os conteúdos em sala de aula, pois acreditam que a maneira como planejam e desenvolvem o trabalho é coerente e satisfatória. Prof. A e Prof. C afirmam que ao trabalhar os conteúdos, fazem-no da melhor forma possível e sempre propõem e exigem o máximo dos alunos. Já Prof. D e Prof. F reportam-se à matriz curricular e afirmam que desenvolvem os conteúdos nela propostos, acreditam que desta forma contemplam os conteúdos que serão avaliados pela prova de CN, portanto, não veem

necessidade de mudanças no trabalho que realizam em função da inclusão de CN no SAEB.

Apresentamos, agora, fragmentos dos enunciados que indicam possíveis implicações no ambiente escolar a partir da inclusão de CN no SAEB.

R. I: [...] eu acho que a medida oferece uma contribuição importante, tem oferecido. Se você visualiza o IDEB de alguns municípios você vê um movimento claro de melhoria e outros de estagnação e você consegue fazer essa leitura a partir do indicador.

R. S: Nós imaginamos que sim. Mas só o tempo nos dirá. Mas a nossa proposta é exatamente para que haja uma mudança. Não só do professor, mas também do aluno de como enxergar esse trabalho de Ciências da Natureza no cotidiano da escola, no trabalho. Porque nós entendemos que tem que ser um trabalho todo, um trabalho que seja muito integrado.

Prof. B: Eu posso durante [...] alguma coisa sempre tem que mudar. Eu acredito que durante as aulas eu posso fixar mais um conteúdo que seja mais importante, ou que ele vai usar durante o período da vida dele toda, com relação às Ciências em específico, né?

Prof. C: Então eu acredito que esse resultado (insatisfatório) acaba sendo um fator que, como é que eu posso dizer, denigre um pouco a imagem do professor porque, nossa, esse professor, nessa escola o professor de Ciências não trabalha nada? Olha esse índice! O que esse professor está fazendo?

Prof. D: Oh, em tal área está bem ou em tal área está muito ruim eu acredito que acaba forçando um envolvimento, mesmo que não seja por boa vontade ou interesse, mas ele (professor) vai ter que dar uma satisfação para a coordenação, para a direção.

Prof. E: Para o professor vai ser avaliado a área e não mais a disciplina, então esse próprio pensar essas conexões entre as disciplinas para que realmente os educandos vão dar conta depois, na hora de fazer a prova. Você realmente preparar, você falar para os professores da importância de você trabalhar, porque na realidade as coisas não estão fragmentadas da forma como a gente fragmenta a disciplina.

Observamos que para R. I, a partir da avaliação, é possível visualizar indicativos sobre o desempenho de alunos na aprendizagem e a qualidade do ensino ofertado. R. I reforça que, ao observar o IDEB, percebem-se situações de estagnação e situações claras de melhoria nos resultados apresentados. Inferimos que R. I, ao referir-se às situações de melhoria do IDEB, atribui as melhorias, pelo menos em parte, ao trabalho que a escola realiza a partir do reconhecimento dos resultados produzidos pela avaliação.

Assim, implicitamente, para R. I, a partir da inclusão de CN no SAEB, também será possível a realização de mudanças no trabalho que os professores de Ciências

desenvolvem com os alunos. No entanto, lembramos que o SAEB apenas constitui informações e diagnóstico sobre o desempenho dos alunos e a qualidade do ensino. Faz-se necessário que, a partir dos resultados do SAEB sejam propostas “maneiras” de melhorar o ensino, que podem ser implementadas por meio de formação continuada, de reformulação de currículo, metodologias e componentes curriculares.

Também R. S acredita que haverá mudanças tanto para os professores, quanto para os alunos, pois a inclusão de CN permitirá maior integração das áreas do conhecimento e o comprometimento de mais professores. Para R. S, o fato da SEED ter anunciado a pretensão em avaliar as áreas de CN e CH já ocasionou um movimento importante nas escolas, o qual acredita se repetir a partir da inclusão de CN no SAEB.

Observamos que o movimento gerado nas escolas – que fala R. S, pode estar relacionado ao fato da visão dos professores sobre o que representa a avaliação – vigiar o trabalho realizado na escola e dar satisfação sobre os resultados produzidos, como vimos nos enunciados de Prof. C e Prof. D. Além do que, o SAEB deve representar apenas um recurso que diagnostique como está o ensino com vistas a melhorá-lo. Assim, o ensino não pode estar voltado apenas para a avaliação do SAEB.

Observamos que os enunciados de Prof. D e Prof. E convergem com as ideias de R. S, por também acreditarem que a inclusão de CN no SAEB levará ao comprometimento dos professores, não apenas de Ciências, mas também de Biologia, Física e Química. Desta forma, são mais professores preocupados com os resultados e, conseqüentemente, com o trabalho a ser realizado no ambiente escolar. Além disso, da mesma forma que R. S, Prof. E acredita que a integração entre as áreas do conhecimento pode contribuir para diminuir a fragmentação do trabalho por disciplinas.

No caso de Prof. B e Prof. C, apresentam um discurso que dá uma direção diferente às possíveis implicações da inclusão de CN no SAEB. Prof. B acredita que alguma mudança deve acontecer no trabalho realizado em sala de aula e exemplifica com a maior ênfase a determinados conteúdos “mais importantes” ou que possam ser objeto da avaliação.

Prof. C, especificamente, traz à tona a preocupação com a “imagem do professor” a partir dos resultados das provas de CN. Para Prof. C, a avaliação de CN pode trazer resultados insatisfatórios que denigram a imagem do professor perante a

sociedade e considera que a falta de comprometimento do aluno com as provas é o principal fator responsável por tais resultados.

Inferimos que, implicitamente, no enunciado de Prof. C pode haver uma denúncia sobre a aprendizagem dos alunos em CN evidenciada na preocupação com os resultados da prova e com a imagem do professor a partir dos resultados. Talvez essa não seja uma preocupação apenas de Prof. C, mas represente a preocupação de outros professores e que Prof. C apresenta por meio de seu discurso constituído nas interações verbais, através do prisma de seu meio social concreto – a escola (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2006).

Como anunciamos, as contradições que observamos nas falas de Prof. B, C e D, encontram-se no fato de afirmarem, na primeira situação que analisamos, que a inclusão de CN no SAEB não implicará em mudanças no trabalho que realizam em sala de aula. No entanto, na segunda situação que analisamos, Prof. B reportar-se à motivação que deve ser investida nos alunos para a prova e, ao falar em dar maior ênfase aos conteúdos, consideramos que consiste em mudanças na forma de abordagem dos mesmos. Prof. D ao considerar que a inclusão de CN pode levar a maior integração das áreas e professores, expõe que os professores terão que envolver-se mais, seja por interesse ou necessidade de justificar os resultados às equipes escolares. Inferimos que, ao justificarem os resultados, certamente terão que discutir com as equipes e elaborar propostas com vistas a mudar aqueles resultados insatisfatórios. Mais uma vez, inferimos que haverá mudanças no trabalho dos professores.

Prof. C ao apresentar sua preocupação com a imagem do professor a partir dos resultados de CN, embora fique subentendido, inferimos que deverá haver alguma mudança no trabalho realizado caso os resultados insatisfatórios confirmem-se.

Ao reportarem-se às implicações que a inclusão de CN no SAEB pode trazer ao ambiente escolar, R. I, R. S e os professores entrevistados, a partir de seus auditórios sociais próprios (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2006), com suas deduções interiores, suas motivações e apreciações acerca da temática, enunciam diversas implicações. Tais enunciações perpassam por mudanças no trabalho pedagógico realizado nas escolas, por maior envolvimento de professores com a área de conhecimento e, conseqüentemente, pela integração de professores e de áreas do conhecimento, além do comprometimento da imagem do professor de CN.

No entanto, em nenhum enunciado observamos menção às políticas públicas educacionais a partir da inclusão de CN no SAEB com vistas ao atendimento e/ou à superação de questões socioeconômicas e culturais referentes ao capital cultural dos alunos que, de acordo com Bourdieu (2007), é responsável pela desigualdade de desempenho escolar que se evidencia em crianças de diferentes classes sociais.

Para nós, o capital cultural dos alunos, que influencia no desempenho escolar desigual apresentado, reflete-se, também, diretamente nos resultados produzidos pela avaliação do SAEB e pela avaliação de CN incluída no SAEB/2013, a qual constituiu-se com o objetivo de ampliar a avaliação e melhorar a informação às redes públicas de educação com vistas à melhoria da qualidade educacional.

Salientamos que não há como falar-se em melhoria de qualidade da educação sem que se fale em melhoria de qualidade socioeconômica e cultural, uma vez que os alunos que frequentam as escolas – diga-se escolas públicas, são sujeitos da realidade social e trazem consigo a herança cultural do meio social onde vivem. Desta forma, não basta que ocorram mudanças no ambiente escolar com vistas à melhoria da educação, elas por si, não darão conta de mudar a realidade educacional posta. É necessário que a partir dos indicativos educacionais observados pela avaliação externa como a avaliação de CN no SAEB, constituam-se políticas públicas educacionais que possibilitem às escolas trabalhar com desigualdades culturais dos alunos, como por exemplo, a educação em tempo integral para a Educação Básica.

4.4 Alfabetização/Letramento científico na prova de Ciências do SAEB

Como a avaliação em CN no SAEB é proposta como uma tentativa de medir a alfabetização/letramento científico dos alunos proporcionado pelas escolas, redes municipais, estaduais e nacional, apresentamos aos entrevistados questionamento acerca da possibilidade de relacionar as provas de CN do SAEB à alfabetização/letramento científico dos alunos e discutimos este tema em um eixo, o qual segue.

No eixo – **4.1: Possibilidade de verificação da AC/LC dos alunos por meio da prova de CN** – reunimos as percepções dos entrevistados sobre a temática e analisamos as respostas a partir da possibilidade ou não de verificar a AC/LC dos alunos por meio da prova de CN do SAEB. Apresentamos, a seguir, as percepções

de R. I com a justificativa para medir a AC/LC e como será verificada a AC/LC na avaliação, além das percepções de Prof. B e Prof. C que acreditam que é possível verificar a AC/LC dos alunos por meio da prova. Seguem os fragmentos dos enunciados.

R. I: Quais os conceitos teóricos que justificam que você vai lá fazer uma pergunta sobre nuvens e isso quer dizer que ele aprendeu ou não aprendeu Ciências. Então, a nossa construção de fundamentação para essa matriz observou isso, que a gente quer ver/medir o uso que o estudante é capaz de fazer do conhecimento na realidade, na vida. Então usar o conhecimento, a gente encontrou semelhança com aquilo que os autores definem como letramento ou alfabetização. Então, foi essa a conceituação que a gente propôs, que o grupo de especialistas reunidos propôs, para dizer que vai medir isso através das questões de Ciências. Aí você aplica as questões, tem a medida e quando você traduz o resultado na escala você diz que esses estudantes eles estão neste nível aqui do letramento ou da alfabetização científica, ou seja, eles são capazes de fazer esse tipo de uso desse tipo de conhecimento.

Prof. B: Mas eu não conheço a prova. Como que eu poderia te responder, eu não sei como é essa prova. (Após insistir, mesmo desconhecendo a prova): Eu acho que sim. Com certeza. Ele (aluno) tem que entender os dois lados, porque eu trabalho o ambiente, mas eu faço a parte científica primeiro. Não falo só, olha eu tenho um coração, um pulmão, olha ele precisa do ar. Começa lá, o oxigênio, do que ele é composto. Com certeza. Se é isso que a prova requer, pede ou a intenção do projeto é isso. Com certeza, tem que ter.

Prof. C: Olha, eu acredito só em partes. [...] Claro, a gente tenta falar para ele (aluno) o que vai ser no mercado de trabalho, o que que é a vida lá fora, só que muita coisa tem que vir de casa também. (Após apresentar um exemplo sobre verminoses): Ah, essa parte eu acredito que sim. Desde que a gente tenha acesso para verificar. Porque como eu não tenho nem a prova, nem antes nem depois eu não sei o que o meu aluno precisa [...] Ele já aprendeu ou não.

Ao explicar que por meio da avaliação de CN do SAEB pretende-se medir a utilização que o estudante é capaz de fazer do conhecimento escolar na sua vida, na sua realidade, R. I expõe que em toda avaliação cognitiva, é necessário definir primeiro a teoria que explicará o que será medido. Desta forma, justifica que a equipe do Departamento de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP – e o grupo de especialistas que trabalhou na construção da matriz de referência de Ciências encontrou semelhança entre as definições de diferentes autores para letramento ou alfabetização e o que pretendiam avaliar em CN. Frente a isso, propôs-se a conceituação de alfabetização como leitura de mundo e conhecimentos utilizados na relação com o mundo para indicar o que será avaliado por meio das

questões de CN no SAEB, ou seja, o tipo de utilização que os alunos são capazes ou não de fazer de determinado conhecimento, classificados como nível de alfabetização ou letramento científico.

Prof. B e Prof. C, embora tenham demonstrado inicialmente certo receio por desconhecerem a prova, no decorrer da entrevista, após insistir com Prof. B: “ainda que desconheça a prova” e apresentar um exemplo de uso social dos conhecimentos escolares a Prof. C: “Se o aluno realmente compreendeu que pode contrair verminoses se não lavar a mão, não lavar uma fruta, uma verdura?”, ao retomar o questionamento sobre a possibilidade de verificar, por meio da prova de CN do SAEB, se o aluno faz uso social do que aprende na escola, ambas confirmam acreditar que será possível tal verificação.

Depreendemos, a partir dos enunciados de Prof. B e Prof. C, que talvez possa existir pouco conhecimento acerca da conceituação de AC/LC e, portanto, há necessidade de mais estudos e maior informação a respeito, pois, conforme observamos em seus enunciados, tanto Prof. B, quanto Prof. C, compreendem e trabalham com os alunos a importância dos mesmos saberem utilizar os conhecimentos escolares no cotidiano.

Na sequência, reunimos as percepções dos entrevistados que apresentam indicativos, mas não afirmam que não existe possibilidade de verificar a AC/LC dos alunos por meio da prova de CN do SAEB (Prof. A; D) e aquelas que não sabem dizer se existe ou não possibilidade (R.S; F; P), ou, como Prof. E, que altera seu posicionamento durante a entrevista, conforme exemplificam os enunciados a seguir.

R. S: Olha, eu não tenho como te responder esta pergunta porque eu não vi a prova, então eu não tenho como te dizer porque eu teria que ter pelo menos visto, ter uma noção de como está organizada a prova para eu poder te responder. Porque que existe formas (né?), existem metodologias que possibilitam isso, isso eu sei que tem. Sim. É a forma como é organizada a prova, como os itens são elaborados que permite identificar.

Prof. A: Olha, eu acho, sinceramente, meio difícil. Sabe, porque assim, as aulas têm que ser pautadas, devem ser pautadas sempre na fundamentação científica pro aluno. O conteúdo tem que ter fundamentação científica. A partir daí induzi-los e estimular eles a usarem esse conhecimento no seu dia-a-dia. Fazer isso a escola faz. E, agora quanto a prova do jeito que ela vem, não sei. Então aí eu acho meio difícil. Não sei, eu acho que é uma resposta. Na verdade, eu não sei te responder.

Prof. D: Eu fico meio assim, imparcial, ou acredito que parcialmente. Então eu não consigo me posicionar, dizer não. Ela (prova) é eficaz ou ela não é eficaz pela forma como é aplicada. Eu não consigo dizer sim ou não. Eu fico no parcialmente, analisando cada questão em si. Porque na verdade eu desconheço as questões e a forma como ela é aplicada.

Prof. E: Eu acho que se houvessem essas orientações, há sim, tem como ser feito. Acredito que sim. Que na verdade eu não tive acesso a prova em si. Mas eu imagino que tenha. [...] ah, eu imagino que não. Só a prova restrita em si não. Porque não há como só em uma única manifestação feita ali, demonstrar essas coisas né? Seria o utilizar para a realidade, para a vida em si. É uma coisa que a gente enfatiza muito, mas que eu com uma simples prova não.

Prof. F: Vai depender muito assim, eu penso eu, que depende muito da questão de como foi trabalhado o conteúdo. Porque na questão da contextualização do conteúdo, muitas das vezes ele se torna abstrato para o aluno. [...] então esse direcionamento deve estar sendo contextualizado, né? Tanto a parte informal como formal para que nós temos. Daí eu acho que até a prova vai conseguir mensurar, [...].

Prof. P: É, no caso da disciplina de Ciências ainda não podemos comprovar porque a gente não teve acesso a nenhuma questão.

Para R. S, existe sim a possibilidade de verificar a AC/LC dos alunos por meio de uma avaliação, mas, especificamente, por meio da prova de CN do SAEB, afirma que não sabe se é possível visto que desconhece a prova. A justificativa de seu posicionamento é reforçada ao dizer que não participou de discussão nem elaboração da matriz de referência, apenas conhece o Documento Básico do SAEB sobre a inclusão de Ciências e que, portanto, não tem como responder a esse respeito.

No entanto, observamos que os enunciados de R. S e R. I são convergentes no ponto sobre a elaboração da matriz de referência. Enquanto R. I fala em conceitos teóricos para a elaboração da matriz de referência que é elaborada a partir do que se pretende avaliar, R. S apenas usa outras palavras para afirmar que a forma como se organiza a prova e elaboram-se os itens permite verificar a AC/LC dos alunos. Desta forma, inferimos que para R. S é possível que por meio da prova do SAEB verifique-se a AC/LC dos alunos, apenas não confirma por desconhecer a prova.

Prof. F acredita que seja possível verificar a AC/LC por meio da prova de CN desde que os professores levem em consideração os saberes informais (conhecimentos prévios) que os alunos trazem consigo, além de contextualizarem os conteúdos trabalhados. Inferimos que embora Prof. F acredite que é possível

verificar a AC/LC dos alunos, como não sabe se os professores contextualizam os conteúdos e se consideram ou não os saberes informais dos alunos, apresenta dúvidas e não confirma que a verificação ocorrerá de fato.

Por desconhecer as questões da prova de CN do SAEB, da mesma forma que R. S, Prof. P não sabe afirmar se é ou não possível verificar a AC/LC.

Inferimos que Prof. A não acredita na possibilidade de verificar a AC/LC dos alunos por meio da prova ao expressar-se: “sinceramente, meio difícil”. Embora, afirme que a escola fundamenta cientificamente os conteúdos abordados e estimula os alunos a fazer uso social dos conhecimentos escolares apreendidos, reforça que “acha difícil” e finaliza ao afirmar que não sabe responder.

Igualmente, Prof. D, demonstra não acreditar, o que inferimos a partir de sua afirmação “acredito que parcialmente”, porém, na sequência, afirma que não consegue posicionar-se a respeito. Ao levantarem dúvidas sobre a possibilidade de verificar a AC/LC dos alunos por meio da prova, tanto Prof. A, quanto Prof. D, referem-se à forma de organização e aplicação da prova, sobretudo, ao fato de desconhecerem-na.

A situação apresentada por Prof. E difere das demais à primeira vista, pois, inicialmente acredita na possibilidade de relacionar a AC/LC com a prova de CN do SAEB. Porém, após explicar-lhe que é o uso social que o aluno faz dos conhecimentos escolares, Prof. E altera seu posicionamento³⁸.

Assim como depreendemos na análise inicial deste eixo, a partir dos enunciados de Prof. B e Prof. C, também, depreendemos a partir do enunciado de Prof. E, que os conhecimentos acerca da conceituação de AC/LC são escassos, visto que, também, Prof. E reconhece a importância em relacionar o ensino ao cotidiano dos alunos, porém, não identifica esta relação com a conceituação de AC/LC.

Inferimos que o fato de não terem acesso à prova ou a exemplares dos itens (questões) da prova, evidenciado nos enunciados de R. S e dos professores entrevistados (Prof. A; D; E; F; P), contribuiu para desacreditarem na possibilidade de verificar a AC/LC dos alunos por meio da prova de CN do SAEB.

³⁸ Tal observação pode ser verificada com pesquisa a partir das questões realizadas durante a entrevista transcrita no apêndice C – Entrevista Professor E.

Diante da discussão deste eixo, observamos que o discurso dos entrevistados representa a polifonia do meio social em que estão inseridos – seu ambiente de trabalho. Para R. I, posicionar-se a favor da possibilidade de verificar a AC/LC dos alunos por meio da prova de CN no SAEB, é questão de dar credibilidade, além de salvaguardar a proposta de inclusão de CN no SAEB, visto que também participou da discussão e elaboração da proposta.

No caso de R. S, que demonstra por meio de seu discurso maior familiaridade, devido ao acesso às informações e discussões acerca da temática AC/LC, também, confirma que é possível verificar a AC/LC dos alunos por meio de provas, apenas acautela-se em relação à prova de CN do SAEB, ao afirmar que não conhece a prova ou itens (questões) da prova. Da mesma forma que R. S, os professores entrevistados, também, constituem seus discursos, valendo-se do fato de desconhecerem a prova ou seus itens para justificar que não sabem afirmar se por meio da prova de CN no SAEB será ou não possível verificar a AC/LC dos alunos e não se utilizam de outros argumentos para tal justificativa, como por exemplo, maior compreensão acerca da AC/LC. Não ter possibilidade de acessar a prova ou itens da prova de CN no SAEB e desconhecer ou conhecer pouco a conceituação de AC/LC, consideramos fatos representativos de violência simbólica aos professores, visto que são questões inerentes à função que desempenham.

Observamos que a AC/LC de fato, de certa forma, está diretamente relacionada ao capital cultural dos alunos. Quando o aluno faz uso social dos conhecimentos científicos adquiridos por meio da escola, quando é capaz de construir o pensamento crítico, de refletir e discutir a pertinência ou não de fazer o que todos fazem socialmente, é a partir de seu capital cultural que tais posicionamentos serão tomados e constituídos. Porém, não observamos em nenhum momento das entrevistas enunciações que relacionassem o capital cultural dos alunos à AC/LC que se pretende verificar por meio da prova de CN no SAEB.

4.5 COMPARAÇÕES E DISCUSSÕES ENTRE AS PERCEPÇÕES PRESENTES NOS DOCUMENTOS E NOS DISCURSOS DOS ENTREVISTADOS ACERCA DA INCLUSÃO DE CN NO SAEB

Com o objetivo de estabelecer a inter-relação entre os documentos estudados e os discursos presentes nas entrevistas para responder o nosso problema de

pesquisa “Quais os (des)compassos apresentados nos documentos sobre o SAEB e no discurso de representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de representante da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e de professores de Ciências da educação básica da região Oeste do estado do Paraná quanto à inclusão de CN no SAEB?”, apresentamos a triangulação dos dados obtidos em relação à inclusão de CN nas provas do SAEB.

Em atendimento à orientação do Ministério da Educação (MEC) ocorreu a inclusão de CN no SAEB/2013 de forma amostral, de acordo com o documento básico (BRASIL. INEP, 2013) com vistas à ampliação da avaliação da educação básica no intuito de melhorar a informação às redes públicas de educação, com a expansão do acesso ao direito às aprendizagens básicas e consolidação dos saberes essenciais da apropriação sobre as áreas e seus componentes curriculares obrigatórios.

De acordo com o PNE (BRASIL, 2014, p. 7) a inserção da avaliação de Ciências nos exames aplicados aos anos finais do ensino fundamental deve acontecer com vistas ao aprimoramento contínuo dos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino ofertado.

No documento básico (BRASIL. INEP, 2013) observamos menção à elaboração das matrizes de referência das demais etapas avaliadas (5º ano EF e 3º ano EM), as quais deverão ser desenvolvidas após análise dos resultados da aplicação piloto que permitirá aprimorar as matrizes já existentes.

Percebemos que o enunciado de R. I vai ao encontro do PNE e do documento básico no que tange o aprimoramento dos instrumentos de avaliação quando destaca que a equipe do INEP buscou, além de reincluir CN nas provas do SAEB, fazer uma leitura atual de matriz de referência que influencie a revisão da matriz de CN, assim como, das matrizes de Língua Portuguesa e Matemática.

Para R. I e R. S por meio da prova de CN será possível visualizar o desempenho dos alunos a partir dos conhecimentos de CN, identificar fragilidades no ensino e aprendizagem e visualizar a qualidade do ensino ofertado, conforme preconiza a proposta para a inserção de CN no SAEB. Concordamos com R. I e R. S em relação a possibilidade que a prova de CN apresenta de indicar o desempenho dos alunos, bem como, fragilidades no ensino e na aprendizagem. No entanto, quanto a possibilidade de indicar a qualidade do ensino ofertado, acreditamos que não é de fácil identificação, a prova é responsável apenas por constituir indícios a

esse respeito. A qualidade do ensino ofertado é um aspecto muito amplo constituído por diversos fatores externos e internos ao ambiente escolar como a formação inicial e continuada dos professores, as condições de acesso e de permanência do aluno na escola, questões socioeconômicas que envolvem o capital cultural dos alunos, a infraestrutura das escolas - recursos humanos e financeiros, necessários para garantir a qualidade da educação.

Percebemos, ainda, que a inclusão de CN no SAEB, de acordo com alguns dos professores entrevistados pode representar a valorização da disciplina de Ciências com estímulo para a iniciação científica e formação de futuros pesquisadores.

De acordo com R. I a inclusão de CN nas provas do SAEB deu-se em atendimento à preocupação com o ensino de Ciências apresentada ao MEC pelo então Ministro de Ciência, Tecnologia e Inovação e atual Ministro da Educação – Aloizio Mercadante. No entanto, a partir das análises dos documentos e da entrevista com R. I, não observamos indicação de pesquisas e estudos educacionais que apontem a necessidade de identificar questões acerca de ensino e aprendizagem em CN que levassem à indicação para a inserção de CN no SAEB.

A partir dos discursos de R. I e R. S percebemos a ausência de informação precisa sobre a aplicação das provas de Ciências no ciclo de 2013 no período que antecedeu tal avaliação. A previsão inicial para uma avaliação censitária não se confirmou e foram aplicadas apenas provas por amostra aos alunos do 9º ano do EF. De acordo com o documento básico (BRASIL. INEP, 2013) e com o representante do INEP entrevistado – R. I, também havia a previsão de CN ser incorporada integralmente ao SAEB a partir de 2015. Porém, observamos que no SAEB/2015 houve apenas a aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática³⁹ como já ocorria nos ciclos anteriores a 2013.

Para os professores entrevistados, em razão da ausência de informações sobre a aplicação da prova e devido ao fato de desconhecerem que haveria a aplicação, a inclusão de CN no SAEB/2013 não trouxe nenhum tipo de interferência no ambiente escolar naquele momento.

³⁹ Na ANEB e na ANRESC/Prova Brasil são aplicadas provas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Cada prova contém 2 blocos de cada área do conhecimento (Cartilha SAEB/2015).

A abreviação a poucos meses do tempo previsto para dois anos de trabalho para organizar a matriz de referência de CN e construir os itens (questões) em razão da pressa em incluir CN no SAEB/2013, de acordo com R. I, trouxe várias consequências ao processo. Além da participação restrita de especialistas e exigência de um esforço grande da equipe do INEP para estruturar e gerar a avaliação em tempo hábil, comprometeu-se a concretização da inclusão, pois, os itens construídos não puderam ser testados. Tal fato também impossibilitou apresentar resultados às escolas e à sociedade. Desta forma, os resultados de CN constituídos em 2013 servirão apenas para estudos do INEP. Como resultado, não se cumpriu o objetivo da inclusão de CN no SAEB de ampliar a avaliação da Educação Básica e melhorar a informação às redes públicas de educação.

A inclusão de CN nas avaliações do SAEB prevista para ocorrer com alinhamento aos objetivos estabelecidos pelo SAEB, dentre os quais destacamos: 1) oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas; 2) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; 3) produzir informações sobre o desempenho dos estudantes, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito das redes de ensino e unidades escolares (BRASIL. INEP, 2013, p. 12), neste primeiro momento, possibilita perceber que não houve atendimento integral.

Citamos, como exemplo, o não atendimento ao objetivo 2, uma vez que não foram divulgados os resultados de CN constituídos pelo SAEB/2013. Porém, a partir dos discursos dos entrevistados percebemos a indicação de possibilidade de atendimento do objetivo 3, visto que indicam que a avaliação de CN no SAEB produzirá informações às redes públicas de educação e às escolas a respeito do desempenho dos estudantes. Quanto ao objetivo 1, embora os entrevistados não tenham se reportado à elaboração de políticas públicas a partir dos resultados produzidos pela prova de CN no SAEB/2013, ao R. I indicar que os dados obtidos servirão apenas para estudos do INEP, inferimos que a partir dos estudos realizados poderão ser constituídas ações de formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção a partir das necessidades diagnosticadas.

Para R. I a melhoria na qualidade do ensino e no desempenho na aprendizagem poderão ser observadas com a inclusão de CN no SAEB. Percebemos, da mesma forma, no discurso dos professores entrevistados que a inclusão CN no SAEB vai ao encontro dos objetivos da proposta, pois consideram que permitirá avaliar o currículo, o desempenho dos alunos e contribuir com indicativos para mudanças necessárias para o ensino. No entanto, alguns professores parecem relutar frente a possíveis interferências externas sobre o trabalho que realizam na escola e se contradizem ao afirmarem que a inclusão CN no SAEB não deve acarretar mudanças no trabalho docente, o que denota descompasso entre seus discursos e, também, à proposta de inclusão de CN.

Para R. S haverá mudanças tanto para os professores, quanto para os alunos, uma vez que para R. S a inclusão de CN permitirá maior integração das áreas do conhecimento, visto que envolverá professores das demais áreas do conhecimento além de Linguagem e Matemática, e com isso, o comprometimento de mais professores com os resultados produzidos pelas avaliações externas como o SAEB, discurso que é compartilhado, também, por alguns dos professores entrevistados.

Conforme o documento básico (BRASIL. INEP, 2013, p. 21; 25), a inclusão de CN na avaliação pauta-se na indicação do que se pretende avaliar nesta área, ou seja, tentar medir a AC/LC dos alunos proporcionado por escolas e redes de ensino, a partir de contextualização de práticas sociais delimitadas pela escolarização que considerem experiências vivenciadas, o conhecimento, a cultura e a realidade dos estudantes. Foi neste sentido que a equipe do DAEB/INEP e o grupo de especialistas trabalhou na construção da matriz de referência de CN para o nono ano do EF, conforme explicou R. I.

Observamos nos enunciados dos professores entrevistados que estes compreendem e trabalham com os alunos a importância de os mesmos saberem utilizar os conhecimentos escolares no cotidiano, o que relacionamos à AC/LC. Porém, não afirmam se, por meio da prova de CN, será possível ou não verificar a AC/LC dos estudantes e justificam que desconhecem as provas e os itens (questões) utilizados para a avaliação.

Para os professores de CN entrevistados que tiveram seus alunos avaliados com a prova de CN no SAEB/2013, o fato de desconhecerem a prova e itens (questões) – pois, não houve e não há divulgação, e não terem acesso à prova, visto

que nem todos estavam na escola na data em que se deu o processo de avaliação e, aqueles professores de CN que estavam em sala foram convidados a retirarem-se para a aplicação das provas de CN, inferimos que representa uma violência simbólica (BOURDIEU, 2007). Isto porque não lhes é permitido conhecer o que se avalia a respeito do trabalho que desenvolvem na escola, assim como, para os alunos, também, representa uma violência simbólica o fato de que não tiveram a oportunidade de saber que seriam avaliados em CN.

Ainda, nos reportamos a Bakhtin (2010) para analisar as enunciações dos professores, as quais são marcadas pela polifonia constituída pela combinação de várias vontades individuais, de muitas vozes, com seus pontos de vista acerca do fato de desconhecerem as provas e/ou exemplos dos itens (questões) de CN. Inferimos que tal situação representa para os professores, como evidenciam seus discursos, que sentem que seu trabalho é vigiado a partir das avaliações externas, com isto, a visão que apresentam do SAEB nem sempre é no sentido de contribuir para o trabalho pedagógico que realizam, mas sim, de cerceamento. Desta forma, seus pontos de vista a respeito do SAEB refletem-se, polifonicamente, quando enunciam que desconhecem, que não sabem se por meio da prova de CN no SAEB será ou não possível verificar a AC/LC dos alunos, uma vez que não lhes é permitido acessar as provas e/ou itens da prova de CN para refletirem a respeito.

Em relação à matriz de referência para CN, percebemos a preocupação de R. I, R. S e Prof. A sobre sua possível utilização como parâmetro para o ensino de Ciências desenvolvido nas escolas. Preocupação que está em consonância com o alerta das DCNEB (BRASIL. MEC, 2013) sobre a demasiada valorização dos resultados das avaliações externas que incorre no risco de inversão das referências para o trabalho pedagógico, risco de abandono da proposta curricular, orientando-se, apenas pelo que é avaliado pelos sistemas, ou seja, nas matrizes de referência, levando a consequências como a redução do ensino à aprendizagem daquilo que é exigido nos itens dos testes e no caso de CN, desconsiderando a AC/LC efetivo.

Brooke e Cunha (2011) chamam atenção, diante da impossibilidade de um currículo nacional que vá além dos parâmetros filosóficos, para o fato de os estados, ao especificarem seu currículo básico, pautarem-se nas matrizes definidas externamente (como as matrizes de referência para as avaliações externas). Caso estes currículos sejam utilizados como foco para todos os processos de formação continuada, poderão restringir o currículo a um subconjunto daquilo que as escolas

deveriam ensinar, o que consideramos que difere em grau acentuado, mas, não menos e nem mais importante de quando os professores fazem uso das matrizes de referência para pautar seu trabalho docente.

A partir do exposto, destacamos aquele que consideramos o principal descompasso: diante da intencionalidade de ampliar a avaliação para melhorar a informação às redes públicas de ensino, conforme as entrevistas, o que evidenciamos no ciclo de 2013 em que ocorreu a inclusão de CN no SAEB, foi justamente a ausência de informação em diversos aspectos, desde a ocorrência ou não da prova (antes, durante e após o processo), até a não divulgação dos resultados produzidos em CN.

No entanto, observamos que a partir da aplicação da prova de CN no SAEB, os discursos da maioria dos professores entrevistados convergem com os discursos de R. I e R. S e com a proposta de inclusão de CN no SAEB no aspecto que diz respeito à expansão do acesso ao direito às aprendizagens básicas e consolidação dos saberes essenciais da apropriação sobre as áreas e seus componentes curriculares obrigatórios. A partir das informações constituídas pela prova de CN no SAEB, consideram a possibilidade de visualizar o desempenho dos estudantes, a qualidade do ensino, avaliar o currículo e orientar mudanças necessárias.

Ponderamos indicar que não observamos nos discursos dos entrevistados, tanto professores como representantes do MEC/INEP e da SEED/PR, referências às políticas públicas educacionais e/ou programas de intervenção relativos ao ensino de Ciências em decorrência da inclusão de CN no SAEB.

O fato da não ocorrência de prova de CN no ciclo do SAEB/2015 como previsto na proposta do Documento Básico do INEP, com vistas a melhoria da Educação Básica, configurou-se, num primeiro momento, como uma política de governo, haja vista a forma apressada como CN fora inserida no SAEB/2013. É necessário que a inclusão de CN no SAEB se confirme como uma política de Estado com indicações de políticas educacionais e programas direcionados para o ensino de Ciências, caso contrário, resta o questionamento: Para quê avaliar CN no SAEB?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação objetivamos investigar as possíveis implicações da inclusão de Ciências da Natureza no SAEB para o ambiente escolar a partir do questionamento: Quais os (des)compassos apresentados nos documentos sobre o SAEB e no discurso de representante do INEP, de representante da SEED e de professores de Ciências da educação básica da região Oeste do estado do Paraná quanto à inclusão de CN no SAEB?

Ao longo de nosso trabalho buscamos analisar e compreender as avaliações de sistema a partir de seu aspecto histórico e legal, das contribuições das pesquisas *stricto sensu* em teses e dissertações sobre essa temática e, sobretudo, a partir das análises dos documentos que versam sobre a inclusão de CN no SAEB e das análises dos discursos dos participantes desta pesquisa.

Observamos a convergência entre apontamentos identificados nas teses e dissertações analisadas na seção I com a análise realizada dos discursos dos professores entrevistados nesta pesquisa em relação ao pouco conhecimento que os professores apresentam sobre o SAEB, os resultados da avaliação que não retornam para a escola ou ficam em poder da direção/coordenação e a ausência de momentos para discussão dos resultados. Os professores entrevistados não se sentem partícipes do processo e, em alguns casos, sentem que a escola é apenas “usada” para o levantamento de dados que servirão como reguladores do trabalho docente e pedagógico. Reconhecem na avaliação um instrumento responsável por verificar a aprendizagem e medir o conhecimento dos estudantes, reformular a ação docente e pedagógica e analisar a prática escolar.

No entanto, embora pareça contraditório, os professores entrevistados consideram que o SAEB é importante, pois possibilita o levantamento de informações da realidade escolar e demonstram interesse em conhecê-lo mais e melhor. Apontam, então, para a necessidade de momentos específicos para reflexões e estudos sobre o SAEB e sobre os resultados por ele produzidos, uma vez que consideram tais resultados complexos e de difícil interpretação, discursos convergentes àqueles proferidos pelo representante do INEP e da SEED entrevistados nesta pesquisa. Além disso, de acordo com esses professores, o acesso aos resultados, quando acontece, é de forma insuficiente.

Diante da proposta do MEC/INEP para a inclusão de CN no SAEB – com vistas a ampliar a avaliação da educação básica e aprimorar os instrumentos dessa avaliação, expandir o acesso ao direito às aprendizagens básicas e consolidar os saberes essenciais no caso da área de CN e dos componentes curriculares para a disciplina de Ciências – identificamos nos discursos dos professores da educação básica entrevistados nesta pesquisa algumas observações que indicamos como representativas das implicações da inclusão de CN no SAEB para o ambiente escolar, a saber:

- Valorização da disciplina de Ciências;
- Comprometer mais agentes no ambiente escolar e contribuir para a participação efetiva de mais professores nos processos de discussão acerca do SAEB;
- Promover a integração das áreas do conhecimento no ambiente escolar;
- Orientar mudanças para o ensino de Ciências;
- Promover interferências no trabalho docente dos professores de Ciências;
- Estimular os alunos para a cultura científica.

Ponderamos que, embora três, dos seis professores entrevistados, tenham afirmado inicialmente que a inclusão de CN no SAEB não deve implicar em mudanças para o trabalho docente, implicitamente, deixam transparecer que, provavelmente, deverá trazer tais mudanças. Ao indicarem que irão motivar os alunos para a prova de Ciências no SAEB, que darão mais ênfase aos conteúdos trabalhados e que os resultados de CN podem denegrir a imagem do professor de Ciências, inferimos que não há como motivar os alunos sem que haja alguma mudança no trabalho realizado. Assim como, dar mais ênfase aos conteúdos, também consiste em mudanças no trabalho docente.

Diante do discurso apresentado em relação à imagem do professor e o fato de ele se sentir julgado a partir dos resultados constituídos por seus alunos na prova de CN no SAEB, acreditamos que tal realidade, certamente, ocasionará alguma mudança no trabalho que o professor realiza no ambiente escolar, visto que não há como denegrir a imagem do professor que não é comprometido com o processo de ensino.

As análises apontam como fragilidade a necessidade de se constituírem mais informações para as escolas e professores sobre a prova e os itens (questões) de CN no SAEB, as quais consistem em maior divulgação por parte do INEP e da SEED sobre a aplicação ou não da prova, divulgação da matriz de referência constituída para CN, bem como, disponibilização de exemplos de itens de CN que foram aplicados no SAEB/2013.

Também apontam a necessidade de os professores conhecerem, compararem e diferenciarem as matrizes de referência da prova de CN no SAEB e as matrizes curriculares que embasam o trabalho nas escolas, assim como, conhecerem mais sobre a avaliação do SAEB. Compreendemos que os documentos que tratam do SAEB estão acessíveis aos professores, escolas e equipes pedagógicas, porém, a desinformação citada em vários momentos pelos professores durante as entrevistas, necessita ser superada. Para tanto, faz-se necessário que professores, equipes pedagógicas e diretivas das escolas, também se responsabilizem pela busca dos materiais e organizem espaços no ambiente escolar para estudos e discussões a respeito.

Abranger de forma censitária todo o território nacional e investigar sobre os fatores internos e externos que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem representam avanços significativos do SAEB desde sua implantação que contribuem para pensar e implementar políticas públicas para a educação. Permitem também, que as unidades escolares possam identificar os níveis de aprendizagem dos seus alunos a partir da avaliação externa e comparar com as avaliações realizadas internamente no ambiente escolar.

No entanto, como apontam as DCNEB (BRASIL. MEC, 2013), é importante indagar e problematizar as metodologias e critérios de avaliação do SAEB diante da diversidade regional, cultural e socioeconômica e da desigualdade das escolas brasileiras, preocupação que também identificamos nos discursos dos professores entrevistados.

Desta forma, colocamos como indicativo para a prática relacionada à avaliação de sistema, constituir mais informações aos professores e às escolas sobre o SAEB, sobre a inclusão de CN no SAEB e sobre a prova de Ciências e os itens (questões) da prova, assim como, estudos sobre a matriz de referência de CN para o SAEB.

Ainda cabe mencionar que a elaboração de uma política estatal de avaliação que considere as diversidades educacionais do território brasileiro, talvez por unidades federativas ou por regiões do país, poderia contribuir para maior proximidade entre as informações obtidas na avaliação do SAEB e as políticas públicas educacionais a serem elaboradas e implementadas.

Compreendemos que as análises que realizamos podem também ser desenvolvidas a partir de outras perspectivas, como uma análise específica pelo campo da sociologia ou uma análise sociolinguística, também específica, respectivamente, a partir das categorias teóricas de Bourdieu (2013; 2009; 2007; 1998; 1996; 1983) e de Bakhtin (2011; 2010; [1929] 2006) que foram apresentadas nesta pesquisa, as quais deixamos como indicativos para novas pesquisas acadêmicas.

Com base no presente trabalho, em síntese, recorrendo aos aportes teóricos de Bourdieu e metodológicos bakhtianos salientamos que o SAEB se constitui no discurso dos sujeitos como uma possibilidade reconhecida de produzir indicativos sobre a realidade escolar. No entanto, é a partir dos discursos produzidos polifonicamente e que carregam na sua formação as vozes de outros discursos característicos dos espaços que representam – os diferentes auditórios sociais dos sujeitos entrevistados (Governo: INEP/SEED e Trabalhador: Professores), que divergem os fins para os quais os indicativos são produzidos.

Para aqueles que representam o Governo – INEP e SEED, os indicativos são constituídos com vistas a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, para a gestão da educação, com implantação de políticas educacionais que visem este fim. Já para aqueles que representam os trabalhadores das escolas - Professores, o seu *habitus*, constituído a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar e no sistema educacional, os leva a acreditar que os indicativos se constituem como reguladores do trabalho que desenvolvem. Porém, consideram-nos importantes por lhes permitir conhecer e comparar sua realidade escolar a outras, sem explicitarem, ou se darem conta, que isso representa uma forma de violência simbólica institucionalizada.

Como a inclusão de CN no SAEB propõe-se como tentativa de medir a AC/LC dos estudantes, a análise das provas de Ciências que foram aplicadas no SAEB/2013 pode, também, constituir novas pesquisas acadêmicas com vistas a investigar a possibilidade de tal medida por meio dessa prova. Outra investigação

possível corresponde aos motivos da não inserção de CN no SAEB/2015 e se ela se dará ou não em novos ciclos do SAEB, uma vez que havia a previsão para a sua inserção definitiva a partir de 2013. Consideramos importante que a proposta de inclusão de CN no SAEB constitua-se como uma Política de Estado e não como uma Política de Governo para que se efetive de fato.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, vol.21, n.46, p. 343-361, 2010. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2016>>. Acesso em: 20 ago 2014.

_____. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>> Acesso em: 20 ago 2014.

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena e MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*: revista da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, vol.24, n.54, p. 12-31, 2013. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/1900>>. Acesso: 11 out. 2014.

ALMEIDA, Monica Picolo. *Reformas neoliberais no Brasil: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso*. 2010. 427 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

BABBIE, Earl. Desenho de Pesquisa de Survey. In: BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Trad. Guilherme Cezarino. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. 12 ed. São Paulo: Hucitec Editora, [1929] 2006.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1963] 2010.

BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Beth Brait (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev., Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

BAUER, Adriana. *Uso dos resultados do SARESP: O papel da Avaliação nas políticas de formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. 172f.

BAUER, Adriana e REIS, Adriana Teixeira. Balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36, 2013, Goiânia. *Trabalhos GT05 – Estado e Política Educacional*. Goiânia: ANPEd, 2013. s/p. Disponível em:

<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt05_trabalhos_pdfs/gt05_3375_texto.pdf>. Acesso em 05 mar. 2015.

BONAMINO, Alicia. *Et al.* Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. *Rev. Bras. Educ.:* revista da ANPEd, v. 15, n. 45, set/dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/07.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. 6.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. Trad. Sergio Miceli et al. Introdução, organização e seleção: Sergio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 2.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. *Sociologia*. Trad. Paula Montero e Alicia Auzmendi. Introdução e compilação: Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2.ed. rev., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. *Lei 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 10 jan. 2015.

_____. *Lei 10861/04*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm> Acesso em 09 jul. 2014.

_____. *Lei 13.005/14*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 09 jul. 2014.

BRASIL. FNDE. *Caderno de Estudos do Curso Competências Básicas*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 4ª ed., atual. - Brasília: FNDE, 2013.

BRASIL. INEP. *Escalas de desempenho na Prova Brasil/SAEB*, 2011. Disponível em <<http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb>> Acesso em 02 ago. 2014.

_____. *IDEB – Resultados e Metas*. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=3192383>> Acesso em 23 dez. 2014.

_____. *IDEB 2013 indica melhora no ensino fundamental*. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>> Acesso em 23 dez. 2014.

_____. *Inclusão de Ciências no Saeb: documento básico*. Brasília: INEP, 2013. 36 p.

_____. *Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf> Acesso em 04 fev. 2016.

_____. *Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB ciclo 1990*. Elaboração: Equipe Técnica do INEP. Brasília, ago. 1992.

_____. *Resultados SAEB/Prova Brasil 2011*. Disponível em <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>> Acesso em 02 ago. 2014.

_____. *SAEB – 2005 Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: DAEB/INEP, 2007.

BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

_____. *ENEM. Teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17319:teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>> Acesso em 01 fev. 2015.

_____. *Resultados do PISA*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>> Acesso em 14 jul. 2014.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 2, nov. 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-estudos.pdf>> Acesso em 03 fev. 2016.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. *Alfabetização: um tema, muitos sentidos*. 2008. 238f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

CASTRO, Gilberto. Bakhtin e a Análise do Discurso. In.: PAULA, Luciana de; STAFUZZA, Grenissa (Orgs.). *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil: três épocas histórico-analíticas*. Uberlândia: EDUFU, 2010.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. 6.ed., Campinas: Autores Associados, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995 - 2009): Do Provão ao SINAES. *Avaliação (Campinas; Sorocaba)*, Campinas, v.15, n.1, p.195-224, mar. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>> Acesso em 24 jan. 2016.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p.7-18, mai/ago. 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044843>> Acesso em 08 ago 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). *Métodos de pesquisa*. Série Educação à Distância. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 27 maio 2015.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. A Noção de Campo nas Obras de Bourdieu e do Círculo de Bakhtin: suas implicações para a teorização dos gêneros do discurso. *Revista da ANPOLL*. São Paulo, v.19, p.151-184, 2005. Disponível em: <<http://lctead.nutes.ufrj.br/constructore/objetos/shgr003-campo-bourdieu-e-bakhtin.pdf>> Acesso em 02 fev 2015.

HORTA NETO, João Luiz. *Avaliação Externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público do ensino fundamental do Distrito Federal*. 2006. 143p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2006.

_____. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Rev. Bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan/abr, 2010.

_____. Um olhar retrospectivo sobre avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, v.5, abr. 2007.

IBGE. *Histórico da investigação sobre cor ou raça nas pesquisas domiciliares do IBGE*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf> Acesso em 23 dez. 2014.

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della; FERRARI, Nadir. Bachelard: a teoria mendeliana como exemplo de ruptura - a construção do conhecimento científico na escola. *Biotemas*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 119-135, jan. 2000. ISSN 2175-7925. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/22350/20293>>. Acesso em: 01 fev. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

MALACARNE, Vilmar. *Os professores de Química, Física e Biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação*. 2007. 261 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

MANZINI, Eduardo José. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf> Acesso em 08 ago 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed., São Paulo: Atlas, 2003.

MORTIMER, Eduardo Fleury. Uma agenda para a pesquisa em educação em ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 2, n.1, p. 36-59, 2002. Disponível em: <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/view/182/167>> Acesso em 04 abr 2014.

MUZZETI, Luci Regina; SUFICIER, Darbi Masson. *A responsabilidade (e competência) cultural da avaliação educacional e escolar, e dos avaliadores*. v. 3. Acervo Digital da UNESP, 2013. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65808>>. Acesso em 20 maio 2015.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, Abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>> Acesso em 20 abr 2015.

OECD, UNESCO. *FIRST RESULTS FROM PISA 2003: executive summary*. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>> Acesso em 14 jul. 2014.

PARANÁ. IPARDES. *Perfil da Região Geográfica Oeste Paranaense*. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/MontaPerfil.php?codlocal=706&btOk=ok> Acesso em 05 nov. 2015.

_____. *Regiões Geográficas*. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/regioes_geograficas_base_2010.jpg> Acesso em 19 nov. 2015.

_____. *Relação dos Municípios Segundo as Regiões Geográficas do Paraná – 2012*.

Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_regiao_geografica_parana.pdf> Acesso em 19 nov. 2015.

PARANÁ. SEED. *Consulta Escola*. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/estado/escolas/tipo.xhtml>> Acesso em: 27 maio 2015.

_____. *Núcleos Regionais de Educação*. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/>> Acesso em 23 jan. 2016.

_____. *Plano de Ações Descentralizadas – PAD*. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/Image/ilustracao/mapa_nucleos_pr.png> Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. *Total de Estabelecimentos Estaduais de Ensino*. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralest.jsp#> Acesso em 23 jan. 2016.

PERRENOUD, Phillippe. *Da Excelência à Regulação das Aprendizagens: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Est. Aval. Educ.* São Paulo, 1992, n.5, p. 81-83. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2366/2315>> Acesso em 09 nov 2014.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (Org.). *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SANMARTÍ, Neus. *Avaliar para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, dez. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000300007>> Acesso em 04 set 2014.

SERIE DOCUMENTAL. Brasília: INEP, n.1, mar. 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, Ago. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>> Acesso em 01 jul 2015.

SOUSA, Clarilza Prado de. Dimensões da avaliação educacional. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo n.22, p. 101-118, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/n22/n22a05.pdf>> Acesso em 05 mar. 2015.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. *Avaliação (Campinas; Sorocaba)*, Campinas, v.19, n.2, p. 407-420, jul. 2014. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/135910/8741>> Acesso em 08 set 2014.

SOUZA, Sandra Maria Zákia Lian; LOPES, C Virgínia. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. *Revista Adusp*. Dossiê Educação no Brasil. São Paulo, n. 46, p. 54-59, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a09.pdf>> Acesso em 08 set 2014.

TRIGO, Maria Cândida. *Avaliação Educacional*. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/oficinas/ed_ciencias/avaliacao/biblioteca_AvaliacaoEducacional.html> Acesso em 29 maio 2014.

VIANNA, Heraldo Marelím. Impactos dos Testes Sobre os Sistemas e Objetivos Educacionais: A Experiência Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 27, p. 69-73, ago. 1978. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1730>> Acesso em 09 nov 2014.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: A Herança Sociológica. *Educ. Soc.* Campinas, v.23 n.78 Abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200006>> Acesso em 04 abr 2015.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE UTILIZADO COM OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Título do projeto: A INCLUSÃO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO SAEB E SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR, A PARTIR DE DIFERENTES OLHARES

Pesquisador responsável: Lourdes Aparecida Della Justina – (45) 3220 7266

Pesquisador colaborador: Mestranda Rosana do Rosário Ossucci – (45) 3278-3857

Em decorrência da necessidade de levantamento de dados para pesquisa de Mestrado em Educação, convidamos a participar da pesquisa e solicitamos vossa colaboração.

A presente investigação tem como foco a temática Sistema de Avaliação da Educação Básica brasileira (SAEB), considerando à inclusão de Ciências da Natureza nas avaliações aplicadas aos alunos do 9º do ensino fundamental. Os dados serão coletados por meio de entrevistas. Participarão da entrevista, Coordenador de Planejamento e Avaliação da Secretaria Estadual da Educação do Paraná (SEED), representante do SAEB no INEP/MEC e professores de Ciências que atuam nas escolas estaduais que participaram do SAEB/2013 de forma amostral para as provas de CN nos Núcleos Regionais de Educação de Toledo, Foz do Iguaçu e Laranjeiras do Sul. As entrevistas gravadas em áudio serão transcritas com a garantia de preservação da identidade do colaborador, que cede os direitos para os pesquisadores usá-las integralmente ou em partes na produção de pesquisas científicas.

Se em algum momento, do processo de realização da entrevista, ou posteriormente, durante a transcrição da entrevista vossa senhoria decida suspender a participação no projeto poderá fazê-lo incondicionalmente. Informações e alterações podem ser solicitadas ao pesquisador responsável pelo telefone (45)3220 7266 ou ao pesquisador colaborador a qualquer momento pelo telefone (45) 3278-3857 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIOESTE – CEP/UNIOESTE pelo telefone (45) 3220-3272.

O TCLE apresenta duas vias, sendo que uma ficará com entrevistado/colaborador. Não havendo custos, nem pagamento para sua participação no estudo. Sua identidade será resguardada, sendo a transcrição das entrevistas codificadas pelo pesquisador. Em caso de mal-estar ou desconforto durante a entrevista serão acionadas as unidades de emergência para atendimento do entrevistado. Informamos que os resultados da entrevista se aplicam única e exclusivamente para fins científicos e comporão um banco de dados, sob a custódia do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências e Biologia – GECIBIO/UNIOESTE.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto.

Nome do entrevistado/colaborador: _____

Assinatura: _____

Nós, Lourdes Aparecida Della Justina e Rosana do Rosário Ossucci, declaramos que fornecemos todas as informações do projeto ao entrevistado/colaborador da pesquisa.

Cascavel, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE B – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Roteiro 01

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DE CIÊNCIAS UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: Professores de Ciências das escolas estaduais dos Núcleos Regionais de Educação de Toledo, Laranjeiras do Sul e Foz do Iguaçu que participaram do SAEB/2013 com avaliações de Ciências da Natureza de forma amostral.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Levantar as percepções dos professores de ciências que atuam nas escolas estaduais acerca da inclusão de Ciências da Natureza nas avaliações do SAEB e suas implicações no ambiente escolar.

1) Identificação e formação do professor:

- a) Nome do Professor:
- b) Curso de Graduação:
- c) Pós-Graduação:
- d) Tempo de atuação na área de Educação:

2) Sobre o SAEB

- a) O que é?
- b) Quais são as implicações do SAEB para a escola?
- c) O (A) Senhor (a) já participou de outros momentos em que houve avaliação de Ciências da Natureza no SAEB? Se sim, compare com o atual.
- d) Qual a sua opinião sobre a inclusão de Ciências da Natureza nas avaliações do SAEB?
- e) A inclusão de avaliações de Ciências da Natureza no SAEB teve ou terá influências na rotina escolar, nas aulas de ciências?

- f) Como os alunos se preparam para o SAEB? Existe alguma orientação em relação aos conteúdos, ao tipo de prova?
- g) É possível relacionar o SAEB a alfabetização/letramento científico dos alunos?
- h) Tem algum outro comentário sobre o SAEB que o (a) senhor (a) considera relevante salientar?

Roteiro 02

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SECRETARIA ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ (SEED)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: Coordenação de Planejamento e Avaliação da Secretaria Estadual da Educação do Paraná.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Levantar as percepções da Coordenação de Planejamento e Avaliação da SEED acerca da inclusão de Ciências da Natureza nas avaliações do SAEB e suas implicações no ambiente escolar, bem como o envolvimento da secretaria com as avaliações de sistema, especificamente o SAEB.

1) Identificação e formação do (a) coordenador (a):

- a) Nome do Coordenador:
- b) Curso de Graduação:
- c) Pós-Graduação:
- d) Tempo de atuação na SEED:

2) Sobre o SAEB

- a) O que é?
- b) Quais são as implicações do SAEB para a escola?
- c) Sobre a inclusão de Ciências da Natureza no SAEB, houve participação da SEED no processo de discussões?

- d) Se houve participação, quais os representantes que estiveram envolvidos?
- e) Se não houve participação, quais foram os motivos da não participação?
- f) Qual é a relação da SEED com o INEP/MEC em relação ao SAEB?
- g) Como a SEED participa da logística de aplicação das avaliações do SAEB?
- h) Quais os critérios utilizados para indicar as escolas que participaram por amostragem com avaliações de Ciências da Natureza no SAEB?
- i) Sobre a inclusão de Ciências da Natureza no SAEB, houve alguma orientação específica da SEED aos professores e alunos das escolas que participaram de forma amostral?
- j) Como é feito o trato dos resultados do SAEB junto aos Núcleos Regionais de Educação e às escolas?
- k) O SAEB é uma forma de diagnóstico do nível de alfabetização/letramento científico dos alunos? Por que?
- l) Tem algum outro comentário sobre o SAEB que o (a) Senhor (a) considera relevante salientar?

Roteiro 03

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) /MEC.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI – ESTRUTURADA

Público alvo: Coordenação do SAEB no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /MEC.

Registro: áudio gravado

Objetivo da entrevista: Levantar as percepções da Coordenação do Sistema de Avaliação da Educação Básica acerca da inclusão de Ciências da Natureza nas avaliações do SAEB e suas implicações no ambiente escolar, assim como do uso dos resultados do SAEB para a avaliação do sistema educacional.

1) Identificação e formação do (a) coordenador (a):

a) Nome do Coordenador:

- b) Curso de Graduação:
- c) Pós-Graduação:
- d) Tempo de atuação no INEP/MEC:

2) Sobre o SAEB

- a) O que é o SAEB?
- b) O que levou o Ministério da Educação a desenvolver e aplicar o Sistema de avaliação da Educação Básica desde 1988 até a atualidade?
- c) Qual foi a equipe que esteve envolvida na elaboração e proposição do SAEB? Quais foram os referenciais teóricos e práticos adotados?
- d) Há alguma orientação específica por parte do INEP/MEC às escolas e professores sobre o SAEB? Como os alunos se preparam para o SAEB?
- e) Porque Ciências da Natureza esteve ausente no SAEB nos ciclos de 2001 a 2011?
- f) Porque inserir Ciências da Natureza no SAEB a partir de 2013?
- g) Quais os critérios utilizados para indicar as escolas que participaram por amostragem?
- h) Quais foram os envolvidos no processo de inclusão de Ciências da Natureza no SAEB?
- i) Quem elabora as provas de Ciências da Natureza para o SAEB?
- j) O que se pretende avaliar em Ciências da Natureza e com quais objetivos?
- k) Como os itens apresentados nas provas de Ciências da Natureza contribuirão para medir a alfabetização/letramento científico dos alunos?
- l) Como será diagnosticado o nível de alfabetização/letramento científico dos alunos?
- m) Qual é a proposta do MEC para realizar a discussão entre SAEB, professores, gestores e formadores de professores sobre o uso dos termos Alfabetização Científica e Letramento Científico, conforme indica o Documento Básico sobre necessidade de ouvi-los no processo de construção das matrizes de avaliação?
- n) Tem algum outro comentário sobre o SAEB que o (a) Senhor (a) considera relevante salientar?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS REALIZADAS

Entrevista Representante do INEP (R. I)

0'00" Rosana: Bom, então para começarmos, alguns dados de identificação, o seu nome completo, eu já sei ali, mas para ficar registrado.

0'15" R.I: R.I, sou coordenador pedagógico da Coordenação Geral de Concepções e Análises Pedagógicas da Diretoria de Avaliação da Educação Básica. A diretoria cuida de todas as provas, exames e avaliação da educação básica e a coordenação cuida da concepção dos exames, da construção dos itens para o banco nacional de itens e da interpretação pedagógica depois que eles são aplicados.

01'03" Rosana: Qual que é a tua formação, R.I?

01'06" R.I: Sou psicólogo.

01'12" Rosana: E qual é o tempo que você atua aqui no INEP?

01'16" R.I: A maioria do pessoal está desde de 2009 e os mais recentes são de 2013, no último concurso, então eu diria que da nossa coordenação, nós temos 70% do pessoal de 2009 e uns 30% de 2013.

01'40" Rosana: Falando especificamente sobre o SAEB, o que é o SAEB?

01'45" R.I: É o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Então o SAEB é composto pela ANRESC, pela ANEB e pela [...] é pelas duas. A Prova Brasil que é a ANRESC. Eu não decoro isso não. A Prova Brasil é aplicada universalmente para o quinto ano e o nono ano das escolas públicas. E a ANEB é aplicação amostral também nas escolas particulares e na terceira série do Ensino Médio. Além disso, foi incluído no SAEB a avaliação nacional da alfabetização, que é aplicada universalmente nas escolas públicas do terceiro ano do fundamental.

02'52" Rosana: A ANA, né?

02'53" R.I: É.

02'55" Rosana: Para a gente chegar lá na avaliação...

02'56" R.I: Então esse é o SAEB.

02'57" Rosana: Esse aí vai ser todo ano, do terceiro ano? A proposta...

03'03" R.I: Por enquanto está todo ano. A nossa recomendação é que não há necessidade. Por enquanto está anualmente.

03'08" Rosana: Uma dúvida, quando você estava falando sobre... por exemplo, a Prova Brasil que ela vai fazer das escolas públicas, e quando vai aquela

por amostragem, que é a ANEB, é a mesma? Estas escolas públicas, é também tirado por amostragem da mesma prova? É desta forma que é feito? As vezes a gente conversa e sempre o pessoal fica na dúvida.

03'38" R.I: Sim. O plano amostral é desenhado lá, de forma que o resultado seja comparável ou compatível. O resultado da amostra particular e da amostra do rural com a da rede regular que fez a ANEB.

04'01" Rosana: O que levou o Ministério da Educação a desenvolver e aplicar o Sistema de Avaliação da Educação Básica? A partir da década de 1980 que começaram os primeiros trabalhos?

04'12" R.I: Sim, a história do SAEB vem da necessidade de conhecer o sistema educacional muito grande, muito complexo, muito diverso. Então, conhecer, de ter uma dimensão da qualidade do ensino das redes, das diversas redes para algumas etapas de ensino. Então ele começou lá, como estudo, pesquisa e rapidamente ofereceu dados importantes para compreender a qualidade do sistema e foi se desdobrando e se adaptando até chegar com a formação atual, que é a avaliação. Aplicar uma avaliação em larga escala no final dos ciclos. Então, clico da alfabetização, terceiro ano, foi a inclusão mais recente, e as outras duas provas da ANRESC são no quinto ano, que é o final do ciclo do primeiro fundamental, nono ano que é o final do segundo ciclo do fundamental e na ANEB, o Ensino Médio também. Então a intenção é saber se ao final do ciclo os objetivos, as habilidades com aprendizagem, foi atingido pelos estudantes e se a rede conseguiu fazer isso. É uma avaliação da rede, não oferece resultado de estudante. Então a gente não tem como alcançar o resultado de um estudante. Dado a metodologia da prova, mesmo que você consiga a nota dele, essa nota não está falando do aprendizado dele, está falando do desempenho dele de uma parte do conteúdo e isso não é o aprendizado sobre todo o currículo. Então é isso que acontece, que foi buscado naquela época e que acontece hoje. É uma avaliação do sistema.

06'30" Rosana: Ela continua desta forma, né. Sobre a elaboração e proposição do SAEB, as equipes que estiveram envolvidas, inicialmente, eram equipes, assim, do próprio instituto? Como que é? Você tem esse histórico?

06'45" R.I: Não. O Instituto não tem um quadro muito antigo. O Instituto foi criado para ser um instituto de referência nos estudos das estatísticas educacionais, mas não tinha quadro de pessoal. Então ele era reforçado substancialmente por

terceirizados, consultores. Então foi um pessoal que trabalhou muito, mas um pessoal que tinha um vínculo precário.

07'17" Rosana: Fez as contribuições e depois foi sendo substituído?

07'19" R.I: Tinha rotatividade, então foi um pessoal já que... já deixou sua referência e não tem mais... não continuou com essa contribuição. Exceto na parte de psicometria, porque na parte de psicometria, os cinco... quem trouxe a psicometria para o Brasil foi o SAEB. Então uma das primeiras avaliações em larga escala a usar TRI (Teoria de Resposta ao Item) e de uma forma metodológica principal. E os pesquisadores naquela época que dominavam isso eram poucos no Brasil. E esses foram consultores do INEP e ainda o são. Então, eram cinco na época e aí permanecem esses cinco conosco, como consultores, só que hoje o INEP não depende tanto deles. O INEP faz os cálculos, os parâmetros de tudo e os têm como consultores para evoluir, para melhorar, para acompanhar na qualidade (?), mas não mais para fazerem todo o processo.

08'42" Rosana: E seria a parte, o referencial teórico, de fundamentação da avaliação, é isto?

08'48" R.I: Não, esses consultores faziam mais a parte de psicometria.

08'53" Rosana: Mais mesmo de dados...

08'54" R.I: Porque para você usar TRI, você precisa de um desenho da avaliação. Então você tem que constituir uma matriz, sobre o que vai ser avaliado, medido, aí você a partir da matriz, você gera itens. Esses itens precisam ser pré-testados para compor um banco de itens e aí você desenha o [...] faz o desenho da prova, quantos itens fácil, médio, difícil. Então tudo isso a psicometria orienta fortemente. Eles não fizeram tudo isso, mas eles orientaram tudo isso e os consultores da época construíram a matriz e tudo mais, e atualizaram a matriz, refizeram a matriz em 1999, 2001. Então as revisões de matriz foram com a participação deles e orientação forte deles os consultores externos. Tudo isso o INEP não tinha um pessoal, um corpo técnico forte e expressivo. Então os psicometristas pegam resultados, orientam aplicação, pegam resultado, analisa o resultado e produz os parâmetros dos itens e orientaram a interpretação dos itens, descrição dos itens para gerar escala. Quem conhece essa metodologia são os pesquisadores de medição, psicometristas. Que eram esses cinco naquela época, o Klein (?), a Nilce (?), o Dalton (?), o Francisco Soares e o Tofi (?) Então, foi o que aconteceu à época. Hoje o INEP tem um corpo de servidores pesquisadores,

mestres e doutores que compreendem esse processo. Então hoje a gente está fazendo um movimento de revisão, de atualização do material de 2001, que foi a última revisão do SAEB.

11'20" Rosana: Você até já falou que para o aluno não vai sair, vai sair o resultado das redes. Ainda assim, existe alguma orientação específica por parte do INEP para as escolas e para os professores sobre o SAEB? Que orientação que é feita, divulgação sobre o SAEB?

11'45" R.I: Tem um esforço de comunicação para a rede escolar que é um esforço importante para o INEP que é produzir a medida, o resultado e explicar para a comunidade educacional das escolas, explicar o que esse resultado significa. Não adianta você medir se você não utilizar essa medida para compreender o estágio de aprendizagem e as falhas, e os pontos fortes de aprendizado dos seus estudantes e o desempenho da escola nesse projeto. Então se você produz a medida e ela não é usada na escola, você está produzindo uma medida cara, tecnicamente muito complexa, cara e que não tem utilidade.

12'43" Rosana: Na verdade assim, as primeiras vezes, eu me lembro quando estava na escola, os primeiros resultados ali, aí veio o IDEB da escola que é a constituição desses resultados juntos, que é do rendimento escolar mais o resultado das provas, da avaliação, e a grande dificuldade era o entendimento mesmo. E aí o ponto é a questão da escala, é entender aquela escala também?

13'13" R.I: É, mais ou menos. O SAEB era uma medida, produzia resultados de desempenho de aprendizagem lá da escola, da turma, da rede, local, municipal, local, estadual e regional. Agora, essa medida era uma escala 0,25 ou 0,50 em uma escala grande, e aí era uma média 500 ou 250.

13'52" Rosana: Eu acho que ela vai variando conforme...

13'53" R.I: Conforme o ano.

13'54" Rosana: Língua Portuguesa, Matemática tem diferença também.

13'57" R.I: Quinto ano eu acho que é 250 e o nono ano é 500, uma coisa assim. Então você traduz uma nota para a escola de zero... nem zero, porque zero é o meio, é a média. Então a média é 250, você atribui uma nota à escola de 100, 120, 95, 110, 112, ou 260, 272... você atribui uma nota com essa medida mais ou menos. E é difícil você trabalhar com educação, né, você está acostumada a dar qual nota para os seus alunos?

14'38" Rosana: Mensurar nota é...

14'40" R.I: Não é de 0 a 10? SS, MS, uma coisa conceitual, né? Mas é basicamente 0 a 10 que se usa. Então você fazer essa comunicação do resultado do SAEB na escala 0,25 com média 250 é muito complexo, complicado. Explicar para ele que nota é essa e o professor poder visualizar se a nota está acima da média, abaixo da média e muito abaixo ou muito acima. Então você atribui uma escala 0 a 10 a média é 5 e acima da média é de 5 a 10. Então muito mais simples. Então em 2007 quando o IDEB foi criado foi com esse propósito de traduzir a nota do SAEB num indicador e já que você vai transformar essa nota num indicador, você inclui o que é importante nesse indicador que é a nota da prova da aprendizagem e o fluxo. Então, o IDEB é uma tentativa de fazer essa comunicação com mais clareza, com mais simplicidade de forma que a escola visualize de 0 a 10 onde ela está e ela num olhar ela sabe se está acima da média ou abaixo da média, o quanto que ela precisa melhorar. Então esse foi um esforço. A criação do IDEB foi um esforço de melhorar a comunicação com a comunidade educacional. É um esforço importante, agora, além disso o INEP, o DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) tem vários instrumentos de comunicação para a escola, tem o boletim da escola que explica, aí tem o relatório pedagógico que a cada aplicação no ano seguinte é publicado. Aí apresenta itens com alguns exemplos, resultados e explica a escala. O boletim da escola mostra a escala, explica a escala e registra aonde a escola está naquela escala. Então tem essas tentativas de fazer essa comunicação por esses instrumentos. Só que o boletim é em papel, era em papel, o relatório pedagógico era uma publicação grande e também impressa em papel e tinha o material agora também em PDF no site. Mas precisa melhorar. A internet oferece muitos recursos e o INEP está fazendo um esforço nessa direção de oferecer os resultados através de um recurso interativo pela internet. Alguns sites privados fazem, o Todos pela Educação, o QEDu, ele faz a apresentação do resultado de forma interativa. Um processo de... o leitor escolhe qual resultado quer ver e muda para lá, muda para cá. E o INEP está fazendo o esforço de ter o seu BIAI (?), que é esse sisteminha. Então é isso, a comunicação é sempre uma etapa fundamental da avaliação. Isso já é a avaliação, não é mais medida.

17'59" Rosana: Porque na verdade é isso, para a escola o importante é o que vocês chamam de avaliação, que é ela fazer a análise desses resultados para ver de que forma que ela pode interferir.

18'12" R.I: Muitas redes municipais nos chamam para fazer uma explicação, e a gente vai. Rede estadual também nos chama para fazer explicação sobre a escala e a gente vai. Então é isso.

18'29" Rosana: Com relação às Ciências da Natureza, ela esteve presente no ciclo de 1997 e 1999 e daí teve...

18'41" R.I: Sem resultado também.

18'43" Rosana: Não tem. Eu procuro informações e a gente não tem acesso, não foi divulgado. E daí agora nesse ciclo de 2001 até 2011 não teve, né? E por que agora voltar Ciências da Natureza?

19'02" R.I: Ah, nós tivemos um ministro que foi ministro de ciência e tecnologia então ele trouxe a preocupação dele com o ensino de Ciências para o Ministério da Educação. Foi o Mercadante, então basicamente foi ele, foi dele a iniciativa de incluir, reincluir, trazer novamente ou atualizar Ciências no SAEB. E aí a gente trabalhou e conseguiu inserir com um propósito bem mais claro para nós, que não só incluir Ciências no SAEB, mas trazer uma leitura de matriz mais atual, mais moderna, que pudesse influenciar a revisão da matriz de Língua Portuguesa e Matemática.

19'48" Rosana: As outras matrizes que já estão aí rodando.

19'52" Rosana: Com relação, assim... Foi feito por amostragem, né? A avaliação de Ciências da Natureza...

20'01" R.I: Eu acho que você podia perguntar outra coisa. Essa inclusão foi... como aconteceu essa inclusão? Quanto tempo?

20'13" Rosana: Eu até quero saber também. Quem esteve envolvido neste processo de inclusão, né? Quem são as pessoas que estiveram envolvidas?

20'25" R.I: Uma construção de uma, de um exame, de um teste você trabalha com muitos conteúdos e deve envolver muitos especialistas, porque você está construindo uma matriz que avalia o ensino de Ciências. Então todo mundo que ensina precisa estar considerado ali, naquela matriz, tudo que é ensinado precisa estar ali, considerado e o Brasil não tem currículo mínimo, então você tem que fazer o diálogo com muitas pessoas. E então você precisa reunir esses especialistas do ensino de cada área para poder construir uma concepção... ter uma concepção do que é o ensino de Ciências para um país que não tem currículo mínimo, então isso demora. O Ministro pediu a matriz, a gente projetou dois anos para ela ficar pronta, fazendo o trabalho como deveria ser feito, mas o ministro falou não, tem que caber

no meu mandato. Tem que ser rápida. Então a gente teve que fazer um trabalho mais breve, mais restrito, com mais velocidade. E aí a matriz foi pensada num tempo menor. Não chegou a um ano, foi menos, foram alguns meses. Então foi isso. Não envolvemos todos que gostaríamos, todos os especialistas que poderiam estar envolvidos, envolvemos menos, em menor quantidade. E ao final, no final das contas, o resultado tentou também respeitar a falta de um currículo mínimo no país. Então a gente não chegou a avançar numa lista de conteúdos que deveriam ser avaliados porque não é a avaliação que deve dizer o que o professor deve ensinar em sala de aula, é o contrário. É a política curricular que deve dizer, e a avaliação deve considerar o que há no currículo mínimo nacional. Então este foi um debate importante, a matriz não pode assumir o papel de um currículo mínimo. E aí a gente conseguiu num tempo breve construir uma matriz e fazer todo o esforço para construir essa estrutura para gerar a avaliação em 2013.

23'05" Rosana: Naquele documento básico que foi apresentado, ele foi... em julho ele saiu? 2013?

23'12" R.I: Sim.

23'13" Rosana: Então a matriz é o que nós temos lá apresentado naquele documento.

23'17" R.I: É.

23'18" Rosana: Ele é construído em cima das diretrizes curriculares nacionais, que é o que a gente tem de maior para o Brasil e dos PCN's, né?

23'28" R.I: Isso. Então o que define os eixos de conhecimento é o Parâmetro Curricular. É onde chega com mais detalhe, né. E paramos aí.

23'49" Rosana: Você, antes, tinha comentado que aqui tem toda a equipe, né, que prepara toda parte, inclusive os itens também, daí eu até tenho aqui para questionar quem elabora as provas de Ciências.

24'03" R.I: Então, a gente tem uma equipe, que embora seja grande, ela não é suficiente, por exemplo, para se pensar a concepção de uma avaliação do exame. Porque no caso de Ciências precisa de especialistas em História, Geografia, Biologia, Física, Química. E nós não temos especialistas em todas essas subáreas. E outra coisa é que a gente aqui é especialista em avaliação, vai se aperfeiçoando em avaliação, em medição, mas não exatamente no ensino da área. Então você precisa esses especialistas no ensino de cada área. Então a Associação Brasileira de Geografia, de Ensino de Geografia, de Ensino de História, então a Sociedade

Brasileira de Progresso da Ciência, o Conselho, os próprios Conselhos de Área... então todo esse pessoal é envolvido na concepção dos exames. Depois que é concebida a matriz, aí o trabalho é construir um banco de itens para essa matriz. E isso envolve também muitos especialistas, porque nós não somos suficientes para elaborar itens para uma avaliação em larga escala. Uma avaliação que tenha como objetivo avaliar o currículo de Ciências, ou melhor, o conhecimento de Ciências construído até o nono ano da educação básica significa todo o conhecimento que o aluno deve ter construído ali do primeiro até o nono ano. É o clico inteiro. Então você precisa ter pessoas que elaborem questões e itens para esse... todo esse conhecimento. Todas essas habilidades e conhecimentos que fazem parte desse ciclo até o nono ano. Então não se faz isso com três, quatro professores de área. Então como é que se faz? O INEP publica um edital, chamada pública, convidando professores das redes para colaborarem com banco de itens, então a gente seleciona esse pessoal, selecionamos esse pessoal, convidamos eles ao INEP pra capacitá-los na elaboração de itens. Eles vão entender como se faz um item de prova de avaliação de medição psicométrica, que é diferente do que se faz em sala de aula e vamos fazer eventos de elaboração de itens. Para termos conteúdo para colocar no (Fala com colega de trabalho: Quer vir para cá, pode vir.) Então a gente constrói um banco de itens a partir desses eventos. A gente elabora ali o conteúdo para o banco de itens. Então a gente faz isso o ano todo, umas duas ou três vezes por ano para o ENCCEJA, para o SAEB, para o ENEM, pra...

27'29" Rosana: Esse banco vai ficando, e daí quando vai organizar a elaboração é recolhido desses itens?

27'37" R.I: Esses itens para eles estarem no banco, para você usar TRI, você tem que pré testá-los. Porque pela TRI você constrói um instrumento sabendo o que você quer medir. Então, por exemplo, no ENEM, você constrói um instrumento com algumas questões fáceis, algumas questões médias e boas questões difíceis porque no ENEM você quer selecionar quem? Quem está com alto desempenho, né? Então aqui você tem que ter uma boa discriminação no médio e alto desempenho. Se você tiver poucos itens aqui, você não consegue discriminar quem tem o desempenho bom, do muito bom e do superior. Então se você conhece o comportamento dos itens antes de montar a prova, você constrói a prova com esses itens na direção do que você quer. Então a TRI te oferece a oportunidade de você montar uma prova para medir o que você quer desde que você conheça o comportamento dos itens.

Esse item está no fácil, no médio ou difícil? E aí você tem que fazer um pré-teste. A gente constrói o banco de itens com itens pré testados. Então antes de entrar no banco de itens é que a gente vai pré testá-los. Então é assim que se faz.

29'10" Rosana: Então no caso do SAEB, já que você fez esta explicação, por exemplo, quando vai buscar os itens, que tipo de itens? Porque tem o objetivo que é verificar...

29'24" R.I: Espera, no caso do SAEB, é Ciências? Não houve tempo de pré testá-los. Lembra que tinha que caber no ano do Mercadante.

29'33" Rosana: Não foi feito o pré-teste. Tá certo.

29'35 R.I: Tinha que caber no ano do Mercadante, então não foi feito o pré-teste.

29'38" Rosana: Na verdade o pré-teste acabou sendo o próprio piloto.

29'40" R.I: A aplicação. Então, a gente foi descobrir o comportamento do item só depois de aplica-lo. Daí a dificuldade de você gerar resultado. Porque você...

29'52" Rosana: Não vai ser divulgado o resultado de Ciências? Vai ser utilizado só para...

29'58" R.I: Para estudo.

30'00" Rosana: E a partir de 2015, vai ser implementado em toda a rede ou não? Como está?

30'04" R.I: A princípio sim. Não há orientação diferente, estamos trabalhando para construir o banco de itens, então a princípio não há nenhuma definição. Agora, ano que vem é outro governo, pode ser que outro ministro, então não se sabe, não se pode afirmar sobre isso.

30'24" Rosana: Se há continuidade ou não.

30'25" Rosana: Uma outra questão que é apresentada no documento, é sobre letramento, é levantada a questão de letramento e de alfabetização científica, que por meio da prova vai se buscar/medir como está o letramento, a alfabetização científica dos alunos. Como, assim, nas provas, de que forma que se pretende fazer esta verificação por meio da prova?

30'57" R.I: É, o conceito de letramento e de alfabetização...

31'04" Rosana: É bastante amplo, né?

31'05" R.I: ... são no caso lá, duas formas de dizer a mesma coisa, o mesmo fenômeno. Qual é o fenômeno que a gente quer medir? Qual é o atributo psicológico que a gente quer medir? Então, toda avaliação cognitiva você precisa definir antes,

qual a teoria explica o que você está medindo. Quais os conceitos teóricos que justificam que você vai lá fazer uma pergunta sobre nuvens e isso quer dizer que ele aprendeu ou não aprendeu Ciências. Então, a nossa construção de fundamentação para essa matriz observou isso, que a gente quer ver/medir o uso que o estudante é capaz de fazer do conhecimento na realidade, na vida. Então usar o conhecimento, a gente encontrou semelhança com aquilo que os autores definem como letramento ou alfabetização. Paulo Freire define isso, né? Alfabetização é uma leitura do mundo. Então, é uma relação com esse mundo. Então, é um conhecimento que você usa para sua relação com o mundo.

32'51" Rosana: O uso social que ele vai fazer do que ele aprende na escola.

32'52" R.I: Então, foi essa a conceituação que a gente propôs, que o grupo de especialistas reunidos propôs, para dizer que vai medir isso através das questões de Ciências. Aí você aplica as questões, tem a medida e quando você traduz o resultado na escala você diz que esses estudantes eles estão neste nível aqui do letramento ou da alfabetização científica, ou seja, eles são capazes de fazer esse tipo de uso desse tipo de conhecimento. Desses aqui não são capazes ainda, deveriam melhorar isso aqui, tal.

33'32" Rosana: Quando fala de nível, aí até é uma coisa interessante. Têm alguns autores que trazem vários níveis para falar sobre letramento e alfabetização, é nesse sentido, então, quando fala de verificar o nível que o aluno está?

32'46" R.I: É, se você faz uma medição você tem que... A possibilidade de definir cortes de desempenho pra você entender o que foi um desempenho menos, um desempenho médio, um desempenho maior. Mas você só consegue compreender isso com clareza se você tiver corte, aí esses são os níveis. E a possibilidade de fazer isso melhora a compreensão do professor, porque aí ele consegue visualizar em qual nível a escola dele está e qual o esforço que eles têm que fazer para ultrapassar o nível onde estão.

34'27" Rosana: Atingir o que se pretende, né?

34'28" R.I: É.

34'30" Rosana: Ainda sobre a questão do uso destes termos, alfabetização científica, letramento científico, eu li no documento alguma coisa que também vai ser feita a discussão com os gestores, com os professores junto com o SAEB. É por meio desta chamada pública que você falou? Existe alguma proposta?

34'49" R.I: Não, essa chamada pública é para os elaboradores de itens. A discussão com a sociedade, com as redes ela precisa acontecer, mas nós vamos incluir essa discussão quando formos ampliar a discussão sobre a matriz de Língua Portuguesa e Matemática. Então a gente já começou um processo de refletir as matrizes de Português e Matemática que são antigas e precisam de uma atualização. Já temos especialistas trabalhando nisso, estudando, propondo e assim que isso tiver avançado, para o ano que vem, a gente vai chamar uma discussão maior com mais de duzentas pessoas representantes dessas associações e de todos os organismos que trabalham com ensino e com o desenvolvimento do ensino de... Então o CAPES, CNPQ, todos já estão trabalhando com isso e vão trabalhar mais e fortemente depois. E depois a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), as secretarias. Então é um trabalho de longo prazo fazer esta reflexão e esta discussão sobre Ciências só começou. Não terminou.

36'08" Rosana: Muito novo, né?

36'09" R.I: Não adianta você apressar porque exigiria de nós uma dedicação intensiva que a gente não tem condições de dar. Porque somos poucos, e a gente enquanto isso tem que manter as avaliações funcionando.

36'24" Rosana: Assim, eu sei que não é a função do INEP, mas você, particularmente, quando você olha para toda essa avaliação e incluir Ciências nesta avaliação, você pensa que de alguma forma vai interferir no trabalho que ocorre lá nas escolas?

36'43" R.I: Ahh... então, essa medida... eu... Aqui no INEP há quem acredite que a medida não oferece grande contribuição. Particularmente eu não sou desse grupo, eu acho que a medida oferece uma contribuição importante, tem oferecido. Se você visualiza o IDEB de alguns municípios você vê um movimento claro de melhoria e outros de estagnação e você consegue fazer essa leitura a partir do indicador. Sem o indicador você vai ficar muito...

37'19" Rosana: Solto?

37'20" R.I: Muito... você vai ficar muito perdido com as informações diversas e não ia dar uma clareza sobre o que está acontecendo em termos de qualidade do ensino e desempenho na aprendizagem. Então eu acho que a medida é importante. Ela deve ser bem construída, agora não precisa exagerar também. Porque imagina que você faz uma avaliação em larga escala, três milhões de respondentes para

alfabetização, por exemplo, a gente demora pelo menos seis meses para gerar o resultado disso. Então, se aplica num ano. No meio para o final do outro ano você vai ter resultados disso. Quanto esforço nós precisamos para que esse resultado seja entendido e discutido? Então, será que você aplicando todo ano você está fazendo um bom uso do dinheiro público? Porque antes de chegar no ano seguinte você não tem condição de discutir e entender o resultado e já está aplicando outra.

38'29" Rosana: É. Eu compartilho desse pensamento também, porque...

38'33" R.I: Também é exagero.

38'33" Rosana: Porque, por exemplo, quando a gente analisa os resultados é uma coisa que também vai contribuir em longo prazo, né? Porque a escola fazendo a... Observando quais são os níveis, ou as dificuldades maiores apresentadas, o trabalho também não é desse ano para o ano seguinte. A proposta inicia-se..

38'54" R.I: Não há tempo para fazer uma intervenção, uma melhoria que seja medida no próximo ano.

39'00" Rosana: Muito curto o prazo, né?

39'01" R.I: Precisa de pelo menos um ciclo de dois anos como o IDEB, como a Prova Brasil. Então, assim, eu acredito na medida e muitos aqui acreditam na medida como sendo um instrumento importante para gestão da educação no país. Agora, a maioria também acredita que não precisa exagerar.

39'22" Rosana: Quando a gente vai para a escola, lá, e conversa com os professores, tem a preocupação: Ah, agora tem Ciências, vamos ver como nós estamos, como os alunos estão aprendendo o que nós estamos trabalhando dentro desta... Do trabalho que é desenvolvido. E aí existe assim, alguns que se preocupam, realmente aquilo que você falou, a matriz de referência ela é só um recorte e que não pode ser tomado como o currículo mínimo. Mas a gente percebe que às vezes acontece. Então eu acho que aí é um trabalho que precisa ser, também, feito lá na base.

40'01" R.I: E a avaliação só vai ser útil se ela tiver sendo entendida pelos professores, pelo diretor da escola. E aí, esse esforço eu acho que é mais importante se gastar recurso e tempo e nesse esforço de comunicação do que você ficar avaliando, produzindo medida, produzindo medida, produzindo medida e não usando. E o INEP tem muitos anos aí que produziu medida sem ela ser apropriada.

40'31" Rosana: Porque são muitos resultados que saem. Dá pra avaliar uma infinidade de...

40'36" R.I: Então essa é, eu acho que é uma reflexão que o INEP tem feito e isto está repercutindo na nossa compreensão sobre essas medidas. Ainda não gerou mudanças porque depende de uma vontade do ministro, do executivo, da presidente, tal.

40'59" Rosana: Uma outra situação, que eu não tenho, assim, a compreensão de como funciona e é bastante questionado...

41'08" R.I: Tá dando certo, tudo? (sobre a gravação?)

41'10" Rosana: Tá... Tá sim.

41'11" Rosana: É com relação, por exemplo, aos alunos inclusos. Eles participam, a avaliação que é feita eles fazem da mesma forma. Como que é feita a análise desses resultados?

41'24" R.I: Os incluídos? Deficiência, tudo? Então, até pouco tempo atrás, o INEP não tinha essa capacidade de incluí-los na avaliação. Na avaliação a prova era levada à escola e aquilo que a escola costuma fazer com o seu processo pedagógico ela faria com a prova. Então...

41'48" Rosana: Se tem um auxiliar...

41'49" R.I: É um problema da escola. Então continua sendo assim. Só que agora o INEP começa a fazer uma melhoria do atendimento quando produz provas adaptadas, emite algumas orientações, de como usar a prova ampliada, super ampliada, eventualmente... no braile eu acho que não, para criança não, só no Ensino Médio. Mas eventualmente alguma discussão sobre a segunda língua, braile e libras. Então isso tem sido discutido e melhorado a cada ano, a cada aplicação do SAEB e até na ANA também.

42'38" Rosana: Mas então de uma forma geral ela é considerada junto o resultado? Por exemplo, vai sair o resultado da escola ou...

42'41" R.I: Não, eu acho que a aplicação aí gera uma aplicação especial e esse resultado é separado para não impactar na média da escola. Porque senão você inclui um desempenho que sabidamente mais baixo e você não tem a leitura do processo que a escola empreende para o todo. Mas você faz por uma questão de inclusão, mas e botar o resultado dentro não favorece a compreensão do que acontece na escola.

43'12" Rosana: É, eu até já ouvi dizer que quando vai fazer o resultado mesmo, matemático, disto que os valores mais elevados e os mais baixos, que eles são desconsiderados. Existe isso ou não?

43'27" R.I: Não. Porque o desempenho é da turma, certo? Então, tudo que foi aplicado ali na turma vai ser considerado para o resultado. Então, a média da turma é uma nota, é um desempenho. Então é esse. É um mínimo nível de agregação. Se alguém acertou mais ou menos, isto entra no resultado do mesmo jeito. Só este de aplicação inclusiva é que são retirados para não impactar. Numa sala de dez alunos, você tem dois incluídos, você tem vinte por cento da turma e isso vai impactar no resultado da turma. Então para não ter essa distorção do resultado, porque é obvio que esse menino está sendo incluído e a gente espera que ele tenha um resultado relativo. Então se você quer compreender o resultado da média da turma, ele vai impactar para baixo. Então você não considera o resultado.

44'40" Rosana: É, esta é uma das questões que o pessoal bastante pergunta e questiona mesmo, né? De uma forma geral, sobre o SAEB, tem algum outro comentário...

44'49" R.I: Então, só complementando. Esses resultados são sempre analisados, é visto o incluído, visto o sem inclusão e é sempre feito essa análise para ver o ... para fazer essa escolha técnica. Então isso sempre está sendo estudado.

45'09" Rosana: Como eu ia dizendo então, tem algum comentário relevante que a gente não conversou, que talvez eu não tenha levantado aqui que você considere, que gostaria de falar sobre o SAEB?

45'24" R.I: Sobre o SAEB, às vezes uma crítica importante que se faz é a quantidade de avaliações que a gente faz. Porque imagina que o SAEB analisa lá: o terceiro ano, o quinto ano, o nono ano e Ensino Médio. Esse é o SAEB. Se tiver uma avaliação estadual ou municipal eles vão lá avaliar o mesmo pessoal e a gente para fazer essa avaliação a gente tem que pré-testar os itens. Então a gente entra lá para pré-testar os itens. Então, aqui no INEP nem se discute isso, a quantidade de avaliações e a gente começa a ter essa compreensão de boa parte dos pesquisadores de que há um excesso e a gente precisa fazer um investimento mais inteligente em divulgação para não ficar gastando dinheiro com medidas, medidas, e medidas que no fim das contas são pouco utilizadas, são muito caras e são repetidamente aplicadas sem que se faça alguma coisa para... [Sem que se faça alguma coisa] com esses dados. Então essa é uma crítica importante e acho que precisa gerar uma reflexão mais ampla da sociedade. Será que a gente precisa fazer tantas avaliações para saber o que nós já sabemos? Quais são aquelas essenciais

para a gente monitorar o que nós queremos monitorar? E vamos investir o recurso na melhoria.

46'57" Rosana: Na melhoria, né? É porque a proposta principal é para melhorar a educação.

47'02" R.I: É para melhorar. Não é para medir, medir... é para medir para melhorar.

47'08" Rosana: E daí quando a gente vai para a mídia, o que a gente sempre vê é a mídia faz é o ranqueamento. Em qualquer um. Ah, o que os alunos do ENEM conseguiram, de tal instituição conseguiram maior aprovação e do IDEB das escolas, né? Comparando as redes. A gente percebe bastante com relação a isto ainda.

47'28" R.I: É. Aí um esforço técnico importante que tem sido empreendido nos últimos anos, é que esta medida não seja restrita ao desempenho cognitivo, ao desempenho na aprendizagem. Que não seja uma medida referente somente à prova, por que você precisa compreender que escola é essa? Onde ela está? Que infraestrutura ela tem? Que formação de professores ela tem? Como é a região socioeconômica ali onde ela está? Então se você vai medir, mede direito.

48'09" Rosana: Os demais fatores que influenciam.

48'10" R.I: Mede esses fatores para você poder mostrar que escolas em situações difíceis tem bom desempenho, escolas em situações fáceis tem mau desempenho. Escola, tem escola de todo jeito, e aí você compara melhor essa escola para poder não responsabilizar somente o professor. Porque senão você corre o risco de fazer a medição para responsabilizar um agente. Um deles, que é o professor que está na sala de aula. E aí a gente tem avançado também nessa compreensão. De que a medida para ser justa e útil ela precisa ser uma medida múltipla e não limitada à prova.

48'59" Rosana: É, a gente percebe e isto vem avançando. Estes outros fatores sendo considerados também, né?

49'08" Rosana: R.I, eu agradeço. É isso aí. Esperamos que a inclusão de Ciências traga a expectativa que gerou, porque foi bastante... foi uma surpresa. Sabe, vários professores que eu conversei: Nossa, eu nem sabia! Mas teve mesmo de Ciências na escola?! Então assim, é uma das reclamações que os professores têm lá na base do pouco conhecimento. Aí eu não sei se está faltando por parte das

secretarias que receberam essa informação de repassá-la, ou se chegou na escola e não chegou ao professor, né?

49'46" R.I: As secretarias receberam, só que a previsão é que fosse uma aplicação censitária, para todo mundo e não foi possível. Então acabou sendo amostral. Então assim, as secretarias receberam uma informação que não se confirmou no final, e a informação ficou subentendida e aí fez-se um estudo só. Não houve essa divulgação ampla nem esse esforço.

50'19" Rosana: Mas, isso aí. Eu agradeço muito.

50'20" R.I: Eu acho que você vai dar uma olhada nisso aqui e vai ver algumas coisas que faltaram depois.

50'27" Rosana: Talvez, e aí eu gostaria até de perguntar para você se eu sentir que faltou alguma coisa, se eu posso pedir por e-mail.

50'36" R.I: Pode, mas você não vai estar aí hoje à tarde, amanhã?

50'37" Rosana: Vou, vou ficar.

50'41" R.I: Então estamos aqui.

50'43" Rosana: Eu posso retornar, e...

50'44" R.I: Pode.

Entrevista Representante da SEED (R.S)

00'00" Rosana: Bom dia professora R.S, eu gostaria de agradecer a disponibilidade em atender porque a gente precisa, enquanto pesquisador, das contribuições das pessoas. Então assim, para a gente começar o trabalho, eu gostaria, para identificar, o teu nome completo?

00'20" R.S: R.S.

00'25" Rosana: Qual é a tua graduação? O curso de graduação?

00'28" R.S: Matemática.

00'29" Rosana: Matemática? Eu também sou formada em Matemática! E você é pós-graduada?

00'34" R.S: Eu tenho mestrado em Educação.

00'39" Rosana: Na SEED, faz tempo que você trabalha?

00'41" R.S: Vinte e quatro anos.

00'43" Rosana: Vinte e quatro anos! E na coordenação de avaliação também já tem tempo?

00'47" R.S: Desde 1994, vinte anos.

00'50" Rosana: Que bom! Uma caminhada mesmo! Que legal! R.S, falando especificamente sobre o SAEB, para você e para a secretaria, o que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica?

01'04" R.S: É uma avaliação externa que contribui para nós identificar como está o processo (né?) de aprendizagem dos nossos alunos. Então ele veio, inicialmente, naquela fase amostral que dava o resultado só do estado ele contribuiu, mas não mais perto da escola (né?). Era mais uma informação de para trabalhar com as políticas dentro da secretaria. Mas a partir de 2005 com o início da Prova Brasil, que começou a fornecer o resultado por escola e em 2007 quando saiu o resultado que começou a trabalhar com o IDEB também (né?), a partir do IDEB, então forneceu subsídios para as escolas também se enxergarem diante do panorama nacional. Então a secretaria entende que é uma avaliação importante, que contribui de forma muito próxima da escola para que a escola possa se enxergar e a partir daí trabalhar, apesar de que nós temos (né?), não faz parte da tua pesquisa, a partir de 2012 nós temos a implantação do SAEP, que é o nosso sistema, que ele é muito mais abrangente que o próprio SAEB. Enquanto o SAEB vai até a escola, nós chegamos até o aluno e enquanto o SAEB trabalha com as

diretrizes nacionais, nós trabalhamos com as nossas diretrizes entendendo que é uma complementação porque nós trabalhamos com a mesma escala, a avaliação do estado trabalha com a mesma escala da nacional.

2'54" Rosana: Na verdade, até inicialmente a minha pesquisa era para ser sobre o SAEP (né?), com a inclusão de Ciências, que tinha a proposta par incluir. Como não houve a inclusão de Ciências e no SAEB aconteceu, a minha orientadora achou melhor trabalhar na especificidade (né?). Para a escola, quais as implicações do SAEB, como que a secretaria, como que vocês veem essas implicações, se é que existe a implicação direta, lá para o professor, para o aluno?

03'29" R.S: O SAEB, ele tem, ele chega na escola, nós fazemos uma divulgação, junto com os núcleos regionais para que as escolas acessem os seus resultados, para trabalhar os resultados. Nós temos trabalhado, também, a partir da matriz de referência do SAEB, a partir dos resultados, dos documentos que o INEP disponibiliza (né?). Então nós temos trabalhado, também, com as escolas. Agora, a implicação, lá, eu posso dizer que nós não temos nenhuma pesquisa, porque para que eu possa te dizer qual a implicação na escola eu teria que ter uma pesquisa mais efetiva. Nós sabemos que eu utilizo, a escola utiliza o resultado, que ela implica na organização dos conteúdos, mas nós não temos ainda, não foi realizada nenhuma pesquisa específica para saber qual o impacto do resultado do SAEB na escola. Até porque pesquisa de impacto é uma pesquisa que a gente tem que fazer, tem que ser muito bem organizada porque é uma discussão muito grande em cima de trabalhos sobre impactos. Mas nós estamos estudando para ver exatamente isso, já tem, está pensado, até escrevemos um projeto para trabalhar com esta questão do impacto tanto do SAEP quanto do SAEB na escola.

05'04" Rosana: Sobre a inclusão de Ciências da Natureza, que aconteceu agora em 2013 de forma amostral (né?), houve participação da secretaria no processo das discussões para incluir?

05'15" R.S: Não, não houve. A Secretaria de Educação do Paraná não participou das discussões.

05'24" Rosana: Existe algum motivo especial por não ter participado? Você sabe dizer por quê que não...

05'31" R.S: Olha, até onde eu sei foi o INEP houve uma convocação pelo INEP (né?), das pessoas e das instituições que participariam dessas discussões e o Paraná não participou, não recebemos nenhuma convocação, nenhum convite

porque ficou a critério do INEP. Não sei te dizer também como que foi feita essa convocação, esse convite.

05'59" Rosana: Talvez pelo tempo...

06'00" R.S: É...

06'06" Rosana: Qual é a relação que existe entre a Secretaria de Estado de Educação e o INEP em relação às avaliações gerais do SAEB? De contato, de... da aplicação da prova, ou mesmo do trato dos resultados?

06'24" R.S: Olha, nós temos uma relação como os demais estados (né?). Não difere. Então nós participamos dos eventos de divulgação, todos que o INEP promove e informa a secretaria, que vem convite para nós, nós participamos (né?), de todo esse processo. A divulgação eles encaminham para nós. Então como esse ano o IDEB eles encaminharam para nós primeiro, depois, que foi um avanço muito grande o INEP passar para as secretarias antes da mídia os resultados (né?). Porque isso anteriormente era uma questão muito complicada e nós ficávamos sabendo o resultado do IDEB pelos jornais (né?). Esse ano não, eles encaminharam para nós primeiro. Tanto que esse ano as escolas receberam o resultado da Prova Brasil de forma preliminar para conferir, para que se necessário entrar com recurso antes que fossem divulgados oficialmente os resultados. Então é tranquilo. A única questão é a aplicação que gera um pouco de confusão por conta dos consórcios (né?). Que tem conforme a instituição é mais tranquila, outras não. Nós aqui no Paraná, a nossa opção é não participar efetivamente do processo de aplicação.

07'49" Rosana: Ah, até ia perguntar para você como que a secretaria participa da logística de aplicação das avaliações.

07'54" R.S: Não. Nós acompanhamos como secretaria. Porque a responsabilidade de aplicação é da empresa contratada (né?). Então nós participamos do evento de formação como foi o ano passado. Eu e o professor Ezequiel fomos até o evento, participamos, acompanhamos toda a orientação que foi dada no processo de aplicação e ficamos num plantão para atender a qualquer eventualidade que aconteça, para auxiliar o representante da empresa, do consórcio que faz a aplicação em alguma situação diferente ou que precise de um atendimento.

08'44" Rosana: Você estava falando sobre a questão da participação da secretaria em toda essa logística.

08'53" R.S: Essa é a opção da Secretaria de Educação Paraná. Aí eles fazem, são responsáveis, tem o representante do consórcio que faz toda essa logística e nós ficamos como função de secretarias: facilitar a entrada nas escolas, informar os diretores (né?), fornecer a data, mas não de participar efetivamente.

09'20" Rosana: É, até aí eu ia também pedir como que, se houve alguma orientação específica, assim, da secretaria para, no caso, para os núcleos repassarem para as escolas, aos professores, sobre a inclusão de Ciências também. Houve algo nesse sentido ou não?

09'37" R.S: Não houve, porque a inclusão de Ciências, ela foi de forma muito apressada no ano passado. Então, nós fomos a reuniões já nas vésperas da prova, à Brasília e ainda não estava decidido se teria ou não a prova de Ciências. Daí, optamos por não fazer nenhuma manifestação, nenhuma orientação, porque corríamos o risco de na última hora não acontecer. Então foi um cuidado, foi mais um cuidado que nós tivemos (né?) Porque falava-se na mídia que teria (né?), o próprio Ministério da Educação informando que seria realizada a avaliação de Ciências, mas nós não recebemos nenhuma informação formal, nenhuma orientação formal do INEP que seria realizada a prova de Ciências. E isso, tanto que nas vésperas a gente não sabia se viria ou não.

10'41" Rosana: Daí para não criar expectativa...

10'42" R.S: Para não criar expectativa nós optamos por não nos manifestarmos e não passar nenhuma orientação que poderia causar alguma ansiedade. Vai ter, não [vai ter]. E daí como na última hora foi resolvido que seria amostral. Foram poucas escolas (né?). Aí teve só no nono ano. Então nós optamos por não nos manifestarmos.

11'08" Rosana: E assim, com relação a esta inclusão de Ciências nas avaliações do IDEB, a intenção do INEP é continuar agora, Ciências da Natureza, Ciências Humanas. E haverá, por parte da secretaria, alguma orientação, assim, específica com relação a inclusão dessas disciplinas, especificamente falando de Ciências para as escolas?

11'31" R.S: A proposta sim. A proposta é porque a partir do momento que será realizada é nossa obrigação divulgar a matriz de referência (né?), divulgar para as escolas que será incluída a avaliação de Ciências da Natureza. Então é parte do nosso compromisso com o INEP e com as escolas fazer essa divulgação.

12'03" Rosana: Tem uma outra questão aqui, eu fui mudando a ordem conforme você foi falando, mas com relação a essa indicação das escolas, então você comentou antes, mas... não foi solicitado, então, pelo INEP para o estado indicar quais escolas? Já veio de lá a indicação das escolas?

12'22" R.S: Toda avaliação do INEP, todas, seja nacional ou internacional, quando é feita a amostra o desenho da amostra é feito pela equipe de estatística do INEP.

12'31" Rosana: Ela já vem pronta? Então a secretaria...

12'32" R.S: Vem pronta. O que nós fazemos é uma a conferência. Por exemplo, eles fazem o desenho de uma amostra que vai avaliar tais e tais séries, tais anos, em tais e tais períodos. Aí nós conferimos. A escola tem o primeiro ano, porque como eles pegam o censo do ano anterior, tem tantos, tantas turmas deste ano neste turno? Então nós fazemos esta conferência. Tem número de alunos? Então conferimos. Se está tudo ok a gente confirma. Se tem algum problema a gente informa o INEP para que ele refaça e faça a substituição daquela turma ou daquela escola.

13'21" Rosana: Com relação aos resultados do SAEB, você comentou já alguma coisa antes, mas é feito algum trabalho específico junto aos núcleos e às escolas quando são divulgados os resultados?

13'35" R.S: Quando são divulgados os resultados. Por exemplo, agora saiu o resultado do IDEB. O IDEB é um índice, então a gente divulga enquanto índice (né?), a gente passa, faz as tabelas e manda. Quando sai o resultado da Prova Brasil especificamente, aí nós trabalhamos um pouco mais (né?). Como foi feito em 2011, como foi feito em 2009. Foi feito até um caderno com orientações, como ler os resultados, porque às vezes os professores não dão conta de interpretar a escala, interpretar os níveis. Então é o nosso papel esse, auxiliar os núcleos e as escolas nesta interpretação dos resultados. Então esse trabalho todo já está planejado para que a gente possa fazer junto aos núcleos. Mas como não saiu oficialmente o resultado da Prova Brasil.

14'31" Rosana: Ele demora, né? O de 2011 saiu acho que em julho, a partir de julho de 2012.

14'36" R.S: Sempre tem saído maio, junho, no mais tardar julho. Esse ano é que está demorando um pouco mais. E como nós não temos, o que aconteceu até agora? Não veio o que a gente chama de planilhão, então cada escola recebeu o

seu resultado, mas nós, enquanto secretaria, o resultado geral oficialmente dos resultados, por exemplo, eu não tenho o resultado Paraná da Prova Brasil ainda.

15'11" Rosana: Ele ainda não saiu ainda?

15'12" R.S: Não.

15'15" Rosana: No documento da, aquele documento base do INEP, que fala sobre a inclusão de Ciências da Natureza, eles tratam bastante sobre medir e verificar os níveis de alfabetização, eles usam o termo, dois termos juntos, alfabetização e letramento científico, que por meio da prova eles pretendem verificar como está esse nível. Esta forma de diagnóstico, você entende que o SAEB consegue fazer esse diagnóstico de como está o nível de alfabetização e letramento científico do aluno por meio das provas?

15'53" R.S: Olha, eu não tenho como te responder esta pergunta porque eu não vi a prova, então eu não tenho como te dizer porque eu teria que ter pelo menos visto, ter uma noção de como está organizada a prova para eu poder te responder. Porque que existe formas (né?), existem metodologias que possibilitam isso, isso eu sei que tem.

16'19" Rosana: Ah, isso eu ia perguntar! Da tua experiência, dentro das avaliações. Então existem formas de fazer essa...

16'27" R.S: Sim. É a forma como é organizada a prova, como os itens são elaborados que permite identificar. Mas como eu não participei de nenhuma discussão, da elaboração da matriz, nada, então de Ciências é só o documento base. Então eu não teria como te responder.

16'51" Rosana: Ainda sobre a inclusão de Ciências da Natureza no SAEB. Qual é, assim, a opinião da secretaria, é importante incluir Ciências da Natureza?

17'04" R.S: É, com certeza. Tanto que nós temos previsto no nosso projeto da avaliação estadual a inclusão de Ciências da Natureza também. Porque nós iniciamos com Língua Portuguesa e Matemática para trabalhar inicialmente com a questão da leitura e da resolução de problemas, mas nós consideramos que é fundamental incluir não só Ciências da Natureza, mas as outras também.

17'35" Rosana: Será que essa inclusão vai causar alguma modificação no trabalho do professor em sala de aula?

17'43" R.S: Nós imaginamos que sim. Mas só o tempo nos dirá. Mas a nossa proposta é exatamente para que haja uma mudança. Não só do professor, mas também do aluno de como enxergar esse trabalho de Ciências da Natureza no

cotidiano da escola, no trabalho. Porque nós entendemos que tem que ser um trabalho todo, um trabalho que seja muito integrado. A questão da leitura, da resolução de problemas e daí do letramento científico. Então tem que estar muito bem costurado, muito bem amarrado a integração dessa formação do aluno como um todo, desse processo de aprendizagem e de conhecimento do aluno.

18'31" Rosana: E daí por meio das avaliações é importante para o professor consegue perceber as fragilidades e trabalhar a partir daí.

18'39" R.S: Exatamente. Nós temos percebido muito bem com a implantação do SAEP aonde estão os pontos nevrálgicos principalmente nas disciplinas de Português e Matemática, que foram as primeiras que nós temos resultados, mas que implica também nas outras disciplinas. Então quando nós identificamos no SAEP que um percentual muito grande de alunos tem dificuldade ainda em identificar uma informação explícita num texto, mesmo que de língua portuguesa, nós temos aí quarenta por cento dos alunos que não conseguiram resolver itens com base nesse descritor, aí nós nos perguntamos: como esse aluno está lendo o texto histórico, o texto científico se ele não consegue identificar informações explícitas num texto? Só esta informação, não estou nem falando da prova de Português como um todo, mas esta informação já fez um movimento muito grande na escola.

19'48" Rosana: Porque na verdade, assim, às vezes a gente observa que quando a avaliação era em Matemática e Língua Portuguesa mais aqueles professores daquelas áreas estavam envolvidos, mesmo que os outros de repente estejam, mas agora, assim, com a inclusão de Ciências da Natureza, de Ciências Humanas vocês veem assim que os professores vão se envolver mais?

20'11" R.S: Ah, com certeza! Porque embora nós trabalhemos muito com essa questão que não é quando sai o resultado de Língua Portuguesa e Matemática, não é um resultado só de Língua Portuguesa porque a formação desse aluno ela acontece como um todo em todas as disciplinas, então, mas ainda havia uma resistência: ah, isso não faz parte da minha disciplina, isso não é comigo. Hoje não, hoje todos os professores estão entendendo que faz parte de um trabalho conjunto, de todas as disciplinas. E como tem esse movimento, já dentro da avaliação nacional já incluiu, mesmo que de forma amostral Ciências da Natureza e eles já sabem que será incluído dentro da estadual Ciências da Natureza e Ciências Humanas, eles já vêm trabalhando.

21'05" Rosana: R.S, tem algum outro comentário sobre o SAEB, que você considera importante, que você gostaria de colocar para nós?

21'15" R.S: O que eu vejo, Rosana, foi um movimento muito grande na educação brasileira a partir implantação das avaliações nacionais em larga escala. Sabe, eu que já sou professora há mais tempo que você, tenho trinta e dois anos de magistério! Então eu posso falar isso com tranquilidade. Sabe, porque principalmente depois da Prova Brasil (né?), que é censitária, embora tenha aí uma limitação de alunos, tem que ter pelo menos vinte alunos na turma, mas é possível fazer para todos os municípios, que façam a avaliação para que tenham o seu IDEB. Então a partir da implantação da Prova Brasil e da divulgação do IDEB houve um movimento muito grande na educação brasileira. Isso eu não tenho dúvida! Se você observa de 2005 para cá a implantação de programas na alfabetização, agora nós temos o Pacto Nacional do Ensino Médio. Então há um investimento muito grande, mas não só investimento financeiro, é um investimento educacional, das universidades, das secretarias de educação, dos professores, que está, que nós precisamos atender a nossa educação. Quando nós observamos no PISA que o Brasil era "lááá", "lanterninha". E a partir daí todo esse movimento, de implantação da Prova Brasil, criação do IDEB. Houve esse movimento e eu acredito que a gente está conseguindo melhorar.

22'52" Rosana: Quando você falou do Pacto pelo Ensino Médio, até conversando com uma professora ela fez esse comentário, também, que, assim, o acesso aos resultados destas avaliações com, acho que tem um módulo agora que eles estão estudando, ela falou: Nossa! Fiquei muito feliz porque eu não tinha estudado desta forma ainda. A dificuldade que a gente tem, às vezes, de compreender como são estes resultados, nem sempre chega até a gente. Então eu acho que vai somando, assim como você falou (né?), e daí vem o do Ensino Médio, vem o da alfabetização.

23'25" R.S: Eu fico feliz com essa informação porque nós participamos da elaboração de todo esse material. Eu gravei um vídeo também para os professores. Eu fico bem feliz em saber que está chegando como a gente espera que chegue, o professor consiga ter acesso, eu fico bem feliz. Mas eu entendo que é isso mesmo, que é movimento e educação não é nada a curto prazo, é sempre a médio e a longo prazo. Então, e se nós entendermos a educação não só do ponto de vista do SAEB da avaliação, mas como um todo, que foi na década de 1990 que nós conseguimos

escola para todos e agora nós temos que trabalhar com a qualidade porque o acesso a gente, eu acho que já dá quase pra dizer que deu conta, e nós temos, eu tenho falado muito isso, porque nós estamos trabalhando agora com a qualidade, e a avaliação veio exatamente nesta perspectiva de contribuir para que a gente melhore a qualidade porque como que eu vou saber se está bom, se está ruim se eu não avalio?

24'29" Rosana: A partir dos resultados a gente vai poder discutir o que está acontecendo.

24'35" R.S: O que está acontecendo, o que eu preciso melhorar, porque se eu não avalio, eu não tenho referência. Eu fico sem referencial.

24'44" Rosana: E uma situação que você comentou eu acho que é, como você falou, esse movimento, essa diferença. Por exemplo, os resultados chegaram agora para as escolas, para a secretaria antes que para a mídia. Isso é importante.

24'57" R.S: Com certeza!

24'58" Rosana: Quando a mídia trata a gente percebe que fica aquela questão de ranqueamento.

25'02" R.S: Exatamente, isso é uma briga eterna. Olha, desde que eu comecei a trabalhar com avaliação, é uma briga eterna que eu tenho, eu coloco que eu tenho como um princípio que não existe escola melhor, escola pior, existem escolas diferentes e escolas que precisam de atendimentos diferentes, diferenciado, né? Então isso é fundamental. A compreensão desta situação e o que a mídia faz é vender jornal. Agora, quem trabalha com educação somos nós e nós temos que entender que esses resultados eles são como diagnóstico de uma situação para que a partir deste diagnóstico nós possamos atuar em busca do atendimento da necessidade e cada escola tem um diagnóstico diferente, uma realidade diferente, numa condição diferente e nós precisamos atender a partir dessas informações. Por isso que a prova não vem sozinha, ela vem com questionários, para que a gente possa identificar qual é a situação dessa escola, que comunidade ela está inserida, como que é a realidade desse aluno, e o porquê deste resultado, e como que eu posso atuar para que aquele resultado melhore.

26'26" Rosana: Interessante. É isso mesmo. Como educadores é o que a gente espera.

26'29" R.S: É o que a gente espera. E então essa questão de nós termos acesso aos resultados antes da mídia foi fundamental. Foi uma briga com o INEP,

que você não faz ideia, ao longo desses vinte anos, mesmo antes, quando era amostral e nos últimos dez anos com a Prova Brasil eram brigas enormes de todos os estados. O Paraná está junto com os outros estados na luta para que isso acontecesse. E ainda bem que o Ministério da Educação e o INEP compreendeu essa... A importância dessa divulgação para a secretaria e para as escolas antes.

27'09" Rosana: R.S, mais alguma questão que você gostaria de...

27'13" R.S: Não, eu acho que está completo. Se você tem alguma outra pergunta, alguma outra questão que eu possa contribuir, fique à vontade.

27'20" Rosana: Não, eu acho que era isso mesmo...

27'33" R.S: Eu fico muito feliz que tenham agora um maior número de pesquisas sobre avaliação externa porque é isso que vai divulgando esse trabalho que eu considero muito importante. Eu sou apaixonada por avaliação. Eu acho que dá para perceber na fala (né?) (risos). Eu sou apaixonada. Eu acho. Não é a panaceia, mas eu acho que a avaliação externa ela traz uma contribuição, dentro da limitação, é o que eu falo. Eu sempre faço questão de frisar, Rosana. É dentro da sua limitação, ela tem uma limitação de conteúdos. Não é currículo, avaliação não é currículo. Ela tem uma limitação, é uma matriz de referência, matriz de referência não é matriz curricular. Então dentro da sua limitação, mas ela tem uma contribuição muito grande.

28'23" Rosana: E assim, você tocando nesse ponto, eu vejo, às vezes, falta, ainda, o professor, todos terem esta compreensão.

28'32" R.S: Com certeza.

28'33" Rosana: De entender que é um recorte.

28'35" R.S: É um recorte. E não confundir matriz de referência com matriz curricular. É diferente (né?), e isso tem que ficar muito claro. Nós trabalhamos mais com os núcleos do que com as escolas, por conta da nossa dimensão (né?). Temos aí, quase oitenta mil professores, a gente não dá conta de chegar, mas com as equipes dos núcleos que nós sabemos que chegam até os professores para frisar isso com os professores. E então, eu sou apaixonada, eu entendo que a avaliação pode contribuir e muito com todo o processo pedagógico da escola.

Entrevista Professor A

00'00'' Rosana: Em primeiro lugar eu gostaria de agradecer você, né, por ter disponibilizado e aceitado em participar, porque se a gente não tiver a participação dos professores, daí não tem como realmente fazer o trabalho. Então assim, a nossa conversa para falar sobre o SAEB e num primeiro momento algumas informações para identificar quem é a professora A. O nome completo?

0'32'' Prof. A: Prof. A.

Rosana: Qual a graduação tua, teu curso de graduação?

0'36'' Prof. A: Ciências com habilitação plena em matemática.

0'45'' Rosana: Você fez o PDE já também?

0'48'' Prof. A: Sim.

0'49'' Rosana: Pós-graduação?

0'50'' Prof. A: Qual delas?

0'53'' Rosana: Na área de educação.

0'55'' Prof. A: Eu tenho quatro pós. Eu fiz pós na área de Ensino e Metodologia da Avaliação. Depois eu fiz na Políticas Públicas e Gestão de Projetos. Depois eu fiz uma pós que eu terminei o ano passado (2013) em Saúde para Professores do Ensino Médio que envolve muita biologia, ciência e biologia. E fiz pós também de Tutora em EAD. Então, usa a que você achar melhor.

1'35'' Rosana: E o tempo de atuação na área de educação?

1'38'' Prof. A: 33 anos! Completei dia 10 de setembro.

1'43'' Rosana: Nossa! Quase aposentando então? Só falta a idade. Também começa a trabalhar novinha.

1'52'' Prof. A: Aí fica aí, trabalhando. Mas é bom.

1'56'' Rosana: Sobre o SAEB, assim, para você, o que é o SAEB? Como você entende esse sistema de avaliação da educação básica?

2'08'' Prof. A: Olha, eu acho o SAEB muito positivo. Esta avaliação que avalia estudantes do Brasil inteiro, né? Eu acho muito positivo, embora eu acho que não sei como deveria ser porque a gente percebe que em algumas áreas do país, em algumas regiões do país há uma diferenciação do trabalho. Não sei se seria metodologia, não sei se seria o próprio conteúdo, a matriz curricular, as diretrizes, né? A gente sabe que há um diferencial, mas eu acho ele (é) positivo sim. Eu acho que mede sim, parte do conhecimento, não totalmente, porque medir conhecimento

não é assim que se faz tão facilmente, né? Eu acho que não é através do papel escrito que se mede o conhecimento de uma pessoa, até porque tem toda aquela questão emocional, hormonal, bem-estar, o envolvimento, a situação diária daquele dia, de repente a criança, o aluno não tá muito bem, mas ele serve como uma referência. Não algo estático, que é aquilo e acabado, mas ela é uma referência, é um parâmetro.

3'25'' Rosana: A diferença que você fala que você percebe é com relação a resultados dos alunos?

3'30'' Prof. A: Exatamente! É, eu percebo que resultado sim. E percebo que, claro que (...). Eu percebo também que têm algumas situações, com toda essa experiência e o tempo e conhecimento de locais diferentes, uma certa manipulação.

3'47'' Rosana: Dos resultados?

3'50'' Prof. A: Dos resultados não. A fulano, fulano e fulano... ah, você não precisa vir amanhã não, sabe, porque, né?

4'00'' Rosana: Na verdade a avaliação ela é para todos os alunos daquela série que foi indicada a participação fazerem, né.

4'06'' Prof. A: Mas aí você tem assim, uma sala que você tem 4, 5, 6... tem 30 alunos e nessa tem 5 ou 6 alunos com dificuldade de aprendizagem, entendeu? Aqui na nossa escola, eu vou dizer, nós somos muito honestos com isto, todos participam e me deixa chateada alguns índices, porque eu sei de algumas escolas em que alguns alunos são aconselhados a não virem. E daí o índice...

4'35'' Rosana: Altera resultado.

4'37'' Prof. A: Altera Resultado. Então, quer dizer, não é índice, mas altera os resultados. E isso acaba chateando, mas essa manipulação tá presente. A gente sabe que acontece.

4'48'' Rosana: Pra escola, quais as implicações da aplicação destas avaliações no ambiente escolar? Independente, as positivas ou negativas? No que o SAEB interfere ou não interfere na escola?

5'08'' Prof. A: Eu acho que as implicações de alguma forma para o aluno, de alguma forma a gente tem que estimular o aluno a participar. Porque queira ou não, a vida é uma competitividade. Eu acho que na escola, não vejo uma questão de interferência na escola não. Acho que o aluno bem estimulado ele vem, participa, faz a sua parte, percebe as suas dificuldades. Tem alunos que até falam da sua defasagem de conhecimento: ah, isso aqui eu não lembrava mais; ah, isso aqui eu

nunca vi, eu não cheguei ver esse conteúdo, eu não sabia disso e tal. Eu acho isso muito positivo, e vejo que a escola ela precisa estimular o aluno. A gente trabalha com todos para a igualdade, mas nós sabemos que o mundo lá fora é competitividade. Então ele tem que tar ciente e consciente disso.

6'03'' Rosana: É... Você já participou, com relação a avaliação que é o diferencial que teve agora em 2013, a avaliação de Ciências, em outros momentos você, que estava em sala de aula, você se recorda se tinha turmas que participaram da avaliação de Ciências?

6'19'' Prof. A: Não.

6'20'' Rosana: Teve a de 1997 e a de 1999.

6'24'' Prof. A: Eu não me lembro. 1997 e 1999 eu não me lembro de ter turmas que tenham participado.

6'32'' Rosana: E agora, como que você vê a inclusão de Ciências nestas avaliações do SAEB?

6'39'' Prof. A: Olha, eu já fiz uma série de críticas. Eu acho positiva, porém a gente sabe que o conteúdo cobrado é o conteúdo que tá aí no material, proposto no nosso currículo, no nosso planejamento e eu percebo assim, que as aulas, três aulas de Ciências é muito pouco. É pouca pra você de repente submeter o aluno a uma avaliação que você sabe que vai ser cobrado todo o conteúdo e pra dar conta de todo o conteúdo, três aulas é muito pouco. Você acaba tendo que fazer o que, fazer uma seleção de conteúdos, né, para o nosso aluno, que é isso que a gente procura fazer. Todo ano, né. Faz o planejamento, seleciona, vê, faz aquela seleção de conteúdos. Mas a prova do SAEB, de repente aquele conteúdo que você acha prioridade, que você selecionou, não é ele que tá presente ali.

7'47'' Rosana: É porque na verdade você vai considerar, às vezes, a questão da regionalidade.

7'51'' Prof. A: Exatamente. Trabalhar as questões que tá mais abrangente no teu contexto também. Você vai além, mas... E aí, se nós tivéssemos mais aulas, tal qual é português, é matemática, que dá para trabalhar amplamente os conteúdos, eu acho que os resultados poderiam ser melhor. Mas diante desse contexto desse número de aula reduzido, eu acho que o aluno fica em desvantagem.

8'19'' Rosana: Porque na verdade a gente tem os parâmetros nacionais, curriculares, e a matriz, ela é feita em cima também, desse dali, mas tem algumas coisas que são (A: mas tem um diferencial, né)... exatamente porque tem autonomia

até pra fazer isso, né. Por outro lado, as avaliações do SAEB, elas vão contemplar uma parte também daquilo, mas a gente não sabe especificamente qual é a parte.

8'50'' Prof. A: Qual é a parte? E quando você faz a seleção de conteúdo? E também não seria justo direcionar.

8'57'' Rosana: Não.

8'59'' Prof. A: Não seria esse o caso. O caso seria você ter condição de trabalhar todos os conteúdos, bem trabalhados, preparar o aluno para o que der e vier. Porque você não sabe quando ele entra para uma avaliação desse nível, querendo ou não, é para ver quem... mede o nível de conhecimento, mas também mede o que tá com conhecimento mais, com maior conhecimento, menor conhecimento. Então o ideal seria que ele tivesse tempo para trabalhar todos os conteúdos. Porque se for olhar, todos são importantes. A gente se obriga a fazer essa seleção, mas não tem nenhum conteúdo que não seja importante.

9'37'' Rosana: É, porque você tem lá os conteúdos estruturantes e daí os básicos, e aí você vai poder fazer a seleção dos específicos.

9'42'' Prof. A: Dos específicos, mas daí fere. Tá dentro dos estruturantes, tá dentro do básico, mas aqueles específicos que você não dá atenção devida como os demais. Você dá uma passada. E nessa passada, às vezes você acaba pecando porque é exatamente ali que o aluno vai ser cobrado.

10'04'' Rosana: De repente pode acontecer de ser exatamente. Com relação a inclusão de avaliação de Ciências da Natureza, você sentiu, teve alguma influência no teu trabalho no ano passado, ou a partir de agora que nós também sabemos que existe essa previsão pra 2015 também novamente ter, enfim, influenciou ou de repente vai influenciar no teu formato de olhar para as tuas aulas na escola?

10'37'' Prof. A: Então, o ano passado nós nem sabíamos que ia acontecer. De repente, aconteceu a inclusão da avaliação de Ciências. Eu não vejo como mudança no meu trabalho não porque eu acho que eu sempre fui bem, sempre cobrei o máximo que eu pude dos meus alunos, sempre procurei dar o máximo de mim e cobrar o máximo deles. E o que eu fazia é o que eu continuo fazendo porque não temo como, dentro das possibilidades que eu percebo, que eu me percebo enquanto professora e enquanto as condições deles enquanto alunos, eles estão oferecendo o máximo que eles têm, aí eu também tô me propondo a fazer o máximo que eu posso, como sempre, então não existe assim...

11'28'' Rosana: diferença...

11'29'' Prof. A: Diferença. Ah, eu vou trabalhar mais agora porque eu sei que vai ter que ser avaliado ou coisa dessa natureza. Não! Porque a ética é ética. O teu princípio de profissional é sempre o mesmo, né? Então, vamos lá!

11'43'' Rosana: Como os alunos se preparam para a avaliação de SAEB, ou não existe nenhuma preparação, ou existe alguma orientação em relação por exemplo aos conteúdos, ao tipo de prova? É feita alguma orientação, existe algum tipo de preparação por parte dos alunos ou não?

12'04'' Prof. A: Olha, eu percebo os meus colegas das outras áreas. O ano passado a gente ficou sabendo meio em cima da hora também. A orientação no sentido deles pesquisarem, deles buscarem mais na internet, porque lá tem alguns modelos de prova que eles podem olhar, que eles podem pesquisar para eles se prepararem. E na escola, o que eles tiverem na escola o trabalho é feito no cotidiano, no sentido do melhor para o aluno e se ele busca e tem alguma dificuldade, alguma coisa, alguma curiosidade a mais, nós estamos aqui prontos para ajuda-los. Nesse sentido que eu percebo que é feito o trabalho sim. Vai haver como todo ano, a cada dois anos né? (Rosana: Sim) A cada dois anos tem essa prova, é importante que vocês vão bem porque é uma referência para a escola, para vocês também.

12'55'' Rosana: De motivação?

12'55'' Prof. A: Então a gente motiva e induz de alguma forma eles a buscar mais além do que a gente propõe aqui na escola, em sala de aula. Induz eles a buscar mais conhecimento.

13'11'' Rosana: Com relação à avaliação do SAEB, a avaliação específica de Ciências, não sei se você chegou a ler o documento que fala da inclusão, né? Mas ainda assim, mesmo que não tenha lido, falando de alfabetização e letramento científico, é possível relacionar a prova com alfabetização e letramento? Até a gente sabe que existem vários autores que falam uma definição para alfabetização, uma definição para letramento e quando fala de letramento e alfabetização científica, né? Do conhecimento científico do uso do dia-a-dia, você entende, assim, que a prova tem como medir esta alfabetização, este letramento do aluno por meio da prova?

14'00'' Prof. A: Olha, eu acho, sinceramente, meio difícil. Sabe, porque assim, as aulas têm que ser pautadas, devem ser pautadas sempre na fundamentação científica pro aluno. O conteúdo tem que ter fundamentação científica. A partir daí induzi-los e estimular eles a usarem esse conhecimento no

seu dia-a-dia. Fazer isso a escola faz. E, agora quanto a prova do jeito que ela vem, não sei. Porque eu achei o índice muito baixo.

14'38'' Rosana: Você teve acesso, já, aos resultados?

14'40'' Prof. A: Não, mas na hora da correção ali, que a gente olha né, e tal, a gente percebe que os acertos não foram o que a gente esperava. É que a curiosidade de professor sabe como é né?

14'56'' Rosana: Lógico, até por isso que eu já perguntei se você já teve acesso ao resultado da escola pra ver como ficou, porque eu desconheço, eu não sei como que é. E é só o diretor da escola que pode né? É claro que os professores têm acesso junto com a direção da escola, mais eu digo assim, é o diretor da escola que tem senha para fazer o acesso e ver os resultados.

15'12'' Prof. A: Não, só da curiosidade mesmo, de olhar depois, porque conversar com o aluno, ver o que ele acertou em sala de aula. Olha, lembra o que caiu? Você lembra? Ah professora, caiu sobre isso. E o que você fez? Ih, nem sei. Então aí eu acho meio difícil. Não sei, eu acho que é uma resposta. Na verdade, eu não sei te responder.

15'36'' Rosana: Porque aí a gente também teria que ter acesso à prova, né? E não tem acesso.

15'40' Prof. A: E não tem. Então nesse sentido eu acho bem difícil.

15'46'' Rosana: Com relação, assim, de uma forma geral ao SAEB, tem alguma outra coisa que você acha relevante, que gostaria de comentar?

15'58'' Prof. A: Não, eu falei no início, eu acho realmente que é importante sim medir, e sabe, eu acho que é uma referência. É um padrão de referência, querendo ou não. E daí gera aquela história: tal escola atingiu o índice, tal escola... porque tem isso né? Porque aqui a gente não atingiu, o que aconteceu? Você começa a investigar.

16'19'' Rosana: Quando sai esses resultados, falando em índices, de comparação de uma escola com outra, a escola, ela busca, assim, fazer... vamos ver o que é que realmente os alunos acertaram ou deixaram de acertar? Porque tem dentro daquela escala lá dos acertos. É feito esse trabalho?

16'38 Prof. A: Nós já fizemos. Esse ano eu não sei se da Prova Brasil ou SAEB, não sei qual. Aquilo nós já fizemos. Esse ano nós não fizemos. Mas já houve da gente comparar em reunião pedagógica e analisar para ver o que tinha maior índice ou menor índice de acertos.

16'57'' Rosana: Até porque aí é uma forma de ver, pela avaliação vai verificar onde que os alunos às vezes tão tendo mais dificuldade nas atividades, né?

17'07'' Prof. A: Verdade, nós já fizemos isso em outros momentos sim. Mas acho que é tudo tão corrido, né? A rotina da escola é muito corrida. Tudo quanto é questão cai dentro da escola. E às vezes a gente sente que para trabalhar a própria direção, equipe... porque eles têm que organizar isso pra nós, e às vezes eles nem têm tempo em função de tudo que tá lá fora, externo, vim pra cá. Você sabe disso muito bem como é? Conhece essa realidade, né? Então assim, eu acho que ideias boas de fazer, de analisar, sei lá, de crescer junto, vamos ver... Até surge, mas o dia-a-dia fica no ninho porque não há tempo suficiente para isso. Aqui na escola mesmo, essas pedagogas mais estão dentro da sala de aula do que fazendo o trabalho delas. Vai fazer o quê? E eu sei que não é a realidade só daqui.

18'15'' Rosana: E ainda considerando que a escola nem é tão grande. De repente existem outras escolas com maior número de turma e são inúmeros problemas. E são esses problemas que acabam vindo também

18'31'' Prof. A: Os problemas são bastantes.

18'32'' Rosana: São os mesmos, mesmo sendo menor, tá certo.

18'33'' Prof. A: Essa é a situação complicada, mas eu acho que essa avaliação da gente poder tar analisando e buscando esse, essa raiz do problema... O problema a gente resolve quando começa lá na raiz dele, porque se começar lá no topo, é um paliativo só, né? Seria bastante importante, mesmo assim eu acho que o SAEB, mesmo assim eu vejo Prova Brasil e SAEB como coisas muito importantes na educação. Essa medida de, esse índice que mede mais ou menos o nível eu acho importante sim.

19'08'' Rosana: É que uma das propostas é a questão da equidade, de você garantir que todos os alunos tenham o mesmo acesso aos conhecimentos.

19'18'' Prof. A: Embora a gente saiba que não... Tá meio difícil, né? Tá meio difícil até em função desses PCN's, né? Daí das nossas matrizes, da diferenciação de trabalho... essas coisas assim eu acho que acaba diferenciando mesmo. E as questões das preocupações regionais, né? A diferenciação por regiões também. Acho que acaba envolvendo, e daí é uma prova só para o Brasil todo.

19'52'' Rosana: É, a prova é a mesma.

19'53'' Prof. A: Só que aqui na região sul, digamos assim, nós temos uma realidade bem diferente da região norte, nordeste. Então tem... E ainda tem aquelas

peculiaridades que eu citei antes e que você não vai pôr no seu trabalho, né? Mas é um desabafo, porque de repente você teu índice assim e o outro melhor assim. Mas você olha: Poxa, mas lá foi bem outra realidade, tal...

20'19'' Rosana: Porque na realidade o que se espera com esta avaliação é para apresentar o que é a realidade...

20'26'' Prof. A: E não mascarar.

20'26'' Rosana: o desempenho dos alunos com relação ao conhecimento, né? Então, porque daí quando a gente fala de IDEB, está relacionado outras questões, mas nesse caso aqui, do SAEB, é realmente para verificar o desempenho dos alunos.

20'42'' Prof. A: É, não tem porque, né? Mas afeta no índice depois. Afeta, não tem nem o que questionar. E deveria não mascarar. Fazer uma coisa realmente bem *clean*. Eu, pelo menos, penso assim. Eu sou muito, eu sou muito das coisas muito certas, sabe.

21'06'' Rosana: É porque na verdade o objetivo principal é o que? É contribuir para a melhoria da qualidade e como que eu vou contribuir para melhorar a qualidade se o resultado está mostrando que a qualidade está boa, né? Ou, não que necessariamente tenha que mostrar que não está boa para melhorar. Mas mostrar os pontos frágeis para daí buscar trabalhar em cima daqueles pontos, né?

21'28'' Prof. A: Com certeza. É o apontamento de fragilidades. Eu vejo como isso, né? Por isso até que eu acho importante. Porque a partir do apontamento das fragilidades, a escola, o município, núcleo, ou sei lá eu, dependendo da dimensão das fragilidades vai buscar resolver. Opa, aqui tem um gargalo. Como é que nós vamos resolver isso? Coletivamente, né?

Entrevista Professor B

00'00" Rosana: B, então, assim, é mais uma conversa que a gente vai fazer e aí eu preciso também da identificação tua. Qual é o teu nome completo?

00'10" Prof. B: B.

00'15" Rosana: Muito bem, quatro nomes. Qual que é a tua formação? A tua graduação?

00'20" Prof. B: Minha graduação é em Ciências Biológicas e Matemática.

00'26" Rosana: Minha formação também é assim. Pós-graduação você tem?

00'30" Prof. B: Sim, eu tenho duas. Uma em Meio Ambiente e uma em... como que é? É meio ambiente também, mas era na época do CEFET, como chamava aquela pós-graduação? Projetos Ambientais. Uma era só em Meio Ambiente e a outra eu fiz em Projetos Ambientais que tinha lá. As duas eu fiz na área de meio ambiente.

01'02" Rosana: Você é professora há quanto tempo?

01'05" Prof. B: Vinte anos. Esse ano completo vinte anos.

01'10" Rosana: B, então, assim, sobre as avaliações, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, para você, como você entende, o que é o SAEB? O que esse sistema de avaliação visa? O que você pensa sobre o SAEB?

01'29" Prof. B: Eu acredito, penso, não sei se isso é correto, pelo pouco que sei, que é a junção do conhecimento que o aluno tem, o que ele tem e o que ele adquire na escola. Se eu não me engano, que eu li aqui, que é sobre a Prova Brasil, junta-se a prova Brasil, o outro eu não sei o que que é lá que coloca junto e mais as notas que ele tira nas disciplinas dentro da escola.

02'02" Rosana: Ah tá, daí pra construir o IDEB, né?

02'04" Prof. B: Ah, esse é o IDEB!?

02'06" Rosana: Não, mas é junto, é junto. O SAEB que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, e aí, com o resultado da escola, de aprovação, de reprovação, de evasão dos alunos. Esses dois resultados juntos, o desempenho que os alunos tiveram nas avaliações externas, né? Como o SAEB, junto com o resultado da escola, constitui o IDEB, que é o índice de desenvolvimento da educação básica. E daí sai por escola esse. Mas tem a prova dentro do SAEB, a Prova Brasil e tem uma outra prova porque tem uma parte que é feita com escolas públicas só, e uma outra que envolve escolas públicas e escolas particulares. E aí o

resultado ele sai por escola e também ele pode sair nacional, estadual e por regiões do país.

02'57" Prof. B: Por isso que tem aquela comparação aqui.

02'59" Rosana: Eles fazem comparações, né? Mas assim, dentro do sistema de avaliação você acha, assim, que na escola essa avaliação que é feita, ela tem alguma implicação no ambiente escolar?

03'18" Prof. B: Para os alunos não, infelizmente. Na época de Matemática a gente até preparava eles para as provas e cobrava resultado, mas eles não têm interesse, infelizmente. Eles não vê isso como uma evolução para eles, ou uma verificação para ver se eles estão no caminho, ou se a escola em si, o sistema está no caminho correto. Tanto que se questionava muito, se questiona muito as Olimpíadas, essas avaliações que têm porque os alunos não valorizam. Não valorizam. E em si, a escola, eu acho que teria que trabalhar um pouco em cima disso. Isso ser mais aberto para nós. Por exemplo, eu não sei responder direito para você porque eu não estou no meio ali, isso não vem até os professores como deveria.

04'10" Rosana: Falta conhecimento sobre esse sistema de avaliação?

04'12" Prof. B: Falta conhecer, eu acredito que sim. Como que eu vou criticar, questionar, se eu não tenho conhecimento?

04'19" Rosana: É porque tem, por exemplo, sobre o sistema a... o que cai na prova, né? Que existe a matriz de referência, que ela é feita em cima dos Parâmetros Curriculares Nacionais e para nós no Paraná são as Diretrizes, né? São documentos semelhantes. E aí nós temos a questão dos resultados e daí a divulgação desses resultados também. Como é feita a divulgação? Na escola que você está trabalhando é tratado esses resultados?

04'55" Prof. B: É passado. Como eu te falei, no ano passado a diretora comentou. Não sei se foi em alguma reunião pedagógica no começo desse ano, porque eu não participei aqui. Participei lá no Naira, mas se não, no ano passado que ela comentou o resultado que deve ter sido o do ano anterior.

05'18" Rosana: É, em 2012 saiu o resultado de 2011, né?

05'22" Prof. B: Então foi isso que ela comentou com nós.

05'26" Rosana: Na metade do ano, mais ou menos, daí as escolas tiveram um trabalho

05'28" Prof. B: Fora disso, eu não faço leitura sobre isso. Entende, se a escola não traz para nós, por exemplo, num momento lá de início de ano, de curso, de reunião pedagógica, isso aqui fica onde? Desculpa eu falar, lá na sala da supervisão. É a orientadora e a supervisora que estão trabalhando, estão montando esse documento aqui. Inclusive, ah, se precisar de ajuda, ela falou, sim, se precisar, porque o que eu tenho por enquanto é isso e está atrasado.

06'07" Rosana: A gente está sempre correndo atrás, sempre atrasado.

06'11" Prof. B: Xiiiiii (pedido de silêncio aos outros professores que estavam juntos na sala que aconteceu a entrevista).

06'17" Rosana: Não tem problema, não vou transcrever as conversas paralelas (risos). Fiquem tranquilos, não tem problema (risos). Você diz que é professora há vinte anos, né? Você se lembra de ter participado, por exemplo em 1997 e 1999, que foram as edições do SAEB que teve também avaliações de Ciências, você se recorda em algum momento, assim, destas avaliações?

06'50" Prof. B: Não. Que eu tenha feito ou participado, não lembro. Eu não sei se é porque a gente trabalha em três, quatro escolas que não... que eu sempre fui, tive aula assim: numa turma aqui, duas lá, duas lá...

07'04" Rosana: É, e de repente no dia que ocorre a avaliação coincide você não estar naquela escola.

07'09" Prof. B: E eu acho estranho assim, sei que saiu, porque daí ela falou o ano passado que todo esse tempo a gente nunca foi chamado para participar. Então, por exemplo, quem que organiza isso dentro da escola?

07'26" Rosana: Com relação ao SAEB, em 2013...

07'29" Prof. B: Quando acontece as provas?

07'34" Rosana: 2013 nem os Núcleos Regionais participaram. A CESGRANRIO é uma instituição que prepara, o INEP que prepara tudo, e aí ele repassa a organização de logística para a CESGRANRIO, e aí ela repassa para os Núcleos. Até 2011 foi assim. E o Núcleo tinha uma equipe que fazia esse trabalho, chamava as pessoas para ir e aplicar as provas, né? Porque também não pode ser o professor que está. Por exemplo, digamos que você está na sala, professor de Ciências...

08'08" Prof. B: Eu não posso ficar porque eu sou Ciências. É que nem Olimpíada de Matemática, eu não posso ficar porque eu sou de Matemática.

08'12" Rosana: E agora em 2013, já teve uma organização mais diferente ainda. A CESGRANRIO já fez direto e só contatou uma pessoa do Núcleo para fazer indicação de pessoas aposentadas ou outras pessoas ligadas à educação, mas que não estão atuando.

08'28" Prof. B: Então se eu estava na escola aquele dia eu saberia, se não, não. É isso?

08'31" Rosana: A escola, a direção da escola, todo mundo. Isso aí existe essa divulgação. Olha, tal dia a nossa escola vai ter a avaliação. Porque é marcado um período, assim, em torno de doze a quinze dias, que eles marcam as avaliações para aquela passar nas escolas e a escola é comunicada. Então a direção da escola recebe a comunicação da data que vai haver a prova, né. E aí depende também. De repente tem escolas que só organizam, porque o que tem que estar organizado? O ambiente e a turma que vai fazer a avaliação.

09'06" Prof. B: E aqui foi usado acho que o nono ano, né?

09'07" Rosana: Só o nono ano. Porque esta avaliação ela acontece com o quinto ano do Ensino Fundamental, com o nono ano e daí alguns terceiros participam. Alguns, nem todos.

09'20" Prof. B: E aqui foi o nono ano que participou.

9'25" Rosana: E assim, falando sobre, agora você, como professora de Ciências. Mesmo, de repente, não tendo conhecimento de como, de todo esse processo. A partir de agora que vai ser incluído Ciências nas avaliações externas, como o SAEB, o que você pensa dessa inclusão?

9'46" Prof. B: Eu acho que é bom. Eu acredito que esse projeto ou projetos iguais a esse devem acontecer. Os alunos têm que ser trabalhados e testados, na verdade isso é um teste. Isso vale para o conhecimento que ele adquire aqui. Acredito, eu, que vale para o núcleo, para o governo verificar e identificar se a proposta que foi posta ou feita por nós realmente está sendo seguida, ou está sendo aproveitada.

10'20" Rosana: Se o aluno está aprendendo conforme é pensado.

10'23" Prof. B: Isso. Que ele está aprendendo.

10'26" Rosana: O processo de aprendizagem.

10'28" Prof. B: Eu acredito que isso seja um ponto bom, positivo. Mas para esse ponto ser bom e positivo, eu acredito que tem que ter todo um trabalho de uma equipe toda. Assim como é feita a Olimpíada de Matemática. É divulgado, é

trabalhado, depois da Olimpíada é trabalhado novamente isso com eles, pelo menos eu faço essa parte.

10'50" Rosana: Então, por exemplo, você está falando da Olimpíada de Matemática. O ano passado você já me falou que você nem ficou sabendo que tinha a prova, mas por exemplo, Língua Portuguesa, Matemática das avaliações do SAEB, e de agora em diante, falando de 2015 vai ter a de Ciências e de Ciências Humanas, com relação ao teu trabalho como professora e também com relação ao trabalho que é feito com os alunos, você acha que vai mudar alguma coisa? Vamos falar de Ciências nesse momento, a inclusão de Ciências vai mudar alguma coisa na tua forma de organizar as tuas aulas ou de trabalhar com os alunos por conta dessa inclusão?

11'36" Prof. B: Eu posso durante... alguma coisa sempre tem que mudar. Eu acredito que durante as aulas eu posso fixar mais um conteúdo que seja mais importante, ou que ele vai usar durante o período da vida dele toda, com relação às Ciências em específico, né? Se eu estou trabalhando corpo humano eu posso fixar algumas partes principais nas quais ele pode usar, por exemplo numa prova, num vestibular, num teste do conteúdo de Ciências. Eu posso lembrar ele, eu posso falar para ele: olha você vai fazer um teste, neste teste pode ter isso. Acho que isso é importante, mas a maneira como eu trabalho com ele o conteúdo, mudança em si não. Mas o incentivo eu acredito que sim.

12'28" Rosana: Mais com relação à realização da avaliação, dele entender os motivos da avaliação?

12'34" Prof. B: Isso, isso também. Preparar ele para algo diferente do que ele está aprendendo ali na escola, além da prova que ele faz, além da recuperação que ele faz. Porque eu trabalho muito relacionando a ciência com a vida diária, o ambiente, sempre eu procuro trabalhar nesse sentido, para ele poder associar aquilo ao conteúdo... à vida, o ambiente ao conteúdo que ele está vendo na sala de aula.

13'04" Rosana: Já que você diz assim, que você procura sempre relacionar com o que ele vai ver lá no dia a dia ou na vida ou de toda forma, né? O conteúdo que ele aprende na escola com o que ele vai vivenciar na vida social dele. Eu não sei se você leu alguma coisa a respeito, nós tratamos isso, vários autores, trazem como letramento, outros como alfabetização científica, que é o uso social que o aluno faz do conhecimento científico que ele aprende na escola, e assim, falando da prova, você acha que é possível, por meio desta avaliação do SAEB de Ciências,

verificar se o aluno faz esse uso social do que ele aprende na escola? Verificar esse letramento científico, essa alfabetização científica do aluno?

14'02" Prof. B: Mas eu não conheço a prova. Como que eu poderia te responder, eu não sei como é essa prova.

14'14" Rosana: Então você acha que é importante ter acesso às questões que são apresentadas na prova? Exemplos de questões?

14'18" Prof. B: A esse material ou exemplos de questões que eu não posso ver a prova nem estar com eles na prova. Então eu teria que ter algum tipo de acesso para mim verificar, será que o trabalho que eu estou fazendo condiz com o que quer a avaliação ou o sistema em si.

14'42" Rosana: Mas, e mesmo desconhecendo, será que tem mesmo em uma prova eu conseguir verificar se o aluno faz a avaliação, por meio de uma prova a gente consegue?

14'50" Prof. B: Eu acho que sim. Com certeza. Ele tem que entender os dois lados, porque eu trabalho o ambiente, mas eu faço a parte científica primeiro. Não falo só, olha eu tenho um coração, um pulmão, olha ele precisa do ar. Começa lá, o oxigênio, do que ele é composto.

15'18" Rosana: Daí vai fazendo a relação e conforme o que ele vai demonstrar do conhecimento que ele tem é possível que ele consiga relacionar isso com a prova?

15'25" Prof. B: Com certeza. Se é isso que a prova requer, pede ou a intenção do projeto é isso.

15'35" Rosana: Você acha é possível?

15'36" Prof. B: Com certeza.

15'37" Rosana: É uma das questões que é colocado no documento que é medir a alfabetização e letramento científico dos alunos. Então por isso que eu pergunto, será que é possível?

15'47" Prof. B: Tem que ter. Com certeza.

15'55" Rosana: Ainda você estava falando sobre orientar os alunos de alguma forma. Por exemplo, você acha que é importante fazer algum trabalho e a escola tem feito noutros momentos algum trabalho com relação a estas... diversas né? Que nós tivemos avaliação do SAEP, do SAEB, fazer esse trabalho com os alunos.

16'16" Prof. B: Importante, importantíssimo. Porque ele vai valorizar aquilo que ele vai fazer, ou aquilo que ele fez está sendo valorizado. Passando para ele. Olha, você foi bem, você não foi...

16'24" Rosana: O retorno.

16'25" Prof. B: O que aconteceu nas avaliações. Porque que você foi bem, porque que você não foi. Sempre tem que ter retorno, assim como nós em sala de aula quando entregamos uma prova. Acredito que todos façam, eu faço isso. Existe o feedback, a revisão. Por que que você errou isso, o que você poderia ter feito, o que você pode melhorar, porque que não é isso. Isso tem que acontecer, acredito eu, com todos os projetos que tem na escola.

16'51" Rosana: Porque daí se ele compreende, você está dizendo que se ele compreende para que é que serve aquilo, ele vai ter um outro olhar para aquela avaliação.

16'58" Prof. B: Com certeza. Não só fazer por fazer, porque o professor vai dar uma nota ou a escola está avaliando...

17'06" Professor: Tem que ter um significado, "que nem" ela falou, em geografia tudo eu procuro relacionar com o cotidiano, com o que eles sabem porque daí fica mais fácil, né? Você relacionar o conteúdo a partir do que eles sabem, porque se não fica um negócio muito abstrato, assim... Pra que que serve isso? Se a gente não fizer assim.

17'25" Prof. B: Principalmente os nossos alunos hoje em dia que o conhecimento é muito vago, muito!

17'32" Professor: Infelizmente.

17'33" Prof. B: Infelizmente. E eu tenho um projeto, assim, sempre nas minhas aulas. Eu não dou o mínimo para ele não. Porque ele tem o mínimo, porque ele quer o mínimo. Entende? Eu sempre preparo algo além porque eu acredito que tudo que é dado, é cobrado, tem resultado. Mas tu tem que cobrar se não... Ou tem que mostrar pra ele que aquilo existe, se não ele nunca vai ficar sabendo.

18'01" Rosana: Exatamente, concordo com isso. Assim, de uma forma geral, com relação à esta avaliação externa, ao SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), tem alguma coisa que você gostaria de falar, ponderar?

18'19" Prof. B: Eu gostaria de ter um conhecimento maior sobre isso. Não consigo falar muito porque até peço desculpa que não me inteirei mais, né?

18'27" Rosana: Não, não precisa isso.

18'28" Prof. B: Mas é algo que de agora em diante eu vou fazer, porque...

18'33" Rosana: E assim, de que forma você acha que poderia ser feito isso? Aonde que está essa falha? De quem que está faltando?

18'43" Prof. B: Eu, a falha é minha também. Porque se eu faço parte da instituição da escola, eu deveria saber tudo que acontece nela, mesmo que ela não me passe. Porque o problema de nós professores, a maioria que trabalha em várias escolas. Então a gente se detém assim, a eu tenho três aulas lá, eu vou para a aula. Eu tenho uma reunião aqui, então eu vou verificar em qual escola eu posso ir participar, então os projetos ficam muito vagos. Se eu fizesse parte de uma escola só, acredito eu que teria um conhecimento maior, um interesse maior. De participar, de saber. Não é o que a gente sempre fala?

19'25" Professor: É, eu fiquei três anos só aqui, né? As quarenta aulas, que maravilha. Você está sabendo tudo que está acontecendo. Esse ano eu peguei uma aula lá no Costa e Silva, eu chego lá e nunca sei o que está acontecendo porque eu vou só na segunda e na quarta. Duas aulas na segunda e uma na quarta. Chego lá aí passou os recados, nossa está acontecendo tal coisa. Ah, eu não estou sabendo. Entendeu? Você fica sempre perdido assim. Lá. Aqui não, mas lá eu estou...

19'50" Rosana: Você se sente parte da escola e você se envolve. E assim, além, essa é um dos problemas. Quem poderia fazer esse trabalho que falta, que você disse que falta conhecer mais sobre o sistema de avaliação, quem que pode dar mais essas informações ou que poderia então fazer uma espécie de capacitação?

20'11" Prof. B: Quem é responsável por esses projetos? Quem é o responsável maior?

20'16" Rosana: O Sistema da Avaliação da Educação Básica é o INEP por meio do MEC, né? O MEC por meio do INEP, que é quem prepara. E aí tem as equipes da Secretaria que coordena as avaliações externas e depois tem as equipes dos núcleos que coordenam as avaliações externas

20'33" Prof. B: Então uma sugestão seria no início do ano ou então em julho, que se fizesse um trabalho aprofundado sobre isso, para que todos ficassem sabendo, todo mundo sabe, deveria saber o que acontece, como acontece, de que maneira eles seguem para fazer essa prova, de que maneira eles corrigem isso, como é o retorno disso nas escolas e por quê que tem tudo isso, qual é a intenção? Claro que nem sempre eles vão falar qual é a intenção maior de tudo isso, né? Mas

para nós aqui, o que que nos interessa? Para quê? Para a gente poder trabalhar isso da melhor maneira possível com os alunos, que se usa eles na verdade. Só se usa e eles não dão um retorno como deveria dar, mas por que eles não dão? Assim como eu não estou te dando um retorno bom para o seu trabalho porque eu não tenho conhecimento. Os alunos também. Eu acho que lá de cima tem que vir isso aos poucos. Né? E tomar a escola e dentro da escola ter essas informações para todo mundo. Por quê? Porque nós deveríamos ler e aprender sim, mas a gente é muito corrido, é uma vida hoje em dia, a tecnologia é bastante, mas a gente não sabe coordenar, a gente não sabe se organizar para procurar isso, então tem que vim, ser imposto.

22'02" Rosana: E você pensa assim, por exemplo, se tivesse a forma de acesso, de divulgação maior sobre o porquê desta avaliação, o que é esta avaliação, porque se faz a avaliação, quais são os conteúdos, porque existe a matriz de referência, mas então vamos organizar de uma forma que todos os professores tenham acesso. A partir de quando você tiver o conhecimento de tudo como acontece e daí também o retorno, o resultado, a interpretação desses resultados, você acha que isso também vai mudar alguma coisa com relação à esta avaliação?

22'39" Prof. B: Eu acredito que sim, eu acredito que o índice daí, a nota dele ali como a gente disse antes, com certeza vai aumentar. Eu acredito nisso porque a partir do momento que um aluno tem interesse em um conteúdo, ele sabe para que serve aquilo, o resultado sempre é melhor. Sempre é melhor.

23'02" Rosana: E daí o fato de toda a equipe da escola conhecer

23'06" Prof. B: Claro, a equipe toda saber o que está acontecendo. Eu sei, a culpa não é a escola, a direção, a supervisão. Não é. É um todo, desde lá de cima isso tem que melhorar, tem que mudar.

23'18" Rosana: Não buscando culpado, mas vendo que se fosse diferente, né?

23'19" Prof. B: Não! Com certeza seria diferente. Eu acredito em resultados melhores. Com certeza. A gente vê na sala de aula o dia que você trabalha um conteúdo de uma maneira melhor preparado, maneiras diferentes, o aluno se interessa, rende mais do que o dia que você não está bem ou não está preparando bem o conteúdo para ele.

Entrevista Professor C e Professor P

00'02" Rosana: Então tá. Para a gente começar eu gostaria de agradecer a vocês por terem aceito participar. E aí, para a gente saber a identificação. Você, teu nome?

00'13" Prof. C: C.

00'16" Rosana: Professora C, né? C, qual é a tua formação? Qual é a tua graduação?

00'20" Prof. C: Ciências com habilitação em Biologia.

00'24" Rosana: Tem pós-graduação?

00'26" Prof. C: Tenho, Gestão Ambiental em Municípios.

00'31" Rosana: Quanto tempo você atua em educação?

00'32" Prof. C: Dez anos aproximadamente.

00'36" Rosana: E você professora?

00'38" Prof. P: Eu sou professora pedagoga P.

00'42" Rosana: P, você... A tua formação é Pedagogia? Tem alguma outra formação também?

00'47" Prof. P: A graduação é Pedagogia. E depois fiz especialização em Metodologia do Ensino em Ciências e Matemática de Primeira a Quarta; e Pedagogia Religiosa.

00'57" Rosana: Na área de Ciências também. E há quanto tempo você atua na educação?

01'01" Prof. P: Enquanto professora pedagoga já para vinte e seis anos e enquanto professora já dá uns trinta e três anos.

01'13" Rosana: Nossa! É uma contribuição grande né!

01'19" Rosana: Para a gente começar a nossa conversa, então, é sobre a inclusão do ensino, das avaliações de Ciências na avaliação do SAEB. Vou começar conversando um pouquinho sobre o SAEB, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que é feito nacionalmente. O que você entende sobre esse sistema, o que você pensa sobre esse sistema de avaliação? Quais as tuas considerações?

01'45" Prof. C: Com relação a esse sistema eu acho interessante, porque se você ver dados, índices, você tem como reformular o seu trabalho, a sua área de atuação, construir uma proposta diferente junto à equipe pedagógica. Então eu acho ele bastante importante, porém algumas vezes a gente fica pensando será que ele

realmente casa com a nossa realidade, justamente por não ter tido acesso à prova, então eu não sei te dizer exatamente se ele vai nos ajudar ou não.

02'18" Rosana: Professora P, você, sobre o SAEB, qual que é o teu entendimento sobre esta avaliação?

02'26" Prof. P: Eu considero uma avaliação importante para servir como parâmetro para a gente analisar a nossa prática do cotidiano da escola, de sala de aula, mas que há ainda bastante falta de informação e relacionar com a diretriz da disciplina e também diferentes situações problemas que interferem em sala de aula e se considerar também os conteúdos requisitos para o aluno dominar na série em que está para dar o prosseguimento e a falta de conhecimento do processo de avaliação sendo aplicado por nós, profissionais da educação, que também impede de ter essa compreensão maior da avaliação e enquanto ver como benefício ou não no nosso trabalho.

03'22" Rosana: Quando você fala da questão da falta de conhecimento, especificamente sobre os conteúdos, sobre como é elaborada a prova, o tipo de questão que aparece na prova, os resultados e a forma como ele é divulgado? O que vocês percebem, quando você fala de falta de conhecimento, em que sentido que mais isso faz falta?

03'49" Prof. P: Olha, eu percebo enquanto professora pedagoga, é no todo. Uma, a gente no geral a gente busca ler pouco sobre o programa, mesmo que ele está acessível. A outra questão, como as provas não estão de acesso, já se tem isso como uma interrogação. Se ela realmente está ali para avaliar o nível de qualidade de ensino do nosso educando no país, ou se ele está ali é compreendido também como está ali para dizer que nós profissionais não estamos sendo profissionais competentes o suficiente para garantir a qualidade de ensino. Então, há muitas dúvidas em quais são realmente os objetivos do programa e a falta de buscar ler e conhecer o programa.

04'42" Prof. C: Até a questão de falta de buscar e ler, por exemplo, no meu caso: foi ano passado a primeira prova. Eu saí daquela escola porque nós professores temos o problema de cada ano, até você fixar o seu padrão, ou numa cidade pequena, você tem aula em várias escolas, a gente não tem tempo para fazer essa pesquisa. Então você acaba passando meio batido. Então o que falta para a gente também é ter esse acesso... vem tudo muito pronto de cima para baixo. Você chega, a prova está aqui, aplica. Mas o porquê que eu vou aplicar? O que que

eu vou aplicar? A gente não sabe. Simplesmente você pega o pacotinho fechado e tem que abrir sem saber o que tem dentro.

05'22" Rosana: E aí a hora que sai o resultado, é feito algum trabalho em cima desses resultados? Da experiência que você tem. Por exemplo, Ciências foi a primeira vez o ano passado, esse ano você está dizendo que não está mais na escola, né, então se está sendo feito você não está lá, mas por exemplo, em outros anos, em Língua Portuguesa, Matemática, quando sai o resultado, porque o resultado sai o IDEB da escola, que é a associação dos resultados do SAEB mais o desempenho da escola de aprovação, evasão dos alunos. Quando sai esse resultado, igual saiu agora na metade do ano, saiu o resultado do IDEB, mas é esse conjunto, a escola busca fazer algum trabalho, vocês... onde você já trabalhou?

06'10" Prof. P: Atualmente, nos últimos anos, mais propriamente dois anos para cá, o ano passado e este, aqui no nosso colégio nós começamos essa análise. Mas ela ainda está bem em estágio, pré-alfabetização, vamos dizer assim. Que as áreas de Matemática e Língua Portuguesa e os pedagogos participaram de um curso junto com uma equipe do Núcleo Regional de Educação analisando e estudando, buscando entender este programa, isso foi esse ano.

06'56" Rosana: Isso foi do SAEP, do Paraná, né?

07'00" Prof. P: É, mas se trabalha também dentro do contexto a nível geral...

07'05" Rosana: É porque elas são... a matriz, elas são iguais.

07'06" Prof. P: Então (consiste em evolução?) ter uma... Um grupo maior de profissionais na escola já com um entendimento um pouco maior. Se não, ele praticamente não é discutido. Também essa cópia do resultado era colocado ali, mas não era analisado nada, como que a escola chegou até ali. Esse ano, aqui no nosso colégio, pegamos a cópia do resultado, aluno por aluno, disciplina por disciplina e começamos a estudar, analisar e passar enquanto grupo de reunião de capacitação daqueles dias de formação da escola. O que tentamos fazer este ano. Ainda está bem preliminar.

07'50" Prof. C: É, até pela questão de falta de tempo do professor das diferentes disciplinas se reunir e tentar elaborar um plano de ação, alguma coisa. Nós não temos esse tempo. Poucos momentos que a gente tem, direciona pouca coisa, meio dia, é um dia... Não dá tempo para você sentar e fazer um trabalho adequado. Isto eu acho que também é um dos grandes...

08'15" Rosana: Dificuldade de ter um tempo específico para fazer o estudo sobre...

08'16" Prof. C: Como é que eu vou tirar a dúvida do meu aluno, trabalhar com o meu aluno, se eu não tenho tempo para estudar qual é a deficiência que ele tem?

08'27" Prof. P: E também não é uma análise simples. Todo conhecimento exige um começar, um entender. E este início está tendo muito pouco suporte para a gente prosseguir na análise, no estudo...

08'44" Rosana: Dos resultados.

08'46" Prof. C: Está meio que, vocês peguem o resultado e dá um jeitinho de aprender e ver o que tem que fazer. Então a gente acaba ficando inseguro também com relação a isso. Será que eu estou indo pelo caminho certo? Ou não?

08'56" Rosana: É porque o resultado tem muitas informações, e daí dá pra fazer vários tipos de análises.

09'01" Rosana: E assim, especificamente com relação ao teu trabalho na escola, existe alguma implicação destas avaliações externas no trabalho que você enquanto professora desempenha na escola?

09'16" Prof. C: Implicações?

09'17" Rosana: É, seja positiva ou negativa? Por conta da avaliação. Tem a avaliação, isso acarreta alguma mudança, alguma reorganização?

09'26" Prof. C: Olha, até o momento não. Pelo simples fato de que quando foi aplicado a prova, o professor da disciplina não tem acesso, não pode acompanhar. Você pega só o resultado, não tem disponível nenhum caderno, nada para você imaginar que tipo de questões eles cobram. Então fica difícil tentar trabalhar a dificuldade se eu não sei qual é a dificuldade apresentada.

09'54" Rosana: Teve avaliação com Ciências no ano de 1997 e 1999. Você disse que tem mais ou menos dez anos, então não era professora naquela época.

10'05" Prof. C: Não, ainda não.

10'07" Rosana: Você, P, você se lembra quando houve essas avaliações? Porque em 1997 e 1999 tinha Língua Portuguesa, Matemática e Ciências e daí Ciências Humanas, né, envolvendo Geografia e História. Você participou de algum processo? Você se lembra?

10'25" Prof. P: Eu acompanhei a realização na escola, mais na questão de organização, distribuição das turmas e auxiliar para que o processo da aplicação desse certo.

10'39" Rosana: A logística mesmo.

10'40" Prof. P: Mas a nível de compreensão, de análise de resultados, era menor ainda que nos anos atuais. Era praticamente aplicação e recolher o pacote e cumprimos a nossa parte.

10'58" Rosana: Com relação à inclusão de Ciências no SAEB, o que você pensa sobre isso como professora de Ciências?

11'08" Prof. C: Bom, eu acho bem interessante para saber até onde nós estamos trabalhando de forma adequada, o que nós precisamos mudar. Só que para isso nós precisamos de mais informação, nós precisamos ter acesso à documentação às avaliações para que a gente possa ver o que está sendo cobrado. E de repente não está condizendo em nada ou em partes com a nossa realidade. O que em termos de Brasil, se a mesma cidade, em diferentes escolas, em diferentes bairros nós temos resultados bem diferenciados, imagina a nível de Brasil? Então, o que eu me pergunto é assim, será que realmente essa avaliação está mostrando a minha realidade, aqui da escola onde eu estou no bairro?

11'52" Prof. P: Enquanto pedagoga, o que eu percebo nessa parte, enquanto contribuição e que nós já estamos discutindo na escola, que não é novidade, a principal contribuição que, no meu entender, eu vejo que é perceptível: o que dificulta e até deixa o resultado abaixo do desejável, mesmo para nós profissionais, no restrito do colégio, é a falta do domínio da leitura, principalmente, leitura compreensiva. Ter o processo de alfabetização bem... como é que eu diria, assim, bem compreendido do nosso educando. A maioria deles é falta de leitura e interpretação nas diferentes áreas de ensino.

12'47" Rosana: Independente de ser Língua Portuguesa ou Ciências, ou no caso Ciências Humanas, né?

12'54" Prof. P: E daí, dentro disso, o que nisso que eu estou aqui no colégio dois anos, o que eu percebo por parte dos diretores, enquanto equipe, é que está sempre reforçando: o foco é leitura, compreensão nas diferentes áreas do conhecimento porque é a partir daí que o conteúdo das outras disciplinas também vão se concretizar. Essa percepção nós temos também dos alunos inclusos. O que a gente percebe quando faz trabalho individualizado não é o desconhecer o conteúdo específico da disciplina, mas está no ler e compreender. Se fala da forma oral ele sabe, se ele tiver que ler e interpretar, deixa a desejar.

13'45" Prof. C: Então, até nessa questão, agora me pergunto, algo a mais: Nós temos que fazer provas adaptadas para os alunos que tem laudo de diferentes problemas, a prova do SAEB, como eu não tenho conhecimento, ela não é diferenciada?

13'59" Rosana: Não, a prova é a mesma. O que vem é pra você fazer uma marcação se naquela turma existe aluno que tenha, que seja portador de alguma necessidade especial. Então a pessoa que está coordenando o processo, tem um ou dois, ou três alunos realizando a prova, vai ser indicado.

14'19" Prof. C: Porque até que a gente tem turmas aqui que têm vários, que você precisa ler nessa prova, para um aluno que tem déficit de atenção não pode ninguém ler para ele. Ele tem que ler, ele não consegue, de repente, chegar até o final da questão. Então essa parte fica meio difícil, nós temos que fazer um trabalho diferenciado, mas na hora de fazer a avaliação não diferencia o meu trabalho. Daí fica difícil, eu acho que prejudica um pouquinho também no nosso... Resultado final.

14'48" Rosana: Essa é sempre uma questão que o Brasil todo faz, as escolas de uma forma geral têm pedido aí se existe alguma outra forma de fazer.

14'57" Prof. C: Como tem outros... outros tipos de avaliação, tem turmas separadas, pré-determinadas, habilidades diferentes, eu acho que deveria ter alguma coisa, também, nesse sentido para que o resultado seja efetivo. Agora, eu pego, eu deixo aquele meu aluno que não consegue ler sozinho porque ele tem um déficit de atenção fazendo uma avaliação? Primeiro que ele olha aquele monte de folhas, ele já se assusta, ele já bloqueia. Então teria que ter uma forma diferenciada, ao eu ver.

15'24" Rosana: É que daí o resultado, ele sai o todo, né? Da escola, e os alunos acabam entrando.

15'31" Prof. P: Eu posso fazer uma contribuição? Não sei se tem muito a ver com o teu trabalho de pesquisa, mas em referência, um dos problemas que nós estamos enfrentando nas escolas, são aqueles das diferentes limitações de aprendizagem e que eles precisam, no caso desses educandos do acompanhamento do profissional da saúde. Aqui no nosso colégio, nós estamos fazendo esse ano esse levantamento e uma primeira avaliação desses educandos que estão com defasagem de aprendizagem, que estão repetindo as séries, estão fora da faixa etária, tem como característica ter déficit de atenção, hiperatividade, e que já estão, digamos assim, que tem um grupo que está no oitavo ano, e que até

hoje foram... não foi oportunizado nenhuma avaliação do profissional da saúde. E isso é o que acarreta no nosso entender, porque estamos fazendo esse trabalho e estudando e pesquisando, até o nível de aprendizagem menor na sala onde eles estão incluídos, por quê? Porque eles são inquietos, perturbam, eles não conseguem se concentrar e conseguem desfocar a turma enquanto estudam, sendo que este é um assunto que a nossa população, enquanto pais, não tem conhecimento. Pelo trabalho que a gente está realizando este ano, a gente está percebendo. Os alunos que nós estamos conversando, os maiores já pedem ajuda, estão lendo a bibliografia que a escola está oportunizando. Que foi comprado aquele livro *No mundo da Lua*, que é indicado por um médico, eu não tenho aqui o nome porque não gravei ainda. Os alunos já estão vindo pegar para ler e eu comentei com a professora um CD que o NRE quem passou para nós assistir e trabalhar com cada turma, aqui nessa sala mesmo, que eles só não estão buscando ajuda para se desenvolver porque não têm conhecimento.

17'51" Rosana: A escola não tem a sala de recursos?

17'53" Prof. P: Tem. Só que...

17'55" Rosana: Para a sala de recursos tem que ser, para ela ser aberta tem que ter deficiência intelectual, né?

18'00" Prof. P: Sim, mas onde está o nosso entrave? O sistema de saúde, ele não está nos dando suporte que a educação precisa. Por exemplo, hoje, alunos não diagnosticados, mas que tem algum problema que precisaria da ajuda de algum profissional de saúde, nós estamos com uma relação de trinta e seis. O custo para esse educando, esse filho ir ao neurologista e retornar a partir do diagnóstico com a medicação, ele fica em torno de um mil reais por pessoa. As nossas famílias, elas vivem, a maioria de um salário, de menos de um salário mínimo até um mil e duzentos reais mensais. Então elas não têm esse valor para buscar essa ajuda. Mesmo depois de tomar conhecimento, primeiro que desconhece, segundo não tem o dinheiro para oportunizar o tratamento com o profissional de saúde, e o terceiro problema que a gente encontra é que o... A saúde pública do nosso município também não oportuniza.

19'20" Rosana: É, porque na verdade é um direito, é público a saúde.

19'24" Prof. P: É, então onde nós estamos conseguindo algum agendamento é via MOA (?), mas é... O número de vagas é restrito. Ele daria, dá um direito assim, via ajuda pública, via MOA (?) também, seria mais ou menos uma... uns dois

encaminhamentos mensais. Só do nosso colégio nós estamos encaminhando, estamos fazendo essa prévia, está em trinta e seis. E alguns casos, não se precisa nem ser profissional da saúde para dizer que... tem alguns casos que são até caso de psicose mental grave. E que essa população...

20'00" Rosana: É um problema que vem para a escola, está aqui na escola e daí quando a gente fala da avaliação, como vocês comentaram não tem uma, assim, uma avaliação diferenciada, né? Quando vem estas avaliações em larga escala estes alunos entram no grupo como um todo e...

20'19" Prof. P: Mas até antes desta avaliação em diferenciada, o que não se tem? O encaminhamento da saúde para que esse aluno consiga desenvolver-se nas habilidades cognitivas, porque esses educandos, tendo tratamento adequado ele vai avançar no desenvolvimento das habilidades cognitivas da aprendizagem e ele não será um elemento que está ali na sala com autoestima cada vez mais rebaixada e contribuindo para que a sala toda não desenvolva a contento a quali... O resultado e quanto melhora de qualidade do ensino em nosso país tem que passar, precisa passar pelo atendimento de saúde. Pessoa doente não vai desenvolver quando há um impedimento. Esse é um grande problema que nós estamos enfrentando.

21'14" Prof. C: Eu acho que esse problema também reflete no professor da disciplina. Se eu não tenho uma nota, um desempenho bom dos meus alunos na minha disciplina. Vai ficar para o professor como se ele não estivesse trabalhando de forma correta e, às vezes, ele está fazendo, assim, o máximo que ele pode, com os recursos que a gente tem. Por isso a importância dessa, no meu entender, a importância da avaliação diferenciada. Porque se eu avalio ele diferente na minha sala, aí vem uma avaliação, uma avaliação de cima, e é feito o mesmo nivelamento, mas esse meu aluno ele tem, se ele tem laudo médico, se ele é amparado por lei, então porque não ter também uma prova também diferenciada para ele?

21'53 Rosana: Na hora de considerar o resultado da aprendizagem desse aluno.

21'57" Prof. P: Eu poderia complementar o que a professora falou? Pegando, por exemplo, o nosso oitavo A nós temos ali na sala com laudo, comprovado, desta inclusão, são em torno de, com os dois com problema neurológico, são cinco educandos.

22'22" Prof. C: E tem mais, porque estes são só os com laudo.

22'23" Prof. P: Então, digamos assim, a prova diferenciada viria para essa turma para cinco educandos, sendo que os não diagnosticados pela saúde, ali na sala, têm mais dez. Então por isso eu digo, não é só avaliação diferenciada. Antes disso tem que ser oportunizado atendimento de saúde para que realmente seja diagnosticado, porque ali foi acumulando, os com problemas os que, digamos assim, o nosso trabalho como profissional da educação vai até aqui, daqui para frente o profissional de saúde tem que intervir.

23'03" Rosana: A parceria, né?

23'04" Prof. P: A parceria. E esta parceria não está tendo porque o sistema de saúde pública não dá o atendimento necessário. Então, até antes de ter essa avaliação adaptada, você precisa atender a necessidade porque ali, digamos assim, tem mais dez, então, digamos, temos quinze. Cinco está diagnosticado e vai ter a avaliação adaptada, e os outros dez que nem diagnosticado são?

23'30" Prof. C: Aí eu não posso aplicar para eles uma avaliação adaptada sem ter o laudo porque daí eu perco respaldo com os outros também. Ele não tem nada. E aí? Até uma questão que eu vejo bastante, a questão do resultado do SAEB, é justamente essa questão dos alunos com alguma dificuldade. A inclusão: são colocados eles em uma sala de alunos, vamos colocar, assim, entre aspas, "normais", regular. O que que acontece, ao meu ponto de vista, eu não estou trabalhando como deveria com os alunos inclusos porque eu não tenho tempo suficiente para me dedicar realmente àquilo que ele precisa e eu estou deixando de ensinar algo a mais para aqueles que seriam regulares. Então eu estou vendo que essa inclusão, ela acaba prejudicando todos os alunos. Aquele que precisaria, por exemplo, esse oitavo ano que a gente falou, ele precisaria um nível diferente de aprendizado, ele precisaria de coisas diferentes, só que lá eu tenho aluno regular e adaptado. Eu tenho que ficar entre o meio, então eu não deixo meu aluno regular crescer também.

24'37" Rosana: E, às vezes, uma outra situação aí, pode ser a quantidade de alunos, né? Porque você precisaria ter um número reduzido de alunos para fazer um trabalho diferenciado.

24'45" Prof. C: Exatamente.

24'46" Rosana: É, são problemas que a gente sempre ouve e é realidade das escolas. Principalmente com essa questão da inclusão dos alunos nas salas

regulares, muitos colocam como uma inclusão exclusiva, né? Que acaba mais por excluir e exclui, aí, outros também.

25'06" Prof. C: Isso vai refletir no nosso resultado da prova, da avaliação final. Eu não consigo aumentar no nível de conhecimento do meu aluno regular porque eu fico, eu tenho que ter um equilíbrio entre aqueles que tem laudo. Então eu acabo prejudicando muito o resultado da avaliação da escola como um todo por essa questão.

25'26" Rosana: Mas assim, considerando dentro dessa condição que a gente tem para trabalhar na escola, com alunos inclusos, os regulares, de uma forma geral, assim, na disciplina de Ciências, o fato de ter incluído a avaliação de Ciências agora no SAEB, para você como professora, você sente que vai ter que mudar alguma coisa no teu trabalho, ou você já mudou por conta de saber que nós teremos estas avaliações agora, ou isso é independente?

25'58" Prof. C: Olha, para mim independe, porque o meu trabalho eu tenho ele organizado e programado. Então, claro, a gente sempre coloca a mais e nunca a menos. Só que o que, eu acho, assim, também prejudica é o aluno, a falta do comprometimento dos alunos. Aí o que que faz? A falta de comprometimento dele, dá um rendimento muito baixo. Fica como se o professor não tivesse trabalhado de forma correta, de forma adequada. Então eu acredito que esse resultado acaba sendo um fator que, como é que eu posso dizer, denigre um pouco a imagem do professor porque, nossa, esse professor, nessa escola o professor de Ciências não trabalha nada? Olha esse índice! O que esse professor está fazendo? Às vezes a gente está dando o máximo dentro do recurso que a gente tem e o aluno não tem comprometimento. Para ele não interfere em nada a vida dele. Ele não tem maturidade para saber que isso é importante para a escola e hoje ele está aqui, amanhã é o filho dele que vai vir para a escola. Eles ainda não conseguem fazer essa... esse link.

26'55" Rosana: Quando você fala desse comprometimento do aluno, antes destas avaliações externas, existe, assim, algum trabalho de preparar esses alunos? Não como preparar, por exemplo, ou, também com isto, né? Com questões que possam cair na prova, tipos de questão, ou falar sobre a prova, sobre para que é que é feito essa prova? Existe algum trabalho, assim?

27'21" Prof. C: Bom, com relação à disciplina de Ciências é aquilo que eu falei antes. Eu não participei, então realmente do ano passado eu não acredito que

tenha tido muita explicação, colocado os alunos muito a par, porque é algo que já veio pronto. Nem nós temos ainda informação a respeito. Agora, com relação às outras disciplinas, daí eu já também não sei te informar. Agora, Ciências realmente eu acredito que não tenha tido um bom preparo porque nem nós sabemos o que aconteceu ou o que iria acontecer.

27'54" Prof. P: Eu já participei da aplicação onde houve as duas situações. Houve o trabalho de esclarecimento de valorização anterior acontecer o processo de aplicação e onde não houve preparação nenhuma. Só comunicado o dia e horário e fazer. Onde houve a preparação, essa valorização, enfim, como um todo, o resultado e o desempenho dos alunos foi bem melhor, onde só foi apresentado no dia como um cumprimento de tarefa ou de ordem.

28'29" Rosana: Uma situação que é posta e vocês têm que fazer, né?

28'32" Prof. C: Só que para isso, para a gente conscientizar o aluno, nós precisamos de um trabalho anterior. Nós temos que ser trabalhados para entender o que é o processo.

28'41" Prof. P: Esse é o trabalho que eu coloco, no caso, foi os pedagogos e os diretores que fizeram. Mais especificamente pedagogos. E a pessoa da escola que ficou encarregada de coordenar o processo, não especificamente o professor de Língua Portuguesa ou Matemática, nós enquanto equipe pedagógica.

29'00" Rosana: Especificamente falando sobre a avaliação de Ciências, sobre os conteúdos, quando a gente vai para a sala de aula e trabalha, a gente faz sempre buscando fazer com que o conhecimento que o aluno tenha, que aquilo reflita na vida social dele. E isso vários autores fazem definições trabalhando como alfabetização e letramento científico, que é o uso social do conhecimento científico que o aluno tem na escola, lá na vida dele, né? Você entende, assim, que pelo SAEB é possível relacionar a prova do SAEB e a alfabetização e letramento científico dos alunos?

29'44" Prof. C: Pela prova?

29'46" Rosana: É. Tem como fazer essa relação? A prova é capaz de demonstrar ou de verificar que o aluno consegue ou que ele faz uso desse conhecimento que ele tem na escola na sua vida social?

30'00" Prof. C: Olha, eu acredito só em partes. Porque se ele não está consciente nem do que é essa avaliação, se ele não tem o comprometimento, é algo que vai ser só simplesmente algo a mais para ele fazer. Claro, a gente tenta falar

para ele o que vai ser no mercado de trabalho, o que que é a vida lá fora, só que muita coisa tem que vir de casa também. Eles têm que ter essa maturidade, esse conhecimento que vem de casa também para que eles possam entender a importância de uma prova dessa na vida deles. Que o que eles fazem ali, vai refletir futuramente no desempenho escolar, na vida dele.

30'36" Rosana: Por exemplo, assim, com relação aos conteúdos de Ciências, vamos pegar uma coisa bem básica, questão de verminoses, né? Aquele que você trabalha, todo aquele conteúdo que você trabalhou, se ele realmente compreendeu aquilo ali, entendeu que se ele não lavar a mão, não lavar uma fruta, uma verdura, que com isso ele pode estar contraindo uma verminose. E aí ele vai para a vida dele. Existe alguma forma, talvez por meio da prova, de conseguir verificar se ele tem essa compreensão? Se ele vai saber usar esses resultados lá... esse resultado não, esse conhecimento científico?

31'13" Prof. C: Ah, essa parte eu acredito que sim. Desde que a gente tenha acesso para verificar. Porque como eu não tenho nem a prova, nem antes nem depois eu não sei o que o meu aluno precisa... Ele já aprendeu ou não. Então tem sim, mas teria que ter esse resultado, aluno por aluno, questão por questão para você fazer um levantamento daquilo que ele conseguiu incorporar.

31'37" Prof. P: É, no caso da disciplina de Ciências ainda não podemos comprovar porque a gente não teve acesso a nenhuma questão.

31'45" Rosana: Tudo muito novo. Mas mesmo assim, sem saber, só perguntando, né? Será que a prova vai conseguir fazer isso?

31'49" Prof. C: Olha, a prova só vai confirmar o que ele aprendeu, porque a prova, na verdade, não vai ensinar ele. É só confirmar o que ele sabe. Porque poucos vão pegar uma questão depois e lembrar, vão lembrar que fez a questão, como eles não seguram nada, que a questão sobre verminose: Aí, eu não sei, eu vou pesquisar. Eles não fazem isso. Até por questão de maturidade e não ter acesso à prova.

32'18" Rosana: Com relação ao SAEB, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, tem alguma outra coisa que você considere relevante, que gostaria de falar?

32'28" Prof. C: É aquilo que eu até comentei no começo, eu acho, assim, muito interessante o processo só que eu me pergunto até que ponto ele é real? Porque Paraná é uma realidade, vai para outro estado é totalmente diferente. Todos têm que seguir uma linha, lá, para poder trabalhar, só que são públicos diferentes.

Só aqui em Medianeira, a escola que eu estava no ano passado era Olavo Bilac eu não conheço bem a realidade. Aqui no Naira (?) eu já estou há oito ano, então a gente conhece a realidade da comunidade. Então é diferente. Então, agora, como é que eu vou avaliar como um todo se aqui, no mesmo município, eu tenho duas... eu tenho uma escola de bairro que tem inúmeros problemas sociais, como é que eu vou comparar ele a um aluno que tem roupa lavada, cheirosinha, comida pronta, sendo que o meu aluno vem com fome para a escola, roupa suja? Então é difícil, eu acho, fazer um comparativo, algo único, dentro de realidades tão diferentes.

33'28" Rosana: A padronização...

33'29" Prof. C: Isso. Exatamente. Teria que ter um processo um pouco diferenciado de acordo... não é para a gente ensinar de acordo com a realidade? Também já vem tudo isso, adaptar à realidade... então eu acho que a prova ela não está adaptada à nossa realidade. Vem algo pronto, alguém senta, elabora essas questões sem saber se vai se encaixar com o perfil da comunidade que a gente trabalha.

33'53" Prof. P: Eu até colocaria, assim, talvez não seja só adaptada às diferentes realidades regionais, mas ela não está levando em consideração o momento contemporâneo em que se está vivendo. Que até tenho uma colocação de orientação de ordem psicológica, quando se coloca assim: As famílias uma vez não tinham celular, não tinham televisão, portanto elas conversavam entre si e discutiam as suas necessidades ali. Hoje, até, assisti agora nos últimos dias um programa de televisão onde foi esvaziada a casa toda, tinha cinco elementos da família tão centrados no celular que até a, no caso o ladrão pediu autorização para a vizinha levantar ele levou até a cadeira dela. Só quando ele pediu o celular é que eles se antenaram que a casa já estava vazia. Então o que que eu quero dizer com isso, há um momento da modernidade em que as crianças, os adolescentes, enfim, as famílias não estão mais conversando em casa, que é isso que a professora C coloca. Essa inter-relação tem que ter o apoio da família. Na escola, também, por uma questão de quantidade de conteúdo e de tempo e pouco profissional também não se faz. O pedagogo hoje, pela legislação do Paraná, nós devemos, a cada trezentos alunos, abrir uma demanda de vinte horas para um pedagogo e isso é inviável porque o pedagogo, hoje, na escola, ele não está ali só para verificar a aprendizagem. Ele tem que fazer essa discussão que em casa não é mais feita até para quê? Para ir administrando com eles os conflitos verbais e físicos que em casa

eles não tem mais, porque não há o diálogo. Então, na escola o pedagogo está atuando como um intermediário de conversa, de fazer ele refletir e ver as diferentes formas de resolver conflitos, porque isso não é mais feito na família e não se tem o psicólogo, não se tem o enfermeiro para atender os primeiros socorros de ordem de saúde geral e o número de pedagogos para fazer esta demanda de serviços é pouco, porque trezentos alunos compreende os trezentos alunos mais no mínimo um responsável pela criança ou adolescente, já são seiscentos, mais o grupo de profissionais da escola, no mínimo sessenta e mais os atendimentos dos diferentes profissionais da saúde que ele vai precisar.

36'51" Prof. C: Eu tenho também uma outra questão também, com os índices de resultado que eu vejo, pelo que a P falou, essa era que nós estamos vivendo, essa época, que está muito difícil. A escola está competindo com algo muito mais interessante. É celular, é computador, é internet, todos os recursos possíveis tornando tudo mais interessante do que ir para a escola. Muitos vêm para a escola só para garantir o Bolsa Família ou bolsa não sei o que. E tudo isso, o que que acontece, acaba sempre prejudicando o índice da escola. Prejudicou o índice da escola, eu acredito assim que prejudica o professor porque aparentemente perante a sociedade: Nossa! Essa nota tão baixa, o professor não é bom.

37'33" Rosana: Desvalorização?

37'34" Prof. C: Isso. Exatamente. Então esse momento que a gente está vivendo é bastante difícil porque as famílias mandam para a escola o filho: Toma aqui, se vira. Nós temos que fazer o trabalho da educação, de mãe, de pai, de tudo. Então eu acho que é um momento bastante complicado porque os nossos resultados não vão sair bons, pelo menos, eu não consigo estimar por quanto tempo. Mas nesse momento, eu acho, assim, muito difícil de a gente ter um resultado satisfatório, que dê aquela valorização ao professor ao professor também possa valorizar os alunos. O professor sendo desvalorizado pela nota do aluno, com que olhar ele vai ter o trabalho dele? Como é que ele vai olhar para o aluno dele e vai ter aquela vontade de ensinar coisa nova, de preparar coisa diferente? Não está tendo uma troca.

38'24" Prof. P: Como em consequência, uma análise um pouco um pouco mais complexa da fala da professora C, que já fizemos aqui entre nós pedagogas e diretores, que o que a gente está vivendo, que a professora C colocou dos alunos, atualmente na escola, parte deles, que não é cem por cento, em porcentagem,

acredito que no mínimo trinta por cento, eles são filhos de cidadãos que tiveram, no caso os pais, que eles passaram pela escola enquanto experiências negativas. Se evadiram com, não concluindo, boa parte deles nem o Ensino Fundamental, até o nono ano, e que por ordem da legislação eles sabem que tem que manter os filhos na escola, mas eles são uma geração que vêm de experiência negativa, portanto eles já não têm aquela valorização da educação enquanto uma necessidade cultural. Também não ajudam os filhos nas tarefas porque eles não querem nem saber de tarefa de escola porque a experiência foi negativa e esse círculo vicioso está se repetindo.

39'52" Prof. C: Eu até vejo nem só pela experiência negativa deles, mas eu acho, assim, que a família simplesmente adotou a televisão como pai e mãe e que se virem os filhos. Até pela questão de ter que... um tempo atrás as mães até ficavam um pouco mais em casa. Hoje não, elas têm que trabalhar. E o que eu acho, assim, que a família está colocando para os nossos alunos: Você vai trabalhar em tal empresa, você ganha novecentos reais por mês, ganha mil está bom. Mil reais é bastante. É bastante enquanto ele não tem que pagar água, luz e tudo mais. Então eu acho, assim, que está tendo...

40'26" Rosana: Necessidade imediata, só.

40'27" Prof. C: Exatamente. Não está se vendo adiante.

40'32" Prof. P: O próprio educando, a gente percebe nas conversas mais individuais ou de pequeno grupo que a noção de valor monetário, de dinheiro ela não está real. Para eles, um mil e quinhentos reais no mês é um ótimo salário. Ah, quem ganha mais de três mil reais por mês, para a grande maioria se espantam, é quase uma fortuna. O poder econômico das famílias aqui do colégio onde trabalhamos, da grande maioria é de até um mil e duzentos reais. Mesmo o salário do profissional da educação, que é considerado que não é bom pelo compromisso e pela necessidade do desempenho da profissão, para a grande maioria é tido como uma fortuna. Nós somos ricos.

41'41" Rosana: A visão que eles têm.

41'42" Prof. C: Exatamente.

41'42" Prof. P: Então isso, é a própria falta de um processo de educação pública de qualidade. Que nós temos as nossas gerações que estão na escola com essa defasagem de valor econômico.

41'59" Prof. C: Não só de valor econômico. Você pergunta para um aluno, o que que você... O teu sonho? Comprar um celular. Eles não têm um sonho de uma profissão melhor. Antigamente: Ah, eu quero ser professor. Ah, eu quero ser médico. Eles não querem ser nada. Eles querem um celular. Então fica difícil quando você não tem, a gente pode colocar a palavra ambição. Se você não tem uma ambição, então você não vai precisar ter mais conhecimento para chegar até lá, então ali eles acabam desmotivando.

42'25" Rosana: Eles não têm sonho. Não têm o que esperar.

42'28" Prof. P: A autoestima, a dificuldade está como um, digamos assim, algo que está sendo impedido. Um obstáculo tão grande que ele nem se permite sonhar. Que ele já se considera alguém derrotado antes de começar. Nessa questão ele diz: Eu? Quando? Como? Nunca!

42'54" Prof. C: Isto também vem muito da família, o que a família está fazendo. Quando eles chegam aqui para nós, no sexto ano, eles já vêm com seis, sete anos de escolarização...

43'05" Prof. P: Os estigmas são muito fortes.

43'05" Prof. C: Então eles já vêm, vamos falar assim, entre aspas, "prontos" para nós, do que eles vão ser e do que eles querem ser. Então, para a gente mudar essa visão deles...

43'11" Rosana: Assumindo um lugar nessa sociedade que aí está posta, né?

43'15" Prof. C: Eu vou ser isso e pronto.

43'16" Rosana: Esse é o meu lugar, aquele é o do outro. Que eles assumem lugares, né?

43'22" Prof. C: Então o que eles precisam é só aquele mínimo para poder passar de ano e eles não precisam aprender mais. Eles não precisando aprender mais, na compreensão deles, sempre o resultado vai ser negativo.

43'34" Prof. P: Só que a gente, no meio deste contexto não muito animador, nós temos indícios, vamos dizer assim, pequenas experiências com número reduzido de aluno que se pode ver ou na sala de recursos, ou na sala de apoio de contra turno, que o ser está ali. O que o impede de avançar, até culturalmente, até deixando de lado a questão o que a geração quando os seus pais tiveram e que está interferindo negativamente, é o hoje não ser oferecido para eles na escola. Na sala de apoio nós estamos diagnosticando com trabalho, é claro com um número menor de alunos, alunos que em sala não se destacam, mas são leitores assíduos, tem

uma produção que é de admirar. Ou então, diferentes expectativas que deixam a gente animada e que a gente só sente que a escola, ela, enquanto programa de educação para avançar nesse processo de qualidade falta muito, mas não porque os nossos alunos e famílias não querem. Porque a escola não está preparada para dar esse impulso que deve dar. Mas ainda que pequenas experiências a nível do que se tem condição de fazer, dentro da limitação da escola, da limitação do número de professores e profissionais, ainda está acontecendo.

45'13" Prof. C: E até quando falou dessa limitação de profissionais, de professores, essa rotatividade que nós temos eu estou só... eu fixei o meu padrão, o segundo, lá no Belo, e tem outro aqui. Então eu tenho dois locais de trabalho, eu posso me dedicar um pouquinho mais. Agora, quando eu trabalho em três, quatro colégios, aí eu tenho reunião todos os sábados. Cada sábado de uma escola. Tenho muita coisa de... como são quatro coisas diferentes, a gente não tem o tempo...

45'39" Rosana: Não dá para você se identificar com a escola.

45'40" Prof. C: Exatamente. Então, como é que eu vou ajudar a minha escola enquanto eu estou também dessa forma? Quando eu me identifico, eu posso ajudar mais a escola, logo, ao meu trabalho, ao meu aluno. Até uma questão que fiquei com dúvida, você comentou que a prova é... Se tem algum aluno com algum problema é escrito na prova.

45'58" Rosana: É, tem uma... um documento que se preenche, onde se preenche quantos alunos fizeram a prova, e daí ali se assinala se existe algum aluno que apresenta algum problema.

46'13" Prof. C: É interessante você identifica

46'15" Rosana: Existe, mas não identifica quem, né?

46'17" Prof. C: E também não identifica no resultado. Então acho aí que está falho nessa parte, né?

46'24" Rosana: É...

46'25" Prof. C: Tem alguma coisa que não está fechando bem. Se está pedindo, se eu tenho aluno diferenciado...

46'33" Rosana: Eu desconheço como é feita a análise desta avaliação do aluno diferenciado.

46'34" Prof. P: Ele identifica, porque o aluno, lá, está identificado.

46'40" Prof. C: Identifica, mas na hora da...

46'41" Prof. P: Na hora do percentual não aparece. Mas da aluna que nós verificamos, foi positivo o resultado.

46'48" Prof. C: É que são poucos, né? São poucos, assim, que dá de repente naquele dia deu aquele estralo, chutou muito bem, alguma coisa assim. Só que se eles, eu digo assim, está tendo alguma coisa ali que não está encaixando bem, se o sistema está vendo que tem aluno diferenciado, onde é que está a avaliação diferenciada para que o meu índice seja melhor? Se o meu aluno tem problema ele vai aprender menos, o resultado vai ser menor, vai baixar o índice como um todo do colégio.

47'14" Prof. P: Uma outra questão que eu, se me permite eu vou colocar, não sei se vai te ajudar no trabalho ou não, mas é uma, digamos assim, é uma questão que para mim é forte e ela é, dentro da minha compreensão, ela é real. Políticas públicas de educação é diferente do que projetos de governo. Projetos de governo, saiu tal governo de tal partido, morreu o projeto. Políticas públicas transcende a mudança de governo e partido político. Aí nós podemos fazer uma relação com os gestores das escolas públicas. Quando é uma política de educação, uma proposta de trabalho da escola ela perpassa a troca dos gestores. Quando ela é um projeto de se manter na direção, tem os mesmos efeitos negativos de projetos políticos e o que eu percebo nesses, já mais de trinta anos de escola, o que mais se tem na escola são projetos de gestores procurando perpetuar na função e não propostas de educação. Então onde se procura agradar o público que me mantém na gestão e não fazer se que o coletivo como um todo avance em passos um pouco mais largos para uma proposta de educação.

49'08" Rosana: Muito bem, vocês querem fazer mais alguma consideração?

49'11" Prof. C: Eu acho que por mim tudo bem assim.

49'13" Prof. P: Ah, eu acho que eu, com esse comentário que para mim ele é forte!

49'16" Prof. C: Um desabafo! (risos)

49'20" Prof. P: Na verdade não é um desabafo, é uma constatação, que como eu gostaria de ter políticas públicas de qualidade de educação e da saúde para não citar outro, mas são os que nos envolve diretamente na profissão, eu vejo que também não adianta a gente cobrar só do governo, se nós enquanto profissionais também não temos essa concepção e essa prática de proposta de educação. Quando a gente assume as funções, a gente parte para o mais cômodo. Se fica com

uma pro... Não seria uma política de... uma proposta de educação, mas um projeto que me agrade dentro do contexto do grupo de profissionais, e com isso caímos no mesmo equívoco dos políticos de carreira.

50'14" Prof. C: Interessante isso que você falou, justamente aqui na questão. Essa prova do SAEB é aquela forma de dar um cutucão no professor. Opa! Vamos melhorar porque tem alguém de olho em mim. Eu sou funcionária pública, mas tem alguém de olho. Só que na verdade, ao meu ver, ela não está sendo um índice real, porque não tem uma avaliação diferenciada, não tem uma preparação para o aluno e muito menos para o professor. Então a partir do momento que ter primeiro uma capacitação para o professor, para ele entender o processo, para ele conseguir mudar a própria mentalidade para ele trabalhar, nosso índice vai melhorar.

50'50" Rosana: Esta capacitação que você fala para o professor seria por parte, por exemplo...

50'58" Prof. C: A importância do SAEB, o que o SAEB vai cobrar da gente, o que eu tenho que ensinar a mais, porque nós já temos o planejamento. O que eu preciso fazer a mais para o meu aluno? Então, assim, digamos, eu estou trabalhando com a minha realidade, eles estão cobrando outra coisa. Como se eu trabalhasse Português e meus alunos fizessem, tivessem que fazer prova de Matemática com o que eu ensinei. Está, assim, um pouquinho desfocado ao meu entender.

51'23" Prof. P: Na verdade o que a professora C está tentando dizer é aquela questão, eu preciso conhecer de que maneira está sendo cobrado para mim poder avaliar se a metodologia que eu estou utilizando está de acordo com a necessidade que ele vai ter que demonstrar que sabe. Que, às vezes, o conteúdo trabalhado dentro de um contexto e de uma prática diferente e é cobrado outra forma.

51'49" Rosana: De vocês, quem deveria fazer esse trabalho?

51'55" Prof. P: Oh, desculpe me adiantar, mas a gente tem via SEED a equipe do Núcleo, nós temos os gestores de escola, nós temos os pedagogos que poderíamos muito bem, sermos chamados para essa capacitação, mas não aquela capacitação ali...

52'14" Prof. C: Correndo, um dia.

52'15" Prof. P: Um dia, ou num final de semana, mas que fosse levado como é levado tão em conta enquanto valor para o país e para o mundo esse resultado da avaliação externa, que se desse essa mesma importância para o estudo, para que a

gente mesmo enquanto pedagogo e equipe de direção assumíssemos o compromisso de desenvolver na escola. Como ele é jogado, do mesmo jeito, está sendo tocado agora.

52'45" Prof. C: De um lado para o outro, efeito dominó.

52'48" Prof. P: E quem tenta fazer o diferencial, ele acaba não sendo bem visto pelo grupo de profissionais do colégio porque esse quer cobrar mais e é muito cômodo me manter na zona de conforto, sair dela é muito difícil. E é isso que nós estamos precisando. Um processo que faz com que a gente consiga ver que precisamos sair da nossa zona de conforto, mas não dentro da realidade que estamos, que precisam nos dar condições de avançar. Não só de reconhecer, porque aí causa sofrimento e as doenças de origem psíquica aumenta.

53'28" Prof. C: Por exemplo, esse ano foi um ano bastante puxado para nós. Reunião pedagógica aos sábados. Gente, nós temos vida. Quer capacitar, mas vamos proporcionar em horário de trabalho, poxa, para a gente ter uma qualidade de vida. O professor vem no sábado para a escola, ele tem que deixar casa, família e daí? Ele vai ter vontade de fazer um trabalho que seja bom?

53'53" Prof. P: É, e um outro lado que nós poderíamos ressaltar aí também. E eu já fiz essa fala também enquanto professora e pedagoga. Quando eu estava em sala de aula, com vinte ou quarenta horas, vinte horas eram vinte horas-aula em sala. Hoje, vinte horas-aula são doze horas em sala. Então há essa interrogação também. Tá, e as oito horas-aula atividade? O que que está faltando mais? Para ser cinquenta por cento falta pouco. Então a gente vê que a realidade de hoje com a constatação do baixo nível de qualidade da escola, ela é mais complexa do que só atribuir hora-atividade. A questão é: o que que eu faço com esses índices? O que que eu faço com essa jornada de trabalho que eu tenho? Que por mais que eu penso, eu preparo, eu estou utilizando da melhor forma o tempo que eu tenho disponível para estudar, preparar minhas atividades, não se avança enquanto qualidade de ensino. Então, ali, a questão do contexto do sistema maior. Qualidade, uma proposta pública de qualidade e valorização do ensino do país, que é bem maior do que "x" limite de hora-atividade para o professor. Eu poderia atribuir dois terços para hora atividade e um terço para sala de aula, dentro do mesmo contexto não vai mudar o resultado. Tá faltando dados.

55'35" Rosana: É, que se eu não tiver como usar esse tempo, né? Estas horas-atividade, a forma como que eu vou utilizar elas. Se é nesse momento para estudar sobre o SAEB, se é para buscar novas...

55'45" Prof. C: De repente um direcionamento.

55'46" Rosana: ... novos encaminhamentos para educação dentro do trabalho do professor.

55'50" Prof. C: Até uma questão, eu não fui buscar nenhum dado no Olavo, sobre o resultado do SAEB, por questão de tempo. Eu trabalho em duas escolas oposta de onde eu moro. Então fica difícil. Mas também, porque eu vou buscar esse resultado, se eu não trabalho mais lá? O que que vai me adiantar eu ter o resultado que foi tantos por cento, se eu não volto mais para lá, pelo menos por enquanto? Se eu estou nessa escola ou estou na outra. Eu, hoje estou fixa nessas duas, mas um professor que pipoca aula em cada escola para que que vai adiantar ele ir lá se preocupar em fazer um planejamento se não sabe se ano que vem ele vai estar lá? Então acaba ficando bem difícil essa questão. Eu não fui buscar os resultados porque eu não vou poder fazer nada com eles. Então é bem o que a P falou, na hora do resultado, eu não vou saber o que fazer com esse resultado.

56'34" Rosana: É, na hora do resultado, só o número pelo número não faz diferença, mas, por exemplo, se tivesse um resultado que saísse com relação ao nível de aprendizagem do aluno dentro de determinados conteúdos, independente de ser daquela ou desta escola, isso poderia contribuir para o teu trabalho, né? Daí você ia dizer assim, não, eu sei que os alunos nesses tipos de conteúdo, determinadas formas de aprendizagem eles estão conseguindo, outras não. Então isso poderia até contribuir. Mas se só sai um número, um número não fala nada por si, né?

Entrevista Professor D

00'09" Rosana: D, então eu quero agradecer. Desculpa que te incomodei tanto para você poder participar. Agradeço mesmo. E, daí assim, para a gente identificar, qual que é o teu nome completo?

00'23" Prof. D: D.

00'25" Rosana: Que curso que você tem de graduação?

00'29" Prof. D: Eu sou formada em Biologia Plena, terminei em 2004. Depois eu fiz Geografia e agora estou fazendo Química.

00'37" Rosana: Nossa! Biologia, Geografia e Química! E, você tem pós-graduação? Você é pós-graduada?

00'43" Prof. D: Sim. Em Educação Ambiental, em Educação do Campo, inclusive a Escola Valmir Mota, que é ... vamos dizer uma filial e depende da Iraci Salete, é uma escola do campo. Tenho Educação Especial. Conclui o mestrado em Ensino de Ciências e fiz uma outra pós na área de saúde para professores.

01'08" Rosana: E a quanto tempo que você trabalha na educação?

01'15" Prof. D: Fazem dez anos. Concursada vai fazer três, mas eu já era PSS. Trabalhei nove anos na rede privada.

01'24" Rosana: Mas que bom, uma caminhada já! Falando especificamente sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica, para você, o que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB?

01'39" Prof. D: Na verdade, seguindo a sigla, Sistema de Avaliação da Educação Básica, seria medir de alguma forma o que os alunos estão aprendendo, se isso está sendo eficaz e até mesmo avaliar a metodologia do professor. Para ver se este aluno não está aprendendo pela forma como está sendo ensinado ou se esse aluno realmente tem alguma dificuldade de compreender a forma como é passado. Agora, eu não sei até que ponto essas informações voltam para o professor.

02'07" Rosana: Os resultados?

02'08" Prof. D: Exatamente. Por exemplo, no Pacto, que é um curso para o Ensino Médio Inovador que eu estou participando por ter Ensino Médio, o caderno seis que nós vamos discutir neste fim de semana ele discute esta questão. Até que ponto é importante, até que ponto a escola discute esses dados, até que ponto se analisa e trabalha em cima disso. E na verdade a realidade que eu vivo no

momento, esses dados não retornam. A não ser que o professor tenha a curiosidade de ir lá pesquisar e querer saber da sua escola. Mas, uma vez, nesses onze anos que eu estou na capacitação de escola, a secretaria chegou e passou os dados. Oh, nossa escola a reprova foi assim, a participação foi tanta, a nota foi tanta. Então, existe muitas vezes a aplicação dos testes por amostragem, mas muitas vezes a gente não tem o retorno para poder trabalhar de forma diferente.

02'58" Rosana: Como você disse que faz dez anos que você está na educação, então você com certeza não deve ter participado na época que teve, que foi em 1997 e 1999...

03'07" Prof. D: Não, nos outros ciclos eu ainda era aluna.

03'13" Rosana: E agora, com relação às implicações do SAEB na escola. Você comentou dessa discussão que foi a primeira vez que vocês foram ver esses resultados, mas assim, você... O que você sente que tem ou não tem implicação desses resultados lá na escola?

03'37" Prof. D: Olha, do SAEB em si, os dados não chegam, não há essa informação. Oh, a escola está bem, não está bem, mas por exemplo esse ano eu estou em uma escola central de Jacarezinho, que tem o melhor IDEB da cidade. Aí fica aquela: Nossa! O melhor isso... por que são os motivos? Se fala muito que é o melhor, mas por exemplo, não se fala das outras. Por que é o pior? É o melhor? Mas em que sentido? São os professores que são bons? É a metodologia? São os alunos? Então na verdade, parece que fica só aquela questão de teoria. Existe a aplicação porque o governo de alguma forma precisa medir, mas não existe o real retorno para o professor, para a escola para se trabalhar em cima desse dado. Então na verdade as implicações seriam: todo mundo fica preocupado com a prova. Até nos livros do Pacto cita a questão de ter alguma escola que fica em cima de trabalhar em gabarito. Trabalhar em resolução de problema, trabalhar na questão de interpretação para os alunos irem bem. Mas que na verdade não é a questão de vamos mudar a metodologia para melhorar. Então eu acredito que é importante fazer essa medição, mas que a forma de abordar os resultados deve mudar.

04'42" Rosana: Então assim, por exemplo, na escola que você está, você falando, já que você puxou aí a questão dos alunos, que existem escolas que eles preparam. Na escola que você está, existe alguma preparação para os alunos fazerem a prova? Ou orientação em relação, por exemplo, ao conteúdo que vai cair na prova? O tipo da prova que é aplicada?

05'05" Prof. D: Não. O Imaculada Conceição, uma escola central de Jacarezinho, só é cobrado muito dos professores no planejamento, o que você está dando? Como você trabalha o conteúdo? Se esse professor tem domínio de sala? Como que funciona? Mas não no sentido de preparar. No Valmir Mota, que tem como base a Iraci Salete, muito menos. Porque a nossa forma de trabalhar é por pareceres, não é por nota. Então a gente trabalha com uma outra forma de avaliar. Por mais que a gente aplique provas escritas, na verdade depois a gente vai conceituar se compreendeu parcialmente, totalmente ou não. Então não existe nem um preparo, nem um simulado nesse sentido. O que aconteceu é nós fazermos simulados para o ENEM. Para o Ensino Médio a gente trabalhou simulado, redações, mas para as outras provas não. Porque no caso foi o fundamental. Então o nono ano que fez no ano passado não teve preparo nenhum de forma alguma.

06'02" Rosana: O preparo é o trabalho que é feito no dia a dia mesmo?

06'03" Prof. D: Isso, exatamente.

06'05" Rosana: E o que você pensa sobre a inclusão de Ciências da Natureza nessas avaliações do SAEB? Porque antes só tinha Língua Portuguesa e Matemática. E o fato de agora incluir Ciências?

06'16" Prof. D: Eu acredito que é importante porque, por exemplo, os nossos conteúdos estruturantes, a gente trabalha muito com a questão do corpo, da saúde, prevenção. E você avaliar se o aluno está compreendendo o fato dele tomar uma vacina, ou de ele cuidar da higiene previne uma doença, é uma coisa importante. E mais ainda a gente ter esse retorno pra ver se eles estão compreendendo essa forma como a gente fala. Porque a gente está trabalhando com o corpo, com a saúde. Pode ser que esse aluno não continue a estudar, não termine o fundamental, não termine o médio, mas que ele tenha condições de, por exemplo, cuidar da própria saúde, cuidar adequadamente dos filhos ou das pessoas que estão no entorno, da questão de saber que tem água e saneamento, esgoto tratado é importante para a saúde. Eu acredito que é importante a inclusão.

07'06" Rosana: Então assim, já que você falou nessa questão de o aluno levar para o dia a dia dele, tem a questão que fala sobre a alfabetização ou letramento, o documento ele traz a alfabetização ou letramento científico dos alunos, e será que por meio da prova é possível relacionar essa alfabetização e letramento científico dos alunos? Porque no documento eles falam em medir a alfabetização,

como está o nível de alfabetização. Por meio desta prova, você acha que é capaz de acontecer isso?

07'38" Prof. D: Eu fico meio assim, imparcial, ou acredito que parcialmente. Porque muitas vezes no momento daquela prova existem vários fatores que vão interferir no desempenho do aluno. Se ele está bem, se ele dormiu bem, se ele se alimentou... porque são coisas que de repente ele sabe, mas que naquele momento ele não interpretou a questão e naquele momento ele não sabe responder. E por outro lado, é importante a gente tentar verificar se ele compreendeu ou não. Mas eu não sei se a forma como a avaliação é aplicada realmente é eficaz nesse sentido. Então eu não consigo me posicionar, dizer não. Ela é eficaz ou ela não é eficaz pela forma como é aplicada. Eu não consigo dizer sim ou não. Eu fico no parcialmente, analisando cada questão em si. Porque na verdade eu desconheço as questões e a forma como ela é aplicada.

08'29" Rosana: Como a gente não teve acesso às questões...

08'31" Prof. D: É, porque inclusive foi a pedagoga que aplicou. Tipo, não teve nenhum aviso prévio. Chegou no dia e hoje você não vai entrar na sala porque vai ser feita uma avaliação, daí vai ser aplicada pela pedagoga.

08'41" Rosana: Vocês não tinham conhecimento de que haveria a prova de Ciências?

08'45" Prof. D: Não. Só que na verdade até assim, eu nem posso dizer porque como a nossa escola fica a vinte quilômetros da cidade de Jacarezinho, não funciona a internet. Telefone a gente colocou um com antena, mas vira e mexe por ficar na divisa com o estado de São Paulo, funciona por outro estado e a gente fica sem comunicação. Então muitas vezes é a secretária que responde os e-mails na casa dela, com a internet dela. Então às vezes como a gente passa o dia todo, chega a noite, até passar o outro recado no outro dia, pode ter sido por isso que as informações demoram para chegar. Mas assim, não houve. Eu cheguei no dia para dar aula, hoje você não vai entrar porque vai ser aplicada uma prova e é a pedagoga que vai aplicar. Então foi dessa forma e eu desconheço as questões. Depois li os documentos para saber como funciona, quais são os eixos, como que norteia, mas desconheço a forma da aplicação.

09'36" Rosana: Com relação ainda à inclusão de Ciências, para você, como você não foi avisada antes, não sabia, com certeza então não teve nenhuma influência no teu trabalho neste ano.

09'47" Prof. D: Não.

09'48" Rosana: Mas e agora, de agora em diante, sabendo que em 2015 vai ter novamente, que ela vai estar inclusa, você acha que isso vai influenciar nas tuas aulas de Ciências? Pode ou não influenciar de alguma forma?

10'02" Prof. D: Eu acredito que não. Porque na verdade eu faço o planejamento para todas as escolas, a gente tem que seguir os conteúdos estruturantes, mas a gente muda e tem essa flexibilidade dentro de cada realidade. Por exemplo, a minha realidade na zona urbana, a minha realidade na zona rural é outra. Principalmente porque a gente tenta mais contextualizar a questão da terra, da lavoura, pela realidade que os alunos vivem. Então eu acredito que eu vou continuar seguindo os conteúdos, mudando na medida de que for necessário para a realidade dos alunos, mas que, tipo, eu não vou ficar me atentando, não, isso cai, vamos frisar mais. Eu acredito que não influencia a minha forma de aplicar os conteúdos. Que eu não vou me atentar, eu vou falar não, eu vou preparar mais nesse sentido porque esse eixo cai, por exemplo. Acredito que não.

10'50" Rosana: Com relação, ainda, ao SAEB, à inclusão de Ciências, tem alguma coisa que você gostaria de falar, que você acha que é interessante?

11'02" Prof. D: Não sei se seria nesse contexto, mas, por exemplo, quando a gente verifica um número que você tem para trabalhar... quando eu era aluna eu acredito que eram mais do que três aulas por semana de Ciências. Química e Física, no meu caso só foi abordado no Ensino Médio. Agora já veio para o nono ano. Que três aulas, é complicado para você trabalhar todos os conteúdos da forma como a gente deve abordar. Então, por exemplo, a carga horária da disciplina dentro do cronograma de Ensino Fundamental eu acho que é pequena. Então a implicação seria, eles abordam tantos temas, e principalmente o fato de nós discutirmos questões de saúde pública, da saúde individual, eu acredito que a carga horária deveria ser olhada, assim, com maior carinho, com uma maior atenção.

11'52" Rosana: Que daí você considera então que se tivesse uma carga horária maior você teria mais condições de trabalhar...

11'57" Prof. D: Eu acredito que a gente teria mais condições, mais tempo hábil para trabalhar, porque se você for analisar, é igual a questão, por exemplo, Ciências e Biologia. Eu tenho que passar em dois concursos, Ciências e Biologia, sendo que na verdade eu vou trabalhar áreas afins. O professor de História e Geografia ele faz um concurso e trabalha tanto no médio quanto no fundamental,

então assim, diversifica-se muito. Ciências vai para o Ensino Médio sendo Biologia, Química e Física. Então a gente tem astronomia, o organismo em si, ecologia, evolução, zoologia, então é uma infinidade de coisas que às vezes os alunos até acham: ah, é muito nome. Mas na verdade não é a questão do nome, é a questão do conceito de você compreender. Então eu acho que é uma questão que deveria ser olhada com mais atenção.

12'47" Rosana: Com relação, você falou antes, de vir os resultados para a escola. O que você acha que deve ser feito para ser melhor aproveitado esses resultados destas avaliações externas?

13'00" Prof. D: Olha, eu acredito que estas informações poderiam vir para a coordenação e ao invés de nós ficarmos debatendo temas nas capacitações ou na formação continuada que muitas vezes acabam não saindo do papel ou depois é alterado o que o professor falou, que deveria ser debatido. Olha, a escola teve tal desempenho, o que a gente pode fazer para melhorar? Ou em tal eixo existe uma falha, como que a gente pode mudar a metodologia para trabalhar e melhorar nesse sentido?

13'32" Rosana: O acesso à informação de onde, principalmente, que estão as fragilidades...

13'36" Prof. D: Exatamente, Oh, o nosso núcleo está com essa situação, só para a gente ter uma ideia geral, a nossa cidade é assim, a nossa escola é de tal forma. Qual será que é a implicação? Os alunos estão vindo com mais dificuldade do Ensino Inicial? A falha está na nossa forma de trabalhar? Está no tempo que a gente disponibiliza? Aonde está a falha? Eu acredito que se fosse trabalhado dessa forma. Veio de cima, coordenação, coordenação passar para os professores talvez tivesse uma eficácia maior. Porque muitas vezes a gente percebe que vai do interesse do professor. Aí eu quero saber eu vou lá. Mas os outros não estão interessados em discutir ou chegar e passar a informação. Agora quando vem a informação da coordenação e direção, pelo menos ter que ouvir eles têm. E talvez isto desperte um interesse diferente na forma de trabalhar.

14'20" Rosana: É. A gente vê assim que, por exemplo, antes era só Língua Portuguesa e Matemática. Que os outros professores às vezes não se envolviam muito. Mais a Matemática pela especificidade do cálculo, Língua Portuguesa, se o aluno não souber ler e interpretar, ele não vai saber em Geografia, História, em Ciências, então, talvez agora envolvendo Ciências da Natureza e Ciências

Humanas... não sei assim... Você pensa que os professores também vão levar isso mais em consideração?

14'45" Prof. D: Eu acredito que sim, porque se for ter esse retorno da escola. Oh, em tal área está bem ou em tal área está muito ruim eu acredito que acaba forçando um envolvimento, mesmo que não seja por boa vontade ou interesse, mas ele vai ter que dar uma satisfação para a coordenação, para a direção. Eu acredito que acaba envolvendo mais, porque a intenção futura é ter uma interdisciplinaridade, que acaba não acontecendo nas outras escolas. Na Valmir Mota, por ser educação do campo, a gente até acaba conseguindo essa interação, por exemplo, para mim conseguir trabalhar Ciências lá durante o dia é excelente porque eu tenho tudo a minha volta. Eu tenho um bosque do lado da escola, a gente tem água correndo perto da escola, então a gente vai para o ambiente, a gente tem essa questão da prática. Eu já não tenho essa realidade na zona urbana porque são trinta a trinta e cinco alunos por sala, para sair da sala eu tenho que ter autorização, toda uma questão burocrática, uma questão normativa que acaba atrapalhando. Tem a questão da indisciplina, entre outros fatores. E a noite já não dá, porque a luminosidade lá é bem ruim, bem precária. Porém o fato de você ter menos alunos na sala, você consegue ter mais discussões, você consegue abordar mais alguns conteúdos, então eu acredito que você consegue outras formas de trabalhar. Tendo esse retorno, muitas vezes. Por exemplo, na Valmir Mota nós temos conselho participativo. Vai acontecer hoje, até por isso que eu tenho que retornar antes. E é uma experiência que eu conto nas outras escolas que é muito interessante, porque participam os alunos, os pais e os professores. Diferente da outra que você está lá definindo nota, se passou ou se não passou, se vai passar por conselho. Lá existe aquela questão, o aluno avalia o professor. Tal professor é assim, tal, assado. A escola nisso é bom, nisso... E todo mundo fica sabendo disso. É o momento de você ter aquela partilha, de você ter aquele retorno, que não acontece nas outras.

16'33" Rosana: Que legal! Quando você fala os pais, são todos ou são convidados alguns?

16'36" Prof. D: Não, são todos. Como nós temos um número menor de alunos, às vezes dez, doze alunos por sala, todos os pais. Ou vai o pai e a mãe, ou só o pai, ou só o responsável por aquele aluno. E os alunos e os professores. Senta em círculo, cada professor fala o que tem que falar, o aluno fala, o pai fala, se posiciona...

16'57" Rosana: Todas as escolas itinerantes são assim?

16'59" Prof. D: Não sei lhe dizer, porque na verdade eu só tenho a experiência desta.

17'03" Rosana: É. Porque a professora lá de Ortigueira também tem um conselho participativo esta semana e a semana que vem.

17'08" Prof. D: Então deve ser, porque ano passado em agosto a gente foi para Cascavel de dez anos das escolas itinerantes. Então, assim, a gente trocou experiências de aulas, mas a gente não chegou a detalhes, mas eu acredito que esteja sendo implantado em todas as escolas para ver se vai funcionar.

17'22" Rosana: Nossa! E você vê, assim, resultado diferente já, com relação a isto?

17'25" Prof. D: Olha, eu vejo que, por exemplo, o pai chega lá e se posiciona, não você pode chamar atenção porque ele está errado mesmo. Então o filho vê que o professor tem respaldo do pai, sabe... pelo menos ali que a realidade é de um número menor de alunos, tem funcionado.

17'40" Rosana: E daí o retorno do professor também?

17'42" Prof. D: Nossa! É maravilhoso você ouvir tal professor é comprometido, e tal, em contrapartida tal professor tem que mudar a forma de trabalhar, só grita...

17'52" Rosana: E os professores aceitam?

17'54" Prof. D: Então, na verdade, na situação que teve esta questão, o professor não estava presente para ouvir, mas, assim, é interessante, querendo ou não, os alunos fizeram sozinhos. Ninguém vai opinar e eles vão ler na hora. A gente só vai saber naquele momento. Então é... Para mim é uma experiência bacana. Sempre no curso eu acabo passando as informações, porque esse ano eu estou com Ensino Médio na escola do campo e Fundamental na escola urbana. Então eu sempre relato as minhas realidades do Ensino Médio no pacto. E eu gosto muito, adoro trabalhar lá.

18'29" Rosana: Que bom, que bom! É uma experiência diferente!

18'34" Rosana: D, mais alguma coisa que você gostaria de falar do SAEB?

18'35" Prof. D: Não, eu acredito que não. Seria só isso mesmo.

Entrevista Professor E

00'08" Rosana: E, a gente já falou um pouquinho antes, você já me falou algumas coisas, então, só para a gente ficar registrado, primeiro eu gostaria de agradecer (né?) Você ter aceito, eu sei que foi insistência e daí várias vezes a gente conversando por e-mail (né?), mas muito obrigada mesmo por ter aceito porque sem a colaboração dos professores a gente não consegue fazer o trabalho. Para identificação, qual é o teu nome completo?

00'34" Prof. E: E.

00'35" Rosana: Qual é a tua graduação?

00'38" Prof. E: Licenciatura em Educação do Campo. Eu sou habilitada na área de Ciências da Natureza e Matemática.

00'43" Rosana: Tem pós-graduação ou não?

00'48" Prof. E: Na verdade eu estou cursando também em Educação do Campo.

00'51" Rosana: E quanto tempo você atua na área da educação?

00'56" Prof. E: Três anos, nos anos iniciais.

00'58" Rosana: Você atua com anos iniciais e com anos finais do Ensino Fundamental?

01'00" Prof. E: Isso. Com anos iniciais sempre atuei durante os três anos, agora, com anos finais sempre foram com algumas intervenções, dois meses, três meses já aconteceu. Mas assim, pouco tempo na verdade, Finais e Médio. Médio não, Médio eu não atuei ainda. É o Fundamental.

01'16" Rosana: As substituições que você... quando o professor sai de licença ou...

01'23" Prof. E: Exato.

01'24" Rosana: E, então especificamente sobre o SAEB, que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que acontece a cada dois anos, são as provas de Matemática e Língua Portuguesa, agora nós tivemos Ciências. Como você vê? O que é esse sistema?

01'45" Prof. E: Na verdade é ... eu não sei se seria nesse sentido, é uma forma que eles encontram de realmente avaliar se o aprendizado está ou não acontecendo na escola. Eu não sei se eu teria algo para além disso. Mas acho que seria mais isso. É para obtenção de dados realmente. Não sei se caberia já falar,

mas acho que uma das principais limitações seria isso. Um dos objetivos centrais seria isso, você ter dados para mostrar. Acho que ficaria mais nisso, eu não sei se teria uma implicação maior que isso.

02'22" Rosana: Não... é como você entende, é isso mesmo. E assim, para a escola, você vê que existe, assim, uma implicação desta avaliação para as escolas? O fato de ter estas avaliações, existe implicação o fato de ter estas avaliações?

02'44" Prof. E: Implicações positivas?

02'45" Rosana: Positiva ou negativa, independe.

02'47" Prof. E: Eu acho que positivo no sentido de, não sei se teria que haver uma preparação maior pra... acho que tem isso muito (né?) Da avaliação que, por mais que a gente não queira admitir, mas quando você sabe que vai ser avaliado há em si, não sei se seria um esforço maior, mas aquela coisa de você enfatizar realmente ainda mais, claro, o trabalho para que você obtenha também o resultado nestas avaliações (né?). A implicação negativa eu acho que é a restrição em si que essa avaliação tenha porque ela fica naquele avalia, lança e pronto. Acho que isso, talvez, seria negativo. E que também, talvez a forma como se avalia é uma forma bastante restrita. Claro que quando você vai avaliar um aluno, você não pode avaliar um aluno em uma única dimensão.

03'45" Rosana: Como você disse para mim que você começou a trabalhar com a educação há três anos, então certamente você não participou, talvez tenha participado como aluna. Em outros momentos que teve a avaliação de Ciências, porque só teve em dois períodos. Teve em 1997 e em 1999. Não sei se você se recorda de ter participado?

04'04" Prof. E: Eu acredito que não.

04'06" Rosana: É porque às vezes, talvez como aluna e às vezes não deu certo no ano que você estava na oitava série na época, né? E sobre, ainda, a inclusão das Ciências da Natureza nas avaliações do SAEB, porque até 2011 era só Língua Portuguesa e Matemática (né?), o que você pensa, você é formada em Ciências Naturais (né?), o que você pensa de incluir Ciências da Natureza nestas avaliações?

4'32" Prof. E: Na verdade eu acho que todas, não sei se há essa possibilidade, mas sim haveria sim que se ter em relação a todas as disciplinas porque o que teve a Matemática e o Português, certa forma revela a importância que se dá maior para estas disciplinas, eu acho importante sim, eu acho inclusive que

deveria se ter em todas as áreas, não Matemática e Ciências e sim incluir todas as áreas que realmente é um avanço a ser considerado a inclusão da disciplina, que tanto tem se discutido (né?). A área de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

05'10" Rosana: Sobre a inclusão, ainda de Ciências da Natureza. Eu não sei, assim, para você, quando ocorreu a prova no ano passado quando você era professora, se teve alguma influência na rotina da escola, e agora, sabendo que a partir do ano que vem vai ter Ciências da Natureza nessas provas, vai ter alguma mudança na rotina das aulas de Ciências?

05'35" Prof. E: Na verdade já é um desafio em si. Para o professor vai ser avaliado a área e não mais a disciplina, então esse próprio pensar essas conexões entre as disciplinas para que realmente os educandos vão dar conta depois, na hora de fazer a prova. Mas essa prova que aconteceu foi uma coisa, assim, bastante repentina, não houve uma alteração maior. Chegou o professor que aplicava e acabou.

06'02" Rosana: É, normalmente é assim. A escola, ela só tem conhecimento que vai haver a prova e vem uma equipe que nem é da área da educação, é da área da educação, mas outras pessoas que são contratadas pela empresa que organiza a avaliação e a aplica a avaliação. Então é uma verdade. Para vocês não teve nenhuma informação antecipada.

06'25" Prof. E: Se teve, eu mesma não tive acesso. Uma orientação, talvez, do próprio estudo, não sei.

06'33" Rosana: É, não é diferente. É geral. Os alunos, existe, assim, alguma preparação, por exemplo, para fazer as avaliações do SAEB? Não falando especificamente de Ciências (né?), mas as outras que já haviam. Existe alguma orientação também, em relação ao conteúdo que vai cair na prova, ao tipo de prova que vai ser aplicada? A escola se organiza em relação a isso?

6'59" Prof. E: Não, na verdade se realmente há, a gente está bastante desinformado. Eu acredito que os demais, porque comentários nesse sentido não há. Não, a gente não tem acesso.

07'12" Rosana: E por parte, assim, dos professores da escola não existe: vai ter a prova, então agora vamos mobilizar porque tem que se organizar para a prova?

07'18" Prof. E: Não, não existe isso. Inclusive é algo que entra assim, como: agora tem a prova. É aquele momento e passou. Algo bem desligado, na verdade. É um fato isolado.

07'30" Rosana: E, por exemplo, falando, você trabalha com os anos iniciais, quando a gente fala de alfabetização e letramento (né?) Dos alunos, para Ciências da Natureza a gente trata a parte da alfabetização ou letramento científico, existe os dois termos. Alfabetização científica, letramento científico. Você acha que dá pra relacionar esta prova de Ciências que agora vai ser aplicada e que foi também no SAEB, com a alfabetização científica de alguma forma?

08'02" Prof. E: Eu acho que se houvessem essas orientações, há sim, tem como ser feito. Acredito que sim. Que na verdade eu não tive acesso a prova em si. Mas eu imagino que tenha.

08'15" Rosana: É porque, por exemplo, quando a gente fala, eu acho que até de repente pode ser uma realidade aqui de vocês, aqui que trabalham com a educação do campo, aquilo que o aluno vivencia. E, quando você vai buscar o que significa alfabetização científica, é o uso social que o aluno faz do que ele aprende dos conteúdos científicos. Então assim, será que por meio da prova, eles vão conseguir perceber se o aluno está realmente fazendo esse uso social do que ele aprende?

08'45" Prof. E: Ah, eu imagino que não. Só a prova restrita em si não. Porque não há como só em uma única manifestação feita ali, demonstrar essas coisas (né?). Seria o utilizar para a realidade, para a vida em si. É uma coisa que a gente enfatiza muito, mas que eu com uma simples prova não.

09'02" Rosana: É, porque eu sei assim, que faz parte do programa da escola trabalhar isto (né?).

09'07" Prof. E: Todo o ensino é voltado para a realidade, na verdade aqui é o ponto de partida, inclusive o nosso projeto é em torno disso (né?). E a gente faz o esforço para que todas as disciplinas façam. Agora, em relação à prova, não.

09'19" Rosana: É porque é uma das propostas que está no documento, é isto. Até eles usam o termo medir o nível de alfabetização, de letramento científico do aluno. Como ele está usando isso no seu dia. E daí o que a gente pensa é assim, como que essa prova vai medir? Então você como professora de Ciências, você enxerga que é difícil?

09'45" Prof. E: Realmente, sim. E um, não sei, um instrumento isolado não há como você avaliar esse todo em uma única, um educando a partir de um único instrumento. Inclusive aqui a gente faz avaliações, mas a partir de diversos critérios e diversos instrumentos porque um único, jamais você vai conseguir avaliar o educando e principalmente um aspecto desse que demanda de um olhar maior.

10'11" Rosana: Com relação a estas avaliações externas que acontecem, você tem alguma coisa que você gostaria de falar e que você, assim, que precisaria ou ser diferente ou melhorar destas avaliações que vêm, nós estamos aqui na escola trabalhando e chega e se aplica avaliação? Com relação aos resultados destas avaliações, tem alguma coisa assim...

10'36" Prof. E: De uma forma geral, por exemplo, eu acompanhei a Provinha Brasil. Eu poderia falar nesse sentido?

10'40" Rosana: Claro, pode ser.

10'41" Prof. E: Porque eu não sei. Aqui na escola a proposta é em si a realidade. Tudo, até nesse sentido, dos conteúdos ter um significado para a vida porque de nada adianta se eles forem desconexos. Mas a Provinha que eu acompanhei a aplicação é uma prova bastante, já digo no sentido tradicional do termo, vê se está alfabetizado em si, aquela coisa que não tem uma ligação maior, não exige um raciocínio maior ou aquela ligação com a realidade. Das que eu acompanhei também foi Português e Matemática, aquela conta solta, é aquela interpretação por si só ou então só leitura. Eu acho que nesse sentido poderia, quem sabe, ampliar os métodos de avaliação.

11'22" Rosana: Então na prova, no que você acompanhou, não fazem essa ligação com questões da realidade, do dia a dia do aluno?

11'29" Prof. E: Não. Na verdade, uma coisa que eu acho que deveria ter é essa sondagem realmente. Como que você aplica uma prova igual para todas as localidades se cada uma tem uma realidade em si. Acho que é um desafio (né?) Bastante grande seria isso.

11'40" Rosana: Ah, mas então tá. Eu acho que seria mais ou menos isso. O objetivo principal é falar sobre a inclusão de Ciências da Natureza e é uma coisa nova mesmo, como você disse (né?). Veio agora. Você tem, assim, alguma expectativa? O que você gostaria, de repente, que essas provas de avaliação, de Ciências da Natureza, você (né?), formada na área, o que poderia, de que forma poderia ser mais proveitoso, de repente, essas avaliações?

12'14" Prof. E: Na verdade, para ser mais proveitoso, teria que ter uma mobilização maior em torno, não unicamente vir e buscar resultado. Eu acho que tendo uma orientação maior, ou quem sabe até um processo de formação maior, trazer esses professores e fazer, para realmente que já trabalhem nesse sentido, porque se a prova vai ser Ciências da Natureza, então é Química, é Física, é Biologia. É só Ciências da Natureza, não vai ter a Matemática junto.

12'41" Rosana: Não, é Ciências da Natureza. Daí tem a Matemática, a Língua Portuguesa separada.

12'45" Prof. E: Ah, então ainda vai continuar porque eu, por exemplo, é Ciências da Natureza e Matemática a minha área, mas eu acho que seria legal, nesse sentido seria. Você realmente preparar, você falar para os professores da importância de você trabalhar, porque na realidade as coisas não estão fragmentadas da forma como a gente fragmenta a disciplina. Então já a formação nesse sentido, do trabalhar a área, depois a gente vai avaliar na área. A área é um avanço em relação à disciplina. Eu acho que também não dá conta da realidade, mas se for analisar...

13'12" Rosana: Com relação a resultados, vocês têm alguma logística que a escola se organiza para discutir esses resultados quando eles retornam?

13'25" Prof. E: Não. Na verdade, inclusive, desses que eu tive a Provinha Brasil, tem como acessar, mas eu vejo que é uma falha minha. Eu nem sei como obter esse resultado e eu não tive retorno desses resultados. Talvez de forma geral quando há a publicação no Brasil e tal, esses índices, mas eu não tive.

13'44" Rosana: Na verdade quando sai esse resultado de uma forma geral, o que a gente vê é dentro do IDEB (né?). Vai sair o IDEB da escola, mas o IDEB é um conjunto de fatores que incluem ali a aprovação, a reprovação e a evasão (né?) e junto o rendimento escolar que é dado pelas provas. Mas o resultado da prova em si que vai mostrar o resultado da disciplina (né?), para nós que somos professores, talvez seria este (né?), importante.

14'15" Prof. E: É, então, realmente. Inclusive o processo de, não sei, de reestruturação dessa avaliação, se a gente tivesse essa possibilidade. Porque a ideia não é somente o avaliar em si, mas quem sabe eles aprenderem após com aquilo, ter a chance de refazer. É interessante sim se desse, mas eu nunca tive acesso a esses resultados. Na verdade, não sei como acessar.

14'36" Rosana: De uma forma geral, tem alguma coisa a mais que você gostaria de falar sobre estas avaliações?

14'42" Prof. E: Eu imagino que não, não sei se seria geral, mas falta é muita informação sobre, também. Eu, bastante coisa sobre, eu estou aprendendo com você agora. Vou ser bem sincera. Eu acho que seria legal, também, trazer para os professores qual que é o sentido que essa avaliação tem sido feita (né?). Para além do simplesmente vir e aplicar depois.

Entrevista Professor F

00'12'' Rosana: Prof. F, eu gostaria, primeiro, de agradecer você por ter aceito participar desta pesquisa. Sem a participação dos professores que estão lá na escola a gente não tem como fazer o trabalho também. Então assim, para identificar, o teu nome completo?

00'26'' Prof. F: F

00'28'' Rosana: O curso de graduação? A tua formação?

00'30'' Prof. F: Ciências Biológicas.

00'32'' Rosana: Tem pós-graduação?

00'35'' Prof. F: Algumas. Tenho em Educação Especial. Daí em Gestão Ambiental e Educação Ambiental e Gestão Pública Municipal.

00'49'' Rosana: Quanto tempo que você atua na área de educação?

00'51'' Prof. F: No estado desde 2008 (dois mil e oito).

00'56'' Rosana: E você já atuava antes?

00'59'' Prof. F: Na rede particular desde 2006 (dois mil e seis).

01'04'' Rosana: E com aulas de Ciências ou outras disciplinas?

01'05'' Prof. F: Biologia. Agora no estado, Ciências também, né?

01'11'' Rosana: Então com relação ao SAEB, o que você entende sobre o SAEB, qual seu conhecimento, o que é o Sistema de Avaliação da Educação Básica? O que você tem conhecimento?

01'22'' Prof. F: Assim, de princípio a gente enquanto... a gente aplicou a prova de matemática e português, né? Que eram só as duas antigamente.

01'33'' Rosana: Sim, só Português e Matemática nos outros ciclos.

01'35'' Prof. F: Eu penso que é uma forma de verificar a questão da aprendizagem. Se realmente assim, de certa forma consegue mensurar esse contexto, né? Essa é uma forma, digamos do, da parte do governo receber, verificar na verdade, não é receber, é verificar um retorno quanto ao grau de aprendizagem daquelas disciplinas que estão sendo avaliados.

02'09'' Rosana: E assim com relação às implicações do SAEB na escola. Existe implicação, se estas implicações são positivas, são negativas? Como que você vê isto?

02'22'' Prof. F: Não entendi direito, mas num contexto geral? Aluno, professor, organograma da escola

02'30'' Rosana: Isso, ao trabalho que é desenvolvido na escola, ao trabalho que é desenvolvido com os alunos, o SAEB, ele implica em alguma mudança ou, mesmo no trabalho, a rotina do trabalho da escola, os resultados do SAEB?

02'44'' Prof. F: Eu penso assim que não implica na questão de rotina. Eu acho que em alguns momentos, ele às vezes pensando na questão do aluno em si, muitas vezes ele não leva, assim, muito a sério a prova. Se aplica a prova para ele, da disciplina durante o bimestre, trimestre. Ele sabe que aquilo vai mensurar uma nota e aquilo vai dar como característica para ele a aprovação ou reprovação e quando vem Prova Brasil, SAEB que ele não amarra a alguma coisa, muitas vezes ele vai fazer por fazer. E isto acaba, assim, comprometendo o resultado. Vai ter lá uma nota final no exame e que muitas das vezes não foi realmente levado em consideração a aprendizagem do aluno, talvez por ele não ter criado um hábito de realmente: Ah, é uma prova que vai mensurar, qualificar... Ele não vê um objetivo lá na frente da questão da prova em si.

03'42'' Rosana: O que aquela prova pode trazer para ele. Ele é imediato talvez, assim? Ele valoriza aquilo que vai mensurar uma nota e nessas provas não implicam.

03'52'' Prof. F: Muitas das vezes eu sinto uma própria questão da gente não falar... Não que não fale, mas ficar bem claro para eles qual é o objetivo a curto, a médio e a longo prazo da avaliação, de se ter uma nota, de alcançar um objetivo x, né? Então ele faz a prova por fazer e no contexto geral, daí muitas vezes o efeito que a gente queria que era a questão de realmente avaliar...

04'16'' Rosana: Mostrar o que eles sabem?

04'17'' Prof. F: Você não chega a esse resultado talvez no coletivo geral.

04'23'' Rosana: Você sente que, às vezes, então precisaria um trabalho a mais, digamos de conscientização? Ou não conscientizar, ou explicar para o aluno o que é esta prova, o que são, no que implica estes resultados das avaliações?

04'35'' Prof. F: Eu acho que isso até a gente faz, né? Mas às vezes assim, a própria questão do aluno em si como pessoa ainda, para ele não... A formação dele não dá para ele, digamos assim, levar a sério realmente porque não tem importância para ele esse momento ainda. Talvez daqui cinco, seis, dez anos se tornasse mais importante essa visão dele. Então ele não consegue, digamos assim, abrir o leque de visão dele do objetivo final, do contexto real da aplicação.

05'08'' Rosana: Você já participou em outros momentos de avaliação do SAEB, que houve avaliação na prova de Ciências? Teve no ano de 1997... não, né? Porque você começou a trabalhar depois, no ano de 2008. 1997 e 1999 foram os ciclos que teve avaliação de Ciências. Então você não era professor ainda nesse período.

05'29'' Prof. F: Nesse período não.

05'33'' Rosana: Com relação à inclusão de Ciências da Natureza nas avaliações do SAEB, o que você pensa disto?

05'42'' Prof. F: Eu acho que assim que... na verdade é extremamente importante, né? Principalmente a questão assim, muitas vezes a gente questiona a questão da avaliação em geral, sem pensar só na avaliação do SAEB, mas a avaliação que é aplicada no ambiente escolar. Qual o objetivo dela, qual o objetivo do diagnóstico dela? Então assim pensando, hoje nós em questão de país, de nação, nós passamos por um contexto principalmente na questão das tecnologias. Então nós não podemos esperar lá na frente para descobrir pessoas que tenham a capacidade voltada para pesquisa, para iniciação científica, então, nada mais justo do que avaliação de Ciências que engloba esses temas ser avaliada no contexto escolar ainda no ensino fundamental, né? Ou até mesmo antes ser aplicada essa questão para possa já estar direcionando os alunos, porque normalmente a questão da prova em geral, assim alguns alunos, eles vão ter afinidade nessas disciplinas. Então é mais do que apenas ele ter, ele sabe do conteúdo, mas a afinidade a que ele destina. Como é o caso da matemática, do português, né? Direciona muito das vezes a questão do aprendizado dele em si, né? Não só a questão de mensurar o que ele veio a aprender até esse momento, mas sim o caminho que ele vai tomar pra frente, né?

06'57'' Rosana: Até com relação a isto, o SAEB, ele tem a questão assim, com relação às avaliações de Ciências, inclusão de Ciências, sobre alfabetização e letramento científico. Então uma das questões que está no documento, não sei se você teve acesso, já chegou a ler sobre o documento,

7'21'' Prof. F: Realmente não cheguei a ler.

7'22'' Rosana: Está assim que é tentar medir como está a alfabetização/letramento científico dos alunos. Quando a gente fala em alfabetização e letramento, não sei, assim, qual é o teu conhecimento que você tem sobre o tema, né? Letramento e alfabetização científica que é o uso que o aluno vai fazer para a

vida prática, o uso social da aprendizagem que ele faz na escola. Então nas provas eles dizem assim, que vão tentar medir por meio da prova este conhecimento científico, essa alfabetização científica do aluno. Você acha que por meio da prova vai ser possível conseguir verificar isto?

08'05" Prof. F: Vai depender muito assim, eu penso eu, que depende muito da questão de como foi trabalhado o conteúdo. Porque na questão da contextualização do conteúdo, muitas das vezes ele se torna abstrato para o aluno. Então se eu enquanto professor não tiver uma boa contextualização desta questão e principalmente trazer o que é informal e o que é formal e tentar fazer esse choque de realidade desses dois temas e ver que ele é um só. É porque muitas das vezes eu aprendo na questão informal, mas formalmente, cientificamente ele é diferente, o enfoque do tema. Então esse direcionamento deve estar sendo contextualizado, né? Tanto a parte informal como formal para que nós temos. Daí eu acho que até a prova vai conseguir mensurar, mas tudo depende do mecanismo de como que se trabalhou a disciplina.

08'50" Rosana: O trabalho que o professor faz em sala é importante para direcionar.

08'55" Prof. F: Porque se não a prova eu acredito que muitas vezes vai ficar abstrata para o aluno. Ele vai ler a pergunta e não vai interpretar o que realmente quer, o objetivo daquela pergunta, né? E aí se segue-se a diretriz, por exemplo curriculares lá de Ciências, com a questão principalmente do, de focar a importância do que ele traz informal para dentro de sala de aula com o formal, fazer essa amarração, a prova com certeza já está direcionada a esse contexto, né.

9'27" Rosana: É, porque quando, por exemplo você parte do que o aluno tem de conhecimento e aí vai trazer para ele, que esse é o papel da escola, o conhecimento científico. Daí você entende que assim fica mais fácil, também, de conseguir verificar por meio desta avaliação?

09'41" Prof. F: Aí fica mais fácil. Você consegue fazer essa contextualização.

09'46" Rosana: Com relação à inclusão das avaliações de Ciências no SAEB, no período que aconteceu a prova o ano passado teve alguma influência no teu trabalho lá na sala de aula, na escola, nas aulas de Ciências que você desenvolve com os alunos? Naquele momento teve alguma influência ou, por exemplo, de agora em diante que a partir de 2015 tem a previsão também de continuar tendo as

avaliações, vai mudar ou vai ter alguma influência nas tuas aulas o fato de ter Ciências?

10'17" Prof. F: Eu acho que naquele momento, eu acredito que não. Porque tanto é que quando a diretora da escola me ligou perguntando se foi aplicado, o que também era uma dúvida dela, pra mim eu também eu falei que não foi aplicado a prova. Então enquanto professor da disciplina de Ciências da escola eu não sabia que foi aplicado a prova. Então, direcionamento não teve em relação à prova, né? Eu acredito, assim, que também não deve se pensar nos próximos anos como direcionar para se fazer a prova, porque acho que a questão do objetivo nosso é a questão realmente do que propõe a diretriz curricular. Porque se a gente estiver trabalhando de acordo com a proposta da diretriz, vai vir de enfrentamento da proposta da prova do SAEB que é o que a professora colocou aí, que é fazer essa...

11'05" Rosana: Conhecimento com alfabetização científica.

11'05" Prof. F: Alfabetização científica.

11'06" Rosana: Letramento, né?

11'07" Prof. F: Então de acordo com a proposta da diretriz a gente acaba tendo uma, podemos dizer assim, um alinhamento do contexto, né? Principalmente da parte científica do tema.

11'19" Rosana: E daí o aluno fazer o aproveitamento disso para a vida dele no dia a dia que a gente já trabalha a Ciência desta forma, né?

11'25" Prof. F: Que a gente já faz nessa questão.

11'26" Rosana: Você já disse antes, até que no caso do ano passado não houve, assim, uma preparação dos alunos para fazer a prova do SAEB, né? No caso de Ciências. Mas assim, quando fala: vamos fazer, agora neste ano nós teremos uma prova de avaliação do SAEB, de uma forma geral, a escola faz alguma mobilização para orientar os alunos com relação à avaliação? Existe com relação a conteúdos, no caso antes que nós tínhamos Ciências... Matemática e Língua Portuguesa, com relação a conteúdo ou tipo de prova que é a prova do SAEB, existe orientação para os alunos por parte da escola?

12'10" Prof. F: Bom, enquanto professor de dentro da área de Português e Matemática eu não tenho como citar se durante as aulas é feito esse tipo de direcionamento. Em Ciências eu acredito que até hoje não foi feito. E pelo coletivo escolar nunca foi passado, da direção para o coletivo escolar nunca foi passado para direcionar o conteúdo para prova porque muitas vezes a gente não tem acesso

ao que realmente vai estar sendo cobrado. E a prova do SAEB de Português e Matemática é sextos e nono ano, né?

12'39" Rosana: São o quinto ano, dos Anos Iniciais; o nono ano, dos Anos Finais que fazem a prova do SAEB. Aí tem aquela Prova Brasil, não, a Prova Brasil é esta, e daí junto acontece o SAEB que daí o terceiro ano do Ensino Médio faz. É porque nós tivemos o SAEP, que foi a avaliação do estado e daí os sextos anos, mas essa nacional que acontece a cada dois anos, ela acontece só para os anos finais de cada ciclo. Então o quinto ano, o nono ano e daí os terceiros anos quando é por amostragem, não são todas as turmas que fazem.

13'22" Prof. F: Então, eu acho que não tem um direcionamento porque na verdade a prova engloba conteúdo dos quatro anos, no caso de Ciências.

13'29" Rosana: É, é uma sequência.

13'29" Prof. F: O sexto, sétimo e oitavo não, então a base é o conteúdo estruturante. Então assim, por mais que você até quisesse direcionar, para ter um índice mais elevado com nota...

13'38" Rosana: Com relação a conteúdo você percebe, assim, que não tem um direcionamento.

13'43" Prof. F: Não tem como direcionar.

13'44" Rosana: Preparar o aluno. O preparo na verdade é o trabalho que é desenvolvido durante o período?

13'48" Prof. F: Todo o transcorrer.

13'51" Rosana: O ciclo que ele faz ali. E com relação ao tipo de prova, digamos que às vezes fica: ah, vai ter prova! Daí como você falou antes, aquela questão que o aluno às vezes não tem o compromisso de entender a importância dessa prova para a escola, se é que eles consideram importante ou não, né? Alguma orientação a falar sobre a prova?

14'13" Prof. F: Então, muitas das vezes, principalmente, pela equipe pedagógica, percebe assim, no caso das provas de português e matemática que eu apliquei, nas falas deles eles transcrevem o objetivo. Só que ainda fica meio abstrato para o aluno, porque para ele, digamos, não é o mesmo objetivo que nós temos. Ele não tem aquele objetivo naquele momento. Então muitas vezes a forma como é colocado a prova para ele, ainda se torna meio vago. De importância, não dá aquela importância que talvez a gente esperasse que ele tivesse. E aí, provavelmente, o

resultado não é o real, né? A questão de aprendizagem. Tanto é que se percebe em alguns casos, o aluno coloca o nome e entrega a prova.

14'56" Rosana: Não desenvolve.

14'57" Prof. F: Concluí. Terminei. Então, assim, às vezes é meio despreparado ele para o momento que está acontecendo. Talvez enquanto escola ele deveria, talvez lá no sexto ano, saber que ele vai passar pelo sexto, sétimo, oitavo e nono e aí vai fazer uma avaliação final para mensurar o que ele se apropriou de conhecimento durante todo esse período, para daí, digamos, ele ter acesso ao Ensino Médio. Não que isso vá atrapalhar a aprovação ou reprovação dele, mas saber que ele precisa cumprir essa avaliação no período final. Então que ficasse claro para ele ao longo desses anos e não, por exemplo, assim, nas vésperas da prova: Oh, hoje tem prova, tal, tal, tal. Então, assim, ele não conseguiu contextualizar todo aquele período o que ocorreu com ele, né? Da própria questão da evolução do conhecimento científico que ele foi se apropriando.

15'48" Rosana: Tem algum outro comentário, com relação ao SAEB, que você considera relevante, que gostaria de fazer com relação à aplicação da prova, com relação à divulgação, com relação aos resultados, aquilo que você considerar...

16'07" Prof. F: Então, esse ano que passou, 2013, até peguei os resultados na formação continuada que tinha um tema que era para estar abordando e acabei demonstrando os temas. Fiz umas planilhas, fiz não, peguei as planilhas prontas e apenas fizemos a exposição e trabalhamos alguns resultados da Língua Portuguesa e que era pra fazer essa observação e comparativo, né? Então, assim, eu acho que às vezes para o coletivo da escola fica meio vago o que que é SAEB, qual o objetivo, para que se está aplicando esta prova, o que pretende se observar com esse resultado, o que que as escolas, o que o aluno, ele vai ter como, digamos assim, com proposta para ele, pela realização da prova. O Estado, o governo em si, o que ele pretende alcançar, digamos, com essas avaliações. Também eu acho que pode até ser, assim, mais trabalhado, até no âmbito escolar. E principalmente a divulgação, que a gente, na verdade, fica sabendo em cima da hora ou nem fica sabendo. Por exemplo, assim, o mesmo caso meu, ali, pra mim ainda tenho dúvidas se a escola fez a prova, mas aí revendo, o pessoal realmente fez, né?

17'25" Rosana: De Ciências?

17'25" Prof. F: Mas a gente, por exemplo, num dia que não se encontrava na escola. Não foi amplamente divulgado.

17'31" Rosana: É porque, na verdade, as avaliações do SAEB, ela não envolve diretamente o professor da escola. Às vezes são equipes externas que vem e aplicam as provas para coletar os resultados. Então, o fato assim, de você não ter acesso, e acesso às provas realmente né, os professores não têm. Existem modelos, alguns... Questões que caem nas provas estão disponíveis no site do INEP. Mas a prova inteira, até não pode ficar nenhum exemplar na escola. Talvez justamente pelo fato que não é o objetivo trabalhar com o aluno aqueles conteúdos. Mas seria interessante, eu acho que todos nós temos curiosidade.

18'18" Prof. F: É, é interessante para você estar, digamos assim, não para que você vá direcionar as aulas, mas para que você possa por dedução ver a questão da contextualização do que está acontecendo, né? Muitas vezes a própria objetividade, quando você elabora uma prova, uma avaliação, o objetivo seu é mensurar o que o aluno apropriou daquele conteúdo, mas não só do conteúdo, mas o que ele leva para a realidade, o cotidiano, o dia a dia, o que ele tem de visão daquele tema. Não fique só, aquele tema não seja só um tema de sala de aula e sim um tema do dia a dia. Muitas vezes para a gente ter noção também do que realmente está acontecendo, é com objetivo porque eu acho, para nós professores, muitas vezes não fica bem amplo isso, não fica divulgado. A prova passou. O ano que vem vai ter de novo, o ano passado, daí como a gente estava fazendo a exposição dos resultados de Português e Matemática, a gente colocou que para esse ano de 2014 ou 2015 ia iniciar com Ciências também, né?

19'16" Rosana: Ah, sim! E talvez, eu acho que você está falando da avaliação do estado também, né? É porque o estado tinha também uma proposta, realmente é verdade.

19'24" Prof. F: Pra se fazer a partir de 2014.


19'25" Rosana: E também, no mesmo modelo da avaliação nacional. O estado do Paraná começou com a avaliação estadual só em Língua Portuguesa e Matemática e tinha a proposta para começar em Ciências. É verdade.

19'38" Prof. F: Então, às vezes, esta questão para nós chega em cima do momento e agora vai ter, agora não vai, né? Então, assim, às vezes, na divulgação né?, principalmente pra, no coletivo escolar, né? No âmbito do ambiente escolar.

19'56" Rosana: Para que todos tenham conhecimento, e daí sim porque nós estamos fazendo isso, para que vai servir esta avaliação ou os resultados da

avaliação, como que pode interferir no trabalho da escola seja positiva ou negativamente, de que forma que isto pode acabar interferindo. Interessante.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS COM SERES HUMANOS – CEP/UNIOESTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ 

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A inclusão de ciências da natureza no SAEB e suas implicações no ambiente escolar a partir de diferentes olhares

Pesquisador: Lourdes Aparecida Della Justina

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 35555814.8.0000.0107

Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde CCBS - UNIOESTE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 810.312

Data da Relatoria: 25/09/2014

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa discutir a avaliação de sistema no Brasil para a educação básica, além de apresentar alguns aspectos desta avaliação no Estado do Paraná.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o que levou à inclusão da avaliação de Ciências da Natureza no SAEB e quais as implicações desta inclusão na percepção de autoridades, profissionais e da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Previstos na proposta.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O desenvolvimento desta pesquisa pode contribuir com os sistemas de avaliação nacional para o melhor aproveitamento dos resultados das avaliações nos ambientes escolares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentação requerida apresentada.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br





UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
OESTE DO PARANÁ/



Continuação do Parecer: 810.312

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado. O projeto não necessita adequações.

CASCADEL, 29 de Setembro de 2014

Assinado por:

João Fernando Christofolletti
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

UF: PR

Município: CASCADEL

Telefone: (45)3220-3272

CEP: 85.819-110

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B – ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ QUE REALIZARAM A PROVA DE CIÊNCIAS 8ª SÉRIE/9º ANO DO EF NO SAEB/2013

UF	Polo	Mun. Escola	Escola	Rede	Série	Tem Ciências
PR	Campo Largo 01	Campo Largo	Francisco Belinovski C E Pe Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Colorado	Santa Ines	Santa Ines C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Colorado	Santo Antonio Do Caiua	Caxias C E Dq De Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Cornelio Procopio	Cornelio Procopio	Andre Seugling C E Ef M Profis	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 01 – B	Curitiba	Santa Gemma Galgani C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 04 – A	Curitiba	Jose Busnardo C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 06 – B	Curitiba	Julia Wanderley C E Ef M Profis	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 06 – B	Curitiba	Julia Wanderley C E Ef M Profis	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 08 – B	Curitiba	Olavo Del Claro C E Prof Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 08 – B	Curitiba	Olavo Del Claro C E Prof Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 09 – A	Curitiba	Lucia Bastos C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 09 – A	Curitiba	Lucia Bastos C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 13	Curitiba	Alcyone M C Vellozo C E Prof Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curitiba 13	Curitiba	Alcyone M C Vellozo C E Prof Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Curiuva	Curiuva	Jandira Ferreira Rosas C E Efm	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Dois Vizinhos	Cruzeiro Iguacu	Do Arnaldo Busato C E Dr Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Fazenda Rio Grande 02	Fazenda Rio Grande	Abilio Lourenco Dos Santos C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Fazenda Rio Grande 02	Fazenda Rio Grande	Abilio Lourenco Dos Santos C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Fazenda Rio Grande 02	Fazenda Rio Grande	Olindamir Merlin Claudino C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Fazenda Rio Grande 02	Fazenda Rio Grande	Olindamir Merlin Claudino C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Guarapuava 01 – A	Guarapuava	Maria De J P Guimaraes C E C Profa Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Guarapuava 01 – A	Guarapuava	Maria De J P Guimaraes C E C Profa Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Guarapuava 01 – B	Guarapuava	Dulce Maschio C E Profa Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Guarapuava 01 – B	Guarapuava	Dulce Maschio C E Profa Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Ibaiti	Ibaiti	Antonio M Mello C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Ibaiti	Ibaiti	Antonio M Mello C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Icaraima	Alto Paraiso	Vila Alta C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Ivaipora	Manoel Ribas	Nereu Ramos E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Ivaipora	Manoel Ribas	Nereu Ramos E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Laranjeiras Do Sul 02	Rio Bonito Do Iguacu	Iraci S Strozak C E Do C Ei Ef M N	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim

**ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ QUE
REALIZARAM A PROVA DE CIÊNCIAS 8ª SÉRIE/9º ANO DO EF NO SAEB/2013**

UF	Polo	Mun. Escola	Escola	Rede	Série	Tem Ciências
PR	Laranjeiras Do Sul	Rio Bonito Do Iguacu	Iraci S Strozak C E Do C Ei Ef M N	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Laranjeiras Do Sul	Rio Bonito Do Iguacu	Ludovica Safraider C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Laranjeiras Do Sul	Rio Bonito Do Iguacu	Ludovica Safraider C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Londrina 02	Londrina	Humberto P Coutinho C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Londrina 02	Londrina	Humberto P Coutinho C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Londrina 02	Londrina	Nossa Senhora Lourdes C E Ef M Profis	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Londrina 02	Londrina	Nossa Senhora Lourdes C E Ef M Profis	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Maringa 01 – B	Maringa	Jose G Braga C E Dr Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Maringa 01 – B	Maringa	Jose G Braga C E Dr Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Marmeleiro	Itapejara D'oeste	Isidoro Dumont E E Ir Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Marmeleiro	Itapejara D'oeste	Isidoro Dumont E E Ir Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Marmeleiro	Renascenca	Renascenca Pe J J Vicente C E De Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Marmeleiro	Renascenca	Renascenca Pe J J Vicente C E De Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Medianeira 01	Medianeira	Olavo Bilac E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Medianeira 01	Medianeira	Olavo Bilac E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Moreira Sales	Moreira Sales	Moreira Salles E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Moreira Sales	Moreira Sales	Moreira Salles E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Palmeira	Palmeira	Sao Judas Tadeu C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Palmeira	Palmeira	Sao Judas Tadeu C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Peabiru	Terra Boa	Leo Kohler E E Prof Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Peabiru	Terra Boa	Leo Kohler E E Prof Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Ponta Grossa 01 – B	Ponta Grossa	Ana Divanir Boratto C E Efm	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Ponta Grossa 01 – B	Ponta Grossa	Ana Divanir Boratto C E Efm	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Rolandia 01	Rolandia	Souza Naves C E Ef M Profis	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Rolandia 01	Rolandia	Souza Naves C E Ef M Profis	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Santa Fe	Atalaia	Humberto De Campos C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Santa Fe	Atalaia	Humberto De Campos C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Santa Fe	Santa Fe	Cecilia Meireles E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Santa Fe	Santa Fe	Cecilia Meireles E E Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Santo Antonio Sudoeste	Bom Jesus Do Sul	Xv De Novembro E E C Ef	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim
PR	Sao Jose Pinhais 01 – B	Sao Jose Dos Pinhais	Zilda Arns Neumann C E Dra Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	Sim

**ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ESTADO DO PARANÁ QUE
REALIZARAM A PROVA DE CIÊNCIAS 8ª SÉRIE/9º ANO DO EF NO SAEB/2013**

UF	Polo	Mun. Escola	Escola	Rede	Série	Tem Ciências
PR	Sao Jose Dos Pinhais 01 – B	Sao Jose Dos Pinhais	Zilda Arns Neumann C E Dra Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	do Sim
PR	Sao Jose Dos Pinhais 02 – B	Sao Jose Dos Pinhais	Sao Cristovao C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	do Sim
PR	Sao Jose Dos Pinhais 02 – B	Sao Jose Dos Pinhais	Sao Cristovao C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	do Sim
PR	Toledo 01	Toledo	Antonio J Reis C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	do Sim
PR	Toledo 01	Toledo	Antonio J Reis C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	do Sim
PR	Ubirata 02	Anahy	Jose Bonifacio C E Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	do Sim
PR	Uniao Da Vitoria	Paula Freitas	Joao De Lara C E Do C Ef M	Estadual	8ª Série/9º Ano do Ensino Fundamental	do Sim

Fonte: NRE de Toledo – Coordenação de Avaliações: fornecido pela FUNDAÇÃO CESGRANRIO / PARANÁ, 2014.

ANEXO C –MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE ASSIS CHATEAUBRIANDO

Institucional

Este Núcleo Regional de Educação atende 7 (sete) municípios:

Assis Chateaubriand, Brasilândia do Sul, Formosa do Oeste, Iracema do Oeste, Jesuítas, Nova Aurora e Tupãssi.



Fonte: SEED (2016).

ANEXO D –MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CASCAVEL

Institucional

Este Núcleo Regional de Educação atende 18 (dezoito) municípios:

Anahy, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leonidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Lindoeste, Santa Lucia, Santa Tereza do Oeste, Três Barras do Paraná e Vera Cruz do Oeste.



Fonte: SEED (2016).

ANEXO E –MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE FOZ DO IGUAÇU

Institucional

Este Núcleo Regional de Educação atende 9 (nove) municípios:

Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu.



Fonte: SEED (2016).

ANEXO F –MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LARANJEIRAS DO SUL

Institucional

Este Núcleo Regional de Educação atende 10 (dez) municípios:

Cantagalo, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond.



Fonte: SEED (2016).

ANEXO G –MUNICÍPIOS JURISDICIONADOS PELO NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE TOLEDO

Institucional

Este Núcleo Regional de Educação atende 16 (dezesesseis) municípios:

Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo.



Fonte: SEED (2016).

**ANEXO H – DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ
POR NRE E AS MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS**

Núcleo Regional de Educação	Total de Municípios	Total de Escolas	Modalidade de Ensino									
			Regular				Ed. Prof. Subs.-Nível Técnico	Educ. Prof. Integ. a EJA - PROEJA	Ed. de Jovens e Adultos			Educação Especial
			Educação Infantil - Pré Escola	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Fase I	Fase II	Ensino Médio	
				Anos Iniciais	Anos Finais							
1 - Apucarana	16	61	0	0	57	48	10	0	0	13	14	
2 - Área Metrop. Norte	14	110	0	1	103	90	7	0	1	18	15	60
3 - Área Metrop. Sul	14	135	0	0	116	108	10	0	0	17	16	58
4 - Assis Chateaubriand	7	30	0	0	26	20	1	0	0	2	2	15
5 - Campo Mourão	16	62	1	0	53	43	3	1	0	11	10	35
6 - Cascavel	18	93	0	0	88	68	7	1	1	11	10	79
7 - Cianorte	12	34	0	0	25	21	2	0	0	9	8	28
8 - Cornélio Procópio	19	70	4	4	57	41	8	1	0	16	16	33
9 - Curitiba	1	162	1	1	150	130	29	2	2	43	42	79
10 - Dois Vizinhos	7	34	0	0	32	14	0	0	0	1	1	17
11 - Foz do Iguaçu	9	67	2	2	60	55	8	0	2	18	18	44
12 - Francisco Beltrão	20	94	0	0	86	41	6	1	1	6	7	42
13 - Goioerê	9	33	0	0	28	20	5	0	0	5	5	16
14 - Guarapuava	8	59	1	2	51	49	3	0	1	6	6	31
32 - Ibaiti	9	33	1	1	29	22	3	0	0	2	2	16
15 - Irati	9	54	1	1	50	39	5	0	0	8	8	37
16 - Ivaiporã	14	52	2	2	46	35	4	0	0	13	12	32
17 - Jacarezinho	12	48	1	1	43	34	5	0	0	7	7	33

DISTRIBUIÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO PARANÁ POR NRE E AS MODALIDADES DE ENSINO OFERTADAS

Núcleo Regional de Educação	Total de Municípios	Total de Escolas	Modalidade de Ensino									
			Regular				Ed. Prof. Subs.-Nível Técnico	Educ. Prof. Integ. a EJA - PROEJA	Ed. de Jovens e Adultos			Educação Especial
			Educação Infantil - Pré Escola	Ensino Fundamental		Ensino Médio			Fase I	Fase II	Ensino Médio	
				Anos Iniciais	Anos Finais							
31 - Laranjeiras do Sul	10	60	8	8	54	44	2	0	0	6	6	37
20 - Loanda	12	27	0	0	24	19	5	0	0	6	6	20
18 - Londrina	19	122	3	4	109	91	17	2	1	21	20	57
19 - Maringá	25	95	0	1	81	66	12	0	1	22	23	69
21 - Paranaguá	7	58	0	2	50	42	5	0	0	9	9	18
22 - Paranavaí	21	46	0	0	38	29	5	0	0	9	9	35
23 - Pato Branco	15	73	5	5	68	52	6	0	0	9	9	53
24 - Pitanga	7	34	0	0	32	31	6	0	0	2	2	31
25 - Ponta Grossa	11	114	0	0	104	73	14	0	2	19	18	73
26 - Telêmaco Borba	7	50	1	2	47	35	2	0	0	7	7	33
27 - Toledo	16	92	3	3	82	53	9	1	0	8	8	54
28 - Umuarama	19	68	0	0	58	36	7	1	1	20	16	46
29 - União da Vitória	9	45	0	0	42	39	4	1	0	7	7	34
30 - Wenceslau Braz	7	33	0	0	28	25	3	0	0	4	4	25
Total do Estado	399	2148	34	40	1917	1513	213	11	13	355	343	1288

Fonte: SEED (2016).