

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELY NERCESSIAN CORRADINI

**INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO A PARTIR DO PISA E DA TALIS**

SÃO CARLOS/SP

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELY NERCESSIAN CORRADINI

**INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO A PARTIR DO PISA E DA TALIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de Processos de Ensino e de Aprendizagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi.

SÃO CARLOS/SP

2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

C823iq

Corradini, Suely Nercessian.

Indicadores de qualidade na Educação : um estudo a partir do PISA e da TALIS / Suely Nercessian Corradini. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
306 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Indicadores de qualidade. 3. Leitura. 4. PISA. 5. TALIS. I. Título.

CDD: 370 (20ª)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi

Profª. Drª. Gláucia Torres Franco Novaes

Profª. Drª. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Profª. Drª. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Profª. Drª. Márcia Martins Castaldo

Maria P. Tancredi
Gláucia Torres Franco Novaes
Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Márcia Martins Castaldo

À minha família, por tudo que representa
na minha vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que, por sua presença, concede-me luz e força sempre, abençoando-me e dando suporte para eu suprir todas as minhas necessidades e seguir caminho.

Aos meus pais, Linda e Vasken, pelo incansável apoio e suporte, por uma vida dedicada aos filhos e aos netos, permitindo que eu tivesse coragem de prosseguir e realizar sonhos e conquistas.

Ao meu marido Fernando, companheiro de todas as horas. Seu carinho, dedicação à família, apoio e compreensão constantes foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus filhos Bruno, Raphael e Isabella que trazem tanta luz e alegria para a minha vida, despertam em mim uma realização que só é possível quando se tem a segurança do amor sincero. Hoje, já crescidos e companheiros, mostram o caráter e a ética que os fazem as pessoas especiais que são.

Aos meus amigos Laércio Carrer, Regina Braz S. S. Rocha e Márcia Lygia Casarin, pelo olhar crítico e sugestões.

À minha amiga Maria Cristina Troiano Valentim Cruz, por me acompanhar nas pesquisas de campo e estar sempre disposta a me ajudar.

À bibliotecária Sonia Alessio por me enviar frequentemente materiais referentes ao assunto da pesquisa.

À minha orientadora, Professora Doutora Regina Maria Simões Pucinelli Tancredi, que sempre demonstrou acreditar no meu potencial, pelas intervenções competentes e seguras, pela constante motivação e paciência ao longo desses anos. Com ela tive a oportunidade de enriquecer meu conhecimento.

Às componentes da banca de qualificação, Professora Doutora Aline Maria Medeiros Rodrigues Reali e Professora Doutora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, pelas importantes sugestões propostas.

Ao Sr. Gisvaldo de Godoi, pelo desafio proposto de conhecer o PISA, pelo apoio efetivo e pela motivação e confiança que sempre fizeram com que eu tivesse vontade de superar qualquer desafio, levando a despertar-me para pesquisa.

À gerente nacional do PISA 2009, Sheyla Carvalho Lira, e ao atual gerente João

Galvão Bacchetto, pelo suporte na coleta de dados no INEP e por compartilharem comigo suas experiências.

À Ana Carolina Silva Cirotto, coordenadora nacional da pesquisa TALIS, pelo envio dos materiais referentes à pesquisa.

Ao Pedro Henrique de Moura Araújo, pela prontidão no envio dos dados autorizados pelo INEP.

À Professora Doutora Glaucia Franco Novaes, pela disponibilidade em me atender e ajudar com a leitura de dados, fundamental para que a pesquisa fosse possível.

À bibliotecária Sonia Quirino dos Santos Alessio pelo constante envio de artigos referentes à Educação.

Aos diretores das escolas pesquisadas, pela acolhida, para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa.

Aos professores, pela participação espontânea nas respostas aos questionários, material essencial para essa pesquisa.

A todos que de alguma forma me encorajaram e me ajudaram a realizar esse trabalho.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar possíveis justificativas para os resultados verificados no PISA (*Program for International Student Assessment*) e na pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), considerando a configuração de escolas bem avaliadas e as práticas desenvolvidas nessas instituições. Para isso, duas questões foram elaboradas como orientadoras do processo de pesquisa: (1) Como se configuram as escolas que obtiveram bons resultados no PISA 2009, na cidade de São Paulo, segundo dados do TALIS/PISA? (2) Que tipo de práticas elas desenvolvem? Em busca de respostas para tais perguntas, optou-se por obtê-las em três escolas paulistanas, uma pública e duas privadas, escolhidas porque alcançaram boa pontuação no PISA 2009. Selecionou-se como foco avaliar os resultados em leitura, pois, no PISA 2009, esse foi o eixo central. A partir de tais indicações, estabeleceram-se três objetivos específicos que encaminham a organização dos procedimentos adotados na pesquisa: (1) analisar elementos que influem no desempenho educacional dos alunos, abordando essencialmente o tipo de formação que tiveram; (2) caracterizar professores e escolas por meio da pesquisa TALIS e (3) analisar opiniões de professores e gestores das instituições sobre o PISA, TALIS e o desempenho dos alunos. Para alcançar tais metas, adotou-se fundamentação metodológica de base quantitativa-qualitativa. Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: entrevista com a coordenadora geral do PISA 2009 no Brasil; entrevistas com diretores/coordenadores e visitas às escolas foco; análise de questões selecionadas nos questionários do PISA respondidos pelos alunos e pelos diretores dessas escolas; análise dos questionários TALIS respondidos pelos diretores e professores participantes da pesquisa. Esta investigação se justifica, portanto, pela possibilidade de compreender a contribuição dos resultados das pesquisas internacionais PISA e TALIS na formulação de políticas públicas e de gestão educacional no Brasil e sua interferência no sistema educacional e escolas. Para tal, analisa-se a organização das escolas com bom desempenho no PISA na cidade de São Paulo e se considera tais aspectos como componentes dos indicadores de qualidade. Assim, os resultados obtidos por esses instrumentos de medida em larga escala suscitam reflexões importantes, pois demonstram acentuado contraste entre o número de escolas reconhecidas como de “alta qualidade” e outras unidades, especialmente públicas, marcadas por desempenho insuficiente e aquém do esperado. Mais do que analisar as escolas com base nos resultados do PISA / TALIS, pretende-se provocar uma reflexão fundamentada sobre as práticas adotadas pelas escolas e sua possível relação com os resultados obtidos na avaliação do PISA e na pesquisa TALIS.

PALAVRAS-CHAVE: educação; indicador de qualidade; leitura; PISA; TALIS.

ABSTRACT

This research aims at analyzing possible justification for the findings on PISA (Program for International Student Assessment) and the results presented by TALIS (Teaching and Learning International Survey), considering the configuration of schools highly evaluated and the practices developed in those institutions. Concerning that matter, two questions were designed as guidelines for the research process: (1) What is the configuration of the schools that performed well in PISA 2009, in São Paulo, according to the TALIS / PISA? (2) What kind of practices are developed in those schools? Considering those questions as a starting point, the procedures of one public and two private schools in the State of Sao Paulo were examined. Those institutions were chosen due to their good scores in PISA 2009. Matching the PISA 2009 modus operandi, the results obtained in reading were selected as the core of our analysis. Three specific objectives were established to shape the procedures followed in this research: (1) analyze the elements that influence the educational performance of students by focusing essentially on the features of their formation, (2) identify the characteristics of teachers and schools by assessing TALIS results, and (3) analyze the opinion of teachers and institution managers on PISA, TALIS and students' performance. The current objectives are accomplished by adopting a quantitative-qualitative methodological research approach. The data consist of interviews with the general coordinator of PISA 2009 in Brazil and with directors / coordinators of the selected schools; visits to the focus schools; analysis of a collection of questions from PISA answered by students and directors and analysis of TALIS questionnaires answered by the director and teacher participants. This investigation is justified, therefore, by the potentiality it offers to the understanding of the contributions of PISA and TALIS results to the formulation of public policy and education management in Brazil and its implications for the educational system and schools. It was attainable by analyzing the organization of schools with good performance in PISA in Sao Paulo, considering such aspects as components of quality indicators. Within this context, the results of those large-scale measurement instruments raise important issues, since they acknowledge only a small number of "high quality schools" contrasted with a great number of units, especially public, marked by insufficient and below expectation performance. Further than analyzing the schools based on the results from PISA and TALIS, the outcome of this research invites for reflection on the practices adopted by schools and their relation to the results verified by the focused instruments.

KEYWORDS: education; quality indicator; reading; PISA; TALIS.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Indicadores e metas de acesso à escola de criança e jovem de 4 a 17 anos	32
TABELA 2:	População total de 4 a 17 anos e número de crianças e jovens fora da escola, no Brasil e nas regiões	33
TABELA 3:	Indicadores e metas - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos	33
TABELA 4:	Indicadores de níveis de proficiência em escrita da <i>Prova ABC</i> , no Brasil e por rede de ensino	34
TABELA 5:	Indicadores de níveis de proficiência em leitura da <i>Prova ABC</i> , no Brasil e por rede de ensino	34
TABELA 6:	Nível de proficiência esperado por disciplina na escala da Prova Brasil e do Saeb	35
TABELA 7:	Indicadores e metas para todo aluno com aprendizado adequado à sua série – Português	36
TABELA 8:	Indicadores e metas todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos	37
TABELA 9:	Indicadores e metas de investimento do PIB direto em educação básica	37
TABELA 10:	Pontuação média do Brasil e dos países com melhor desempenho no PISA 2009	46
TABELA 11:	Resultados PISA 2009 – Leitura, Matemática e Ciências	46
TABELA 12:	Resultados PISA 2009 – Leitura e equidade na educação	48
TABELA 13:	Taxa de analfabetismo da população de 15 ou mais anos de idade (1992-2009)	52
TABELA 14:	Perfil das escolas e dos professores: EEJD, EPCS e EPSA	117
TABELA 15:	Desenvolvimento profissional dos professores – EEJD, EPCS e EPSA	121
TABELA 16:	Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores em EEJD, EPCS e EPSA	135
TABELA 17:	Níveis de proficiência em leitura – PISA 2009	130
TABELA 18:	Perfil dos alunos participantes do PISA	131
TABELA 19:	Aspectos que interferem na qualidade da aula	131
TABELA 20:	Questionário do aluno – PISA 2009	131
TABELA 21:	Hábitos de leitura dos alunos participantes do PISA 2009	132
TABELA 22:	Trajetória acadêmica – Alunos Participantes do PISA 2009 (EPSA)	157
TABELA 23:	Sequência acadêmica dos alunos participantes do PISA da EPSA	158
TABELA 24:	Contribuições da leitura para alunos da EPSA	160

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Crianças em idade escolar primária fora da escola em 2008 em alguns países selecionados	53
GRÁFICO 2:	Adultos analfabetos em países selecionados (2005-2008)	53
GRÁFICO 3:	Efeito da qualidade do professor no desempenho dos alunos	54
GRÁFICO 4:	Baixa proficiência em leitura	79
GRÁFICO 5:	Média do Brasil e dos países da OCDE	83
GRÁFICO 6:	Tipos de perguntas / Questionário do diretor (TALIS)	108
GRÁFICO 7:	Tipos de perguntas / Questionário do professor (TALIS)	108
GRÁFICO 8:	Tipos de perguntas / Questionário da escola (PISA)	111
GRÁFICO 9:	Tipos de perguntas / Questionário do aluno (PISA)	112
GRÁFICO 10:	Caracterização das professoras da EPSA	147
GRÁFICO 11:	Finalidades da leitura para alunos da EPSA	159
GRÁFICO 12:	Gêneros estudados segundo alunos da EPSA	160
GRÁFICO 13:	Leitura de livros não obrigatórios lidos pelos alunos da EPSA	162

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	SAEB – níveis de proficiência (Ensino Fundamental e Médio)	42
QUADRO 2:	Avaliações em larga escala nacional	44
QUADRO 3:	Finlândia: seleção de professores	55
QUADRO 4:	Resumo dos marcos referenciais do PISA – Letramento nas três áreas avaliadas	66
QUADRO 5:	Escala geral de leitura	74
QUADRO 6:	Subescalas de Leitura	75
QUADRO 7:	Comparativo dos resultados das três aplicações do Pisa no Brasil	80
QUADRO 8:	Diferença de desempenho entre 2000 e 2009	81
QUADRO 9:	Desempenho dos países da América Latina	82
QUADRO 10:	Desempenho por Unidade da Federação	82
QUADRO 11:	Participantes do PISA e questionário da TALIS	94
QUADRO 12:	Informações sobre as escolas pesquisadas	100
QUADRO 13:	Onze fatores para escolas eficazes	136
QUADRO 14:	Tipos de atividades de leitura e frequência de realização	151
QUADRO 15:	Habilidades de leitura do PISA e os objetivos gerais do Plano de Ensino do 5º ano do Ensino Fundamental na EPSA	166
QUADRO 16:	Conteúdos trimestrais referentes às práticas de leitura e escrita do 5º ano do Ensino Fundamental (EPSA)	168
QUADRO 17:	Objetivos gerais do plano de ensino de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (EPSA)	169
QUADRO 18:	Conteúdos trimestrais referentes às práticas textuais - 9º ano do Ensino Fundamental (EPSA)	169
QUADRO 19:	Conteúdos trimestrais referentes às práticas textuais - 3ª série do Ensino Médio (EPSA)	171
QUADRO 20:	Item liberado pelo PISA 2009	173
QUADRO 21:	Avaliação de Português – 5º ano do Ensino Fundamental (EPSA)	174
QUADRO 22:	Avaliação de Português – 9º ano do Ensino Fundamental (EPSA)	177
QUADRO 23:	Avaliação de Português – 3ª série do Ensino Médio (EPSA)	179

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Questão 15 do questionário do diretor – TALIS – sobre gestão escolar	109
FIGURA 2: Questão 11 do questionário do professor – TALIS – sobre desenvolvimento profissional	110
FIGURA 3: Questão 13 do questionário da escola – PISA– sobre atividades propostas pela escola	112
FIGURA 4: Questão 18 do questionário da escola – PISA – sobre expectativa dos pais	112
FIGURA 5: Questão 13 do questionário do aluno – PISA – sobre escolaridade dos pais	114
FIGURA 6: Questões 13 e 14 do questionário do aluno – PISA – sobre escolaridade dos pais	114
FIGURA 7: Questão 37 do questionário do aluno – PISA – sobre a dinâmica das aulas de leitura	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	
Políticas nacionais para o desenvolvimento da educação	22
1.1 Contexto histórico	22
1.2 Plano nacional de educação - PNE	28
1.3 Avaliações brasileiras de larga escala	40
1.4 O Brasil em comparação a outros países	45
1.4.1 As necessidades básicas de aprendizagem	49
1.4.2 O professor e a qualidade na educação	54
CAPÍTULO 2	
Políticas internacionais para o desenvolvimento da educação	57
2.1 Contexto histórico	57
2.2 Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE	60
2.3 PISA – <i>Program for International Student Assessment</i>	63
2.3.1 Procedimentos para a aplicação do PISA	69
2.3.2 Matriz de referência para elaboração das provas	72
2.3.3 Resultados do PISA no Brasil	80
2.4 TALIS – <i>Teaching and Learning International Survey</i>	85
2.4.1 Contexto da pesquisa no Brasil	87
CAPÍTULO 3	
Metodologia	91
3.1 Justificativa de pesquisa	91
3.2 Objetivo geral e questões de pesquisa	92
3.3 Princípios metodológicos e objetivos específicos	92
3.4 Procedimentos: instrumentos utilizados	93
3.4.1 Entrevistas	93
3.4.2 Levantamento de resultados – PISA e TALIS	94
3.4.3 Questionários	95
3.4.4 Planejamento e atividades da EPSA	99
3.5 Participantes da pesquisa	100
3.5.1 Escolas	100
3.5.2 Direção, professores e alunos	101
3.6 Percurso analítico da pesquisa: a organização dos dados	102
3.7 Trajetória da pesquisadora	103

CAPÍTULO 4

Conhecendo as escolas	106
4.1 TALIS e PISA: tipos de perguntas dos questionários	106
4.1.1 As questões da pesquisa TALIS	107
4.1.2 As questões da pesquisa PISA	111
4.2 Comparando as escolas pesquisadas: questionário TALIS	116
4.2.1 Perfil das escolas e de seus professores	116
4.2.2 Desenvolvimento profissional dos professores	120
4.2.3 Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores	124
4.3 PISA 2009: entrevistas nas escolas e resultados em leitura	128

CAPÍTULO 5

As avaliações oficiais e as práticas educativas da escola EPSA – Um estudo de caso	138
5.1 Caracterização da EPSA	138
5.2 O ensino de leitura na EPSA: opiniões do diretor, dos professores e dos alunos	143
5.2.1 O diretor	143
5.2.2 Os professores	146
5.2.3 Os alunos	156
5.3 Práticas de leitura, planejamento da escola e questões aplicadas	165

CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
-----------------------------------	-----

APÊNDICES

APÊNDICE I	Países pertencentes à Organização para a Cooperação Econômica Europeia	196
APÊNDICE II	Países pertencentes à OCDE desde sua fundação em 1961	197
APÊNDICE III	Roteiro de entrevista com os dirigentes das escolas pesquisadas	199
APÊNDICE IV	Entrevista com a professora Sheyla Carvalho Lira	201
APÊNDICE V	E-mail de Ana Carolina Silva Cirotto	209
APÊNDICE VI	Entrevista com a coordenadora do EPSC	211
APÊNDICE VII	Respostas dadas pela ex-coordenadora do EPJD	217
APÊNDICE VIII	Questionário TALIS – Diretor	218
APÊNDICE IX	Questionário TALIS – Professor	240
APÊNDICE X	Questionário do Diretor	263
APÊNDICE XI	Questionário do Professor	269
APÊNDICE XII	Questionário do Aluno	279
APÊNDICE XIII	Questionário da Escola – PISA	283

INTRODUÇÃO

Um sistema educacional realmente comprometido com o processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos considera que “a chave para uma economia do conhecimento forte não é apenas as pessoas poderem acessar a informação, mas também o quão bem elas conseguem processar esta mesma informação” (HARGREAVES, 2004, p. 34). O sucesso dos indivíduos, nessa perspectiva, depende da capacidade de aprender e se manter aprendendo, para, assim, poder interligar informações e conhecimento ao longo da vida.

A avaliação, nesse contexto, constitui-se como referência para a análise de um dado sistema educacional. Esse instrumento permite redimensionar investimentos, a fim de que os objetivos sejam atingidos e aprimorados. A avaliação utilizada de acordo com essa finalidade requisita uma interpretação que não a enfoque como um momento estático, mas, antes, considere-a como um momento de observação de um processo dinâmico e não linear de construção do conhecimento e consecução de objetivos. Nessa perspectiva, ela pode voltar-se para sistemas ou para alunos e professores.

Sabe-se que a avaliação do aluno nos últimos séculos vinculou-se quase exclusivamente à função seletiva da escola. Com isso, grande parte dos esforços dos professores foi dedicada a determinar quais alunos seriam promovidos em cada uma das etapas do processo educacional. Nesse caso, ocorria ao fim de determinado período de tempo (bimestre/trimestre/ano, por exemplo). A avaliação, entretanto, deve estar presente ao longo do processo de ensino-aprendizagem, sendo um indicador que analise o percurso realizado e aponte os caminhos a serem seguidos, podendo ser a “promotora de uma democracia participativa, exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas numa época de globalização” (STOER, 1992, p.74).

Quando se fala sobre avaliação do aluno sob essa óptica, pensa-se em algo mais do que uma prova realizada periodicamente, já que ela é considerada parte integrante e fundamental do processo educativo: “A avaliação deve ser um processo, deve acontecer durante todo o ano, em vários momentos e de diversas formas” (BRASIL, 2007, p. 25).

Tal proposição mostrou a necessidade de reconstrução do processo de avaliação como parte de um movimento articulado com o compromisso de uma escola para todos, não excludente e com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, a

pluralidade, o respeito às diferenças e o acesso ao conhecimento universal. “Trata-se de um movimento, fruto de uma concepção de escola como território múltiplo, marcado pela diversidade de cultura e vozes” (GOMES, 2005, p.2).

No artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (BRASIL, 1996), há a indicação de que a avaliação escolar é “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Segundo a lei, ela apresenta: “a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”; “a possibilidade de avanços nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”; “o aproveitamento de estudos concluídos com êxito”; “a obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino e seus regimentos”.

Segundo Hoffmann (2000), avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, em um acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizado, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos libertários e participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas.

A avaliação escolar é um processo pelo qual se observa, se verifica, se analisa, se interpreta o desenvolvimento da construção do conhecimento, de forma concreta quanto aos dados relevantes, com vistas a uma tomada de decisão que possibilite atingir resultados esperados, comparar informações com aquilo que é considerado importante no processo educativo.

Conhecer melhor os resultados do trabalho da escola é necessário diante dos desafios contemporâneos, das transformações mundiais e do novo contorno das economias, pois os sistemas educacionais foram evidenciados como fatores determinantes de uma certa ordem mundial. Vários estudos, envolvendo as dificuldades em torno das práticas escolares, têm demonstrado resultados aquém do desejado.

Para Aguerrondo (1993), nos sistemas educacionais, recai a responsabilidade de gerar e difundir o conhecimento, com isso, instituem-se em uma instância decisiva para o futuro da sociedade. Nesse contexto, medir a qualidade dos sistemas educacionais tornou-se primordial no mundo contemporâneo.

É muito difícil definir o significado de qualidade na educação, talvez, porque esteja permeada por valores e experiências pessoais, pela cultura de um país, por representações sociais entre outros, conferindo ao termo significados distintos.

Em busca de uma definição sobre qualidade no ensino, há a necessidade de entender o

contexto em que emerge o tema como foco das políticas educacionais brasileiras. Tais políticas incorporaram os princípios de educação presentes na LDB, na Constituição e em documentos internacionais, o que criou um contraponto à realidade do ensino no país.

O que define a existência da qualidade, segundo Aguerrondo (1993, p.6), é “haver uma consistência entre o projeto político geral vigente na sociedade e o projeto educativo que opera”. Para a autora (1993, p.7), um critério para definir se um sistema educativo apresenta qualidade é reconhecer se ele alimenta o sistema cultural com os valores necessários para que os indivíduos possam se constituir como sociedade, participar dela.

Sacristán (2001, p.27), por sua vez, considera a racionalidade humana essencial para o progresso da humanidade, pois é por meio da conquista da cultura ou dos domínios do conhecimento que o homem se realiza, sendo que “tal capacidade se nutre, em geral, dos bens culturais acumulados, especialmente do conteúdo e do método das disciplinas científicas, da chamada *alta cultura*” (grifo do autor).

Nessa perspectiva, indivíduos “transformados pela educação” podem contribuir para a melhoria da sociedade e participar ativamente da vida social, política, econômica. A escola torna-se um espaço essencial para preparar os jovens, não só academicamente desenvolvendo habilidades e competências, mas também oferecendo formação em valores. Considerando-se que a utilização de certas estratégias pode conduzir ao sucesso educativo e a uma adequação às exigências sociais e não apenas as do setor financeiro/mercado.

A qualidade do ensino está relacionada aos grandes temas que permeiam o debate nacional nos últimos anos, como o baixo nível de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, a pouca expansão da educação básica, a limitação de recursos financeiros, a falta de professores qualificados, entre outros. Trata-se da não qualidade do sistema educacional brasileiro.

Segundo a UNESCO (2004), há dois princípios que caracterizam a maioria das tentativas de definição do que é uma educação de qualidade: o primeiro considera que o desenvolvimento cognitivo do educando é o objetivo explícito mais importante de todo o sistema educativo e, por conseguinte, o êxito do aluno, nesse âmbito, constitui um indicador da qualidade da educação que recebeu; o segundo insiste no papel que desempenha a educação na promoção das atitudes e os valores relacionados com uma conduta cívica reconhecida a partir de parâmetros legitimados pela sociedade, bem como na criação de condições propícias para o desenvolvimento afetivo e criativo do educando.

Como o alcance desses últimos objetivos (atitudes e valores) não pode ser avaliado facilmente, é difícil efetuar comparações entre países a esse respeito. Mais do que isso, eles

variam de uma cultura para outra e entre diferentes localidades de um mesmo país. Homogeneizar ou não esses princípios é uma discussão que precisa ser feita. Por isso os indicadores priorizam dados relativos ao âmbito cognitivo, o conhecimento dos alunos. A melhoria da qualidade de ensino é um processo complexo que exige uma política bem estruturada, continuada e acompanhada, o que pressupõe a participação do governo e da sociedade. Nesse contexto, para UNESCO (2004, p. 5):

[...] a preocupação com a qualidade se coloca porque há o pressuposto de que uma educação de qualidade contribui para aumentar o ingresso de indivíduos no trabalho ao longo de toda a sua vida; propicia o desenvolvimento econômico mais vigoroso de um país e permite que as pessoas façam opções com maior conhecimento de causa nas questões que revestem importância para o seu bem estar [...] Todos estes benefícios da educação estão estreitamente vinculados ao nível de educação alcançados pelos educandos¹

Para Mello (2005, p.155), “a qualidade de ensino é um resultado complexo, pouco visível em curto prazo e nem sempre identificável na forma de indicadores simples”.

A questão da qualidade na educação brasileira aparece na Constituição Federal de 1988, especificamente, em dois artigos, 206 e 214, que referendam a qualidade como questão central no setor educacional:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...];
VII – garantia de padrão de qualidade.

Art.214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:
[...];
III – melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1988)

A LDB (BRASIL, 1996), por sua vez prescreve, em seu artigo 4º, inciso IX, que é dever do Estado oferecer “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Oliveira e Araújo (2005, p. 8), apontam que, na educação brasileira, foram construídos três significados distintos de qualidade:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

¹ Tradução: Professora Valéria Tini

No primeiro indicador, qualidade estava atrelada ao acesso ou não à escola. Por exemplo, “na década de 1920 mais de 60% da população brasileira era de analfabetos” (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p.8); no segundo, atrelada a rigorosos mecanismos de seleção e, no terceiro, indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes, aferida mediante testes em larga escala, já comuns em outros países, mas relativamente recentes para o Brasil.

Por indicadores, entendem-se medidas compostas de variáveis, são medições baseadas em mais de um dado. Sua construção se dá a partir do somatório de resultados de atributos individuais. Para Babbie (1989), existem etapas específicas na construção de indicadores, que são: seleção dos itens, avaliação de suas relações empíricas, combinação dos itens no indicador, e a validação do indicador. “Os indicadores podem ser utilizados para verificação, observação, demonstração, avaliação que permitem observar e avaliar determinados aspectos da realidade social” (MIRANDA, 2008, p.63).

Conforme definido no relatório do INEP (BRASIL, 2007, p.5) *Indicadores da qualidade na educação*, “qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na sua busca pela qualidade da educação”. Entende-se, segundo o relatório, que “Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...] A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças” (BRASIL, 2007, p.5). No caso da educação, “os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões” (BRASIL, 2007, p.5).

Para Corrales (2000, p.4), tais indicadores revelam que:

A melhoria da qualidade da educação está vinculada a dois objetivos de suma importância para os Estados modernos. Em primeiro lugar, a melhoria da qualidade da educação é vista, cada vez mais, como fonte de competitividade econômica internacional para as nações. Em uma economia globalizada, os países competem entre si pelos mercados, pelo investimento estrangeiro, pelo desenvolvimento tecnológico e pela atração de multinacionais. Uma força de trabalho com alto nível de educação é vista como fator de vantagem competitiva nesta concorrência econômica. Em segundo lugar, a educação de alta qualidade passou a ser sinônimo de desenvolvimento nacional autossustentado, não apenas de competitividade internacional.

Segundo a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação – no Relatório de Monitoramento de Educação para Todos (UNESCO, 2010), o Brasil apresenta índices de repetência e evasão que figuram entre os mais críticos da América Latina. De acordo com o documento, cerca de quinhentas mil crianças estão fora da escola no país.

Segundo o Relatório, apesar da melhora apresentada entre 1999 e 2007, o índice de

repetência no ensino fundamental brasileiro (18,7%) é o mais elevado na América Latina e fica expressivamente acima da média mundial (2,9%). O alto índice de abandono nos primeiros anos de educação, cerca de 13,8% dos brasileiros largam os estudos já no primeiro ano no ensino básico. Nesse quesito, o país só fica à frente da Nicarágua (26,2%) na América Latina e, mais uma vez, bem acima da média mundial (2,2%) (UNESCO, 2010).

Na avaliação da UNESCO, o Brasil poderia encontrar-se em uma situação melhor se não fosse a baixa qualidade do seu ensino. Problemas que a educação brasileira ainda enfrenta, a estrutura física precária das escolas e o número baixo de horas em sala de aula são apontados pelos técnicos da UNESCO como fatores determinantes para a avaliação da qualidade do ensino. Enquanto os países ricos já estão criando as condições necessárias para sua recuperação econômica, muitas nações pobres enfrentam a perspectiva imediata de uma degradação de seus sistemas educativos, segundo Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO (UNESCO, 2010).

Esses resultados levam a refletir sobre o que o poder público deveria fazer para reverter esse quadro. Nesse contexto, as avaliações em larga escala são utilizadas para mensurar as deficiências e, em comparação com sistemas educativos mais eficazes, estabelecer metas a partir de indicadores de qualidade estabelecidos.

Isso significa que, conforme Mello (2005), é indispensável a responsabilidade de prestar contas dos resultados apresentados em avaliações em larga escala. Segundo o autor, há dois níveis de prestação de resultados que envolvem ações a serem tomadas:

- Resultados obtidos em aferições da aprendizagem dos alunos, feitas externamente à escola, em nível nacional e/ou regional: permite verificar até que ponto o projeto de trabalho da escola está adequado, criando oportunidades de aprendizagem, diminuindo a repetência e a evasão, para consolidar um nível de qualidade educacional relevante, a partir da apresentação e da aprendizagem de conteúdos compatíveis com as exigências e desafios atuais.
- Processo de avaliação da própria escola: pode partir dos resultados da avaliação externa, não se limitando a ela; verifica quanto e como os objetivos estabelecidos pela escola foram cumpridos.

O informe McKinsey² (BARBER e MOURSHED, 2007, p.2) relata que o êxito dos

²Em 2007, a McKinsey&Company elaborou um relatório sobre os atributos comuns a sistemas escolares excelentes intitulado *Como os Sistemas Escolares de Melhor Desempenho do Mundo se Destacam (How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top)*. O relatório traz à tona a seguinte questão: “Como um sistema com desempenho modesto se torna excelente?”. Aponta, também, quais aspectos de uma jornada de reforma total de sistema são universais e quais são específicos ao contexto. Focando em questões que

melhores sistemas educacionais está vinculado a três aspectos básicos: “1) fazer com que as pessoas certas se tornem professores, avaliar o perfil dos interessados pelo magistério; 2) fazer com que se transformem em instrutores eficazes, que consigam ensinar; e 3) assegurar, por meio de diversificadas estratégias, que o sistema seja capaz de prover a melhor instrução para todas as crianças”.

Em busca de compreender esse contexto e diante da necessidade das avaliações de sistemas de ensino, pesquisas a respeito de indicadores de qualidade na Educação se fazem necessárias. Entre os procedimentos avaliativos mais influentes, há duas propostas internacionais estabelecidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de compreender os resultados do processo de ensino e aprendizagem.

A primeira proposta avaliativa é o PISA (*Program for International Student Assessment*), uma avaliação tri anual desenvolvida e coordenada internacionalmente pelos países-membro da OCDE, com a participação de países convidados. Sua principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos de 15 anos. Os alunos que fazem os testes vêm de uma amostra aleatória de escolas públicas e privadas e são escolhidos pela idade (entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses, no início da avaliação), e não pelo grau escolar em que estão. A proposta da OCDE possibilita aos gestores das políticas públicas educacionais analisarem seus sistemas educacionais em relação ao desempenho dos outros países para, juntamente com a OCDE, rever estratégias e estabelecer novas acerca das políticas educacionais.

Já a segunda, chamada TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), consiste em dois questionários, um, para o diretor, e outro, para o professor, e tem o objetivo de levantar dados sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores das séries finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano).

Os resultados de tais avaliações em larga escala acabam por suscitar inúmeras discussões em torno de uma crise educacional, já que revelam poucas “escolas de qualidade”, em meio a um espantoso número de outras unidades, especialmente públicas, marcadas por desempenhos insuficientes e aquém do esperado.

Entende-se, nesta pesquisa, que a avaliação - seja do aluno, dos professores, das escolas ou dos sistemas - é inerente à educação, já que é uma atividade consciente e planejada

voltada a um ou mais fins, entre eles, verificar o alcance dos objetivos que a escola/sistema educacional pretende alcançar e os processos que levaram a esse resultado. Não se pode, portanto, dissociar a qualidade da educação de algum tipo de avaliação, pois, pela apreciação das atividades que são desenvolvidas nas escolas, podem ser compreendidos seus objetivos finais e o que deles é resultante.

Desse modo, duas questões foram colocadas como orientadoras do processo de pesquisa: (1) Como se configuram as escolas que obtiveram bons resultados no PISA 2009, na cidade de São Paulo, segundo dados do TALIS/PISA? (2) Que tipo de práticas elas desenvolvem? Em busca de respostas para tais perguntas, optou-se por obtê-las em três escolas paulistanas, uma pública e duas privadas, escolhidas porque alcançaram boa pontuação no PISA 2009. Selecionou-se como foco avaliar os resultados em leitura, pois, no PISA 2009, esse foi o eixo central.

Mais do que realizar uma avaliação das escolas e dos resultados, pretendeu-se provocar uma reflexão fundamentada sobre as práticas adotadas pelas escolas, sua possível relação com os resultados obtidos na avaliação do PISA e na pesquisa TALIS.

Nesta pesquisa, portanto, pretendeu-se analisar possíveis causas dos índices verificados no PISA/TALIS considerando a configuração das escolas e as práticas desenvolvidas. A partir de tais indicações, estabeleceram-se três objetivos específicos que encaminham a organização dos procedimentos adotados na pesquisa:

1. Analisar elementos que influem no desempenho educacional dos alunos, abordando essencialmente o tipo de formação que tiveram;
2. Caracterizar professores e escolas por meio da pesquisa TALIS.
3. Analisar opiniões de professores e gestores das instituições sobre o PISA, TALIS e o desempenho dos alunos.

Para alcançar tais metas, adotou-se fundamentação metodológica de base quantitativa-qualitativa.

Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: entrevista com a coordenadora geral do PISA 2009 no Brasil; entrevistas com diretores/coordenadores e visitas às escolas-foco³, uma escola pública (EEJD) e duas privadas (EPSA e EPCS); análise de questões selecionadas nos questionários do PISA respondidos pelos alunos e pelos diretores dessas escolas; análise dos questionários TALIS respondidos pelos diretores e professores participantes da pesquisa.

³ A fim de preservar a identidade das escolas participantes, elas serão identificadas por EEJD (escola pública) e EPSA e EPCS (escolas particulares).

Esta investigação se justifica, portanto, pela possibilidade de compreender a contribuição dos resultados das pesquisas internacionais PISA e TALIS na formulação de políticas públicas e de gestão educacional no Brasil e sua interferência no sistema educacional e nas escolas. Para tal, analisa-se a organização das escolas com bom desempenho no PISA na cidade de São Paulo e se consideram tais aspectos como componentes dos indicadores de qualidade.

A tese está organizada em cinco capítulos.

O primeiro, *Políticas nacionais para o desenvolvimento da educação*, apresenta um recorte histórico da educação brasileira para ressaltar as ações implantadas a partir de 1930 relacionadas às políticas educacionais.

Em *Políticas internacionais para o desenvolvimento da educação*, segundo capítulo, o objetivo é apresentar as principais políticas internacionais para o desenvolvimento da educação, considerando o contexto histórico em que se constituíram. Para isso, enfoca-se a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas políticas educacionais ganham destaque, por meio das avaliações em larga escala propostas pela entidade: PISA e TALIS.

No terceiro capítulo, *Metodologia*, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na investigação, perpassando a justificativa de pesquisa, as questões orientadoras, os objetivos formulados, a coleta e seleção dos dados de análise e, por fim, a trajetória da pesquisadora em campo.

O Capítulo 4, *Conhecendo as escolas*, trata da análise dos dados, com foco nas três escolas pesquisadas (EEJD, EPCS e EPSA). Para isso, são discutidos os tipos de perguntas dos questionários da TALIS e do PISA. Em seguida, comparam-se as escolas por meio dos dados obtidos pelo questionário TALIS, aproximando tais resultados do contexto do Brasil e da média geral entre os países da OCDE.

O quinto e último capítulo, *As avaliações oficiais e as práticas educativas da escola EPSA – Um estudo de caso*, tem o objetivo de apresentar um aprofundamento da pesquisa a partir da análise mais detalhada das práticas educativas desenvolvidas em uma das escolas pesquisada: a EPSA.

CAPÍTULO 1

Políticas nacionais para o desenvolvimento da educação

As necessidades básicas de aprendizagem para todos pressupõem ações de alcance amplo, sendo essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem certamente o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país.

Declaração Mundial de Educação para todos (UNESCO, 1998)

Nesta seção, apresentaremos um recorte histórico da educação brasileira para ressaltar as ações implantadas a partir de 1930, sabendo, de antemão, dos riscos de se cometerem injustiças na possível omissão de importantes iniciativas tomadas em períodos anteriores ao selecionado. Não se trata de desqualificar qualquer ato precedente ou colorir o período Vargas (1930-1945) ou os períodos subsequentes, mas de delimitar o universo teórico, minimizando o risco de se perder o foco do texto em questão.

1.1 Contexto histórico

Um dos primeiros atos do governo provisório de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde e a Reforma de 1931, conhecida por Reforma Francisco Campos, a qual reorganizou os ensinos secundário, comercial e superior⁴ com a proposta de ensino voltada para a vida cotidiana (JURADO, 2003).

No período, foi elaborado o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), por Fernando de Azevedo, que teve como signatários 23 homens e 3 mulheres, intelectuais da época. Nesse documento, defendia-se:

⁴ Até 1931, o ensino secundário não era obrigatório e seu principal objetivo era preparar a elite para os exames que selecionavam jovens para os cursos superiores. A Reforma Francisco Campos foi a primeira de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Tal ação deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um, fundamental, com duração de cinco anos, e outro, complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. Além disso, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem, segundo o decreto, e se submetessem à mesma inspeção (ROCHA, 2010).

“uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional”, abrangendo “dos jardins de infância à Universidade”, apelando a “um conceito dinâmico” que remete “não à receptividade, mas à atividade criadora do aluno”, no intuito de levar “à formação da personalidade integral” do estudante e “ao desenvolvimento de sua faculdade criadora e de seu poder criador”. Para isso, a escola deveria adotar os “mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas”. (AZEVEDO, 1932, p. 59 apud BOMENY, 2009)

O documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Segundo Aranha (1996) e Bomeny (2009), o Manifesto elenca algumas ideias importantes para o processo educacional, dentre as quais, destaca: a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional; a crítica ao sistema que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única.

Depois desse período, ocorreu a promulgação da Constituição de 1934, que proclamou a educação “direito de todos” e definiu que o ensino primário integral seria gratuito e de frequência obrigatória, de acordo com o artigo 149. O mesmo artigo prescreve a “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível” (BRASIL, 1934).

Essa Constituição estabeleceu, também, a vinculação de recursos à educação. O Artigo 156 determinava que a União e os Municípios aplicassem nunca menos de 10% de suas verbas em educação; os Estados e o Distrito Federal, nunca menos de 20% da receita dos impostos na sustentação e no investimento do sistema educacional. Definia, ainda, que a União repassasse ao menos 20% do orçamento reservado à educação ao ensino nas zonas rurais.

Em 1935, Getúlio deixou de cumprir a Constituição e promulgou a Lei de Segurança Nacional, com cerceamento das liberdades democráticas. Como consequência, ocorreu o combate ao movimento renovador na educação brasileira, incluindo a demissão do educador Anísio Teixeira do cargo de Secretário da Instrução Pública do Distrito Federal.

Outra política educacional foi lançada, destacando-se a reforma dos ensinos secundário e universitário, com a criação, em 1935, da Universidade do Distrito Federal e, em 1938, da Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, que teve como primeiro reitor, Afrânio Peixoto. “Implantava-se, assim, e pela primeira vez no país, um sistema de formação regular de professores secundários, em nível universitário, através das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras⁵, então criadas.” (MARCILIO, 2005, p. 145). O

⁵Os cursos dessas faculdades eram: “Filosofia, Ciências subdividida em ciências matemáticas, físicas, químicas, naturais, geografia e história, ciências sociais e política e Letras, subdividida em letras clássicas e português e letras e línguas estrangeiras” (MARCILIO, 2005, p. 305).

artigo 5º do Decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que criou a Universidade de São Paulo (USP), determinava, em seu parágrafo 1º que a:

[...] licença para o magistério secundário será concedida pela universidade somente ao candidato que, tendo-se licenciado em qualquer das seções em que se especializou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, haja concluído o curso de formação pedagógica, no Instituto de Educação.

Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, com o propósito de ampliar e criar as condições de qualificar o ensino primário do país. Além disso, foi organizado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como orientação para políticas educacionais. Surgiu, em 1951, durante o segundo período Vargas (1951-1954), a Fundação CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”⁶.

No Brasil, os anos cinquenta caracterizaram-se por atribuir à educação um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Nessa época, o presidente Eurico Gaspar Dutra foi assessorado pelo educador Lourenço Filho e resgatou o justo prestígio de Anísio Teixeira, alvo de retaliações do governo Vargas, reincorporando-o às instâncias de decisão do governo. Sendo precursores do movimento da Escola Nova no Brasil (1932), Lourenço Filho e Anísio Teixeira tornaram-se referência na história da educação do país, pois idealizaram e encamparam muitas das principais reformas educacionais, participando diretamente na elaboração de políticas públicas voltadas para a área e colaborando na criação do MEC (Ministério da Educação e Cultura), de universidades e da CAPES, entre outros organismos.

Após a era de Getúlio, a democracia populista, denominação dada ao período de 1945 a 1964, foi muito significativa para a história da educação brasileira. Nele, atuaram educadores respeitados por suas realizações: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrand, Pachoal Leme, Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros. O principal objetivo relacionado à educação era erradicar definitivamente o analfabetismo por meio de um programa nacional que considerasse as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região.

“No censo de 1950, a proporção dos habitantes analfabetos, com 20 anos e mais, das áreas urbanas era de 28%; nas áreas rurais, era de 67,8%” (MARCILIO, 2005, p. 123). As críticas sobre a situação caótica do ensino, o atraso em relação a outros países, o crescimento

⁶ Informação disponível em <www.capes.gov.br>. Acesso em: 09 jul. 2012.

demográfico, a influência de sistemas educacionais de países avançados, tudo contribuiu para a elaboração de leis e, conseqüentemente, de reformas de ensino⁷.

Aos poucos, as políticas educacionais brasileiras passaram a incorporar as diretrizes ditadas pelos organismos multilaterais internacionais. Assim, foram fixadas metas de desenvolvimento para a Educação. Reuniões marcando os encontros dos países do continente americano foram organizadas pela UNESCO. Em 1949, o 1º Seminário Interamericano Econômico e Social da OEA – Organização dos Estados Americanos –, realizado em Petrópolis, recomendou que a educação e a erradicação do analfabetismo do continente fossem a política prioritária dos governos. Em 1954, em Montevideu, na Conferência Geral da UNESCO, foram apontadas como prioridade dos sistemas educacionais a educação primária e a extinção do analfabetismo.

Em Nova Délhi, 1956, na Conferência Geral da UNESCO, foi criado o “Projeto Principal de Educação para a América Latina” com duração decenal. A educação era vista como caminho para conservar valores e, sobretudo, para eliminar entraves ao desenvolvimento econômico e social da região.

Em 1961, a OEA e a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e o Caribe), ainda sob a liderança da UNESCO, organizaram a Conferência Interamericana sobre Educação e Desenvolvimento Social e Econômico, no Rio de Janeiro. A ênfase foi dada ao desenvolvimento do continente, sendo a educação considerada seu principal fator.

A reunião do Conselho Interamericano Econômico e Social da OEA aconteceu em Punta Del Leste, no Uruguai, em 1961, fixou as bases para a efetivação da política inspirada na “Aliança para o Progresso”. Entre as metas estavam as campanhas para a educação de adultos, a habilitação de mão de obra, a extensão cultural e a erradicação do analfabetismo, em decorrência dos baixos índices de Educação nos países latino-americanos. Havia o apoio do Banco Mundial e dos Estados Unidos com o mesmo objetivo.

Ainda em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n.º 4024/61, que inseriu, entre as mudanças, a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação. Em 1962, a Conferência Regional sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social, realizada pela OEA, aconteceu em Santiago do Chile, reafirmando as metas da conferência anterior. Nota-se, até aqui, um movimento de promoção da escola pública, de modo universal e gratuito.

⁷ Nesse período, destaca-se a lei de n.º 4.024, promulgada em 1961, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional e a sua reformulação, em 1971, sob o n.º 5692, conforme se descreve mais adiante.

O golpe militar de 1964, contudo, interrompeu essa tendência. Tal movimento colocou o país em uma nova condição sociopolítica. Essa mudança não foi apenas uma reforma educacional, mas foi a busca de um novo modelo econômico que objetivava o desenvolvimento do capitalismo por meio da industrialização do país. A proposta educacional, desse modo, tornou-se condizente com a perspectiva do Governo Ditatorial, pois atribuiu à escola o dever de fornecer os recursos humanos necessários para a realização da pretendida expansão industrial (ROCHA, 2010).

Em 1968, a Lei 5540/68 reorganizou o ensino superior e, em 1971, promulgou-se uma nova LDB 5692/71. Para efeito de compreensão histórica, reproduzimos trecho de um artigo da professora Shirley da Rocha Afonso que sintetiza as características e as diferenças entre as LDBs de 61 e 71:

[...] Em 1961, surgiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a Lei 4024/61 ou simplesmente LDB/61, como resultado do trabalho de dois grupos com orientações de filosofia partidária distinta. Os estadistas eram esquerdistas e defendiam que a finalidade da educação era preparar o indivíduo para o bem da sociedade e que só o Estado deve educar. Os liberalistas eram de centro/direita e defendiam os direitos naturais e que não cabe ao Estado garanti-los ou negá-los, mas simplesmente respeitá-los. Após quase 16 anos de disputa entre essas correntes, as ideias dos liberalistas acabaram representando a maior parte do texto aprovado pelo Congresso. A LDB/61 trouxe como principais mudanças a possibilidade de acesso ao nível superior para egressos do ensino técnico e a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais, num esquema de rígido controle do sistema educacional brasileiro. A demora para aprovação da LDB/61 trouxe uma conotação de desatualização e, logo após sua promulgação, outras ações no âmbito de políticas educacionais públicas surgiram, desta vez, inseridas no cenário político de domínio militar. Por exemplo, em 1968, a Lei 5540/68 criou o vestibular e, em 1971, surgiu a Lei 5692/71, conhecida também como LDB/71, cuja função foi atualizar a antiga LDB/61, como resultado do trabalho de membros do governo indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho.

A LDB/71 definia os currículos como constituídos por disciplinas de obrigatoriedade nacional, escolhidas pelo Conselho Federal de Educação (análogas ao atual núcleo comum). Além disso, os Estados podiam indicar disciplinas obrigatórias em suas jurisdições (análogo à atual parte diversificada do currículo), porém sob rígido controle dos governos estaduais. Também na década de 1970, surgiu uma política de valorização do ensino técnico profissionalizante e, especificamente com relação ao ensino de Química, passou a valer um caráter mais científico da disciplina. Nesta época, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo criou o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) para fortalecer o crescimento industrial paulista, pela possibilidade de formação profissional (AFONSO, 2009).

A LDB 5692/71 integrou os dois níveis de ensino, o primário e o ginasial, em um único ensino, de 1º grau, de oito anos obrigatórios. Também atribuiu caráter profissionalizante

ao 2º grau. A Escola Normal tornou-se uma das habilitações do Ensino Médio.

A partir dos anos 1980, com o advento da revolução tecnológica e a globalização, a interdependência econômica das nações tornou-se cada vez mais evidente, assim como a importância da educação no desenvolvimento da sociedade e na qualificação dos trabalhadores. Assim sendo, o mundo assistiu ao início de mais uma etapa histórica caracterizada pela integração das relações financeiras e econômicas capitaneadas e lideradas pelos Estados Unidos, após a ruína do bloco Soviético, rompendo a lógica bipartida, até então vigente na ordem mundial.

Calcada na globalização da produção e o conseqüente aumento do consumo em nível mundial, a internacionalização do capitalismo envolveu quase integralmente o planeta. A supressão dos obstáculos comerciais entre os países tornou-se imperativo, com o propósito de que o capital pudesse circular livremente, sem barreiras, acarretando no fortalecimento das corporações econômicas e no declínio do poder dos Estados.

Esse novo modo de produção e socialização da riqueza exacerbou o conceito de “competitividade”. Para a obtenção de produtos cada vez mais competitivos, segundo a lógica predominante, as corporações investiram maciçamente em pesquisas e canalizaram para elas uma grande quantidade de recursos. Isso se traduziu em um processo de avanços tecnológicos até então nunca vivenciados pela humanidade. Nesse contexto, conhecimento e informação fortaleceram-se e tornaram-se elementos-chave para a dinamização dos desenvolvimentos local e global, tanto econômica como socialmente.

Diante disso, entende-se que a educação deveria tornar-se prioridade dos estados, nações, capacitando os cidadãos a lidarem com as questões que os envolvem, facilitando, assim, a aquisição de valores, habilidades e conhecimentos.

No caso brasileiro, na década de 1990, o desenvolvimento, que em vários momentos esteve relacionado ao crescimento econômico, atribui à educação o papel de poderoso instrumento de mudança social tornando-a referência de estudos tanto por parte de organismos nacionais, como o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas⁸ (IPEA), quanto por internacionais, em especial aqueles vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), dentre os quais se destacam: a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF).

⁸ Fundado em 1964, criado como uma fundação pública federal vinculada à Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Suas atividades de pesquisa fornecem suporte técnico e institucional às ações governamentais para a formulação e reformulação de políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiros.

Na sequência das políticas educacionais brasileiras, em 1996, foi sancionada a LDB 9394/96, que reestruturou o sistema educacional brasileiro, com regulamentações tanto nas áreas de formação de professores e gestão escolar quanto nas áreas de currículo, a partir do resultado de debates realizados ao longo de oito anos. Essa Lei determinou que, até 2006, só poderiam ser contratados professores com nível superior, mas essa meta foi relativizada posteriormente. Esse período foi chamado de Década da Educação.

Com a LDB/96, mais uma vez foram modificadas as denominações do sistema de ensino brasileiro, que passou a envolver a educação básica, que consiste da educação infantil (até seis anos), ensino fundamental (oito séries do antigo primeiro grau) e ensino médio (três séries do antigo segundo grau); ensino técnico (agora obrigatoriamente desvinculado do ensino médio), além do ensino superior.

A LDB/96 é a mais importante lei educacional brasileira e tem fundamentado as ações dos governos, sob pressão dos organismos internacionais:

[...] fica, a União obrigada à elaboração do Plano Nacional de Educação por dez anos e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da ONU, e o Plano Decenal de educação para Todos, organizado pela UNESCO e realizado em Jontiem (Tailândia) (MARCILIO, 2005, p.348).

No intuito de ampliar a educação obrigatória, garantindo a formação básica do cidadão, a Lei nº 11.274 de 2006 altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9394/96, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

1.2 Plano nacional de educação - PNE

O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Foi proposto como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (Ministro Darcy Ribeiro), aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. O plano consistia basicamente em um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas em um prazo de oito anos.

O plano determinava a criação do Fundo Nacional de Educação, que receberá, de forma obrigatória, 12% da receita obtida em impostos da União. A partilha desses recursos deverá contemplar, de maneira proporcional, os ensinos primário, secundário e superior. O pacote de Darcy inclui ainda um compromisso essencial: alfabetizar todas as crianças e jovens com idades entre 7 e 23 anos até a virada da década (ALVES, 2010, s/p).

Em 1965, foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Plano Complementar de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos.

A ideia de uma lei que garantisse força e recursos para a concretização do Plano Nacional de Educação ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura, ministro Tarso de Moraes Dutra, e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar (ALVES, 2010).

Com a democratização, elaborou-se a Constituição Federal de 1988, cinquenta anos após a primeira tentativa oficial de se estabelecer metas para a educação brasileira, ocorrida na década de 1930 (Movimento Escola Nova). Ressurgiu a ideia de um plano nacional de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área de educação. O art. 214 contemplou essa obrigatoriedade.

Oito anos depois, a Lei nº 9.394, de 1996, determinou, no artigo 9º, que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; no artigo 87º, instituiu a Década da Educação. Estabeleceu, ainda, no artigo 87º, que a União deveria encaminhar o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 4.155 que instituiu o Plano Nacional de Educação:

[...] a construção deste Plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação - CONED e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. (ALVES, 2010, s/p).

Alves (2010, s/p) destaca, em sua justificativa, a importância desse documento-referência que “contempla dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária”.

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98 relativa ao projeto de lei que “Institui o Plano Nacional de Educação”.

O projeto iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998. Na exposição de motivos, o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza,

destacou a concepção do plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e de Valorização do Magistério. Ele considerou ainda realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado, conforme mencionado anteriormente, de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993.

Além disso, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO constituíram subsídios importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Os projetos foram distribuídos às Comissões de Educação, Cultura e Desporto; de Finanças e Tributação; e de Constituição, Justiça e de Redação.

Na primeira, o Deputado Nelson Marchezan foi relator do PNE (2001-2011) sancionado em 2001, por meio da lei 10.172. Estava determinada a duração de dez anos e os seguintes objetivos: elevação global da escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino; redução das desigualdades sociais e regionais no que diz respeito a acesso e permanência na escola; e democratização da gestão do ensino público, especialmente por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e do envolvimento da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Com a insuficiência de recursos para atender a todas as necessidades da área educacional, o PNE estabeleceu prioridades:

- Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de sete a catorze anos, assegurando acesso e permanência da criança na escola⁹.
- Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
- Ampliação do atendimento aos demais níveis de ensino – educação infantil, médio e superior, uma extensão gradual de acesso aos jovens que completam o nível anterior.
- Valorização dos profissionais da educação, com especial atenção para a formação inicial e continuada.

⁹Vale observar que a Lei nº. 11.114, de 2005, alterou de sete para seis anos o acesso ao ensino fundamental, e a Lei nº. 11.274, de 2006, alterou de oito para nove anos a duração mínima do Ensino Fundamental.

- Desenvolvimento de sistemas e informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Com esses objetivos e prioridades, o PNE definiu, então, diretrizes para a gestão e para o financiamento da educação; diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; e diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação.

Sem tirar o mérito da iniciativa, o modo como foram estabelecidos os mecanismos de acompanhamento do cumprimento das metas foi pouco eficaz. O PNE não estabeleceu metas objetivas finais ou parciais (baseadas em indicadores educacionais) para estados e municípios. Deixou a cargo dos últimos formularem suas metas, com base nas realidades específicas a cada ente federado. Isso acabou comprometendo o sucesso do PNE, pois baseou-se na premissa de que todos os estados e municípios dispunham dos recursos, do conhecimento técnico e da capacidade de coordenação e mobilização necessárias para formular e cumprir as metas.

A falta de metas balizadoras para atingir os objetivos finais pôde ao mesmo tempo desestimular um monitoramento eficaz da sociedade e criar um desinteresse de governantes, os quais têm dificuldade em se comprometerem com objetivos de longo prazo, quando talvez não estejam mais no poder.

Nesse cenário de evolução educacional insuficiente, carência de objetivos de longo prazo e falta de um amplo comprometimento com um projeto de desenvolvimento da Educação, surgiu o Movimento “Todos Pela Educação” (TPE) em 2006. O TPE foi o resultado de uma aliança de diversos setores da iniciativa privada cujo objetivo principal era contribuir para que o Brasil garantisse a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade, com amplo acesso e mínima desigualdade. Para alcançar esses objetivos, o TPE, por meio da sua Comissão Técnica, definiu cinco metas para a Educação Básica, que, embora ainda estejam longe de serem atingidas, deverão ser cumpridas até 2022, ano do bicentenário da Independência. Definiu, também, para cada estado (e, no caso da Meta 3, também para municípios) metas parciais para auxiliar no monitoramento constante do esforço de melhoria educacional.

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais, que estão a seguir:

Meta 1 – Acesso: “Até 2022, 98% ou mais das crianças e jovens de 4 a 17 anos deverão estar matriculados e frequentando a escola”.

Meta 2 – Alfabetização: “Até 2010, 80% ou mais, e até 2022, 100% das crianças deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final da 2ª série (ou 3º ano) do Ensino Fundamental”.

Meta 3 – Qualidade: “Até 2022, 70% ou mais dos alunos terão aprendido o que é essencial para a sua série”.

Meta 4 – Conclusão: “Até 2022, 95% ou mais dos jovens brasileiros de 16 anos deverão ter completado o Ensino Fundamental e 90% ou mais dos jovens brasileiros de 19 anos deverão ter completado o Ensino Médio”.

Meta 5 – Investimento: “Até 2010, mantendo até 2022, o investimento público em Educação Básica deverá ser de 5% ou mais do PIB.¹⁰

A seguir, serão apresentados os quadros de acompanhamento e estágio de cumprimento das cinco metas do *Todos Pela Educação*, de acordo com números e informações disponibilizadas até 2009 pelo IBGE/MEC.

Para a *Meta 1* (“toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola”), em 2009, ao analisarmos dados de todo o Brasil, observamos (Tabela 1) que 91,9% das crianças e jovens entre 4 e 17 anos estavam na escola. Essa proporção caiu para 91,5% em 2010, ficando aquém da meta intermediária (Brasil) de 93,4% para 2010. O aumento nas taxas de acesso à escola foi de 9,2% de 2000 a 2010. Nenhum estado brasileiro cumpriu a meta de atendimento escolar. Observa-se que, apesar do não cumprimento da meta, a região sudeste é a que mais cresce.

		Indicadores						Metas	
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2010	2021
Brasil		88,80%	89,90%	90,40%	91,40%	91,90%	91,50%	93,40%	98,00%
Região	Norte	84,90%	86,30%	87,60%	89,10%	89,70%	87,80%	91,80%	98,00%
	Nordeste	88,70%	89,90%	90,80%	91,90%	92,30%	92,20%	93,40%	98,00%
	Sudeste	90,60%	91,80%	92,00%	92,70%	93,50%	92,70%	94,30%	98,00%
	Sul	86,90%	88,00%	88,40%	89,50%	89,50%	90,20%	92,70%	98,00%
	Centro-oeste	87,50%	88,80%	88,40%	89,60%	90,10%	90,30%	92,80%	98,00%

TABELA 1: Indicadores e metas de acesso à escola de criança e jovem de 4 a 17 anos¹¹

Fonte: PNAD/IBGE (2010)

O movimento “Todos Pela Educação”, além da constatação do não cumprimento da meta escolar, apresenta a quantas crianças e jovens os percentuais dizem respeito. O total de 3,8 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 anos está fora da escola, não tem garantido seu acesso à Educação Básica, como mostra a Tabela 2, que traz os dados para todo o Brasil e para as regiões.

¹⁰ Disponível em: <www.todospelaeducacao.org.br>.

¹¹ Os dados são referentes a 2010, provêm dos resultados preliminares da amostra do Censo Demográfico 2010 (Sidra/IBGE) e se referem aos estados, regiões e Brasil. A PNAD, por não ser censitária, fornece apenas resultados da Meta 1 para unidades da federação, para as regiões e para o Brasil.

		População	Estudantes	Crianças e jovens fora da escola
Região	Brasil	45.357.244	41.503.927	3.853.317
	Norte	4.737.039	4.157.399	579.640
	Nordeste	13.910.883	12.826.094	1.084.789
	Sudeste	17.324.954	16.053.677	1.271.277
	Sul	6.016.173	5.424.500	591.673
	Centro-Oeste	3.368.195	3.042.257	325.938

TABELA 2: População total de 4 a 17 anos e número de crianças e jovens fora da escola, no Brasil e nas regiões.

Fonte: Censo Demográfico 2010 – Sidra/IBGE

Mesmo sendo a região que mais cresce em comparação às demais, o Sudeste detém os maiores números absolutos de crianças e jovens de 4 a 17 anos fora da escola, com mais de 1,2 milhão de indivíduos fora da escola. O Centro-Oeste tem os menores números.

Segundo o Censo Demográfico 2010 (Sidra/IBGE), em números absolutos, São Paulo é o estado que tem mais crianças e jovens a incluir no sistema de ensino e também o mais populoso, com mais de 607 mil potenciais estudantes. Na sequência, aparecem Minas Gerais (363.981 crianças e jovens fora da escola) e Bahia (277.690).

A Meta 2 (“toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos”) pode ser avaliada pela *Prova ABC*, que aferiu, em 2011, o aprendizado das crianças para o Brasil e para cada região ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental em Leitura, Escrita e Matemática. Dados por estados ou municípios não estão disponíveis¹².

		Indicadores	Metas			
		2ª/3º EF	2011	2011	2022	
Escrita	Brasil	53,3 %	80,0 %	100,0 %		
	Região	Norte	39,2 %	80,0 %	100,0 %	
		Nordeste	30,3 %	80,0 %	100,0 %	
		Sudeste	65,6 %	80,0 %	100,0 %	
		Sul	60,8 %	80,0 %	100,0 %	
		Centro-oeste	61,0 %	80,0 %	100,0 %	
Leitura	Brasil	56,1 %	80,0 %	100,0 %		
	Região	Norte	43,6 %	80,0 %	100,0 %	
		Nordeste	42,5 %	80,0 %	100,0 %	
		Sudeste	62,8 %	80,0 %	100,0 %	
		Sul	64,6 %	80,0 %	100,0 %	
		Centro-oeste	64,1 %	80,0 %	100,0 %	

TABELA 3: Indicadores e metas - Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos

Fonte dos dados: TPE, Instituto Paulo Montenegro/IBOPE, Fundação Cesgranrio, Inep

¹² Pela natureza dos objetivos de pesquisa, apresentaremos os resultados de leitura e escrita.

Para a *Prova ABC*, a pontuação mínima estabelecida como adequada pelo “Todos pela Educação”, em uma escala de 0 a 100, para a(o) 2ª série / 3º ano do Ensino Fundamental foi nível 75 ou maior para a proficiência em escrita. Os dados dessa avaliação têm como abrangência geográfica o Brasil e as regiões. Foram amostrados cerca de 6.000 alunos de escolas estaduais, municipais e particulares de todas as capitais brasileiras. Em escrita, para mensurar a nota, são considerados como critérios adequação ao tema e gênero, coesão e coerência e grafia correta.

	Níveis de proficiência em escrita			
	<50	>=50 e <62,5	>=62,5 e <75	>=75
Brasil	21,2%	16,3%	9,2%	53,3%
Rede pública	26,3%	19,1%	10,3%	44,3%
Rede particular	5,6%	8,0%	5,7%	80,7%

TABELA 4: Indicadores de níveis de proficiência em escrita da *Prova ABC*, no Brasil e por rede de ensino
Fonte: Todos Pela Educação

A diferença dos resultados entre as redes pública e particular é preocupante. Se, na média do Brasil, não se atingiu a meta de alfabetização até os 8 anos, a rede particular praticamente já o fez: teve 80,7% de seus estudantes com aprendizado adequado para a etapa escolar.

Na *Prova ABC*, para a proficiência em leitura, o Todos pela Educação utilizou a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 100 a 275, considerando a pontuação mínima adequada igual ou superior que 175, para a(o) 2ª série / 3º ano do Ensino Fundamental. São considerados critérios a capacidade de identificar temas em narrativas, localizar informações e perceber características de personagens.

	Níveis de proficiência em leitura		
	<175	>=175 e <200	>=200
Brasil	43,9%	17,2%	38,9%
Pública	51,4%	18,1%	30,5%
Particular	21,0%	14,2%	64,7%

TABELA 5: Indicadores de níveis de proficiência em leitura da *Prova ABC*, no Brasil e por rede de ensino
Fonte: Todos Pela Educação

Somente a observação das médias não leva à compreensão adequada da situação brasileira. Tais resultados devem auxiliar o cumprimento das metas estabelecidas e garantir o direito à alfabetização de todas as crianças.

O Brasil teve média de 67,6 para escrita, valor inferior ao que seria desejável nessa avaliação (75 pontos). Em leitura, a média nacional (185,8) superou o valor esperado de desempenho para concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental (175).

Nas duas competências avaliadas pela *Prova ABC*, a rede particular concentrou mais alunos com nível esperado de conhecimento para a etapa escolar. A diferença entre as proporções ultrapassa os 30 pontos percentuais em escrita e leitura. Assim, na rede privada, a proporção de alunos com desempenho esperado na disciplina é duas vezes maior a que se verifica nas escolas públicas.

A Educação, segundo a Constituição Federal Brasileira, é “direito de todos e dever do Estado e da família”, “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. É responsabilidade de todos, portanto, assegurar o direito à educação de qualidade, com equidade.

O maior desafio educacional do país é, justamente, oferecer educação de qualidade a todas as crianças e jovens. Para que esse objetivo seja atingido, é necessário que o acesso à escola esteja universalizado – tema do qual trata a Meta 1 –, e que as séries iniciais proporcionem bases sólidas ao aprendizado futuro, objetivo da Meta 2 do Todos Pela Educação.

A Meta 3 (“todo aluno com aprendizado adequado à sua série”) prescreve que 70% dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio do conjunto de alunos das redes pública e privada deveriam ter, respectivamente, desempenhos superiores a 200, 275 e 300 pontos na escala de Português do SAEB, e superiores a 225, 300 e 350 pontos na escala de Matemática, até o ano de 2022 (Tabela 6). A definição desses níveis teve como parâmetro o desempenho médio dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2006.

	Língua Portuguesa	Matemática
4ª série/5º ano Ensino Fundamental	200	225
8ª série/9º ano Ensino Fundamental	275	300
3ª série Ensino Médio	300	350

TABELA 6: Nível de proficiência esperado por disciplina na escala da Prova Brasil e do Saeb
Fonte: Todos Pela Educação

O SAEB indica que nenhuma das séries avaliadas tem sequer 35% dos alunos com aprendizado adequado, seja em Língua Portuguesa, seja em Matemática. Por ser o foco desta pesquisa, serão considerados os dados referentes à Língua Portuguesa. A Tabela 7 mostra os dados referentes a escolas federais, estaduais, municipais e privadas, das áreas urbana e rural. Os dados de regiões e estados referem-se a escolas estaduais, municipais e

privadas, da área urbana. Os dados de municípios referem-se a escolas federais, estaduais e municipais da área urbana.

Língua Portuguesa		Indicadores					Metas		
		2001	2003	2005	2007	2009	2009	2021	
4ª série / 5º ano Ensino Fundamental	Brasil	23,7 %	25,6 %	26,6 %	27,9 %	34,2 %	36,6 %	70,0 %	
	Região	Norte	15,5 %	17,1 %	17,4 %	18,4 %	25,4 %	26,6 %	65,0 %
		Nordeste	13,8 %	16,5 %	16,7 %	18,9 %	23,8 %	25,8 %	64,5 %
		Sudeste	34,7 %	36,1 %	37,8 %	36,0 %	45,7 %	47,3 %	74,3 %
		Sul	30,0 %	32,4 %	32,7 %	35,1 %	41,5 %	42,5 %	72,5 %
		Centro-oeste	21,9 %	27,5 %	28,8 %	30,9 %	40,2 %	38,8 %	70,9 %
8ª série / 9º ano Ensino Fundamental	Brasil	21,8 %	20,1 %	19,5 %	20,5 %	26,3 %	24,7 %	70,0 %	
	Região	Norte	16,2 %	13,5 %	12,5 %	13,6 %	20,3 %	17,0 %	65,7 %
		Nordeste	13,7 %	14,3 %	12,0 %	13,3 %	19,3 %	16,4 %	65,3 %
		Sudeste	26,0 %	23,1 %	23,9 %	24,2 %	32,4 %	29,3 %	72,0 %
		Sul	27,0 %	24,8 %	22,8 %	23,1 %	31,4 %	28,2 %	71,5 %
		Centro-oeste	20,7 %	20,2 %	18,5 %	19,8 %	27,8 %	23,6 %	69,5 %
3ª série Ensino Médio	Brasil	25,8 %	26,9 %	22,6 %	24,5 %	28,9 %	26,3 %	70,0 %	
	Região	Norte	16,6 %	16,1 %	13,1 %	13,2 %	22,1 %	16,2 %	64,2 %
		Nordeste	17,6 %	21,8 %	15,7 %	17,3 %	22,1 %	19,1 %	66,1 %
		Sudeste	28,9 %	29,2 %	25,8 %	28,7 %	32,8 %	29,6 %	71,4 %
		Sul	31,3 %	35,3 %	28,4 %	30,9 %	38,6 %	32,2 %	72,5 %
			29,8 %	28,8 %	24,7 %	24,4 %	29,5 %	28,5 %	71,0 %

TABELA 7: Indicadores e metas para todo aluno com aprendizado adequado à sua série – Português
Fonte: SAEB/INEP (2009)

Observa-se que há uma tendência de melhora para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em comparação com os anos finais e o Ensino Médio. A região sudeste apresenta melhor desempenho para as séries iniciais e a região sul para o Ensino Médio. Se observarmos o desempenho por região, sudeste, sul e centro-oeste superam os 35% para as séries iniciais e somente a região sul supera 35% para a série final.

Com relação à Meta 4 (“todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos”), a taxa de conclusão do Ensino Médio aos 19 anos foi de 50,2% em 2009. Esse percentual está acima da meta proposta 46,5%, entretanto, é preciso observar que a distância para a meta final é ainda grande. Em 2022, espera-se que 90% dos jovens com 19 anos tenham completado essa etapa do ensino.

		Indicadores					Metas		
		2005	2006	2007	2008	2009	2009	2010	2021
Jovens de 16 anos concluintes do Ensino Fundamental									
Brasil		56,6 %	58,8 %	60,5 %	61,5 %	63,4 %	64,5 %	68,4 %	95,0 %
Região	Norte	38,9 %	46,0 %	47,5 %	50,1 %	49,8 %	50,7 %	56,3 %	95,0 %
	Nordeste	38,2 %	40,8 %	42,0 %	44,9 %	49,1 %	48,4 %	54,3 %	95,0 %
	Sudeste	70,8 %	71,5 %	73,7 %	74,4 %	73,3 %	75,9 %	78,2 %	95,0 %
	Sul	66,6 %	68,3 %	70,6 %	69,3 %	72,6 %	73,9 %	76,5 %	95,0 %
	Centro-oeste	59,7 %	60,2 %	63,7 %	64,5 %	70,6 %	66,2 %	69,9 %	95,0 %
Jovens de 19 anos concluintes do Ensino Médio									
Brasil		39,8 %	44,1 %	44,9 %	47,1 %	50,2 %	46,5 %	49,7 %	90,0 %
Região	Norte	26,0 %	28,9 %	32,3 %	36,3 %	36,6 %	32,4 %	36,4 %	90,0 %
	Nordeste	23,2 %	27,0 %	28,8 %	30,8 %	37,1 %	30,5 %	34,5 %	90,0 %
	Sudeste	52,3 %	56,7 %	57,1 %	58,8 %	59,7 %	57,6 %	60,1 %	90,0 %
	Sul	50,5 %	55,6 %	51,2 %	54,8 %	60,5 %	56,9 %	59,4 %	90,0 %
	Centro-oeste	40,1 %	41,5 %	45,2 %	48,0 %	49,5 %	45,8 %	49,1 %	90,0 %

TABELA 8: Indicadores e metas todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos

Fonte: PNAD/IBGE (2010)

As taxas de conclusão são coletadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Por não ser censitária, fornece apenas resultados para unidades da federação, para as regiões e para o Brasil. Observa-se que somente as regiões norte (36,6%) e nordeste (37,1%) ficaram abaixo da meta proposta 46,5%.

A melhoria da Educação passa, necessariamente, pelo investimento adequado e pela boa gestão dos recursos nos três níveis de governo: União, unidades da federação e municípios. Por conta disso, a Meta 5 requer o investimento em educação ampliado e bem gerido. Em 2009, o investimento público direto em Educação Básica foi de 4,3% do PIB (Produto Interno Bruto), o que deve incluir, de acordo com a Constituição do Brasil, pelo menos 25% da arrecadação de estados e municípios com o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e o Imposto e o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Brasil	Indicadores					Metas	
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2021
	3,2 %	3,6 %	3,8 %	4,0 %	4,3 %	5,0 %	5,0 %

TABELA 9: Indicadores e metas de investimento do PIB direto em educação básica

Fonte: INEP/MEC, IPEA/DISOC e IBGE - 2009

Não se pode ignorar que, para chegar à democratização do ensino fundamental, o MEC valeu-se de algumas estratégias, durante o ministério de Paulo Renato de Souza (1995 a

2002). O FUNDEF (Fundo Nacional de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério) foi instituído em 1996 e permitiu uma distribuição mais equitativa dos recursos públicos para o ensino fundamental, com base no número de alunos matriculados. Esses recursos atingiram principalmente as regiões mais pobres do país. A lei que instituiu o FUNDEF deu respaldo ao financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço.

O FUNDEF é formado, no âmbito de cada Estado, por 15% das seguintes fontes de arrecadação: Fundo de Participação dos Municípios (FPM); Fundo de Participação dos Estados (FPE); Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS); Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações (IPI-exp); Desoneração de Exportações, de que trata a Lei Complementar nº 87/96 (Lei Kandir) (DIEESE, 2005, p.13).

Segundo a avaliação do Ministro Paulo Renato, em entrevista concedida ao INEP em 15/05/2003, o FUNDEF “foi a grande coisa que fizemos; a coisa mais importante que fizemos. Porque o FUNDEF redistribuiu o dinheiro da educação e estabeleceu um estímulo para o prefeito buscar a criança e trazer para a escola”. No âmbito do acesso e permanência, outros programas foram instituídos.

O programa federal *Bolsa-Escola* foi lançado em 2001, no governo de Fernando Henrique Cardoso e objetivou tirar as crianças do trabalho infantil ou da rua. Com isso, diminuiu a evasão escolar e aumentou a escolarização principalmente na camada mais pobre da população. Para participar do programa, a exigência era a frequência escolar mínima do bolsista, em 85% das aulas, atestada pela escola e controlada pelo governo. “Para grande parte das famílias beneficiadas, a Bolsa-Escola aumentou em cerca de 20% a renda familiar” (MARCILIO, 2005, p. 344). Esse programa foi incorporado ao programa *Bolsa Família*, em 2003, pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Outras campanhas de mobilização nacional, não menos importantes, visando à inclusão das crianças brasileiras nas escolas foram desencadeadas pelo MEC: *Acorda Brasil! Está na hora da escola* (1995); *Toda Criança na Escola* (1997). Entre 1996 e 1999, quatro milhões de crianças foram incorporadas ao ensino fundamental. Foi criado um serviço de ligações gratuitas, *Fala Brasil* (1999), para que os cidadãos pudessem expressar seu ponto de vista sobre educação e questões ligadas aos programas do MEC. Foi criado um *Banco de Dados* (www.dominiopublico.gov.br) para registrar projetos educacionais bem sucedidos e torná-los disponíveis.

Foram elaborados e divulgados os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), em todos os níveis, visando à melhoria da qualidade do ensino. Além disso, a ampliação

do *Programa Nacional do Livro Didático* (2001) fez com que os alunos de escolas públicas recebessem gratuitamente seus livros didáticos. A quantidade de exemplares que cada estabelecimento recebe é definida pelo censo escolar feito pelo INEP.

A *TV-Escola*, a *Informática Educacional*, o *Programa de Dinheiro Direto na Escola*, o *Saúde das Escolas*, o *Programa Nacional de Alimentação Escolar* são programas que completaram as condições materiais para um ensino de qualidade. Como assinala a professora Sonia Penin, pró-reitora de graduação da USP (Jornal da USP, 18, 24 ago. 2003, p.4) “Quantidade já é uma qualidade. Aumentar a quantidade de alunos nas escolas já é uma melhoria da qualidade da educação brasileira. Isso é fundamental, porém, não é o bastante”. É necessária uma política educacional de continuidade e ampliação dos programas visando à melhoria da qualidade de ensino.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) compreende uma série de metas que une esforços do governo federal, dos estados e dos municípios. O desafio das três esferas de governo é trabalhar em regime de colaboração, junto com os pais dos alunos e a comunidade, para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Por exemplo, a qualidade do ensino brasileiro será medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado pelo INEP. A meta é alcançar nota seis – numa escala de zero a dez – até 2021. A nota média da educação básica em 2009 é aproximadamente quatro pontos. O IDEB coteja dados de desempenho dos alunos na Prova Brasil, com índices de aprovação, repetência e evasão escolar. O IDEB

Representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.¹³

Outro programa visando à divulgação de experiências de sucesso foi a *web* da revista *Na Prática*. O projeto consiste na produção de estudos técnicos e reportagens sobre experiências de êxito em gestão educacional, inclusive escolar, que possam servir de estímulo ou de inspiração para gestores educacionais em todo o País.

Dessa forma, o INEP seleciona, a partir de seu banco de dados, experiências de sucesso e envia uma equipe para estudar a razão desse êxito, para mostrar a outros gestores

¹³ Disponível em < www.inep.gov.br>.

como foram implantadas tais ações que resultaram em bons índices. “A escolha recai sobre experiências que contribuem para melhorar a qualidade da educação, com destaque especial às iniciativas voltadas ao alcance das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação¹⁴”. A *web* da revista *Na Prática* publica, a cada dois meses, resultados de uma nova visita, apresentando experiências diversificadas para servir de estímulo na busca de soluções.

1.3 Avaliações brasileiras de larga escala

O governo federal, preocupado em melhorar os índices referentes à qualidade do sistema educacional do Brasil, implementou políticas e ações na educação do país. Dentre elas, será mencionado o sistema de avaliação em larga escala que foi implantado desde 1991 como subsídio para conhecer a realidade educacional do país.

A avaliação externa deve ser compreendida como um indispensável instrumento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional; é um precioso instrumento que produz informação sobre o que se ensina e o que se aprende nas escolas. [...] oferecem subsídios para que os gestores de políticas públicas, bem como diretores e professores, efetuem mudanças necessárias para melhorar a qualidade da educação. (MARCILIO, 2005, p.359)

O primeiro e mais abrangente sistema de avaliação foi o SAEB (Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica) que começou a ser aplicado, em caráter de teste, em 1988, nas escolas públicas de 1º grau, hoje ensino fundamental. A partir de então, o SAEB se repetiu a cada dois anos a partir de 1991, levantando informações dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, dando início à cultura de avaliação no Brasil. O objetivo era avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de alunos de quinto e nono anos do Ensino Fundamental, e da terceira série do Ensino Médio.

Surgiu, com o SAEB, a elaboração da primeira “Matriz de Referência para a Avaliação” para orientar o processo de construção dos itens que compõem as provas. Pode, também, servir de orientação para organização do currículo e planejamento das escolas. A avaliação se transformou em um instrumento diretamente relacionado à melhoria na educação, o que não significa que um melhor sistema de avaliação necessariamente origine um melhor sistema de ensino.

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) vieram a substituir o antigo Sistema Nacional da Avaliação

¹⁴ Disponível em <<http://napratika.inep.gov.br/>>.

da Educação Básica (SAEB). Por manter as mesmas características, a ANEB recebeu o nome do **SAEB** em suas divulgações. A ANRESC é mais detalhada e extensa que a ANEB, sendo realizada em todas as escolas públicas do país. Por seu caráter universal, recebe o nome de **Prova Brasil** em suas divulgações.

Participam da Prova Brasil todas as escolas com 20 ou mais estudantes matriculados no 5º ano (4ª série) e no 9º ano (8ª série) do regular da rede pública, localizadas na zona urbana e rural. Já para a amostra do SAEB são avaliadas as escolas que tenham de dez a 19 alunos matriculados no 5º ano (4ª série) e no 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular público e os estabelecimentos de ensino com no 5º ano (4ª série) e no 9º ano (8ª série) do ensino fundamental regular da rede privada. As escolas com dez ou mais estudantes na 3ª série do ensino médio regular das redes pública e privada também participarão da amostra. Os resultados obtidos nas avaliações são usados no cálculo das médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada unidade escolar pública, município, unidade da Federação e país.¹⁵

Conhecer os resultados do SAEB e da Prova Brasil permite comparar os dados de uma escola com os de outros estabelecimentos. Tais provas avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas, detectando possíveis dificuldades de aprendizagem (BRASIL, 2011).

Para cada unidade escolar participante da Prova Brasil, calcula-se uma média, em uma escala de 0 a 500, da proficiência dos estudantes que participaram da avaliação. É fundamental proceder com uma interpretação pedagógica do significado dos dados apresentados, o que configura os níveis de aprendizagem. Para isso, exige-se a construção de uma matriz de referência.

Essa matriz é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos, constituindo os parâmetros para elaboração dos itens da Prova Brasil. Item, por sua vez, é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. Para a produção dos itens do SAEB e da Prova Brasil, estabeleceu-se uma conexão entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento.

Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. “O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades” (BRASIL, 2011, p. 18). A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB é composta por seis tópicos: procedimentos de Leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre

¹⁵ Disponível em <www.educacao.pr.gov.br>.

textos, coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística (BRASIL, 2011). Em 1995, foi incorporada uma nova metodologia estatística conhecida como *Teoria de Resposta ao Item* (TRI), que tem permitido, entre outros aspectos, a comparabilidade dos diversos ciclos de avaliação.

A organização dos dados bem como sua divulgação permitem algumas possibilidades de comparação: entre municípios, regiões e estados; com as médias brasileiras. São, assim, oferecidos parâmetros para avaliação do trabalho que está sendo realizado nas escolas. Tanto o SAEB quanto a Prova Brasil, desde 2005, utilizam a mesma Matriz de Referência¹⁶, a mesma metodologia de composição das provas e tratamento e apresentam resultados na mesma escala de proficiência. Por isso, análises comparativas são possíveis.

Um dos problemas detectados pelo SAEB é o fato de que muitos alunos até chegarem a se alfabetizar, mas não desenvolvem adequadamente suas habilidades de leitura e escrita ao longo do ensino fundamental, não atingem o letramento. São alunos que têm baixo desempenho nas avaliações, dificuldade de compreender o que leem e de se expressar. Os níveis de proficiência para o SAEB são divididos como mostra o Quadro 1:

Nível	Pontuação	Descrição
Abaixo do Nível 1	Menor que 150	Não atingiu as habilidades básicas que o SAEB objetiva mensurar.
1	Entre 150 e 200	Identificar informações centrais em posições destacadas.
2	Entre 200 e 250	Resolver problemas de leitura a partir da compreensão global do texto, incluindo inferências. Localizar informações secundárias. Reconstruir uma narrativa, encadeando vários fatos na ordem de aparição. Reconhecer efeitos de sentido de recursos variados.
3	Entre 250 e 300	Distinguir “fato” de “opinião”; problema de solução; tese de argumento; causa de efeito. Fazer transformações estruturais e estabelecer relações de correspondência. Compreender explicações mais abstratas.
4	Entre 300 e 350	Comparar textos afins, identificando e avaliando as estratégias argumentativas e a finalidade de cada um.
5	Entre 350 e 400	Trabalhar com linguagem figurada/conotativa em nível global, articulado. Identificar diferentes níveis de tratamento temático, reconhecendo tópicos e subtópicos. Analisar o efeito da seleção lexical em uma argumentação.

QUADRO 1: SAEB – níveis de proficiência (ensino Fundamental e médio)
Fonte: INEP (2006)

¹⁶ A matriz de referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do SAEB está estruturada com FOCO LEITURA, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. Ao contrário da simples reprodução de procedimentos e do acúmulo de informações, a matriz de referência que norteia as provas de Matemática do SAEB está estruturada sobre o FOCO RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, a partir da convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução (BRASIL, 2011, Manual do candidato, p. 9-10, destaque no original).

Em Língua Portuguesa, na avaliação de 2007, segundo Klein e Fontaine (2009) apenas 27,9% dos alunos da 4ª série apresentaram proficiências acima do nível esperado. Pode-se verificar ainda que em torno de 25% dos alunos da 8ª série e 13% dos alunos da 3ª série do Ensino Médio não alcançaram o nível adequado para a 4ª série. Na 8ª série, o percentual de alunos no nível recomendado (275) é de cerca de 20%, enquanto a 3ª série do EM apenas 24,5% estão no nível 300. Na avaliação de 2009, apenas 34,2% dos alunos da 4ª série têm proficiência acima do nível recomendado. Na 8ª série, esse percentual é de 26,3%, enquanto na 3ª série do Ensino Médio o índice é de 28,9%.

Tais resultados se revelam muito preocupantes, sobretudo com relação ao ensino médio. Juntamente com as avaliações apresentadas, houve a criação de uma avaliação específica destinada a esse segmento de ensino.

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Há a aferição do desenvolvimento de competências e habilidades nos diferentes componentes curriculares¹⁷. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. O ENEM é utilizado desde 2005 como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni)¹⁸. Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no Ensino Superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Outra avaliação criada foi o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Tem como objetivo avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada. O participante se submete a uma prova de cada componente curricular e, alcançando o mínimo de pontos exigido (100 em uma escala de 60 a 180) é considerado apto na disciplina do Ensino Fundamental. Obtém a certificação de conclusão do Ensino Fundamental quando conclui todas as provas correspondentes às áreas de conhecimento, estabelecidas na Base Comum Nacional: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (geralmente o Inglês), Educação Artística, Educação Física, História, Geografia, Matemática e Ciências Naturais.

¹⁷O primeiro modelo de prova do Enem, utilizado entre 1998 e 2008, tinha 63 questões e uma redação aplicadas em um dia de prova. O novo Enem (2009) passou a ter 180 questões e uma redação aplicadas em dois dias de prova. Todas as questões são de múltipla escolha, com 5 alternativas. O Enem é uma prova que tem como característica a transdisciplinaridade, uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Dessa forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, em uma busca de compreensão da complexidade (ROCHA FILHO, 2007).

¹⁸ Disponível em <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>.

Esse exame é aplicado anualmente e as certificações são feitas diretamente nas secretarias municipais e estaduais de educação que aderem ao exame. Os brasileiros residentes na Europa e no Japão podem obter certificação escolar para os Ensinos Fundamental e Médio por meio do ENCCEJA. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) trabalha em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná na realização do exame. O ENCCEJA foi aplicado na Suíça em 2005, no formato piloto, pela primeira vez. No Japão, haverá a sétima edição do exame.

Em 2011, o movimento “Todos Pela Educação”, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizou a *Prova ABC* (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização). A Prova ABC aferiu o aprendizado das crianças para o Brasil e cada região ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental em leitura, escrita e matemática.

A seguir, o Quadro 2 apresenta uma síntese das avaliações em larga escala nacional desde sua origem.

Prova	Início	Série	Periodicidade	Foco	Resultados
SAEB*	1991	4ª, 8ª - EF 3ª - EM	Bienal	Português Matemática	Sistemas Estaduais de Ensino
ENEM	1998	3ª - EM egressos	Anual	Português Matemática Física Química Biologia História Geografia Sociologia Filosofia Arte Redação	Indivíduos
Prova Brasil ¹⁹	2005	4ª e 8ª EF 3ª - EM	Bienal	Português Matemática	Ensino Fundamental
ENCCEJA	2002	EF e EM	Anual	Todas as áreas	Indivíduos Nível Fundamental e Médio
Prova ABC	2011	3º ano EF		Leitura, escrita e Matemática	Ensino Fundamental

QUADRO 2: Avaliações em larga escala nacional

¹⁹ As avaliações utilizam escala de desempenho de 0 a 500 que descrevem as competências e as habilidades que os alunos são capazes de demonstrar.

Essas são as propostas de avaliação nacional. Há, ainda, avaliações nos âmbitos estadual e municipal, as quais não serão discutidas neste trabalho. No item a seguir, serão apresentados os resultados globais da avaliação do PISA (*Program for International Student Assessment*)²⁰, com o objetivo de comparar os resultados brasileiros com outras nações.

1.4 O Brasil em comparação a outros países

A avaliação do PISA é desenvolvida sob a égide da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico)²¹, como um instrumento gerador de conhecimento sobre indicadores de qualidade em Educação, o que integra uma ação pública internacional no setor educativo. Por conta disso, essa avaliação tem desempenhado um papel importante no estabelecimento de indicadores de qualidade para a educação básica brasileira.

A participação dos alunos brasileiros tem permitido mobilizar reflexões sobre quais fatores contribuem para o desenvolvimento de habilidades além de descrever aspectos nos diferentes países – de forma semelhante ou diversa (Indicadores de Qualidade na Educação – INEP, 2007). Internacionalmente, o Brasil participa do PISA, como convidado, desde 2000, sob a coordenação do INEP, o que vem criando elevadas expectativas dos professores sobre o desempenho dos alunos nas classes e nas escolas, além de investimento no ambiente de estudo e nas relações entre professores, alunos e pais.

Essa avaliação ocorre trienalmente, com alunos de 15 anos e 3 meses até 16 anos e 2 meses completos até a data do início do teste. O seu objetivo é avaliar o sistema de educação nacional dos países participantes no que se refere ao letramento em Leitura, Matemática e Ciências. Os resultados permitem estabelecer comparações entre os países que se submetem a essa avaliação. Cabe ressaltar, contudo, que tais comparações devem ser feitas com extremo cuidado, pois se deve considerar que os países não são essencialmente iguais, já que os sistemas educacionais e as realidades socioculturais são bastante diferentes.

Na tabela 10, pode-se comparar a pontuação média dos países com melhor desempenho, acima da média da OCDE, com a do Brasil.

²⁰ A discussão sobre o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* (tradução da sigla em inglês) será aprofundada no capítulo 2, considerando sua organização, aplicação e método avaliativo. Nesta parte, o intuito é comparar o Brasil a outros países, para estabelecer algumas necessidades de aprendizagem e fatores de qualidade relacionados às avaliações em larga escala.

²¹ No capítulo 2, detalharemos as funções da OCDE, o projeto educativo desenvolvido e seus objetivos.

País	Pontuação média	Porcentagem do PIB em educação
Finlândia	543	5,9
Brasil	401	5,2
Canadá	547	4,9
Alemanha	510	4,5
Japão	529	3,4
Hong Kong	546	3,3
Cingapura	543	2,8
OCDE	496	5,2

TABELA 10: Pontuação média do Brasil e dos países com melhor desempenho no PISA 2009
Fonte: OECD (2010a).

Pode-se perceber na tabela acima que a porcentagem do PIB destinado à Educação não é um fator determinante na obtenção de melhores resultados. Canadá tem um investimento inferior ao Brasil e, no entanto, está entre os países com melhores resultados no PISA 2009.

Na próxima tabela, podem-se comparar os resultados referentes a cada componente avaliado: Leitura, Matemática e Ciências.

País	Leitura	Matemática	Ciências
Média OCDE	493	496	501
Xangai-China	556	600	575
Coreia do Sul	539	546	538
Finlândia	536	541	554
Hong Kong	533	555	549
Cingapura	526	562	542
Canadá	524	527	529
Nova Zelândia	521	519	532
Japão	520	529	539
Austrália	515	514	527
Holanda	508	526	522
Bélgica	506	515	507
Alemanha	497	513	520
Reino Unido	494	492	514
Estados Unidos	500	487	502
México *	425	419	416
Kirziquistão **	314	331	330
Brasil	412	386	405

TABELA 11: Resultados PISA 2009 – Leitura, Matemática e Ciências

*México – país pertencente à OCDE com desempenho mais baixo

** Kirziquistão – país convidado com desempenho mais baixo

Fonte: OCDE (2010b)

Segundo os resultados apontados pela OCDE (2010b, p.6), o nível mais baixo de desempenho obtido por um país membro da OCDE é do México, com uma pontuação de 425 em leitura (nível 2). Em termos de desempenho, isso significa que a diferença entre o nível

mais alto e o mais baixo entre países da OCDE é de 114 pontos – o equivalente a mais de dois anos escolares. Já entre o desempenho mais alto e o mais baixo dos países convidados, a diferença chega a 242 pontos, ou mais de seis anos de escolaridade formal – separando o desempenho médio de Shangai-China e Kirziquistão (314).

O nível 2 refere-se à proficiência na qual estudantes começam a demonstrar as habilidades de leitura que oferecem condições de participar efetivamente e produtivamente na vida. Estudantes que não atingem tal nível têm dificuldade em localizar informações básicas, fazer comparações ou contrastar figuras simples, reconhecer o que uma parte de um texto significa quando a informação não está explícita, ou ainda fazer conexões entre o texto e o seu conhecimento, por meio de sua experiência pessoal.

Em torno de 7,6% dos estudantes estão no nível 5 e, em Cingapura, Nova Zelândia e Shangai-China, a porcentagem é mais do que o dobro da média da OCDE. 14,6% dos estudantes em Shangai-China e 12,3% dos estudantes em Cingapura possuem o nível mais elevado de proficiência nas três áreas (leitura, matemática e ciências). “Os níveis de proficiência elevados são mais críticos para serem alcançados, entretanto, é chave para o crescimento da economia” (OCDE, 2010b, p.7). Na média, nos países da OCDE, 16,3% dos estudantes são de alto nível em pelo menos uma área, ciências, matemática ou leitura. No entanto, apenas 4,1% dos estudantes de 15 anos são de alto nível nas três áreas.

Segundo a OCDE (2010b), o histórico familiar influencia o sucesso educacional e a escolaridade frequentemente aparece para reforçar seus efeitos. Embora baixo desempenho na escola não venha necessariamente da desvantagem socioeconômica, tal situação dos estudantes e das escolas tem uma forte influência nos resultados.

A desvantagem socioeconômica tem muitas facetas e não pode ser sanada apenas por uma política educacional, muito menos em curto prazo. Para a OCDE (2010b), a conquista educacional dos pais pode apenas trazer melhora gradual e a condição financeira da família depende do desenvolvimento econômico de um país em longo prazo, além de uma cultura que promova ganhos individuais. Entretanto, mesmo que a situação socioeconômica em si seja difícil de mudar, os resultados do PISA mostram que alguns países são bem sucedidos em reduzir o impacto nos resultados de aprendizado.

Enquanto a maioria dos estudantes com baixo desempenho no PISA vem de situações de desvantagem socioeconômica, alguns colegas de históricos similares obtiveram sucesso no PISA, mostrando que superar barreiras socioeconômicas e obter sucesso é possível. Conforme a OCDE (2010b), estudantes resilientes vêm de uma camada 25% inferior no quadro socioeconômico de seus países e pontuam na camada 25% superior junto a estudantes de

todos os países com situação econômica similar. Na Finlândia, Japão, Turquia, Canadá e Portugal, e o país convidado Cingapura, entre 39% e 48% dos alunos em desvantagem são resilientes. Na Coreia e em Macau-China, 50% e 56% respectivamente dos estudantes em desvantagem podem ser considerados resilientes. Essa porcentagem é de 72% e 76% nos parceiros econômicos Hong Kong-China e Shanghai-China, respectivamente. Na tabela 12, é possível observar as questões relacionadas à equidade na educação, com foco nos resultados em leitura.

País	Média em leitura	% de meninos abaixo do nível 2 de proficiência	% de meninas abaixo do nível 2 de proficiência	% de estudantes resilientes
Média OCDE	493	25	13	08
Xangai-China	556	11	05	19
Coreia do Sul	539	10	04	14
Finlândia	536	17	05	11
Hong Kong	533	13	07	18
Cingapura	526	17	09	12
Canadá	524	18	07	10
Nova Zelândia	521	21	08	09
Japão	520	18	08	11
Austrália	515	20	09	08
Holanda	508	16	09	08
Bélgica	506	21	13	08
Alemanha	497	25	15	06
Reino Unido	494	26	15	06
Estados Unidos	500	24	16	07
México	425	42	32	07
Kirziquistão	314	87	76	00
Brasil	412	57	45	06

TABELA 12: Resultados PISA 2009 – Leitura e equidade na educação
Fonte: OCDE (2010b)

Nos países membros da OCDE, a diferença no desempenho em leitura entre os estudantes é de 107 pontos. Os estudantes que dizem ter iniciado o processo de leitura identificando o que precisavam aprender, garantindo o entendimento daquilo que liam, descobriam quais conceitos não foram completamente aprendidos, tentavam lembrar os pontos mais importantes no texto e procuravam informações adicionais esclarecedoras quando não entendiam algo que haviam lido.

De um modo geral, no Brasil, nota-se um desempenho bem abaixo da pontuação dos países mais desenvolvidos. Contudo, o objetivo principal de compreender tais resultados para o Brasil é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação ministrada, de modo que se possam subsidiar políticas de melhoria do ensino oferecido pelo

sistema educacional brasileiro. Além desse objetivo, é importante saber até que ponto o Brasil está preparando seus jovens para exercerem o papel de cidadãos na sociedade e enfrentar as demandas do mundo contemporâneo.

Os resultados dessa avaliação estão sendo utilizados pelos governos dos estados e do Brasil, como instrumento de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educativas tendentes a tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade. No próximo item, serão apresentados alguns indicadores de qualidade a partir dos quais é possível realizar reflexões.

1.4.1 As necessidades básicas de aprendizagem

O volume de informações disponível no mundo é bem mais amplo do que há alguns anos e continua crescendo em um ritmo acelerado, exigindo das pessoas conhecimentos que incluem melhorar a qualidade de vida ou aprender a aprender. Diante da preocupação dos países em aprimorar a economia e ter uma população capacitada a atender as exigências atuais, a Educação aparece como possibilidade cada vez maior para que bons resultados, tanto em nível econômico quanto cultural, sejam alcançados. Consta na Declaração Universal de Direitos Humanos, há mais de quarenta anos, que “toda pessoa tem direito à educação”, realidade que ainda está distante, apesar dos esforços realizados em nível mundial. Por exemplo, mais de 100 milhões de crianças no mundo, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário.

Tendo em vista a necessidade de um investimento não só financeiro como também em recursos humanos e de acompanhamento qualitativo da educação, grandes projetos estão sendo desenvolvidos, envolvendo vários países, a fim de alcançar progresso pessoal, social, econômico e cultural.

Nas duas últimas décadas, vários países e instituições multilaterais se empenharam na realização de encontros ou outras iniciativas, que geraram pactos e convenções, com foco na educação.

Em particular, foi organizada pela UNESCO a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nesse momento, estabeleceu-se um consenso acerca da necessidade de universalizar o acesso à educação e atender as necessidades de aprendizado de crianças, jovens e adultos. Em seguida, durante toda a década de 1990, verificou-se uma série de compromissos que buscavam promover iniciativas de melhoria na

educação com base nos princípios da declaração de Jomtien: Para Torres (2001, p.15):

[...] a conferência [de Jomtien] proporcionou uma “visão ampliada da educação básica” [...] a UNESCO advogou uma compreensão ampla do educativo e, particularmente, a inclusão da alfabetização e da educação de adultos; a UNICEF defendeu o desenvolvimento infantil e a educação inicial dentro do conceito de educação básica, assim como – juntamente com a UNESCO – a necessidade de flexibilizar e diversificar a oferta educativa, incluindo variantes não formais, diferentes das variantes escolares convencionais; o Banco Mundial propôs focalizar a Educação para Todos no sistema escolar e na educação primária; e o PNUD não defendeu uma posição a respeito.

Conforme Torres (2001, p. 20),

“Educação para Todos” equivale a “Educação Básica para Todos” entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. As NEBAs, por sua vez, eram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes: a sobrevivência; o desenvolvimento pleno de suas capacidades; a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; uma participação plena no desenvolvimento; a melhoria da qualidade de vida; a tomada de decisões conscientes e a possibilidade de continuar aprendendo.

Após a conferência de Jomtien, em 1997, segundo Coelho (2008), foi criado um grande plano de educação de abrangência mundial, com financiamento de agências vinculadas à UNESCO, ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e ao Banco Mundial (BID). Esse plano apresentava como principal eixo a ideia da “satisfação das necessidades básicas da aprendizagem” (COELHO, 2008, p.235) e reconhecia a necessidade de educar com qualidade. Essa proposta foi denominada de *Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*.

O PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. “O Banco Mundial, por sua vez, esteve mais preocupado com o gerenciamento dos recursos, insistindo na ideia de que há recursos para a educação, mas são mal aproveitados” (GADOTTI, 2000, p. 28-29).

Ainda que vários países que participaram da conferência e desse plano de ação possam ter divergências na forma de atingir o objetivo “Educação para todos”, todos entendem a educação como prioridade para que as pessoas consigam ter suas necessidades básicas

atendidas e uma participação efetiva na sociedade e, com isso, o crescimento econômico.

Na Conferência em Jomtien, 150 países, dentre os quais o Brasil, definiram seis objetivos e se comprometeram a cumpri-los: cuidados e educação para a primeira infância; educação de jovens e adultos; gênero; universalização do ensino primário; alfabetização e qualidade. A qualidade da educação foi considerada o cerne de todos os esforços. Os países envolvidos se comprometeram a aperfeiçoar todos os aspectos da qualidade da educação, para:

[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, expandir o enfoque, universalizar o acesso à Educação e promover a equidade, concentrar a atenção na aprendizagem, ampliar os meios de o raio de ação da Educação Básica, propiciar um ambiente adequado à aprendizagem, fortalecer as alianças - promovendo a excelência, a fim de que todos os aprendizes pudessem obter resultados educacionais reconhecidos e mensuráveis. (UNESCO, 1998, p. 3-5)

Em 2000, no “Fórum Mundial de Educação”, realizado na cidade de Dakar (Senegal), os princípios da Declaração sobre Educação para Todos e dos compromissos subsequentes foram reafirmados; e mais, instituiu-se o “Plano de Dakar para Ação”, também coordenado pela UNESCO. Essa proposta estipulou uma série de metas de qualidade, equidade e acesso para a educação básica a serem alcançadas até 2015 pelos governos das nações envolvidas e estabeleceu estratégias de ação e suporte para o cumprimento de tais metas. Ressaltou a necessidade de envolvimento de governos nacionais, instituições privadas, organizações não governamentais, entidades civis, entre outros grupos que pudessem trabalhar para mobilizar a sociedade e executar um plano de melhoria da educação. Destacou também a importância da elaboração de indicadores intermediários de acompanhamento do cumprimento das metas do compromisso.

O plano representou um marco em relação à mobilização de países em torno do objetivo de melhoria da educação. Era abrangente e não poderia ser de outra forma, dado que visava à melhoria da educação em um conjunto de países extremamente heterogêneo.

De acordo com o *Relatório Global de Acompanhamento do Programa Educação para Todos - EPT 2005*, produzido pela UNESCO:

[...] ao mesmo tempo em que os países tentam ampliar o ensino básico, eles enfrentam também o desafio de fazer com que os alunos permaneçam na escola tempo suficiente para a aquisição dos conhecimentos de que eles necessitam para lidar com um mundo em rápida transformação. (UNESCO, 2011, p.40)

Um desafio a ser enfrentado internacionalmente, que se constitui na Meta 2, é a alfabetização.

No Brasil, o analfabetismo ainda é um dos grandes problemas sociais que deve ser enfrentado para construção da cidadania plena. Os números revelam que a população brasileira apresenta uma elevada taxa de analfabetismo.

Segundo definição internacional, “o grau de analfabetismo de uma população é medido pela taxa de pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever um bilhete simples” (PNAD, 2010, p.9).

Categorias	Brasil
1992	17,2
1993	16,4
1995	15,6
1996	14,7
1997	14,7
1998	13,8
1999	13,3
2001	12,4
2002	11,9
2003	11,6
2004	11,5
2005	11,2
2006	10,5
2007	10,1
2008	10,0
2009	9,7

TABELA 13: Taxa de analfabetismo da população de 15 ou mais anos de idade (1992-2009)
Fonte: Microdados da PNAD (IBGE, 2010); Elaboração: Disoc/Ipea.²²

Observa-se, na tabela 13, uma redução sistemática e constante do índice de analfabetismo desde o começo da década de 1990, apresentando um recuo de 9,7%, em 2009. Como se pode constatar, entre 1992 e 2009, a taxa de analfabetismo foi reduzida em 7,5 pontos percentuais.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global de EPT 2011 da UNESCO, o Brasil continua na 88ª colocação na avaliação de 128 países. “O teste de um sistema educacional é verificar se ele cumpre o seu objetivo principal de dotar os jovens com as competências necessárias para desenvolver uma vida segura e participar da vida social, econômica e política” (UNESCO, 2011, p.16). No topo da lista do indicador da UNESCO, estão Japão, Reino Unido e Noruega. Chile, Uruguai e Argentina estão à frente do Brasil.

²² A PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

Os gráficos 1 e 2, a seguir, mostram que os maiores índices de crianças fora da escola e de adultos analfabetos estão localizados em poucos países: quinze, para crianças fora da escola e dez, para adultos analfabetos.

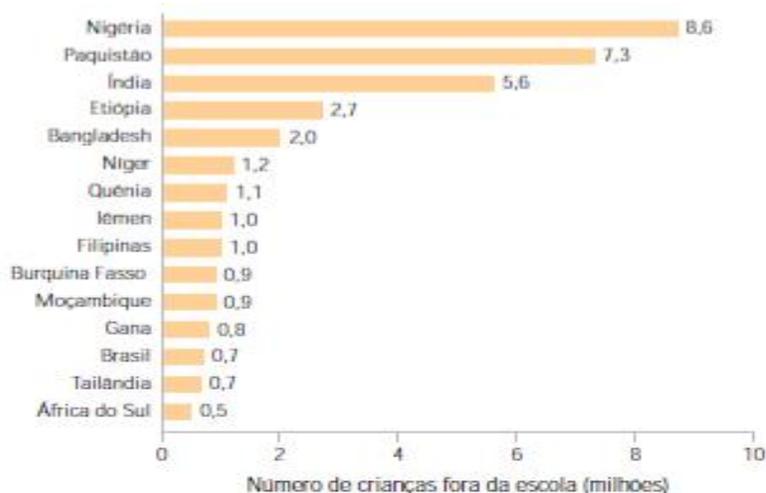


GRÁFICO 1: Crianças em idade escolar primária fora da escola em 2008 em alguns países selecionados

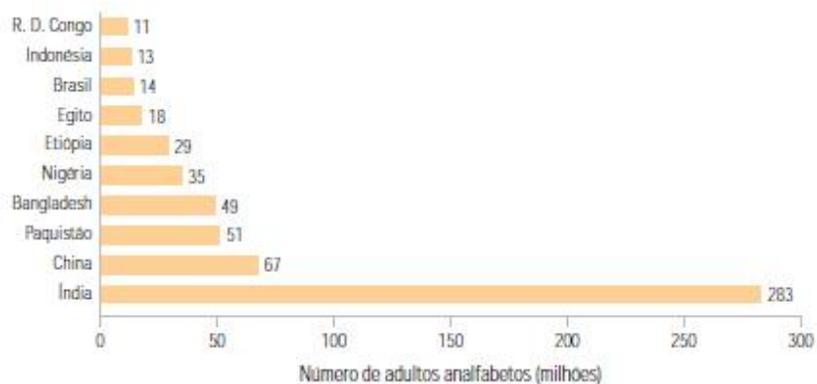


GRÁFICO 2: Adultos analfabetos em países selecionados (2005-2008)
Fonte: Relatório de Monitoramento Global de EPT 2011 (UNESCO, 2011)

Diante dos dados apresentados, percebe-se que é preciso um olhar mais cuidadoso e um comprometimento dos países que ainda precisam avançar, cumprindo, assim, um dos objetivos estabelecidos no encontro em Jomtien: “alfabetização e qualidade”. Entendemos que a educação, além de ser uma possibilidade de entrada no mercado de trabalho, oferecendo melhores condições de vida à população, assume a tarefa de inserir as pessoas no uso de recursos tecnológicos, para que deles usufruam, buscando superar as questões e desafios contemporâneos, por intermédio da reflexão, do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, do desenvolvimento de habilidades e atitudes.

1.4.2 O professor e a qualidade na educação

Várias investigações internacionais tendem a revelar que a qualidade do professor é um fator de influência decisiva no sucesso da aprendizagem discente, conforme expressa o Gráfico 3.

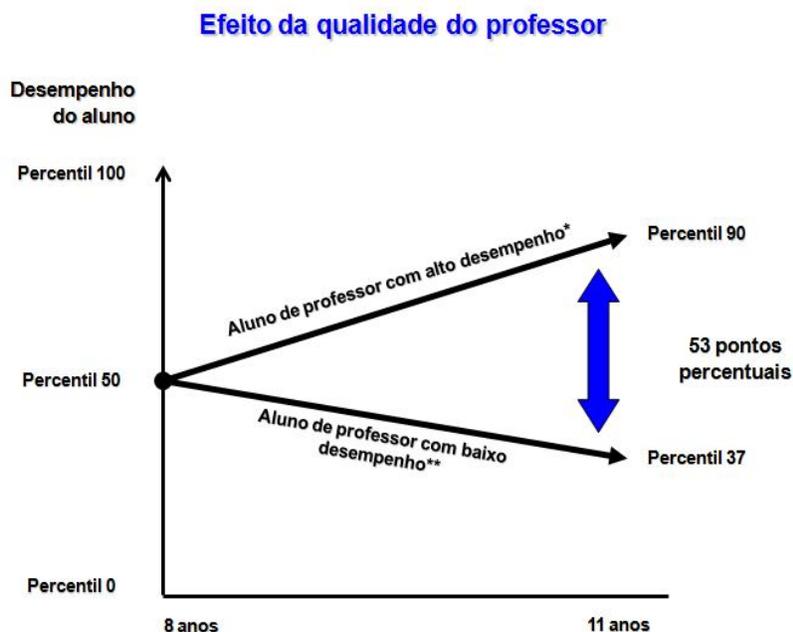


GRÁFICO 3: Efeito da qualidade do professor no desempenho dos alunos

*professores entre os 20% melhores; **professores entre os 20% piores

Fonte: Sanders & Rivers Cumulative and Residual Effects on Future Student Academic Achievement, McKinsey

Segundo Barber e Mourshed (2007, p. 11):

Análise dos dados de testes no Tennessee mostrou que nenhuma outra variável tem mais efeito no desempenho dos alunos do que a qualidade do professor. Na média, dois alunos médios (com o mesmo percentil 50), ao cabo de três anos, apresentam uma diferença de mais de 50 pontos percentuais, dependendo do professor que coube a cada um.

Na opinião do responsável pelo PISA, o alemão Andreas Schleicher, em entrevista concedida à revista *Nova Escola*, em março de 2011, “uma característica comum aos sistemas educacionais eficientes é que todos eles atraem as pessoas mais capacitadas para o Magistério. Os salários iniciais são bons, o cargo é valorizado e há a perspectiva de crescimento profissional. Também existe um eficiente sistema de apoio ao trabalho em sala de aula. Outro aspecto é que há a constante busca para equilibrar a autonomia do professor e da escola com a grande responsabilidade que os acompanha”.

Os sistemas educacionais de melhor desempenho detêm mecanismos mais eficazes

para selecionar os candidatos ao curso de formação de professores do que os sistemas de desempenho inferior. A Finlândia exemplifica essa relação, pois segundo Barber e Mourshed (2007, p.17), esse país:

[...] introduziu um processo de seleção de professores em duas fases a partir de 2007. Na primeira fase os candidatos se submetem a testes de múltipla escolha em língua pátria, matemática e resolução de problemas. Os candidatos com melhor pontuação passam à segunda fase, organizada pelas diversas universidades. Nesta fase, a capacidade de comunicação, a vontade de aprender, a habilidade acadêmica e a motivação para ensinar são testadas. Depois de formados, os futuros professores ainda têm que passar pelo exame das escolas onde pretendem lecionar.

O quadro 3 traz detalhes do processo.



QUADRO 3: Finlândia: processo de seleção de candidatos a professor e resultado

*Varia de acordo com a universidade

Fonte: Attracting, Developing and Retaining Teachers: Background report for Finlândia, entrevistas, McKinsey 2007

O país “[...] limita o número de vagas em cursos de formação de professores de modo a adequar a oferta de professores à demanda, e só permite que as universidades admitam candidatos aprovados num exame nacional” (BARBER e MOURSHED, 2007, p.18).

O Brasil e vários países da América Latina também expõem a relação desempenho do aluno-qualidade do professor. Em tais países, a preparação para o exercício do magistério tem características similares:

[...] inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuado, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada; descontinuidade das ações de formação em serviço (BRASIL, 2002, p. 41).

Nesse contexto, a qualidade do professor é determinante para constituir um sistema educacional de qualidade. A escola considerada de qualidade, de acordo com as demandas de mundo contemporâneo, deve mudar o enfoque do ensino de *o que saber* para *como saber* (MÉNDEZ, 2011). Os professores devem estar instrumentalizados a não oferecer apenas conteúdos (o que aprender), mas a ensinar o que fazer com eles, a como utilizá-los. Segundo Méndez (2011), o que entra em questão na constituição de uma escola de qualidade é a transferibilidade dos conhecimentos e, sobretudo, o desenvolvimento de um sujeito capaz de criar respostas novas diante de casos ou situações desconhecidas.

Segundo Reynolds e Teddlie (2008), há uma estreita relação entre eficácia e professor, pois fatores mais próximos ao estudante, como o professor, tendem a ser mais importantes do que aqueles que estão mais distantes. Para os autores, a gestão do tempo, a organização da sala de aula e o uso de práticas eficazes de ensino são características fundamentais a serem observadas no professor, pois permitem a constituição de uma estrutura sólida juntamente com a aquisição de habilidades básicas.

As avaliações em larga escala compreendem, sobretudo, que o conhecimento se torna mais um recurso que garante o crescimento econômico. Por conta disso, no próximo capítulo, pretendemos apresentar a política educacional da OCDE, as avaliações dos sistemas educacionais que são propostas, bem como compreender os relatórios publicados com os respectivos resultados obtidos. No próximo capítulo, considerando que tais ações envolvem múltiplas leituras e interesses, procuraremos compreender como a comparação entre países pode ser avaliada e como os resultados se interligam.

CAPÍTULO 2

Políticas internacionais para o desenvolvimento da educação

O objetivo deste capítulo é apresentar as principais políticas internacionais para o desenvolvimento da educação, considerando o contexto histórico em que se constituíram. Para isso, enfocaremos a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujas políticas educacionais ganham destaque, por meio das avaliações em larga escala propostas pela entidade: PISA e TALIS. Serão apresentadas as definições dessas avaliações, bem como os procedimentos de aplicação e o contexto dessas pesquisas no Brasil. Procuraremos evidenciar de que modo essas investigações se complementam e quais resultados foram obtidos em nosso país.

2.1 Contexto histórico

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), houve um esforço internacional na difusão dos direitos humanos dando origem à Organização das Nações Unidas (ONU) e, em 1948, à proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurando o direito de todos à educação de qualidade. Paralelo a isso, a ONU criou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), tendo como objetivo principal contribuir para a paz e segurança mundial, fomentando a colaboração entre nações através da educação, ciência, cultura e comunicação²³.

Segundo Marcílio (2005), para a UNESCO “a educação do povo garantiria a consciência da paz e a existência coletiva. Ela funcionou como produtora central de teorias, metodologias, informações e controle no campo da educação” (p.154). O pós-guerra impulsionou um cenário necessário e oportuno para se discutir a nova concepção que permearia as relações mundiais, sobretudo o apelo emergente para uma cultura calcada em valores para a paz. Foi assim que se iniciou uma agenda internacional em favor da educação, tendo como pressuposto a ideia de que a educação poderia ser o principal veículo na construção de um novo modelo de convivência pacífica.

²³ Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/conventiontext>>.

Nesse período, iniciaram-se as transmissões de televisão, alterando radicalmente as formas de comunicação, por exemplo. Na política internacional, as disputas entre capitalistas e socialistas (Guerra Fria) pela hegemonia militar, econômica e ideológica robusteciam-se cada vez mais.

A educação tornou-se cada vez mais um assunto debatido e apareceu na ordem do dia como um dos principais desafios contemporâneos. Representantes de diferentes países têm se reunido para entender, divulgar e alcançar sistemas educacionais mais eficientes e equitativos no preparo dos jovens, tornando-os capazes de ir além do conteúdo acadêmico e transpor esses conhecimentos para situações do dia a dia. Segundo Mello (2005, p.43):

A aquisição de conhecimentos básicos e a formação de habilidades cognitivas, objetivos tradicionais do ensino, constituem hoje condição indispensável para que todas as pessoas consigam, de modo produtivo, conviver em ambientes saturados de informações e tenham capacidade para processá-las, selecionar o que é relevante e continuar aprendendo.

A mesma orientação seguem Delors *et al* (1998), no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, feito para a UNESCO. Nesse documento, a educação ao longo de toda a vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral suficientemente vasta com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer, a fim de adquirir não somente uma qualificação profissional, mas de modo mais amplo, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Ainda mais aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a ser, para melhor desenvolver a personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para se comunicar. (1998, p.101-102, grifo do autor).

Ainda por solicitação da UNESCO, Edgar Morin (2000) sistematizou um conjunto de reflexões como ponto de partida para se repensar a educação do século XXI: a cegueira do

conhecimento; o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Para ilustrar, discutirei a temática da cegueira.

Para o sociólogo francês, é inadmissível que a educação, responsável pela missão de transmitir conhecimento, seja tão cega em relação ao conhecimento humano. Na educação, há uma cegueira que deixa o conhecimento sem sua dimensão de totalidade, fragmentando o saber em partes, impedindo, assim, uma visão ampla e conectada com a prática social, com a vida real. De acordo com Morin (2000), essa cegueira, a qual nomeou de paradigmática, é provocada pela “seleção dos conceitos-mestres da inteligibilidade” e atua sobre “a forma como os indivíduos conhecem, pensam e agem” sem que se deem conta de que esse processo está previamente “inscrito culturalmente” em cada um. Como exemplo maior dessa dicotomia, relembra o paradigma formulado por “Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII. O modelo separa o sujeito e o objeto, cada qual em esfera própria. Essa dissociação atravessa o universo de um extremo ao outro” (MORIN, 2000, p. 26).

Edgar Morin cita como referência desse princípio cartesiano, entre outros, a dualidade entre Sujeito e Objeto; Alma e Corpo; Espírito e Matéria; Sentimento e Razão, Existência e Essência. Esse formato de conhecimento desemboca na disjunção, determinando o que Morin (2000) considerou como sendo uma “visão dupla” – e, portanto, equivocada e reducionista – de mundo. Em suma, o sociólogo contemporâneo propõe repensar o modelo de educação cindido, por meio do rompimento com essa visão que promove a separação entre natureza e cultura.

Para Morin (2000), os quatro pilares da educação contemplam exatamente tal proposta, pois, por meio deles, poderia ser oferecida uma educação que envolve a vida real, a autonomia na busca e aplicação do conhecimento em prol da convivência democrática e de um agir refletido e crítico. Os aspectos assim propostos são eixos e, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação e que estão preocupados com o futuro das crianças e adolescentes.

Considerando que a educação passou a configurar um dos principais desafios contemporâneos, houve a criação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A Organização foi criada depois da Segunda Guerra Mundial com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Europeia e tinha o propósito de

coordenar o *Plano Marshall* ²⁴. A partir de 1961, recebeu o nome atual, e um dos seus principais objetivos passou a ser proporcionar maior expansão da economia, com foco na qualidade de vida dos países membros, considerando a educação como um fator de desenvolvimento econômico. O Informe da OCDE, de 1995, assinala, com respeito à educação, que:

A rápida mutação da economia e da técnica torna inútil a formação orientada exclusivamente para a formação profissional, já que a evolução dos conhecimentos e das técnicas e a própria transformação das empresas torna rapidamente obsoleto seu conteúdo. Além disso, a grande diversidade de estruturas familiares e a composição pluricultural das sociedades industrializadas se opõem a um conceito das escolas como entidades homogêneas. Diante desse panorama, o papel do sistema educativo consistiria em ajudar cada aluno a adquirir uma série de saberes e competências gerais básicas, inculcar-lhes a capacidade de adaptar-se à mudança e, sobretudo, a aptidão e o gosto por aprender e reaprender durante toda sua vida (*apud* HERNÁNDEZ, 1998, p. 49).

No item a seguir, aprofundaremos o histórico da OCDE, já que é essa organização a responsável pelo desenvolvimento e coordenação das avaliações do PISA e da TALIS, focos desta investigação.

2.2 Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE

Com sede em Paris, França, a OCDE²⁵ é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Os membros da OCDE são economias de alta renda com um alto Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (estatística composta a partir de dados de expectativa de vida ao nascer, educação e PIB per capita), considerados países desenvolvidos, com exceção do México, do Chile e da Turquia, descritos como economia média alta pelo Banco Mundial. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento.

Renomeada em 30 de Setembro de 1961, com atuação mundial, a OCDE sucedeu à Organização para a Cooperação Econômica Europeia (Apêndice I), criada em 16 de Abril de 1948, para ajudar a administrar a reconstrução da Europa após a Segunda Guerra Mundial. Partilham, também, os seus conhecimentos e troca de ideias com mais de 100 outros países e

²⁴ O Plano Marshall foi um plano econômico criado nos Estados Unidos, em 1947, pelo então secretário de Estado George Marshall. Seu principal objetivo era possibilitar a reconstrução dos países capitalistas no pós-guerra. O auxílio foi concretizado, principalmente, através de empréstimos financeiros.

²⁵ A história da OCDE está disponível em: <<http://www.cgu.gov.br/ocde/sobre/informacoes/index.asp>> e <www.oecd.org>.

economias, desde o Brasil, China e Rússia até aos países menos desenvolvidos da África. O Secretário-Geral é, desde 1º de junho de 2006, o mexicano José Ángel Gurría Treviño.

Originalmente, vinte países firmaram a Convenção da OCDE em 14 de dezembro de 1960 (Apêndice II). Desde então, mais 14 países se tornaram membros da Organização. Os objetivos da OCDE são:

- Realizar a maior expansão possível da economia, do emprego e do progresso da qualidade de vida dos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim com o desenvolvimento da economia mundial.
- Contribuir com uma expansão econômica saudável nos países membros, assim como nos países não membros.
- Favorecer a expansão do comércio mundial sobre uma base multilateral e não discriminatória, conforme as obrigações internacionais.

A organização estabelece também os seguintes compromissos com os países membros:

- Compartilhar informações nas áreas sensíveis de trabalhos para os países.
- Desenvolver programas de cooperação em nível nacional e regional.
- Dar assistência aos governos e aos cidadãos dos países no aproveitamento dos benefícios do comércio internacional.
- Promover um bom governo em todos os níveis governamentais e empresariais.
- Estimular a transparência e a igualdade na regulação e nos sistemas e regras de concorrência.
- Lutar contra a corrupção e a lavagem de dinheiro, bem como promover a conduta ética.
- Impulsionar o princípio da rentabilidade dos poderes públicos e da participação dos cidadãos nas tomadas das decisões.
- Incentivar a adoção das medidas que promovam maior estabilidade econômica.
- Favorecer a cooperação entre os governos para trabalhar no fortalecimento do comércio multilateral.
- Incentivar a expansão dos serviços financeiros e a inversão internacional;
- Promover boas práticas internacionais.

A princípio, tais objetivos parecem distantes da educação e nela não influenciam. Entretanto, o desenvolvimento econômico, desde meados do século XX, depende de mão de obra bem qualificada, o que não se pode fazer apenas com o treinamento para o trabalho que ocorre no âmbito da fábrica. Recursos intelectuais e raciocínio abstrato são fundamentais e só podem ser desenvolvidos no âmbito da educação formal. Por isso, no âmbito da OCDE, a educação escolar tornou-se prerrogativa.

Nesse contexto, podem ser iniciadas as aprendizagens dos quatro pilares e também o desenvolvimento humano proposto por Morin (2000), já que a criação da OCDE abriu um canal importante para inspiração e estímulos de desenvolvimento na área da educação e apresentou-se como forma de orientar soluções para as expectativas e os problemas nessa área.

O texto adotado pela *Cúpula Mundial de Educação*, em 2000, conhecido como Declaração de Dakar, traz informações, em seu artigo 6º, que dialogam com as premissas expostas:

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de Educação Para Todos. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas (Declaração de Dakar, in: UNESCO, 2001).

A OCDE é uma organização global que visa a ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas nas áreas econômicas e sociais. As questões tratadas pelos países-membros refletem as principais preocupações atuais de seus líderes e cidadãos; entre elas, a busca do enriquecimento do capital humano das nações por meio da educação e do aprimoramento constante dos sistemas de ensino.

O programa de educação da OCDE pretende melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, o grupo investe diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, focando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias para dar respostas compatíveis aos atuais desafios mundiais.

O projeto educacional da OCDE está embasado em uma linha de trabalho e pesquisa relacionada às políticas educativas dos governos dos Estados membros. Tal proposta enfoca a avaliação externa dos sistemas educacionais. O seu objetivo principal é estabelecer estatísticas básicas sobre financiamento, acesso, progresso e conclusão dos estudos, ambiente de aprendizagem e resultados do rendimento em conteúdos básicos obtidos a partir da aplicação de provas únicas. A partir de tais avaliações são apresentados resultados que permitem comparações entre os países participantes, estabelecendo indicadores de qualidade em educação.

Dentre os principais instrumentos que buscam avaliar o desempenho acadêmico dos estudantes do mundo inteiro, tendo em vista alcançar os objetivos indicados por Mello (2005)²⁶ e Hargreaves (2004), e desenvolvidos pela OCDE, o PISA – *Program for*

²⁶ Como citado anteriormente (páginas 58).

*International Student Assessment*²⁷ – tem se destacado pela tentativa de realizar uma mensuração desse desempenho, visando a estabelecer parâmetros de credibilidade capazes de inferir níveis de qualidade no ensino. Nessa mesma direção, a pesquisa TALIS – *Teaching and Learning International Survey* – tem possibilitado compreender o ambiente de aprendizagem e as condições de trabalho que as escolas oferecem aos professores das séries finais do Ensino Fundamental. Na sequência do capítulo, serão apresentadas as duas pesquisas, considerando suas finalidades, metodologias e resultados obtidos no Brasil.

2.3 PISA – *Program for International Student Assessment*

O PISA²⁸ é um programa internacional de avaliação comparada, tri anual, desenvolvido e coordenado internacionalmente pelos países-membros da OCDE, com a participação de países convidados, havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. A principal finalidade do PISA é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos, além da discussão da qualidade da educação nos países participantes. É aplicado em grupos amostrais aleatórios²⁹ de estudantes de 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O PISA é elaborado tendo como pressuposto um modelo dinâmico de aprendizagem no qual novos conhecimentos e habilidades devem ser continuamente adquiridos para uma participação plena em um mundo em constante transformação. Alguns elementos avaliados pelo PISA, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem parte do currículo das escolas, porém, o PISA pretende ir além desse conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, focando competências que, supostamente, serão relevantes para suas vidas. De acordo com o Relatório do PISA 2009,

As provas do PISA são constituídas de conjuntos de unidades de itens. A unidade é formada por um título, um texto de estímulo e um ou mais itens. Estes, por sua vez, apresentam um enunciado (uma pergunta ou orientação

²⁷ Em português: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

²⁸ Informações sobre o PISA disponíveis em: <www.inep.gov.br>.

²⁹ As escolas são selecionadas por sorteio. Os grupos amostrais são constituídos por alunos cuja característica comum é a idade (15 anos e 3 meses até 16 anos e 2 meses), escolhidos aleatoriamente em escolas públicas e particulares. Cada escola participante envia para a equipe organizadora da avaliação uma lista com todos os alunos que se encaixam na idade determinada. A equipe do PISA seleciona aleatoriamente, dessa listagem, por meio de sorteio, os alunos que participarão da prova. Para o sorteio, utiliza-se um software próprio.

para o estudante responder) e, conforme o tipo, se “abertos” ou “fechados”, podem ser seguidos de campos de respostas, afirmações ou alternativas. Os itens “abertos” são aqueles em que o estudante deve demonstrar seu raciocínio por meio da produção de textos, figuras ou cálculos matemáticos. Os itens “fechados” são os de múltipla escolha ou aqueles cuja resposta pode ser dada em uma palavra, frase curta, número, indicação do tipo “sim ou não”, “verdadeiro ou falso” ou desenho nas próprias figuras do item (INEP, 2012, p.16).

A aferição utiliza como metodologia a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que exige a repetição de perguntas em diversas edições para criar uma série de comparação. Segundo Andrade, Tavares e Valle, (2000, p.3) a TRI:

[...] propõe modelos para os traços latentes, características do indivíduo que não podem ser observadas diretamente. Esse tipo de variável deve ser inferida a partir da observação de variáveis secundárias que estejam relacionadas a ela. O que esta metodologia sugere são formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área de conhecimento avaliada. Uma das grandes vantagens da TRI é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparações entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Isto porque uma das principais características da TRI é que ela tem como elementos centrais os itens, e não a prova como um todo.

O PISA foi organizado com finalidade de estabelecer referenciais teórico-metodológicos de ensino de qualidade nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências. Além de avaliar as competências dos estudantes nas três áreas do conhecimento, o PISA coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, por meio da aplicação de questionários específicos para estudantes e escola. O texto publicado em 1999, *Measuring students knowledge and skills – a new framework for assessment*³⁰, é um dos primeiros registros desses referenciais, em contínuo aperfeiçoamento.

Para serem aprendizes efetivos por toda a vida, os jovens precisam de uma base sólida em domínios-chave e devem ser capazes de organizar e gerir seu aprendizado, o que requer conhecimento, consciência da própria capacidade de raciocínio e de estratégias e métodos de aprendizado. Para avaliar esses aspectos, o PISA não só examina os conhecimentos e habilidades dos alunos, mas também seus hábitos de estudo, suas motivações e suas preferências por diferentes tipos de situações de aprendizado.

As principais áreas abordadas são: letramento em Leitura, letramento em Matemática e letramento em Ciências.

Segundo a professora Magda Becker Soares, em seu livro *Letramento, um tema em*

³⁰ Disponível em: <www.oecd/pisa>.

três gêneros (2003), o termo “letramento” surgiu pela primeira vez no Brasil em 1986 como uma forma de nomear um fenômeno diferente da alfabetização. Já na década de 1990, tornou-se comum usar “letramento” para indicar “o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. (SOARES, 2003, p.2)

Para Bonamino (2002, p. 94), “letramento é a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado aos seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso.

Desde a primeira aplicação do PISA no Brasil, tem-se utilizado o termo “letramento”, já há muito adotado no contexto educacional brasileiro, para traduzir a palavra “*literacy*” em inglês (“*literacia*”, em Portugal), que indica:

[...] a capacidade de ir além da simples aquisição de conhecimentos, demonstrando competência para aplicar esses conhecimentos em situações do dia a dia. O PISA procura ir além do conhecimento escolar, examinando a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras. (INEP, 2008, p. 33).

O letramento, nas três áreas avaliadas pelo PISA, é caracterizado por aspectos expostos no Quadro 4. Em outros países, as exigências são similares para permitir comparações.

ÁREA	CIÊNCIAS	LEITURA	MATEMÁTICA
ASPECTOS			
DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS	<p>O grau em que um indivíduo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possui conhecimento científico e o emprega para identificar perguntas, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos cientificamente e extrair conclusões sobre evidências científicas. - Entende as características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação. - Demonstra saber como a ciência e a tecnologia influenciam nosso ambiente material, intelectual e cultural. - Demonstra interesse por temas científicos. <p>O <i>letramento científico</i> refere-se tanto à compreensão de conceitos científicos como à capacidade de aplicar esses conceitos e pensar sob uma perspectiva científica.</p>	<p>A capacidade de um indivíduo de entender textos, empregá-los e refletir sobre eles, para alcançar objetivos, desenvolver conhecimentos e participar da sociedade.</p> <p>Mais do que decodificação, o <i>letramento em Leitura</i> implica interpretação e reflexão, bem como a capacidade de utilizar a leitura para alcançar os próprios objetivos na vida.</p> <p>Enfoque do PISA: “ler para aprender” e não “aprender a ler”.</p>	<p>A capacidade de um indivíduo de identificar e compreender o papel que a Matemática desempenha no mundo, para sustentar juízos fundamentados.</p> <p>O <i>letramento matemático</i> relaciona-se com o uso amplo e funcional da matemática; inclui a capacidade de reconhecer e formular problemas matemáticos em situações diversas.</p>

QUADRO 4: Resumo dos marcos referenciais do PISA - Letramento nas três áreas avaliadas
Fonte: INEP (2001).

Como propiciar condições para o letramento em língua tem sido a preocupação da escola. Um caminho para esse processo tem sido observado pelo uso dos conceitos de tipo e de gêneros textuais e discursivos.

Rocha (2010) aponta que há uma distinção teórica entre os conceitos de tipos textuais, gêneros textuais e gêneros discursivos. A partir de Rojo (2006), Rocha explicita que o tratamento dado aos textos pelo viés das tipologias textuais focaliza a forma do texto, em fragmentos, em modelos, conferindo um estudo da gramática somente por uma vertente normativa e prescritiva, seja na frase, seja no texto.

A expressão tipologia textual é utilizada para designar as sequências teoricamente definidas pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), subdividindo-se em algumas categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. A tipologia textual, portanto, confere ao texto um tratamento dedicado apenas a análise de sua forma e estrutura, considerando as funções de

narrar, descrever, argumentar, expor (MARCUSCHI, 2005 apud ROCHA, 2010).

Os gêneros textuais, segundo Bronckart (1999 apud ROCHA, 2010), são meios sócio historicamente construídos para realizar objetivos comunicativos determinados, ou seja, para a realização de uma comunicação eficiente, é fundamental o conhecimento do gênero envolvido numa determinada prática social. Para o autor, é por meio das práticas sociais, das formas linguísticas concretizadas nos gêneros textuais, que aprendemos a moldar a nossa comunicação verbal, seja ela oral ou escrita.

Bronckart (1999 apud ROCHA, 2010) concebe o gênero como uma denominação convencional e histórica para uma família de textos que apresentam similaridades, proporcionando a possibilidade de analisar textos a partir de tipos e/ou sequências textuais utilizadas. Essa classificação conduz a análise das similaridades para o nível textual (formas textuais e linguísticas) e para o nível do contexto (situação de produção), cabendo a análise dos tipos de discurso, a heterogeneidade textual, conferida pelo uso da língua e da linguagem.

O ensino norteado por essa concepção de gênero textual enfoca um trabalho com a materialidade textual. Segundo Dolz e Schneuwly (2004 apud ROCHA, 2010), o trabalho com gêneros requer a elaboração de seu modelo didático, construído a partir da análise das características comuns, das similaridades, de um grupo de textos. A proposta de agrupamento de gêneros textuais tem por objetivo desenvolver nos alunos, ao longo de sua escolaridade, as capacidades de linguagem globais: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Para cada agrupamento, os pesquisadores de Genebra propõem três níveis fundamentais de operações de linguagem em funcionamento: representação do contexto social (capacidades de ação), estruturação discursiva do texto (capacidades discursivas) e escolha das unidades linguísticas ou textualização (capacidades linguístico-discursivas).

Nessa perspectiva, o aluno é encaminhado a produzir textos que cumpram sua função social, tornando possível a materialização e a organização da linguagem, necessárias para a escrita, baseando-se em um modelo elaborado a partir de um grupo de textos. Essa concepção de gênero textual enfoca um trabalho com a materialidade textual e suas especificidades comunicativas, considerando uma modelização didática.

Segundo Rocha (2010), a concepção bakhtiniana, por sua vez, considera que todo enunciado se materializa em um gênero discursivo, não se restringindo à forma de composição e aos usos da língua, já que está intrinsecamente vinculado a diferentes esferas da atividade humana. Cada texto será único e irrepetível, tendo seus sentidos compreendidos somente no contexto dialógico em que se insere, de acordo com as interações estabelecidas

em sua época social e histórica, respondendo ao que já foi enunciado e suscitando novas respostas. Para o conceito de gêneros do discurso, portanto, não cabe a ideia de modelo, mas sim uma proposta que considere a singularidade de cada enunciado.

Os PCN (BRASIL, 1998) se aproximam da concepção de gênero discursivo, contudo o PISA utiliza o termo tipologia para designar a diversidade de textos dos quais o aluno deve ter conhecimento para ser avaliado em diferentes níveis de letramento. No PISA, espera-se que um sujeito “letrado” não seja capaz apenas de ler e escrever fazendo o uso adequado da língua para a construção de palavras, frases, orações e textos, mas que também instaure uma situação de interação discursiva com o texto lido, vivenciando um momento prazeroso de busca e apreensão de ideias, conhecimentos e informações diversas³¹.

Tal visão dialoga com os modelos autônomo e ideológico para o letramento propostos por Kleiman (1995 apud CASTALDO, 2009). Segundo a autora, o modelo autônomo correlaciona aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, pressupõe “que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social.” (KLEIMAN, 1995, p. 21 apud CASTALDO, 2009, p. 48). Nessa perspectiva, é obrigação da escola iniciar, desenvolver e finalizar, no indivíduo, o ler e o escrever. Castaldo (2009) expõe que o modelo ideológico relaciona cultura e estruturas de poder, pois considera que as práticas do letramento vinculam-se ao contexto historicamente concebido e à trajetória cognitiva do indivíduo, incluindo a escolarização. Assim:

As relações com a escrita, de acordo com esse modelo, são construídas; a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo apresentam relações entre si, não apenas correlação, como no outro modelo; a dicotomia entre oralidade e escrita cede lugar a outros tipos de relação, em vez de valorização da condição letrada, que traz um tom preconceituoso, as sociedades passam a ter valores. Conforme esse modelo, a aprendizagem da escrita no âmbito escolar, juntamente com as experiências vividas no contexto cultural, são responsáveis por fornecer condições para o indivíduo operar socialmente com o ler e o escrever (CASTALDO, 2009, p. 49).

Enveredar pelos aspectos indicados e relacioná-los ao quadro 4 exige, necessariamente, questionamentos sobre as propostas de ensinar e avaliar, sobretudo as previstas nas políticas públicas educacionais para as escolas brasileiras no que se refere ao letramento. Assim, a formação básica do cidadão terá como objetivo:

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

³¹ Nesta pesquisa, utilizamos os termos tipos textuais e gêneros textuais para designar a perspectiva do PISA e não a distinção teórica entre os termos, conforme demonstramos.

o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
 II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
 III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
 IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, LDB 9394/96, art. 32).

É preciso, além disso, aprofundar o estudo sobre o contexto político, econômico e social em que o PISA está presente, examinando temas variados, como a necessidade da escolarização de toda a população ao longo do tempo. O PISA tornou-se o maior e mais influente componente do trabalho educacional da OCDE, pois:

Comparações no plano internacional, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) da OCDE, permitem que comparemos diretamente e com regularidade a qualidade da educação dos vários sistemas escolares. Revelam grandes diferenças no sucesso dos diferentes países em promover conhecimento e habilidades nas áreas mais importantes (BARBER e MOURSHED, 2008, p.6).

O cotejo dos resultados de sucesso dos países participantes do PISA permite, na atualidade, comparar direta e regularmente a qualidade dos resultados acadêmicos e observar as diferenças que existem entre países no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes e aos sistemas educacionais. Para Barber (2007, p.5), “Alguns sistemas educacionais dão prova de que a excelência em educação é uma meta alcançável e a um custo razoável, assim como é possível lograr uma boa distribuição dos resultados de aprendizagem que sejam equitativos desde o aspecto social”.

A participação no PISA é importante, pois os resultados da avaliação podem ser utilizados para indicar o quanto os estudantes, ao término da escolaridade obrigatória, estão preparados para aplicar os conhecimentos acadêmicos e habilidades em situações da vida real, o que extrapola o currículo escolar. No Brasil, embora o SAEB apresente o mesmo objetivo, o PISA serve para subsidiar as escolas, os sistemas educacionais e o governo na identificação de quais áreas deverão ser apoiadas no decorrer do tempo, para permitir uma comparação entre o desempenho dos estudantes e o ambiente escolar entre os diferentes países.

No próximo item, apresentaremos os procedimentos metodológicos que embasam a avaliação, no que se refere à aplicação da prova, desde a seleção dos alunos até o resultado obtido.

2.3.1 Procedimentos para aplicação do PISA

O primeiro maior projeto internacional de avaliação educacional de que Brasil tomou

parte foi o PISA 2000. O propósito da participação brasileira foi o de buscar dados de qualidade dos diversos sistemas educacionais envolvidos na avaliação. Segundo o INEP (2001), a finalidade foi obter informações para situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional, nacional e internacional. Além disso, a participação no exame permitiu fomentar a discussão sobre indicadores de resultados educacionais adequados à realidade brasileira.

Para o INEP (2001), participar das discussões sobre as áreas de conhecimento avaliadas pelo PISA em fóruns internacionais de especialistas pode promover a apropriação de conhecimentos e metodologias na área de avaliação educacional, disseminar as informações geradas pelo PISA, tanto em termos de resultados quanto em termos de conceitos e metodologias, entre diversos atores do sistema educacional, governamentais e não governamentais.

Em 2000, participaram do PISA 32 países, além do Brasil, da América Latina, sendo 29 da OCDE e os demais convidados. Nessa primeira edição, a ênfase foi em Leitura e, avaliou, também, as áreas de Ciências e Matemática.

No Brasil, essa primeira amostra incluiu apenas três Estados: Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará. O relatório do projeto PISA 2000 revelou que mais da metade dos alunos brasileiros participantes não chegava ou não passava do nível elementar de letramento, não identificavam palavras e seu sentido.

Em 2003, participaram 250 mil adolescentes com 15 anos de idade em 41 países, sendo 30 deles membros da OCDE e os demais, convidados. Da América Latina, participaram Brasil, Uruguai e México. Em 2006, participaram 57 países, sendo 30 deles membros da OCDE e os demais convidados. Da América Latina, participaram Brasil, Argentina, Chile, Colômbia e Uruguai. Em 2009, participaram 65 países, sendo 34 membros da OCDE e os demais convidados. Tal histórico configura o PISA como a maior pesquisa internacional do mundo sobre educação.

Desde 2000, as escolas participantes são selecionadas por sorteio. A coordenadora do PISA no Brasil, Sheyla Lira, durante entrevista concedida à pesquisadora em 09 de dezembro de 2010, explica o processo pelo qual se dá a seleção dos alunos:

Depois que as escolas mandam a lista com o nome de todos os alunos, essas listas todas são inseridas em um software, que é fornecido pela OCDE, pelo ACER, que é um instituto australiano que encabeça o Consórcio e que a OCDE contrata para fazer o PISA. Esse software faz um sorteio eletrônico dos alunos. A gente define quantos alunos quer para cada escola. No máximo, são 35 alunos por escola, e no mínimo, 20. Então, a gente define e

sorteia. O software sorteia. E essa lista de alunos sorteados não pode ser alterada [...] (APÊNDICE IV).

Assim, em cada escola, são sorteados em torno de trinta alunos, dentre os alunos elegíveis (com quinze anos), matriculados naquele estabelecimento no ano letivo da aplicação da avaliação, para responder um Caderno de Teste com questões de Leitura, Matemática e Ciências, em aproximadamente duas horas. Além disso, devem completar um questionário sobre dados socioeconômicos, em cerca de 35 minutos. As escolas também devem preencher um Questionário da Escola sobre estrutura e organização, corpo docente e discente, recursos, ensino, currículo e práticas de avaliação, ambiente, estratégias e práticas pedagógicas, perfil do diretor ou seu representante.

O PISA 2009 foi a quarta edição do Programa, iniciado em 2000, e envolveu 65 países participantes, 34 deles da OCDE. “O Brasil é o único país da América do Sul que participa do PISA desde sua primeira aplicação, em 2000”³².

Os países participantes dessa edição foram³³: Albânia, **Alemanha**, Argentina, **Austrália**, **Áustria**, Azerbaijão, **Bélgica**, Brasil, Bulgária, **Canadá**, Catar, Cazaquistão, Chile, China, Colômbia, **Coreia**, Croácia, **Dinamarca**, Emirados Árabes Unidos, **Eslováquia**, **Espanha**, **Estados Unidos**, Eslovênia, Estônia, **Finlândia**, **França**, **Grécia**, **Holanda**, **Hungria**, Indonésia, **Irlanda**, **Islândia**, Israel, **Itália**, **Japão**, Jordânia, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, **Luxemburgo**, **México**, **Noruega**, **Nova Zelândia**, Panamá, Peru, **Polônia**, **Portugal**, Quirguistão, **Reino Unido**, República da Moldávia, República da Sérvia, República de Montenegro, República Dominicana, **República Tcheca**, Romênia, Rússia, Singapura, **Suécia**, **Suíça**, Tailândia, Taiwan, Trinidad Tobago, Tunísia, **Turquia** e Uruguai.

Normalmente, entre 4.500 e 10.000 estudantes de cada país participam desse estudo. No Brasil, o estudo do PISA 2009 teve a participação de mais de 20.000 estudantes nascidos em 1993. Observa-se, no Brasil, a evolução significativa do número de participantes. Em 2000, 4893 alunos participaram do estudo e, em 2009, 20.127 alunos, um aumento de 311%.

Como o principal foco do PISA são as políticas públicas educacionais, os governos querem responder a questões como:

Até que ponto os alunos próximos do término da educação obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais (PCN/ matrizes de referência) para a participação efetiva na sociedade? As escolas estão preparando os alunos para enfrentarem os desafios do futuro? Quais estruturas e práticas educacionais maximizam oportunidades para alunos que vêm de

³² Informações disponíveis em: <www.inep.gov.br>.

³³ Em destaque, países pertencentes à OCDE, em ordem alfabética.

contextos pouco privilegiados? Qual a influência da qualidade dos recursos das escolas nos resultados alcançados pelos alunos? (INEP, 2001, p.8)

O PISA busca contribuir para as respostas a essas questões, fornecendo um relato consistente de resultados entre um grande número de países. Para a consecução deste objetivo, o PISA é, sobretudo, baseado na colaboração entre os países participantes, reunindo experiências científicas por meio de um grupo de trabalho com larga experiência no desenho e na execução de sistemas de avaliação.

Outro aspecto do PISA o constitui como um instrumento capaz de monitorar a educação ao longo do tempo. Para compreender tais procedimentos de maneira mais clara, no próximo item, será apresentada a matriz de referência que organiza a avaliação para mensurar o desempenho dos jovens. O objetivo é compreender como o currículo é avaliado e como o desempenho do aluno e da escola é mensurado.

2.3.2 Matriz de referência para a elaboração das provas

As matrizes de referência para a elaboração da avaliação contemplam as áreas de Leitura, Matemática e Ciências, constituindo o núcleo de cada ciclo de avaliação. Contudo, dois terços do tempo de avaliação de cada ciclo serão dedicados a um domínio principal, avaliado mais profundamente. Os principais domínios de cada ciclo foram: Leitura em 2000, Matemática em 2003, Ciências em 2006. Em 2009, o PISA teve ênfase em Leitura e avaliou, também, as áreas de Ciências e Matemática. De acordo com o Relatório PISA 2009 (INEP, 2012, p.27) nesta edição “foram aplicadas mais de 130 itens de Leitura, distribuídos em 13 cadernos de provas para cada país”. A cada edição, é dada ênfase a uma área distinta até que um novo ciclo do programa se complete.

Nesta investigação, enfoca-se a Leitura, já que serão discutidos os resultados do PISA 2009. Na parte de leitura, o desempenho é avaliado em três competências: identificação e recuperação de informações, integração e interpretação, reflexão e avaliação. O PISA descreve, em uma matriz de referência, conhecimentos associados a habilidades que procuram contemplar os produtos de processos desenvolvidos durante a escolarização e os transpõe em escalas e níveis de leitura, que representam “níveis de letramento”. Para cada área específica avaliada, há um diferente conceito de letramento. “No conceito do PISA, o letramento em Leitura consiste em compreender, utilizar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar objetivos pessoais, construir conhecimento, desenvolver o potencial individual e participar da sociedade” (INEP, 2012, p.21).

A avaliação do letramento em Leitura contempla três características: textos (quais gêneros de texto os estudantes leem), aspectos (qual é o propósito do leitor e como se dá a aproximação do texto) e situações (qual é a intenção do uso do texto, segundo o ponto de vista do autor). Tais elementos servem, também, para nortear os elaboradores de itens na construção das atividades que compõem a prova, conforme descrito abaixo, segundo o Relatório PISA 2009 (INEP, 2012, p.21)

Textos: autoria (leitor receptivo), baseado em mensagens (leitor pode interagir), contínuos (sentenças, narração), não contínuos (listas, gráficos), combinados (ambos), múltiplos (vários). Quanto à estrutura retórica do texto pode ser: descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa, instrutiva ou prescritiva e interativa.

Aspectos: localizar e recuperar (informação no texto), integrar e interpretar (o texto lido), refletir e analisar (diante do texto e a partir da própria experiência)

Situações: pessoais (que atende o próprio interesse), públicas (relacionadas à sociedade), educacionais (utilizadas no ensino), ocupacionais (relacionadas ao mundo do trabalho)

No PISA 2009, a distribuição das atividades em Leitura foi: textos contínuos 60%, textos não contínuos 30%, textos combinados 5%, textos múltiplos 5%. Segundo o aspecto, localizar e recuperar informação 25%, integrar e interpretar 50%, refletir e analisar 25%. Para situação, pessoal 30%, público 25%, educacional 15%, ocupacional 30%. (INEP, 2012, p.24)

Os resultados das provas são apresentados em uma escala geral de Leitura e em três subescalas, relativas aos três domínios avaliados (identificação e recuperação de informação, interpretação e reflexão), desdobradas em seis níveis de proficiência cada uma delas. Como paralelo em termos de avaliação em larga escala no Brasil, podemos comparar a prova do PISA ao SAEB, como observado na entrevista com a coordenadora, Sheyla Lira, do PISA 2009:

[...] e havia também a possibilidade de o Brasil entrar no TIMSS³⁴, que é uma avaliação de Matemática e Ciências, e o Ministro (Paulo Renato Souza) considerou as duas avaliações. Ele não queria entrar nas duas. Queria entrar em apenas uma e achou que o PISA era mais viável. Primeiro, porque abrangia Leitura, além de Matemática e Ciências e, segundo, porque centrava a avaliação em competências, que era o que nós já fazíamos na época com o SAEB, que foi criado no início da década de 90. Naquela época, o SAEB já tinha uma matriz centrada em competências e já usava a TRI. O SAEB foi pioneiro no Brasil [...] (APÊNDICE IV).

A escala geral de Leitura representa uma escala síntese dos conhecimentos e habilidades que compõem as três subescalas e sete níveis de proficiência: 1b, 1a, 2, 3, 4, 5 e 6, sendo 1b o limite mais baixo, e 6, o maior, conforme explicitado no Quadro 5 .

³⁴ TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

Nível	Limite Inferior	O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível
1b	262	No nível 1b, as tarefas requerem que o leitor localize apenas uma informação explícita posicionada de forma facilmente observável em um texto curto, de sintaxe simples, em um contexto familiar, tais como uma narrativa ou uma simples lista. O texto geralmente ajuda o leitor por meio de repetição da informação, figuras ou símbolos familiares. Praticamente não há informação não relevante que atrapalhe a localização. Nas tarefas que requerem interpretação, o leitor precisa fazer conexões simples entre trechos de informação colocados lado a lado.
1a	335	No nível 1a, as tarefas requerem que o leitor localize uma ou mais partes independentes de uma informação explícita; reconheça o tema principal ou a intenção do autor em um texto sobre um tópico familiar; ou faça uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento comum, cotidiano. Geralmente, a informação que se requer no texto é explícita e há pouca informação não relevante que atrapalhe sua localização. O leitor é dirigido explicitamente a considerar aspectos relevantes da tarefa e do texto.
2	407	No nível 2, algumas tarefas requerem que o leitor localize uma ou mais peças informativas, que podem ser inferidas e podem precisar atender a várias condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia central de um texto, a compreensão de relações ou a explicação do significado dentro de uma parte limitada do texto, quando a informação não for explícita e o leitor precisar fazer algumas inferências simples. As tarefas envolvem comparações e diferenciações tendo por base um único aspecto do texto. As tarefas típicas de reflexão nesse nível requerem que o leitor seja capaz de fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e algum conhecimento externo, a partir de experiências e atitudes pessoais.
3	480	No nível 3, as tarefas exigem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça as relações entre vários trechos de informação que preenchem diversos requisitos. As tarefas de interpretação nesse nível requerem que o leitor integre várias partes de um texto a fim de identificar a ideia principal, compreender relações ou explicar o significado de uma palavra ou frase. Precisam levar em conta vários aspectos ao comparar, contrastar e categorizar. Muitas vezes, as informações necessárias não são óbvias ou encontram-se no meio de outras informações não relevantes; ou há outros obstáculos no texto, tais como ideias contrárias ao esperado ou expressas na negativa. As tarefas de reflexão nesse nível podem requerer conexões, comparações e explicações, ou podem pedir ao leitor que avalie um aspecto do texto. Algumas delas podem exigir que o leitor demonstre compreensão refinada de um texto em relação a conhecimentos familiares e cotidianos. Outras tarefas não requerem compreensão detalhada, mas exigem que o leitor trabalhe com conhecimento pouco usual.
4	553	No nível 4, as tarefas que envolvem a recuperação de informações requerem que o leitor seja capaz de localizar e organizar várias partes de informações embutidas no texto. Algumas tarefas requerem a interpretação do significado de nuances de linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação requerem compreender e aplicar categorias em um contexto pouco familiar. As tarefas de reflexão nesse nível requerem que os leitores utilizem conhecimento formal ou público para levantar hipóteses e avaliar criticamente um texto. Os leitores devem demonstrar compreensão exata de textos complexos cujo conteúdo pode não ser familiar.
5	626	No nível 5, as tarefas que envolvem a recuperação de informações requerem que o leitor localize e organize várias partes de informações embutidas no texto, deduzindo quais informações são relevantes. As tarefas de reflexão requerem avaliação crítica, levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado. Tanto as tarefas de interpretação como as de reflexão requerem uma compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou forma

		não seja familiar. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas típicas deste nível envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.
6	708	No nível 6, as tarefas exigem que o leitor faça múltiplas inferências, comparações e contraste que são tanto detalhados como precisos. Requerem a demonstração de completa e detalhada compreensão de um ou mais textos e pode envolver a integração das informações de mais de um texto. As tarefas podem pedir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações contrastantes, e que possa gerar categorias abstratas de interpretação. <i>Refletir e avaliar</i> são tarefas que requerem que o leitor possa levantar hipóteses ou avaliar criticamente um texto complexo ou um tópico não lhe seja familiar, levando em conta vários critérios e perspectivas, e aplicando sofisticados conhecimentos externos ao texto. Uma condição relevante para as tarefas de <i>acessar e resgatar informações</i> nesse nível é a precisão da análise e a atenção cuidadosa aos detalhes imperceptíveis dos textos.

QUADRO 5: Escala geral de leitura

Fonte: INEP (2008)

As habilidades associadas a cada um dos níveis anteriormente descritos são detalhadas no Quadro 6, que apresenta as subescalas relacionadas às dimensões de identificação e recuperação da informação, interpretação e reflexão. No PISA, cada aluno tem um escore na escala geral de leitura e um escore para cada uma das subescalas. Para estabelecer o escore na escala geral de leitura, são consideradas todas as questões aplicadas a cada estudante. Já nas subescalas, considera-se apenas o subconjunto de questões relativas a cada uma das dimensões a que cada subescala está associada. Nesse quadro, o nível 1 não é dividido em subitens 1a e 1b.

Nível	Identificação e recuperação de informação	Interpretação	Reflexão
1	<i>Localizar uma ou mais partes independentes de informação explicitamente apresentada. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.</i>	<i>Reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em textos sobre tópico familiar. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.</i>	<i>Fazer conexão simples entre informações no texto e conhecimentos simples do cotidiano. Tipicamente, a informação requerida está apresentada proeminentemente e há pouca ou nenhuma informação competindo com a informação requerida. O leitor é explicitamente direcionado a considerar os fatores relevantes na questão e no texto.</i>
2	Localizar uma ou mais partes de informação, podendo ser necessário o uso de inferência e a consideração de diversas condições.	Reconhecer a ideia central de um texto, entendendo relações e construindo significados no contexto de partes limitadas do texto quando a informação não	Fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e conhecimentos externos derivados da experiência ou atitudes pessoais.

		está proeminente e o leitor precisa fazer inferências básicas. Efetuar comparação ou contraste a partir de uma característica apresentada no texto.	
3	Localizar e em alguns casos reconhecer a relação entre diversas partes de informação que contemplem múltiplas condições. Lidar com informações concorrentes ou com outros obstáculos, tais como ideia oposta às expectativas ou expressões que contenham duplas negativas.	Integrar diversas partes de um texto de modo a identificar uma ideia central, entender uma relação ou construir o significado de uma palavra ou expressão. Comparar, contrastar ou categorizar a partir de diversas características. Lidar com informações concorrentes ou outros obstáculos textuais.	Fazer conexões, comparações, dar explicações, ou avaliar característica presente em um texto. Demonstrar entendimento acurado do texto em relação a conhecimentos familiares ou considerar conhecimento menos familiar para estabelecer relacionamento com o texto em um sentido mais amplo.
4	Localizar e organizar diversas partes relacionadas de informação.	<i>Interpretar o significado de nuances de linguagem em parte do texto a partir de considerações sobre o texto completo. Entender e aplicar categorias em contextos não familiares.</i> Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem ser não familiares.	<i>Usar conhecimento formalizado ou público para fazer hipótese ou avaliar criticamente um texto.</i> Mostrar entendimento acurado de textos longos ou complexos, com conteúdo ou forma que podem não ser familiares.
5	<i>Localizar e organizar diversas partes profundamente relacionadas de informação, inferindo quais informações no texto são relevantes.</i> Lidar com conceitos contra-intuitivos.	<i>Demonstrar entendimento completo e detalhado de textos cujos conteúdos ou forma não sejam familiares.</i> Lidar com conceitos contra-intuitivos.	<i>Avaliar criticamente ou construir hipóteses a partir de conhecimento especializado.</i> Lidar com conceitos contra-intuitivos.
6	Fazer múltiplas inferências, comparações e contraste que são tanto detalhados como precisos.	Demonstrar completa e detalhada compreensão de um ou mais textos. Pode envolver a integração das informações de mais de um texto. Lidar com ideias desconhecidas, na presença de informações contrastantes, podendo gerar categorias abstratas de interpretação.	Refletir e avaliar criticamente um texto complexo construindo hipóteses, aplicando sofisticados conhecimentos externos ao texto. Acessar e resgatar informações com precisão e atenção a detalhes imperceptíveis do texto.

QUADRO 6: Subescalas de Leitura

Fonte: INEP (2008)

Apesar de os conhecimentos e as habilidades de leitura indicados na matriz não serem apenas produtos da escolarização, eles devem estar contidos em uma proposta de desenvolvimento sistemático do processo de ensino/aprendizagem da leitura em situação escolar.

No PISA, a proficiência em Leitura é definida como uso e compreensão de textos

escritos e como reflexão sobre os mesmos, os alunos devem ser capazes de executar uma ampla gama de tarefas utilizando diferentes gêneros de texto, que não se restringem a trechos de livros conhecidos e textos contínuos, mas abrangem listas, formulários, gráficos e diagramas. As tarefas propostas englobam desde a identificação de informações específicas até a capacidade de compreender e interpretar corretamente os textos apresentados, o que inclui a reflexão sobre o seu conteúdo e sobre suas características.

Por conta das especificidades sociais e culturais, para atender a matriz de referência estabelecida pela avaliação do PISA, as etapas de elaboração das provas são minuciosamente acompanhadas a fim de garantir a comparabilidade das provas, dos instrumentos e dos resultados.

Segundo a coordenadora do PISA 2009, Sheyla Lira (Apêndice IV), a primeira etapa é a formação das matrizes por especialistas de vários países e, em seguida, um treinamento para a elaboração de itens. Após essa etapa, cada país pode propor seus itens e encaminhar para a OCDE em inglês, em francês, ou, desde 2007, em espanhol.

Os itens são todos traduzidos para o inglês, para realizar uma triagem. Cada país recebe 250 itens para avaliar levando em consideração o “estímulo” que pode ser um texto, gráfico, tabela etc. Para cada item, é atribuída uma nota, sendo que os de nota muito baixa são descartados. De posse desses itens, a OCDE seleciona para o pré-teste um número entre 60 e 70 itens e encaminha-os a cada país participante.

É de responsabilidade dos países a tradução dos itens, que estão em inglês, francês ou espanhol, para o seu idioma. São três tradutores, um tradutor do francês, no nosso caso, para o português, um do inglês para o português, e um tradutor trilingue que faça a compatibilização dos dois textos. Depois disso, há um revisor da área de conteúdo, para verificar se há algum termo técnico incorreto. Os itens, após tais procedimentos, são enviados, em uma planilha, para a revisão da OCDE.

Todas as alterações/adaptações efetuadas devem ser explicadas. A OCDE reúne todos os itens e os envia para um instituto de linguística na Bélgica. Nesse centro de pesquisa, há um professor brasileiro, com domínio pleno do português falado no Brasil, do Francês e do Inglês. Esse profissional fará uma revisão minuciosa, para analisar as adaptações sugeridas e avaliar todas as observações de cada país participante. Novamente, os itens são analisados pelos países para concordar ou não com a revisão internacional, para, assim, serem encaminhados pela OCDE, a outro mediador, até aceitação final.

“A aplicação, tal como a amostragem e a tradução, também possui supervisão externa: os diversos países recebem monitores de qualidade, contratados pelo Consórcio, que irão acompanhar a aplicação nas escolas, avaliando todo o processo” (INEP, 2012, p. 16)

É fundamental que as provas estejam alinhadas ao contexto sociocultural do estudante, pois os conhecimentos e habilidades em leitura demandados pelas provas do PISA requerem que os participantes estabeleçam relações diferenciadas com o texto escrito, abrangendo processos de identificação de informações específicas, de compreensão, de interpretação e de reflexão.

É preciso que os jovens sejam capazes de entender e não apenas decodificar o que está escrito. “Ao reproduzir a variedade de tipos de textos que existem na vida real (mapas, tabelas, lista de instruções etc.), o PISA apresenta elementos presentes em várias disciplinas. A leitura faz parte de todas elas”, afirma Gisele Gama³⁵ em entrevista concedida à reportagem especial da Revista *Nova Escola* (MOÇO, 2011). Segundo Gama, a maior dificuldade ocorre quando se pede para refletir sobre o que está escrito nas questões discursivas. Para a especialista, nossos alunos não estão habituados a fazer esse tipo de exame, nem na prova escolar. Na Prova Brasil, por exemplo, há apenas questões de múltipla escolha, o que não incentiva a prática de exprimir as reflexões por escrito. “Essa falta de familiaridade faz com que os estudantes não estejam acostumados a dar opinião sobre o que aprendem” (MOÇO, 2011).

Conforme a matriz curricular proposta pelos PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos (BRASIL, 1998)³⁶, a avaliação deve estar relacionada aos objetivos de aprendizagem. Pensando nessa premissa, os PCN (BRASIL, 1998, p. 95-96) definem os seguintes critérios para a avaliação da leitura:

- Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.
- Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.

Mesmo havendo tais critérios sugeridos nos parâmetros nacionais, os resultados do PISA revelam um distanciamento entre a diretriz oficial e o que pôde ser constatado na

³⁵ Professora Doutora Gisele Gama é consultora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e diretora-presidente da Abaçar Consultores, em Brasília.

³⁶ Terceiro e quarto ciclos referem-se aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Após a conclusão desse segmento, ocorre a avaliação do PISA, já que os alunos, no Brasil, adentram o Ensino Médio na faixa dos 15 anos de idade.

avaliação externa. No gráfico a seguir, pode-se estabelecer uma comparação entre os países cujos alunos apresentaram diferentes níveis de proficiência em leitura.

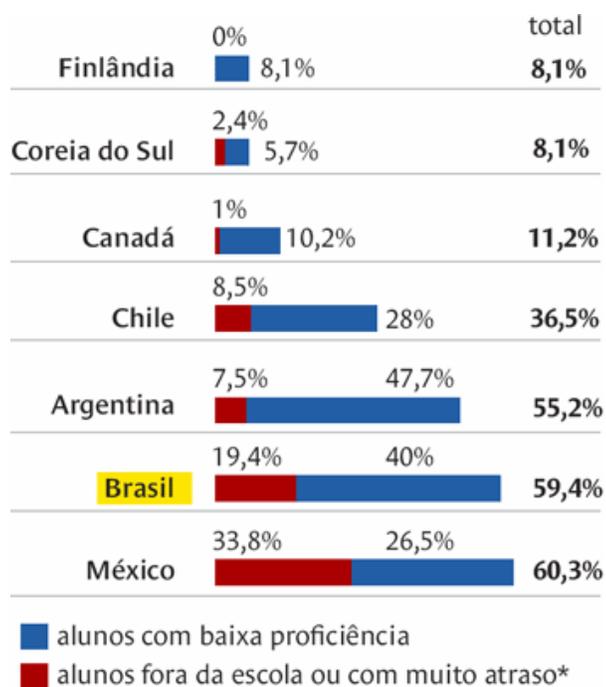


GRÁFICO 4: Baixa proficiência em leitura
 Fonte: PISA 2009, INEP (2010)

Na prova de leitura, quase metade ficou, no máximo, no nível 2. Falta considerar quem está fora da escola ou em situação de atraso escolar (pelos critérios da OCDE, alunos de 15 anos que nem mesmo chegaram à 7ª série). No caso brasileiro, esse grupo corresponde a 19,4% da população na faixa etária avaliada – índice alto em relação aos países líderes do ranking (Cf. Gráfico 4).

A soma do contingente fora da escola com o de baixa proficiência dá 59,4%. Isso significa que seis em cada dez jovens de 15 anos ou não reúnem condições para fazer a prova ou não são capazes de compreender textos relativamente simples. Diante de resultados tão preocupantes, apresentaremos no próximo item, com mais detalhes, os resultados do PISA no Brasil, com o objetivo de interpretar como se deu a participação brasileira e relacionar tais resultados com algumas metas estabelecidas oficialmente, como o Plano de Desenvolvimento da Educação.

2.3.3 Resultados do PISA no Brasil

A participação brasileira no PISA ocorre desde 2000, apresentando um considerável aumento no número de participantes, conforme o quadro 7 pode esclarecer.

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127
Resultado em Leitura	396	403	393	412
Resultado em Matemática	334	356	370	386
Resultados em Ciências	375	390	390	405

QUADRO 7: Comparativo dos resultados das três aplicações do Pisa no Brasil
Fonte: INEP (2010)

Como pode ser observado no Quadro 7, houve um aumento expressivo no número de participantes desde a primeira edição (311%). Em 2009, participaram 20.127 estudantes referentes a 947 escolas e 552 municípios. Apesar dos resultados dos alunos brasileiros ainda estarem aquém do desejado, a média da OCDE, percebe-se um crescimento, sobretudo, em Matemática. Com relação a esse conhecimento, houve um avanço: de 334 pontos, no ano 2000, para 386 pontos, em 2009. Em Ciências, passou de 375 para 405 e, em Leitura, de 396 para 412. Dessa forma, alcançou-se a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação³⁷ de atingir a média de 395 pontos.

A seguir, o Quadro 8 mostra a melhoria entre os desempenhos obtidos em 2000 e 2009, lembrando que a ênfase foi em Leitura nas duas avaliações.

³⁷ Cf. Capítulo 1 (p. 39-40).

País	Diferença	ordem	País	Diferença	ordem
LUXEMBURGO	38	1	DINAMARCA	2	19
CHILE	37	2	RUSSIA	2	20
BRASIL	33	3	OCDE	0	21
PORTUGAL	29	4	COREIA	0	22
LIECHTENSTEIN	28	5	NORUEGA	-1	23
POLONIA	24	6	ESPAÑA	-2	24
ALEMANHA	23	7	ESTADOS UNIDOS	-3	25
ISRAEL	19	8	ISLANDIA	-5	26
ALBANIA	15	9	ARGENTINA	-5	27
GRECIA	13	10	ROMENIA	-5	28
ITALIA	12	11	CANADA	-6	29
SUICA	11	12	NOVA ZELANDIA	-7	30
MEXICO	10	13	FRANCA	-11	31
INDONESIA	8	14	AUSTRALIA	-11	32
HUNGRIA	8	15	TAILANDIA	-11	33
FINLANDIA	3	16	JAPAO	-14	34
HONG KONG	3	17	SUECIA	-17	35
BELGICA	2	18	IRLANDA	-17	36
			HOLANDA	-23	37
			AUSTRIA	-27	38
			REINO UNIDO	-28	39

QUADRO 8: Diferença de desempenho entre 2000 e 2009
Fonte: INEP (2010)

Nota-se que o Brasil está entre os três países que mais evoluíram na educação na década avaliada. Em 2000, a média brasileira era de 368 pontos, contra 401 pontos obtidos em 2009. A educação brasileira evoluiu 33 pontos nos exames realizados no período entre 2000 e 2009, cumprindo, assim, a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação de atingir a média 395 pontos. Esse resultado torna o Brasil o terceiro país a aumentar a diferença entre a primeira avaliação (2000) e a última (2009). Foi superado pelo Chile, 37 pontos, e por Luxemburgo, com 38 pontos.

Embora o Brasil tenha conquistado a 3ª posição dentre os países que mais evoluíram, não podemos deixar de mencionar, por um lado, que ainda falta muito para se atingir níveis dos países com melhores desempenhos e, por outro, mostra que estamos avançando, de alguma forma, em termos de políticas públicas educacionais.

Segundo a avaliação feita pela OCDE, as políticas educacionais do Brasil melhoraram nos últimos dez anos, mas são insuficientes para pôr os estudantes brasileiros entre os melhores.

No Quadro 9, pode-se comparar o desempenho dos países da América Latina.

	MÉDIA	LEITURA	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS
CHILE	439	449	421	447
URUGUAI	427	426	427	427
MÉXICO	420	425	419	416
BRASIL	401	412	386	405
COLOMBIA	399	413	381	402
ARGENTINA	396	398	388	401
PANAMA	369	371	360	376
PERU	368	370	365	369

QUADRO 9: Desempenho dos países da América Latina
Fonte: INEP (2010)

Dentre os países da América Latina participantes do PISA, o Brasil (53º lugar no ranking de todos os países participantes) está na 4ª posição. Superou Argentina e Colômbia. Ficou 19 pontos atrás do México (49º lugar no ranking de todos os países participantes), 26 pontos, do Uruguai (47º lugar no ranking de todos os países participantes) e 38 pontos atrás do Chile (45º lugar no ranking de todos os países participantes).

O Quadro 10 mostra o desempenho por Unidade da Federação. Foram destacados os estados que atingiram a meta do PDE de 395 pontos nessa avaliação.

Classificação Geral			Classificação Leitura			Classificação Matemática			Classificação Ciências		
Ordem	UF	Média	Ordem	UF	Média	Ordem	UF	Média	Ordem	UF	Média
1	DF	438,955	1	DF	449,423	1	DF	424,835	1	DF	442,606
2	SC	428,239	2	SC	438,094	2	SC	411,864	2	SC	434,759
3	RS	423,892	3	RS	433,133	3	RS	410,025	3	MG	428,635
4	MG	422,254	4	MG	430,602	4	MG	407,526	4	RS	428,518
5	PR	417,234	5	SP	424,447	5	PR	405,017	5	PR	423,526
6	ES	414,052	6	ES	423,578	6	ES	397,301	6	ES	421,278
7	SP	408,812	7	PR	423,159	7	RJ	392,887	7	SP	411,587
8	RJ	408,055	8	RJ	419,804	8	SP	390,402	8	RJ	411,475
9	MS	403,982	9	MS	413,812	9	MS	389,472	9	GO	408,984
10	GO	402,115	10	GO	412,340	10	GO	385,022	10	MS	408,661
11	RO	391,818	11	RO	398,731	11	RO	379,070	11	RO	397,654
12	MT	389,265	12	MT	398,451	12	MT	378,761	12	TO	392,234
13	PB	384,933	13	BA	391,478	13	PB	376,307	13	MT	390,583

14	TO	382,112	14	TO	390,691	14	BA	368,746	14	PB	388,531
15	BA	381,508	15	AP	390,410	15	PE	368,293	15	CE	385,021
16	PE	380,553	16	PB	389,960	16	AP	365,313	16	RR	384,596
17	AP	377,990	17	PE	389,006	17	PI	364,181	17	PE	384,360
18	PA	375,972	18	AM	386,584	18	TO	363,410	18	BA	384,301
19	CE	375,852	19	RR	383,623	19	PA	362,759	19	PA	381,760
20	RR	375,688	20	RN	383,480	20	CE	361,171	20	PI	379,955
21	PI	373,947	21	PA	383,397	21	RN	360,168	21	AC	378,961
22	SE	372,219	22	AC	383,193	22	RR	358,846	22	SE	378,510
23	RN	371,016	23	CE	381,364	23	SE	358,835	23	AP	378,247
24	AM	370,927	24	SE	379,312	24	AM	353,198	24	AM	373,000
25	AC	370,717	25	PI	377,706	25	AC	349,996	25	RN	369,400
26	MA	355,491	26	MA	363,015	26	AL	347,575	26	MA	362,326
27	AL	354,276	27	AL	362,554	27	MA	341,131	27	AL	352,699

QUADRO 10: Desempenho por Unidade da Federação
Fonte: INEP (2010)

Observa-se, no Quadro 10, que o estado mais bem avaliado, considerando a média de pontos nacional – 395 – foi o Distrito Federal, seguido por Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo. São Paulo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Goiás não atingiram a meta em Matemática. Observa-se também que o Brasil apresenta uma grande desigualdade entre as regiões.

O Gráfico 5 apresenta um comparativo do resultado da média do Brasil em relação à média dos países da OCDE.

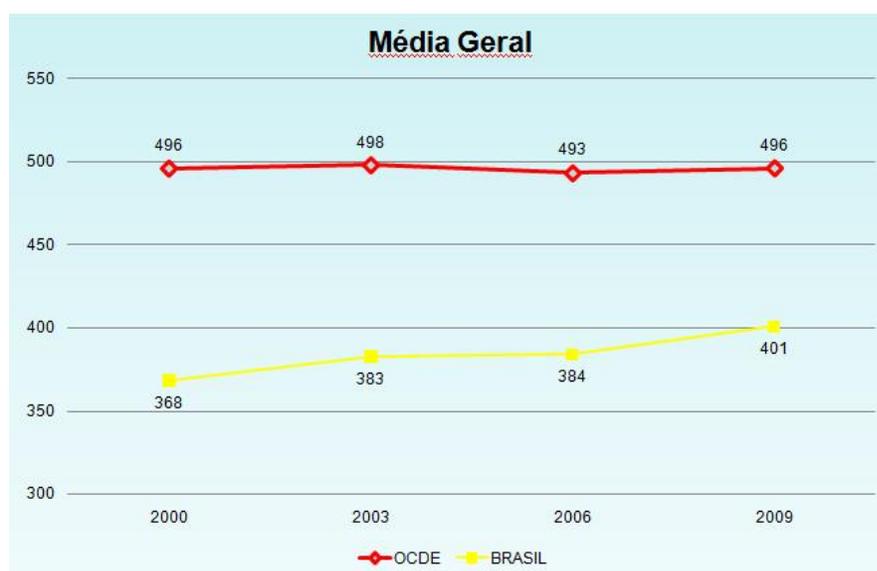


GRÁFICO 5: Média do Brasil e dos países da OCDE
Fonte: INEP (2010)

Ainda é possível comparar os resultados obtidos por diferentes dependências administrativas. As escolas públicas federais obtiveram como média geral 528 e, em Leitura, 535. As escolas privadas atingiram a média geral de 502, sendo a proficiência em Leitura avaliada em 516. Por fim, as escolas públicas não federais apresentaram um resultado muito díspar das outras dependências administrativas, já que a média geral foi 391 e, em Leitura, 403. Isso coloca a escola pública brasileira muito próxima a países como o Panamá e o Peru (Cf. Quadro 8), cujos os resultados não são avaliados como bons, de acordo com a matriz do PISA.

Diante desses resultados, é possível avaliar o impacto de fatores socioeconômicos no desempenho dos alunos participantes do PISA. Segundo documento publicado pela OCDE (2011a), dentro do Programa Internacional de Avaliação de estudantes (PISA), entre outras análises, ocorre a avaliação da influência dos fatores socioeconômicos dos países no desempenho apresentado por seus estudantes nas provas. Esse contexto socioeconômico é medido pelo chamado *Índice de Situação Econômica, Social e Cultural*, calculado com base nas informações fornecidas pelos estudantes desde a educação e ocupação dos pais, patrimônio até a existência de mesa para estudo e número de livros em casa.

De acordo com a OCDE (2011a), o Brasil está entre os 13 países com a menor performance em leitura, se comparado à média da OCDE. No documento, a OCDE (2011a) revela que, em todos os países e economias que participaram do PISA 2009, há uma relação entre o prazer da leitura e o bom resultado, os estudantes que leem por prazer tendem a ser leitores mais proficientes que estudantes que não leem por prazer. O tempo que se gasta lendo por prazer está fortemente relacionado ao desempenho. Melhores leitores tendem a ler mais porque eles são mais motivados a ler, o que leva a melhorar o vocabulário e habilidades de compreensão.

Na avaliação desse contexto, a OCDE (2011a) revela que, entre os países convidados, mais de 1/3 dos estudantes reportaram que não leem por prazer. A pontuação média desses estudantes, 460 pontos no PISA em leitura, está bem abaixo da média dos países membros da OCDE, 493 pontos. Outro 1/3 dos estudantes da OCDE leem por 30 minutos ou menos por dia. Seu desempenho médio, 504 pontos, está na linha da média da OCDE. Outros 17% dos estudantes dos países da OCDE leem entre meia hora e uma hora por dia e alcançam uma pontuação média de 527 pontos. Estudantes que reportam ler mais tempo – entre uma e duas horas por dia – e leitores assíduos, que leem por prazer por mais de duas horas diárias, alcançam pontuação de 532 e 527 pontos, respectivamente.

Nesse contexto, os materiais de leitura disponíveis ao aluno também interferem no desempenho. Na média, nos países da OCDE, 62% dos alunos leem jornais pelo menos várias

vezes por mês; 58% leem revistas; 31% leem ficção; 22% leem histórias em quadrinhos; e 19% livros de não ficção. Segundo a OCDE (2011a), ler ficção por iniciativa própria do estudante parece estar positivamente associado a um desempenho maior no PISA 2009; enquanto ler histórias em quadrinhos está relacionado a menor avanço na proficiência leitora. Na média, nos países da OCDE, estudantes que leem ficção por iniciativa própria pelo menos várias vezes por mês pontuam 53 pontos acima daqueles que fazem isso com menor frequência.

Tais dados revelam que a responsabilidade dos sistemas educacionais, mais do que cumprir o programa curricular estabelecido pelos parâmetros oficiais, é assegurar que aquilo que se oferece como conteúdo de aprendizagem vale a pena ser aprendido. Em outras palavras, a proposta educativa deve despertar a curiosidade dos estudantes, mobilizá-los à investigação e à ação, desde as atividades realizadas até a seleção do material textual a ser disponibilizado para o estudante. No que se refere especificamente à leitura, as habilidades de leitura devem ser estimuladas por meio de perguntas que desenvolvam a imaginação e o pensamento crítico. Essa constatação é o cerne dessa investigação, à medida que procuramos entender se tais premissas embasam escolas bem avaliadas pelo PISA.

Nesse âmbito, cabe compreendermos como a avaliação dos sistemas educacionais pode contribuir para essa concepção de leitura e de formação dos alunos. Entendemos que uma avaliação é incapaz de mensurar toda a informação dada como conhecimento plenamente adquirido e assimilado, até mesmo porque nem todo conhecimento adquirido é avaliável. Contudo, tal instrumento pode contribuir para identificar aspectos ignorados pelo aluno e pelo próprio processo de ensino, transformando a avaliação em um exercício contínuo de formação, para os alunos, os professores e o sistema educativo como um todo.

Para tanto, no item a seguir, apresentaremos a pesquisa TALIS que enfoca a avaliação do próprio sistema educacional, o que pode encaminhar as nossas reflexões na análise das escolas bem avaliadas pelo PISA, interligando os resultados obtidos às práticas educativas desenvolvidas nas escolas.

2.4 TALIS – *Teaching and Learning International Survey*

TALIS³⁸, Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem, realizada pela OCDE, como parte do programa Indicadores dos Sistemas Educacionais (INES), foi a primeira pesquisa internacional a levantar dados sobre o ambiente de aprendizagem e as condições de

³⁸Todas as informações sobre a pesquisa TALIS, apresentadas neste tópico, foram obtidas no sítio eletrônico <www.inep.gov.br>, acessado em 13 de julho de 2012.

trabalho que as escolas oferecem aos professores. Segundo a Diretora de Educação da OCDE, Bárbara Ischinger:

O desenvolvimento do programa de Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) é uma contribuição significativa para a base de evidência em Educação da OCDE. Nunca antes houve a oportunidade de ganhar tal entendimento do ambiente de ensino e aprendizagem dentro de escolas e como estes contrastam entre e nos países. Fornecendo isto, TALIS ajudará países a rever e desenvolver políticas que criam condições para uma escolaridade efetiva (OCDE, 2011c, tradução nossa).

Na pesquisa TALIS, foram coletadas informações sobre liderança escolar, avaliação dos professores e *feedback*, desenvolvimento profissional e atitudes, crenças e práticas educacionais dos professores das séries/anos finais do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série ou 6^o ao 9^o ano) com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas. A análise dos dados de diferentes países permite a identificação de desafios similares, possibilitando a troca de experiências relacionadas às diferentes políticas públicas adotadas com relação à educação. No Brasil, a coordenação nacional da TALIS é exercida pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira.

A TALIS teve início em 2006 após um conjunto de testes-piloto dos questionários e um pré-teste na Noruega, em Portugal, no Brasil, na Malásia e na Eslovênia. Em outubro/novembro de 2007, foi aplicada para países do Hemisfério Sul, e em fevereiro/março de 2008, para países do Hemisfério Norte. A pesquisa foi realizada em 24 países (Áustria, Austrália, Bélgica – comunidade flamenga, Brasil, Bulgária, Coreia, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estônia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Lituânia, Malta, Malásia, México, Noruega, Polônia, Portugal e Turquia). Em média, 200 escolas de cada país participaram. Nessas escolas, os diretores e em torno de 20 professores, selecionados aleatoriamente, preencheram os questionários.

Os questionários do professor e do diretor, utilizados para a coleta de dados, foram elaborados por um grupo internacional de especialistas. O tempo estimado para o preenchimento do questionário foi de 45 minutos, e as respostas dadas à pesquisa são totalmente confidenciais.

Tais questionários contêm as seguintes dimensões: identificação pessoal: trajetória profissional, características gerais do funcionamento da escola, infraestrutura física e material pedagógico, percepção da dinâmica da escola, atividades desenvolvidas em sala de aula, por disciplina avaliada, dados socioeconômicos. Para melhor compreensão, no item a seguir, apresentaremos como ocorre a elaboração dos questionários e a aplicação da pesquisa no

contexto brasileiro.

2.4.1 Contexto da pesquisa no Brasil

O universo da pesquisa, segundo site do Inep, compreende todas as escolas públicas e privadas, de todos os estados brasileiros, que possuem professores atuando em turmas do 6º ao 9º ano/5ª a 8ª série. No caso do Brasil, em 2007, a amostra foi composta por 400 escolas, sendo que, na base de dados final, havia 380 escolas de Ensino Fundamental e 5.834 professores. Conforme informação, por e-mail, da Professora Ana Carolina Silva Cirotto³⁹,

[...] cada escola contava com 2 escolas substitutas, também definidas de acordo com os critérios da amostra. Como as escolas não tinham a obrigação de participar da pesquisa, algumas se recusaram a participar. Algumas vezes, suas substitutas aceitavam participar da pesquisa, outras vezes, não. Nos casos em que nem as primeiras escolas e nem suas substitutas concordavam em participar, nós “perdíamos” essa escola. Dessa forma, apesar da amostra ser composta por 400 escolas, apenas 380 efetivamente participaram da pesquisa (APÊNDICE V).

Em 2012, segundo site do Inep, há estimativa de participação de cerca de 1000 escolas que serão selecionadas aleatoriamente pelo Instituto “Statistics Canada”, responsável internacionalmente pela seleção da amostra de escola dos países participantes da pesquisa.

Na amostragem, todos os diretores devem preencher um questionário específico do diretor da escola. Com relação aos professores, para cada escola, o grupo amostral é constituído por uma seleção aleatória de professores que participarão da pesquisa. Em média, 20 professores por escola serão selecionados para participar.

Para coleta de dados, um grupo internacional de especialistas elaborou os questionários do professor e do diretor. Há dois questionários específicos: do diretor e do professor. No questionário do diretor, as questões versam sobre: informações básicas sobre o diretor da escola (sexo, idade, formação inicial, tempo de exercício na atual função e como docente); informações básicas da escola (dependência administrativa, recursos financeiros e humanos, características da comunidade e dos alunos); gestão escolar (processo de tomada de decisões, atividades do diretor, desenvolvimento profissional do diretor e dos professores, crenças, práticas e atitudes dos professores e do diretor em relação ao ensino, avaliação e reconhecimento do trabalho do professor e o retorno dessa avaliação); os problemas comportamentais possivelmente existentes

³⁹ Prof.^a Ana Carolina Silva Cirotto graduada em Letras com Mestrado em Políticas Públicas de Educação, ambos na UnB. É especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental do Ministério do Planejamento e Coordenadora de Estatísticas Internacionais Comparadas no INEP.

na escola; o tempo para preencher o questionário e comentários.

No questionário do professor, há perguntas sobre: informações básicas sobre o professor (sexo, idade, condição de contratação, formação inicial e experiência profissional, tempo de experiência como docente, disciplina(s) que leciona na escola); participação em desenvolvimento profissional; avaliação do trabalho do professor e o *feedback* (retorno); crenças, práticas e atitudes dos professores em relação ao ensino em geral e relativas a uma turma específica; tempo para preencher o questionário e comentários. Os questionários do diretor e dos professores são autopreenchidos e, em média, demoram 45 minutos para serem finalizados.

Participar da pesquisa, para o Inep, permite que diretores e professores contribuam para um diagnóstico mais preciso do ambiente e das condições oferecidas para o ensino dentro das escolas brasileiras. A análise dos dados internacionais permitirá que os países participantes identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas públicas adotadas por outros países.

Segundo o site do Inep, todas as informações fornecidas são estritamente confidenciais. A pesquisa estabeleceu procedimentos rígidos de confidencialidade dos dados. Nenhum dado individual de professor ou diretor, ou dados agregados por escola, serão divulgados. Os resultados da pesquisa serão divulgados de maneira agregada por estado ou país.

Os principais aspectos ressaltados no desempenho brasileiro relacionam-se a: perfil das escolas e dos professores; autonomia escolar; desenvolvimento profissional dos professores; ambiente de sala de aula; práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores; avaliação, retorno da avaliação e seus impactos sobre professores e escolas e, por fim, liderança escolar. Tais aspectos permitem traçar o perfil das escolas e de seus professores de 5^a a 8^a séries/ 6^o ao 9^o ano.

Nesse contexto, os sistemas educacionais devem possibilitar aos professores oportunidades para desenvolvimento profissional para que possam realizar um trabalho de alta qualidade. Considerando os perfis das escolas, a pesquisa TALIS examina a oferta por desenvolvimento profissional, o grau de demanda por esse desenvolvimento e os fatores que suportam ou impedem que as necessidades de aprimoramento sejam atendidas. Pode-se citar, por exemplo, formação profissional, áreas demandadas, financiamento, contexto de trabalho (número de alunos, turma, apoio pedagógico, administração do tempo em sala de aula, satisfação profissional).

Nesse contexto, as práticas, crenças e atitudes dos professores são importantes para entender e aprimorar os processos educacionais, de acordo com a visão da OCDE, no que se

refere à educação, conforme mencionado anteriormente, considerando que a educação está intimamente relacionada ao desenvolvimento econômico.

A pesquisa TALIS, portanto, examina como os professores podem ser relevantes para a melhoria e efetividade das escolas. Nesse caso, são avaliados alguns aspectos, como: opiniões sobre o que afeta a capacidade de ensino das escolas; ambiente escolar, no que se refere à colaboração entre pares; comportamento-compromisso dos professores, considerando atrasos, faltas, preparo pedagógico; liderança do diretor; impacto da capacitação no trabalho, o que se relaciona com a abordagem pedagógica (construtivismo, tradicional, etc.) e as práticas e sala de aula; impacto das avaliações do trabalho do professor (*feedback*, financeiro, avanço na carreira).

Para finalizarmos este capítulo, pode-se concluir que tanto o PISA como a TALIS integram um movimento que busca o aprimoramento na qualidade da educação oferecida em diferentes países. Essa relevância aponta, no mundo contemporâneo, para o que indicadores de qualidade visam estabelecer. Segundo Gómez (2011), a escola de qualidade prioriza a aprendizagem ativa de conhecimento útil como centro da vida escolar, a escola deve auxiliar os estudantes a se tornarem agentes de sua própria vida, a criar eixos de sentido que orientam sua compreensão e sua ação, seu conhecimento, suas capacidades e seus sentimentos em torno de projetos de vida.

A leitura, nesse contexto, torna-se algo fundamental, pois se constitui como um conjunto de práticas que desenvolvem a potencialidade do sujeito. A leitura é capaz de promover transformação social, já que não deve ser apenas a decodificação de letras, mas deve mobilizar a interpretação do mundo, conforme se constata na matriz de referência do PISA.

Desse modo, os resultados do PISA e da TALIS revelam que a leitura, nas escolas brasileiras, ainda não se constitui como um bem cultural plenamente desejado e compreendido pelos alunos, os estudantes desconhecem seu poder como instrumento de cidadania e como direito individual, seja pelo baixo nível de proficiência ou pela formação leitora mais ampla. Ser leitor não é resultado de um processo natural. É preciso, além da interferência educacional e cultural, contato permanente com o material escrito, variado e de qualidade, desde cedo, fruto de uma ação consciente da sua importância e função social. O acesso à leitura é uma das mais importantes conquistas do cidadão e ele deve apropriar-se dela como meio de promover sua vida social e intelectual. Talvez essa promoção seja o maior desafio educacional brasileiro na contemporaneidade.

Em busca de elucidar esse percurso, ainda que de maneira provisória, esta pesquisa visa a interligar as duas pesquisas de modo que se possam conectar os resultados obtidos em

prol de uma compreensão mais ampla da realidade brasileira. Para tanto, no capítulo seguinte, delinearemos o percurso metodológico da investigação, apresentando o contexto da pesquisadora e dos participantes, os dados coletados e os procedimentos de coleta e análise.

CAPÍTULO 3

Metodologia

Neste capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados na investigação, perpassando a justificativa de pesquisa, as questões orientadoras, os objetivos formulados, a coleta e seleção dos dados de análise e, por fim, a trajetória da pesquisadora em campo. O objetivo é delinear as estratégias adotadas que validam a pesquisa, demonstrando a sua relevância em Educação, na área de Processos de Ensino e de Aprendizagem.

3.1 Justificativa de pesquisa

Os resultados de avaliações em larga escala que analisam a qualidade na educação suscitam inúmeras discussões em torno de uma crise educacional, já que revelam poucas “escolas de qualidade”, em meio a um espantoso número de outras unidades, especialmente públicas, marcadas por desempenhos insuficientes e muito aquém do esperado.

Nos resultados dessas medições oficiais, surge no discurso de parte dos professores, por exemplo, as queixas a respeito de uma irremediável “falta de disciplina” dos alunos, dos baixos salários, das condições de trabalho insatisfatórias e da violência dentro das escolas. Essas e outras impressões divulgadas constantemente em artigos e na mídia sugerem a falta da qualidade na educação e revelam os problemas educacionais vivenciados nos últimos anos.

Entende-se, nesta pesquisa, que a avaliação, seja do aluno, dos professores, das escolas ou dos sistemas é inerente à educação, já que é uma atividade consciente e planejada voltada a um ou mais fins, entre eles, verificar o alcance dos objetivos que a escola/sistema educacional pretende alcançar e os processos que levaram a esse resultado. Não se pode, portanto, dissociar a qualidade da educação de algum tipo de avaliação, pois, pela apreciação das atividades que são desenvolvidas nas escolas, podem ser compreendidos seus objetivos finais e o que deles é resultante.

Nesse contexto, investigar a qualidade da educação torna-se importante, à medida que possibilita refletir sobre indicadores de qualidade e quais fatores influem na qualidade de ensino. A compreensão dos resultados obtidos em avaliações como o PISA e a TALIS possibilitam refletir e repensar projetos pedagógicos voltados para tais indicadores.

Considera-se, nesta pesquisa, portanto, que os dados provenientes da aplicação do PISA e do TALIS são instrumentos para descrever e compreender aspectos que constituem, influenciam a qualidade do ensino. Essas avaliações permitem conhecer, de modo aprofundado, diferentes ângulos do processo de acompanhamento da aprendizagem: as escolas, os professores e os alunos.

3.2 Objetivo geral e questões de pesquisa

Os resultados da TALIS e do PISA têm, indiscutivelmente, validade estatística para a grande escala. Assim, nesta pesquisa, o objetivo geral é apresentar os resultados obtidos nessas avaliações, dando enfoque à análise de escolas paulistanas que obtiveram bons resultados no teste. Trata-se da possibilidade de conhecer e analisar aspectos que possam contribuir para a qualidade de ensino, à medida que será possível conhecê-los em contextos específicos que podem exemplificar processos desenvolvidos.

Desse modo, duas questões foram colocadas como orientadoras do processo de pesquisa: (1) como se configuram as escolas que obtiveram bons resultados no PISA 2009, na cidade de São Paulo, segundo dados do TALIS/PISA? (2) Que tipo de práticas elas desenvolvem? Em busca de respostas para tais perguntas, optou-se por obtê-las em três escolas paulistas, uma pública e duas privadas, escolhidas porque alcançaram boa pontuação no PISA⁴⁰.

Mais do que realizar uma avaliação das escolas e dos resultados, pretendeu-se provocar uma reflexão fundamentada sobre as práticas adotadas pelas escolas, sua possível relação com os resultados obtidos na avaliação do PISA e na pesquisa TALIS.

3.3 Princípios metodológicos e objetivos específicos

Para organizar metodologicamente o percurso da pesquisa, considerou-se a própria natureza do processo educativo, que não permite adotar apenas a análise de dados estatísticos, por serem esses insuficientes para a compreensão do processo e para estabelecer propostas de aprimoramento. Os modelos qualitativos e quantitativos foram utilizados, assim, de maneira concomitante, pois a coleta de diversos tipos de dados pode facilitar uma compreensão mais ampla da realidade que se pretende avaliar.

⁴⁰Na avaliação do PISA, há um número pequeno de alunos participantes por escola (em torno de 30), não havendo – desde a sua origem – autorização, nem permissão para a divulgação de resultados por escola. Foi concedida, contudo, uma autorização, em caráter excepcional, por motivo de pesquisa, para acesso a uma relação de escolas da cidade de São Paulo, entre públicas e privadas, com bom desempenho. Para tanto, foi firmado um termo de sigilo com o comprometimento de preservar a identidade das instituições.

Para Flick (2009), pesquisa qualitativa não é um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e métodos caracterizam as discussões e a prática dessas pesquisas. Todas elas, entretanto, “consideram a participação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (FLICK, 2009, p.25). Nesse sentido, Byrman (1992, apud Flick, 2009, p. 39-40) aponta que a pesquisa qualitativa pode apoiar a pesquisa quantitativa e vice-versa, considerando que aspectos estruturais são analisados com métodos quantitativos e os processuais com o uso de abordagens qualitativas.

Nesta pesquisa, portanto, pretendeu-se analisar possíveis causas dos índices verificados no PISA/TALIS considerando a configuração das escolas e as práticas desenvolvidas. A partir de tais indicações, estabeleceram-se três objetivos específicos que encaminharam a organização dos procedimentos adotados na pesquisa:

1. Analisar elementos que influem no desempenho educacional dos alunos, abordando, essencialmente, o tipo de formação que tiveram.
2. Caracterizar professores e escolas por meio da pesquisa TALIS.
3. Analisar opiniões de professores e gestores das instituições sobre o PISA, TALIS e o desempenho dos alunos.

Após o estabelecimento das questões e dos objetivos, elaborou-se a organização teórico-metodológica mais geral da pesquisa. A seguir, serão apresentados os procedimentos de pesquisa: coleta de dados e instrumentos utilizados; participantes da pesquisa e percurso da pesquisadora em campo.

3.4 Procedimentos: instrumentos utilizados

3.4.1 Entrevistas

A primeira etapa de coleta dos dados foi a realização de entrevistas. A primeira foi realizada com a professora Sheyla Carvalho Lira⁴¹, coordenadora geral do PISA no Brasil em 2009, período da pesquisa. Por meio de uma entrevista de quarenta e três minutos (transcrição no Apêndice IV), foi possível compreender as características do contexto de aplicação das provas no Brasil, a formulação das questões, a seleção dos participantes e os objetivos da comparação entre diferentes países.

Além desses dados, foram recolhidas informações, por meio de entrevistas gravadas,

⁴¹Graduada em letras (Português/Inglês) pela UFRJ; pós-graduação *lato sensu* em Gerência Organizacional e especialização em Marketing, pela Fundação Getúlio Vargas.

com duração média de uma hora, ou aplicação de questionário, junto ao dirigente/responsável das três escolas selecionadas. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semiestruturado (Apêndice III). Esse roteiro teve o objetivo de recolher informações a respeito da dinâmica das escolas no que diz respeito à parte pedagógica e como se deu a aplicação do PISA na instituição. Após a transcrição das falas, os entrevistados tiveram a possibilidade de ler e fazer as alterações que acharam necessárias.

Em uma das instituições, em razão de todos os gestores serem novos, o vice-diretor, muito gentilmente, entrou em contato com a ex-coordenadora pedagógica para poder responder, por escrito, à entrevista que teria sido gravada, o que acarretou a coleta por questionário (Apêndices VI e VII).

3.4.2 Levantamento de resultados – PISA e TALIS

Outro procedimento de coleta de dados foi o levantamento dos resultados obtidos na TALIS e no PISA. Nesse levantamento, foram apresentados os resultados globais, brasileiros e individuais de cada escola selecionada como objeto de estudo. Antes dessa apresentação, porém, considerou-se importante analisar quantitativamente alguns recursos específicos utilizados na elaboração dos tipos de questões. As respostas dadas a esses questionários permitiram compreender o contexto das escolas analisadas: a estrutura; a proposta de formação docente e o acompanhamento de suas práticas.

A utilização dos dois questionários (TALIS e PISA) visou a um diálogo entre dados das provas e dados dos contextos, complementando informações imprescindíveis na compreensão da realidade educacional brasileira dessas escolas. Além disso, foi solicitado que os professores, indicados pela direção das escolas, respondessem ao questionário da pesquisa TALIS sobre ensino e aprendizagem.

Escola	Número de alunos participantes do PISA.	Número de professores que responderam ao questionário da pesquisa TALIS.
EEJD	25	07
EPCS	09	05
EPSA	19	14

QUADRO 11: Participantes do PISA e questionário da TALIS

O número de questionário TALIS aplicado no Brasil é de vinte por escola. Vinte professores responderam a eles, no entanto, para esta pesquisa, cada escola respondeu de acordo com sua possibilidade, visto que se tratou de uma ação voluntária.

Os questionários (Apêndices VIII e IX) foram deixados nas instituições com o diretor e retirados assim que foram respondidos. A etapa de espera entre as respostas dos questionários e o recolhimento dos mesmos foi a mais demorada, gerando um intervalo de aproximadamente trinta dias ou mais entre o dia da entrega e o retorno dos documentos. Foram entregues 20 questionários em cada escola. Por se tratar de participação espontânea, nem todos os questionários foram respondidos.

3.4.3 Questionários

Com o objetivo de aprofundar a análise em uma das escolas pesquisadas (EPSA), a terceira etapa de coleta utilizou a aplicação de três questionários produzidos pela pesquisadora, especificamente para esta pesquisa: “Questionário do Diretor”, “Questionário do Professor” e “Questionário do Aluno” (Apêndices X, XI e XII). Além deles, foi aplicado o questionário do PISA para caracterizar a instituição enfocada. Cada questionário foi utilizado seguindo objetivos determinados, descritos a seguir. Para caracterizar a escola, também foram utilizados os resultados do “Questionário da Escola” aplicado pelo PISA (Apêndice XIII).

Para definir exatamente o conteúdo das questões a serem abordadas no questionário e nas entrevistas, as duas primeiras etapas de coleta foram fundamentais, pois permitiram construir suposições e conhecimentos mais completos das avaliações. O foco foi permitir que as perguntas orientadoras desta investigação pudessem ser respondidas pela combinação das respostas dadas pelos participantes.

Considera-se importante descrever os objetivos de cada questão, esclarecendo os motivos que levaram à composição dos questionários. Tal procedimento evita que, em uma pesquisa de natureza qualitativa, as perguntas sejam consideradas sem fundamento ou ainda facilmente respondidas pelo senso comum.

Os resultados do “Questionário da Escola”, utilizado no PISA, foram empregados com o objetivo de caracterizar a instituição EPSA, já que se considerou pertinente aprofundar os dados de uma das escolas selecionadas para a pesquisa. O instrumento está organizado em seis seções. A *Seção A* visa caracterizar a estrutura e a organização da escola. A *Seção B* tem como objetivo quantificar e caracterizar o corpo discente e o corpo docente da escola. A terceira parte, *Seção C*, avalia os recursos da escola. Na *Seção D*, o enfoque é o ensino, o currículo e as práticas de avaliação da escola. A *Seção E* tem como finalidade identificar os fatores que afetam o aprendizado na escola e quais são as expectativas dos pais em relação à instituição. Por fim, a *Seção F* visa a identificar as estratégias e as práticas pedagógicas da escola.

Para os demais questionários, com a finalidade de permitir uma manifestação mais livre dos participantes, foi considerada a elaboração de diferentes tipos de perguntas. Há perguntas e escalas diferenciadas, entre as quais se destacam questões discursivas, abertas, fechadas e dicotômicas. As questões discursivas foram utilizadas para que o respondente pudesse construir uma resposta com liberdade de expressão. Já as objetivas foram utilizadas para indagar informações pontuais como idade, nascimento, dado numérico específico, seleção de objeto, frequência de determinada ação.

O primeiro questionário respondido pela direção da escola apresentou 18 questões, teve como finalidade registrar alguns aspectos da atuação profissional do diretor que contribuem para o ensino da leitura e para as aprendizagens curriculares.

As cinco primeiras questões tiveram como objetivo caracterizar o profissional, identificar idade, tempo de docência, atuação como diretor pedagógico. O objetivo das questões 6 e 7 foi identificar a existência de uma proposta pedagógica da escola e caracterizá-la brevemente. A oitava questão visou identificar a existência de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa em todos os segmentos de ensino.

A finalidade da pergunta 9 foi caracterizar o ensino de leitura na proposta curricular de Língua Portuguesa, para identificar as crenças sustentadas pela direção escolar. Já a questão 10 teve como finalidade identificar qual ação, e sua respectiva frequência, é proposta na escola para auxiliar na aprendizagem das habilidades de leitura.

O objetivo da questão 11 foi identificar três características da EPSA, consideradas diferenciais na promoção do hábito de leitura. Já a questão 12 teve como finalidade citar três dificuldades enfrentadas pela escola para promover atividades de leitura diversificadas durante as aulas.

A finalidade da pergunta 13 foi identificar a opinião da direção sobre a importância da leitura e a sua relação com a aprendizagem escolar de diferentes disciplinas. Nesse contexto, as questões 14 e 15 objetivaram identificar procedimentos de seleção e formação de professores, para compreender o tipo de profissional que a escola valoriza.

A finalidade das questões 16, 17 e 18 foi propor uma avaliação sobre a participação no PISA 2009, procurando identificar a opinião da direção com relação a essa participação e quais reflexões/transformações a equipe pedagógica pôde suscitar para o aprimoramento das práticas educativas relacionadas à leitura.

Composto por 35 perguntas, o segundo questionário, encaminhado aos professores, visou a conhecer algumas decisões tomadas sobre as atividades de leitura propostas aos alunos e aspectos da metodologia utilizada.

As cinco primeiras questões tiveram o objetivo de caracterizar o profissional, identificar idade, tempo de docência total e na escola pesquisada, responsabilidade por qual série. Já os objetivos das questões 6, 7 e 8 foi identificar as características da disciplina Língua Portuguesa: carga-horária, quem estabelece o planejamento anual e o que se pensa sobre leitura nesse período de organização dos conteúdos.

A partir da questão 9, o objetivo mais global do questionário foi caracterizar o trabalho desenvolvido na EPSA no que se refere às habilidades de leitura, comparando, em alguns momentos, tais propostas a prova do PISA.

O objetivo da pergunta 10 foi identificar a frequência com que as atividades de leitura são realizadas e o que justifica tal decisão. A questão 11 complementou a pergunta anterior, pois a sua finalidade foi identificar estratégias diferenciadas utilizadas pelas professoras para sanar dificuldades específicas de cada turma.

Nas questões 12 e 13, o objetivo foi identificar os gêneros textuais trabalhados e como essa seleção é feita, identificar se há alguma influência externa que permeia as ações desenvolvidas pelas professoras.

O objetivo das perguntas 14, 15, 16, 17 e 18 foi verificar se há um plano anual de leitura desenvolvido na escola, com a finalidade de identificar tipos de livros selecionados, quem escolhe, quais critérios são utilizados e qual frequência é estabelecida.

As questões 19, 20, 21, 22 e 23 referem-se às atividades específicas que podem ser desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa. O objetivo dessas questões foi caracterizar o perfil adotado por cada professora, considerando as especificidades de cada segmento. A questão 19 solicitou a descrição de atividades utilizadas para desenvolver habilidades específicas. A questão 20 visou a identificar tipos específicos de atividades de leitura e a frequência com que são realizadas. A questão 21 indagou se os alunos aderiam às atividades de leitura propostas pelos professores. Já as perguntas 22 e 23 relacionaram-se ao uso da biblioteca e às atividades promovidas nesse espaço.

A questão 24 teve como objetivo identificar, pela ótica das professoras, quais são os problemas enfrentados para a promoção de atividades diversificadas de leitura. Sobre o PISA, especificamente, as questões 25, 26 e 27 referem-se ao conhecimento das professoras sobre essa avaliação externa.

A questão 28 teve como objetivo identificar como as professoras valorizam a leitura. Complementar à questão anterior, a pergunta 29 teve a finalidade de identificar como a valorização e a importância da leitura é transmitida para o aluno.

Na questão 30, o foco do questionário recaiu sobre a elaboração de avaliação pelas

professoras em comparação às questões utilizadas no PISA. A questão 30 solicitou uma descrição do tipo de prova elaborada, em seguida, solicita a investigação da professora sobre algumas questões do PISA, para saber se o aluno conseguiria respondê-las.

A questão 31 retomou a formação acadêmica das professoras, com o objetivo de identificar o processo de atualização e aperfeiçoamento escolhido por cada profissional.

A questão 32 teve como objetivo identificar qual é a atuação da escola, pelo ponto de vista das professoras, no auxílio aos educadores na promoção dos hábitos de leitura. Nas questões 33, 34 e 35, a finalidade foi identificar qual o valor atribuído às avaliações externas em larga escala e quais contribuições e ações os professores e a equipe de gestão podem adotar para contribuir com o bom desempenho da escola.

Por fim, com 15 perguntas, o terceiro questionário foi destinado ao aluno com a finalidade específica de conhecer os hábitos de leitura relacionados às aprendizagens curriculares, aos aspectos desenvolvidos no ambiente escolar. Antes da apresentação do questionário, porém, fez-se um levantamento de toda a trajetória acadêmica dos alunos participantes do PISA, com o objetivo de caracterizar o grupo de alunos.

As três primeiras questões complementam a trajetória acadêmica apresentada e tiveram como objetivo identificar a idade, o sexo e a série cursada em 2011.

A questão quatro (“Indique as razões porque você lê”) teve como objetivo identificar qual é a função social da leitura que a escola desenvolveu no aluno ao longo de sua escolarização. Para isso, foi elencada uma série de finalidades que a leitura poderia assumir para o aluno.

Ao perguntar “quais gêneros (tipos de texto) você lê na escola?” (questão 5), o objetivo foi identificar quais formatos e tipos de texto o aluno teve contato no decorrer de sua trajetória na escola.

Para complementar o objetivo da questão cinco, considerando que ao longo da vida, as pessoas são levadas a ler, na questão 6, o aluno deveria responder, a partir do grau de concordância ou discordância, quais são as contribuições da leitura para tal fim.

As questões cinco e seis são complementares. Na primeira, a diversidade de respostas pode revelar um trabalho com a diversidade de textos, verificar se o trabalho pedagógico contemplou um número significativo de gêneros. Isso, possivelmente, pode ampliar o conhecimento sobre as diferentes atividades humanas em que a leitura é mobilizada, o que pode ser confirmado pela questão seis, já que os alunos concebem a importância da leitura em suas funções sociais para a vida, não a tratam como a simples tarefa escolar.

A questão sete (“você acredita que a leitura ajuda a melhorar o seu desempenho

escolar em várias disciplinas?") é uma dicotômica discursiva, o aluno responde sim ou não, cita quais disciplinas e justifica sua escolha.

O objetivo da questão 8 foi identificar se há um plano de leitura obrigatória e se os alunos conhecem os procedimentos adotados. Ao serem perguntados se realizam todas as leituras indicadas (questão 9), o objetivo foi identificar qual valor o aluno atribui às leituras obrigatórias.

Na questão 10, perguntou-se a quantidade de livros não obrigatórios que o aluno lê, em média, por ano. O propósito foi relacionar o aprendizado da leitura por meio das atividades curriculares com a formação do leitor, identificar se o aluno também exerce as funções sociais da leitura fora da escola.

Ao perguntar se as aulas de leitura influenciam na escolha dos livros não obrigatórios, na questão 11, a finalidade foi identificar os procedimentos de leitura, apreendidos em sala, que os alunos utilizam em seu dia a dia, considerando a sua formação como leitor.

O objetivo da questão 12 ("você considera que seus professores promovem suficientemente a leitura?") foi compreender como o aluno avalia as ações do professor no que se refere ao ensino da leitura e das decorrentes habilidades necessárias para formar um leitor.

A questão 13 ("você se lembra da avaliação do PISA?") era dicotômica e encadeada com a questão 14 ("você percebe alguma semelhança entre o PISA e o que está acostumado a fazer em sala de aula?"). A finalidade foi identificar quais aspectos de uma avaliação oficial ficaram na memória dos alunos e como eles relacionariam essas memórias com o processo educativo por eles vivenciado.

A última questão ("Você acredita que as aulas de leitura são importantes para sua formação como leitor?") teve como objetivo identificar, por meio da avaliação do aluno, o que as aulas de leitura ofereceram de fato para a formação de um leitor crítico e participativo.

A relação entre os três questionários permite identificar as ações desenvolvidas pelos atores do processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que não é possível coletar informações que revelem a totalidade das ações educativas desenvolvidas em uma escola. Esse recorte, entretanto, possibilita destacar alguns diferenciais que podem contribuir para uma reflexão mais aprofundada sobre os resultados da avaliação em larga escala (PISA), da pesquisa (TALIS) e as suas relações com o plano de ensino, com as práticas realizadas em sala de aula e com as aprendizagens do aluno em leitura.

3.4.4 Planejamento e atividades da EPSA

Houve, também, a coleta dos planejamentos e atividades preparados pelas professoras que responderam aos questionários das respectivas séries em que atuam. Foram contempladas

as séries de final de ciclo: 5º ano (Ensino Fundamental), 9º ano (Ensino Fundamental) e 3ª Série (Ensino Médio). O objetivo foi comparar as respostas dadas com as práticas propostas para o ensino de leitura, houve a confrontação, ainda que superficial, entre os discursos apresentados e as práticas.

A partir disso, foi possível comparar o planejamento da escola no que se refere ao ensino de leitura com a proposta do PISA e as questões dessa avaliação, o que permitiu compreender como as práticas educativas propostas pelo colégio EPSA contribuíram ou não para o resultado obtido.

3.5 Participantes da pesquisa

3.5.1 Escolas

Para delimitar o espaço de pesquisa, as escolas foram selecionadas intencionalmente, considerando os seguintes critérios: escolas com bom desempenho no PISA 2009, localizadas na cidade de São Paulo. Buscamos selecionar escolas que oferecessem Ensino Médio, uma particular pequena, uma particular com elevado número de alunos e uma escola pública.

A fim de preservar o sigilo, as escolas pesquisadas serão identificadas por códigos. As informações a seguir são referentes aos dados do Censo Escolar 2010, publicado no Diário Oficial da União no dia 20 de dezembro de 2010⁴².

Informações	EEJD	EPCS	EPSA
Localização	Urbana	Urbana	Urbana
Cidade	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Dependência administrativa	Estadual	Privada	Privada
Categoria	Pública	Particular	Particular
Número de alunos Educação Infantil	Não há	Creche – 26 Pré-escola - 23	Período Integral Pré-escola – 194
Número de alunos Ensino Fundamental	Não há	F1 (1º ao 5º ano) – 102 F2 (6º ao 9º ano) - 73	F1 (1º ao 5º ano) -1089 F2 (6º ao 9º ano) – 845 Período Integral - 59
Número de alunos Ensino Médio	1073	53	356
Número de alunos – (EJA) Educação para jovens e adultos	Não há	Não há	Não há

QUADRO 12: Informações sobre as escolas pesquisadas

O universo da pesquisa ficou delimitado, primeiramente, na análise comparativa de três escolas a partir dos resultados da TALIS e do PISA. Em segundo lugar, houve o aprofundamento da análise em uma das escolas, considerando como respondentes dos

⁴² Disponível em: www.dataescolabrasil.inep.gov.br.

questionários a diretora pedagógica, três professoras de Língua Portuguesa e onze alunos que participaram do PISA, conforme indicam os instrumentos coletados.

Para compreender o contexto da escola e o perfil dos professores foram analisados os resultados da TALIS e do PISA autorizados pelo comitê organizador. Tais dados, contudo, não foram suficientes para responder às questões de pesquisa. Assim, selecionou-se o colégio EPSA para aprofundar os dados referentes à escola e ao ensino de leitura, conforme descreveremos no próximo item.

3.5.2 Direção, professores e alunos

No colégio EPSA, primeiramente, aplicamos o *Questionário da Escola*, utilizado no PISA, para caracterizar a instituição e, em segundo lugar, elaboramos questionários destinados ao diretor, aos professores e aos alunos com o objetivo de detalhar os procedimentos adotados no ensino de leitura, de modo que se pudesse compreender os bons resultados obtidos nessa avaliação externa.

Para responder aos questionários, foram selecionados os membros da escola que participaram do PISA 2009: a diretora pedagógica do colégio EPSA, as professoras de Língua Portuguesa das séries finais de cada segmento (5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio) e os alunos que participaram do PISA.

Para a seleção dos professores, foram estabelecidos dois critérios. O primeiro elegeu a disciplina de Língua Portuguesa, por ser a principal responsável pelo trabalho com a leitura desenvolvido na escola, além disso, os professores ministram aulas dessa área. Com relação ao questionário do aluno, foram coletadas informações de 11 (onze) jovens. Foi considerada como critério a participação desses jovens na avaliação do PISA realizada na escola em 2009. Portanto, em 2011, todos apresentavam 17 anos e cursavam a terceira série do Ensino Médio.

Tais critérios foram estabelecidos considerando que os alunos participantes da coleta de dados realizaram a avaliação do PISA e perpassaram as três séries, com as respectivas professoras.

O universo da pesquisa, portanto, ficou delimitado, primeiramente, na análise comparativa de três escolas a partir dos resultados da TALIS e do PISA. Em segundo lugar, houve o aprofundamento da análise em uma das escolas, considerando como respondentes dos questionários a diretora pedagógica, três professoras de Língua Portuguesa e onze alunos que participaram do PISA 2009.

Cabe ressaltar que, após a publicação dos resultados do PISA 2009 ao final do ano de

2010, em razão dos objetivos propostos, houve a possibilidade de entrevistar, no INEP, os responsáveis pelo programa e coletar dados para a pesquisa. Foi possível constatar, a partir do depoimento coletado, que o objetivo dessa avaliação nunca foi gerar um *ranking* das melhores escolas. Segundo a posição oficial, a intenção é compor um quadro sobre a qualidade da formação educacional do ensino brasileiro e a possibilidade de comparação com outros países.

3.6 Percurso analítico da pesquisa: a organização dos dados

O percurso analítico contemplou os diferentes atores no processo educativo que envolveu a aplicação do PISA, buscando trazer as vozes da coordenadora do PISA 2009, da direção escolar, dos professores e dos alunos. Para isso, foram adotados procedimentos para análise de conteúdo: primeiramente, realizou-se a leitura global dos dados coletados, documentos, questionários, entrevistas, com a finalidade de ter uma visão geral e ampla de todo o processo desenvolvido.

Em segundo lugar, houve a sistematização dessa leitura, por meio da elaboração de gráficos, tabelas e quadros dos resultados das avaliações oficiais. Nesse caso, houve a utilização de dados estatísticos (porcentagem), pois o mais importante foi revelar o valor numérico que representou os resultados obtidos. No caso dos questionários, optou-se por analisar individualmente cada questão, por meio da elaboração de um quadro comparativo entre as respostas dos participantes, quando foi possível.

Foram selecionados os exemplos mais representativos para ilustrar as opiniões dos respondentes de acordo com o objetivo de cada questão. Para isso, tais opiniões foram transcritas de acordo com os registros dados pelos participantes, com o intuito de garantir a veracidade das informações.

Por fim, os planejamentos e atividades preparadas pelas professoras do colégio EPSA foram analisados, primeiramente, pela descrição dos conteúdos e objetivos e, em segundo lugar, pela comparação com as questões do PISA e com as respostas dadas pelas próprias professoras nos questionários. O objetivo foi confrontar as práticas realizadas na escola com as opiniões das professoras e proposta teórico-metodológica do PISA.

Ao final da análise, considerou-se pertinente a seguinte organização analítica: apresentação descritiva dos tipos de perguntas empregadas nos questionários TALIS e PISA; apresentação dos resultados da TALIS (perfil das escolas e de seus professores; “desenvolvimento profissional dos professores”; “práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores”); apresentação dos resultados do PISA 2009; “práticas educativas da escola EPSA” (caracterização da EPSA; procedimentos adotados no ensino de leitura: aluno,

professor e diretor; práticas de leitura, planejamento da escola e questões aplicadas).

As demais escolas (EEJD e EPCS) foram analisadas somente pelo resultado do PISA e da TALIS, considerando a entrevista com o coordenador. Tais dados foram utilizados para a caracterização das escolas. O intuito é comparar globalmente as escolas e aprofundar a análise em uma delas, no caso a EPSA.

3.7 Trajetória da pesquisadora

São muitas as razões que levam as pessoas a se aprofundarem em trabalhos de pesquisas buscando possíveis respostas para inquietações advindas da rotina de trabalho, de leituras e de reflexões. Meu trabalho diário somado à minha prática como coordenadora pedagógica de uma instituição educacional na cidade de São Paulo e à minha experiência como professora em mais de duas décadas suscitaram, em mim, de forma imperativa, a obrigação de me dedicar à reflexão sobre aspectos ligados à aprendizagem. O interesse e o ideal de investigar tal assunto receberam apoio e estímulos corajosos e estruturais do mantenedor do estabelecimento de ensino do qual faço parte e propiciaram condições para que eu pudesse me aprofundar no tema.

Tendo em vista que o universo da aprendizagem é muito amplo, procurei dar contorno ao projeto de pesquisa de forma a mergulhar profundamente em um dos mecanismos avaliativos atuais mais significativos e que pudesse – por intermédio dessa ferramenta - dar luzes à compreensão sobre os resultados do processo de aprendizagem. Figurou-se como resposta conhecer o PISA. Confesso que o meu conhecimento sobre o assunto era bastante superficial, impingindo, por um lado, um desafio ainda maior frente ao objeto escolhido e, ao mesmo tempo, intensa curiosidade e ousadia intelectual. Comecei a buscar leituras sobre o assunto, conversar com educadores, profissionais ligados à Diretoria Estadual de Ensino Centro-oeste, promovendo um mecanismo permanente e insaciável de procura.

Entre as várias iniciativas, entrei em contato, por e-mail, com a OCDE. Para minha surpresa e satisfação profissional, a resposta foi imediata, aliviando uma tensão quanto à expectativa do contato, bem como trazendo uma doce sensação de que o projeto começava a tomar corpo. Dessa resposta, surgiu a orientação para que eu procurasse a coordenadora geral do PISA no Brasil, no INEP.

Após vários contatos, estive em Brasília e pude conhecer e aprender mais sobre como essa avaliação era elaborada e aplicada. Nessa ocasião, assinei um Termo de Sigilo garantindo a não identificação das escolas. Encontrei, então, no meu percurso pessoal de formação, a possibilidade

de iniciar o doutorado como forma de aprofundamento no tema e na pesquisa.

Na busca por aprimorar a análise sobre o assunto, encontrei na UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – um espaço diferenciado de pesquisa e formação, associado à vasta credibilidade intelectual e acadêmica que caracteriza tal instituição. O percurso de 250 km que separam as cidades de São Paulo (onde resido) e de São Carlos foi transformado em rota, ao mesmo tempo, desafiadora e prazerosa.

Além disso, tive a grande oportunidade, oferecida pela instituição onde trabalho, de estar presente no Congresso - *In Terms of Equity – Quality in Teaching and Learning Conference* – realizado na Finlândia⁴³ (Universidade de Helsinque), país de referência internacional nos índices de qualidade educacional. Lá, pude visitar algumas escolas, assistir às palestras e conversar com os docentes das instituições.

Os modelos educacionais propostos pelos países desenvolvidos que apresentam bons resultados no PISA – como o da Finlândia - pareceram-me simples e ao mesmo tempo distantes do que temos no Brasil, tanto em nível de conhecimento acadêmico como de estrutura e organização. Por exemplo, na Finlândia, os professores são valorizados e altamente qualificados, o ensino é obrigatório entre sete e dezesseis anos, apenas 1% dos estudantes não continua sua escolaridade para além do básico; há um currículo nacional que dita as linhas gerais do que deve ser ensinado, mas o docente tem autonomia para escolher os métodos, o material didático, enfim, qualquer recurso, desde que contemple o estabelecido no currículo básico mínimo.

Pesquisei a respeito de indicadores de qualidade na Educação, deparei-me com uma proposta internacional de avaliação de Ensino e Aprendizagem, também organizada pela OCDE, chamada TALIS – *Teaching and Learning International Survey*. Pensando na faixa etária dos alunos que participam do PISA (quinze anos) e da pesquisa TALIS, encontrei uma possibilidade de conhecer melhor os dois lados do processo de acompanhamento da

⁴³ País nórdico, situado ao norte da Europa. Faz fronteira com a Suécia, Rússia e Noruega. É o 8º país em área, porém, o menos povoado da União Europeia. Tem população de 5,3 milhões de habitantes, a maior parte mora no sul. A capital, Helsinque, tem um milhão de habitantes e responsável pela produção de 1/3 do PIB. 5,8% do PIB são investidos em Educação. Os alunos não vão à escola antes dos 7 anos de idade e, nos primeiros dois anos da escola, só têm quatro ou cinco horas de aula por dia. Os professores têm uma tarde por semana para fazer um planejamento conjunto e elaborar o currículo. O currículo nacional especifica somente os objetivos gerais em termos de resultados, sem especificar o caminho a ser seguido para atingi-los, e isto faz com que os professores nas escolas tenham que trabalhar em conjunto para elaborar a grade curricular e as estratégias pedagógicas sob medida para as necessidades de sua escola. As escolas da mesma cidade são encorajadas a trabalharem em conjunto e compartilhar materiais para que as melhores práticas se espalhem rapidamente pelo sistema. A ênfase do currículo finlandês está em fazer com que o professor adapte o aprendizado ao contexto específico onde se encontra. Reconhece que o ritmo varia de criança para criança, enquanto ao mesmo tempo estabelece metas elevadas que deverão ser atingidas no final. As escolas podem solicitar uma auditoria externa de seu ensino/aprendizagem a qualquer momento, para complementar seu processo de autoavaliação.

aprendizagem: as escolas, seus professores e os alunos. Na verdade, todos esses fatores me motivaram e contribuíram para abrir possibilidades a um olhar voltado para a aprendizagem e para o ensino, o que, posteriormente, repercutiu na prática profissional e na minha formação como pesquisadora.

Para a definição do eixo de trabalho, foram necessárias muitas leituras e conversas com minha orientadora para reequacionar etapas e aspectos metodológicos. Sabia que pesquisaria escolas com bom desempenho, públicas e privadas, em São Paulo, mas o âmbito metodológico configurou-se como a maior incógnita a vencer.

Após vários recortes e focos, definimos como objetivos deste estudo analisar elementos que influem no desempenho educacional dos alunos, abordando, essencialmente, o tipo de formação que tiveram; caracterizar professores e escolas por meio da pesquisa TALIS; analisar opiniões de professores e gestores das instituições sobre o PISA, a TALIS e o desempenho dos alunos.

Mais especificamente, o trabalho considerou o PISA 2009, na cidade de São Paulo (onde ocorreu a pesquisa), com ênfase em Língua Portuguesa devido ao foco ter sido, naquele ano, a Leitura, conforme já mencionado.

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise dos dados, com o objetivo de contribuir para educadores e pessoas interessadas na área de educação com algumas estratégias, procedimentos, práticas pedagógicas que fazem com que os nossos jovens de 15 anos sejam ou possam vir a ser bem sucedidos em avaliações como o PISA.

CAPÍTULO 4

Conhecendo as escolas

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados, com foco nas três escolas pesquisadas (EEJD, EPCS e EPSA). Para isso, serão discutidos os tipos de perguntas dos questionários da TALIS e do PISA. Em seguida, faremos uma comparação entre as escolas por meio dos dados obtidos pelo questionário TALIS, aproximando tais resultados do contexto do Brasil e da média geral entre os países da OCDE. Nessa comparação, apresentaremos o perfil das escolas e de seus professores, o desenvolvimento profissional dos professores e as práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores. Por fim, discutiremos os resultados do PISA 2009, interligando os dados com entrevistas feitas em duas escolas (EEJD e EPCS).

4.1 TALIS e PISA: tipos de perguntas dos questionários

Para conhecermos as escolas pesquisadas, é necessário, primeiramente, analisar de que forma as avaliações questionam professores, diretores e alunos, pois o contexto da escola pode ser melhor compreendido a partir da análise dos tipos de perguntas que são feitas.

Sabe-se que o questionário é um instrumento de investigação que visa a recolher informações, baseando-se na inquirição de um grupo do público em estudo. No caso de questionários de pesquisas como o PISA e a TALIS, o objetivo é coletar e avaliar dados sobre a educação, bem como assuntos relacionados às políticas públicas educacionais.

Com relação aos tipos de perguntas, o uso de questões objetivas é necessário, sobretudo, em pesquisas em larga escala, pois permite rapidez e facilidade de resposta, pois possibilitam sua categorização, já que as respostas discursivas são difíceis de organizar e categorizar, requerendo mais tempo para serem respondidas e analisadas/avaliadas. Porém, elas podem ser vantajosas em uma investigação, pois permitem recolher informação variada sobre o tema em discussão.

Não se pode negar, contudo, que respostas fechadas não são originais e o inquirido pode optar por uma resposta que se aproxima de sua opinião, mas que não corresponde a uma

representação fiel de sua realidade ou pensamento.

Para a elaboração de questões objetivas, segundo Samara e Barros (2007), há perguntas e escalas diferenciadas, entre as quais se destacam as questões abertas (diferentes de questões discursivas), fechadas e dicotômicas ou questões com escala de Likert, com escala itemizada, com escala ordinal de preferência e com matriz de resposta.

As questões abertas podem ser discursivas, o que permite ao participante construir uma resposta com liberdade de expressão, ou objetivas, que indagam informações pontuais como idade, nascimento, dado numérico específico etc. No caso da TALIS e do PISA, não há questões discursivas, mas o uso de questões abertas objetivas.

As questões de respostas fechadas são aquelas nas quais o inquirido seleciona uma ou mais opções (dentre as apresentadas) que representa sua opinião/situação ou o que mais se aproxima dela. As dicotômicas, por sua vez, também são questões de resposta fechada, contudo, oferecem apenas duas alternativas: sim ou não.

As questões com escalas permitem conhecer aspectos como opiniões, atitudes, frequência de determinadas situações, de modo que o resultado seja o mais representativo possível do público-alvo da pesquisa. A escala de Likert, por exemplo, apresenta cinco proposições que marcam o grau de concordância ou discordância do participante (“concordo totalmente”, “concordo parcialmente”, “não concordo, nem discordo”, “discordo parcialmente”, “discordo totalmente”) a um determinado assunto.

A escala itemizada apresenta itens que podem corresponder à frequência de determinada situação ou medir a satisfação do participante. O objetivo da escala ordinal de preferência é estabelecer uma sequência gradativa para se verificar a satisfação relacionada a determinado aspecto ou a utilidade de estratégias específicas, produtos, recursos etc.

Nas questões com matriz de resposta, o inquirido deve relacionar às informações dadas nas alternativas com uma sequência de respostas que podem representar quantidade, localidade, disponibilidade etc. Além disso, as questões podem ser organizadas também de modo encadeado, a resposta de uma pergunta depende do que foi respondido na anterior.

4.1.1 As questões da pesquisa TALIS

A pesquisa TALIS utiliza dois questionários, um para o diretor e outro para o professor. No questionário do diretor, há 37 questões, sendo: três abertas objetivas; sete dicotômicas; uma dicotômica encadeada, duas com escala de Likert, quinze com escala itemizada, oito fechadas e uma fechada encadeada. O gráfico 6 sintetiza esses dados.

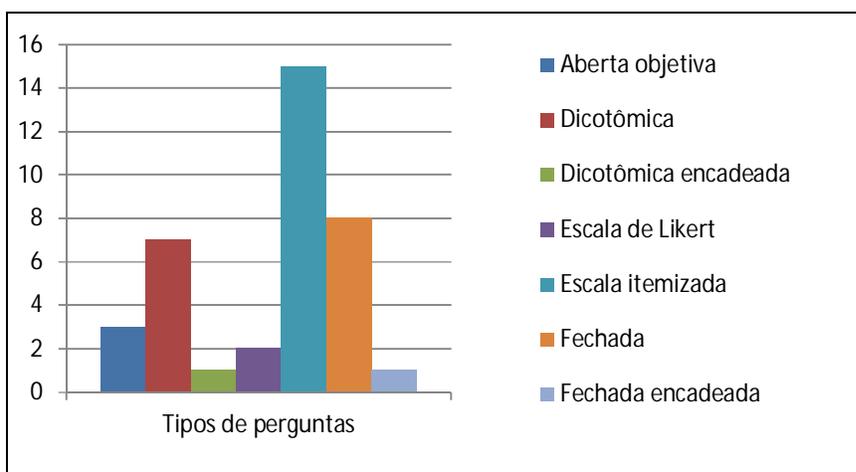


GRÁFICO 6: Tipos de perguntas / Questionário do diretor (TALIS)

O questionário do professor é composto por 43 questões, das quais sete são abertas objetivas; cinco, dicotômicas; duas, dicotômicas com escala itemizada, cinco utilizam escala de Likert, onze, escala itemizada, doze são fechadas e uma, fechada encadeada, como se pode ver no gráfico 7.

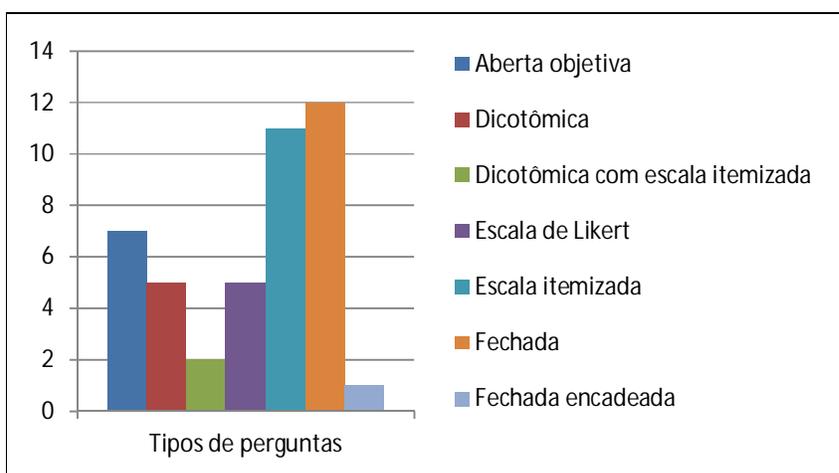


GRÁFICO 7: Tipos de perguntas / Questionário do professor (TALIS)

Com relação ao que é perguntado, o questionário da TALIS para o diretor contempla as seguintes categorias: dados pessoais, informações básicas da escola, gestão escolar, avaliação do professor e recursos da escola. Já o questionário da TALIS para os professores contempla: dados pessoais, desenvolvimento profissional, avaliação do professor e *feedback*, práticas de ensino, crenças e atitudes, ensino para uma turma específica dentro da escola. Para ilustrar tais conteúdos, observemos abaixo a questão 15 do questionário do diretor, formulada com escala itemizada.

Gestão Escolar

- 15. Você encontrará a seguir afirmações sobre a sua gestão desta escola. Por favor, indique com que frequência estas atividades e estes comportamentos ocorreram nesta escola durante o atual ano letivo.**

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Raramente	Com certa frequência	Frequentemente
a) Certifico-me de que as atividades de desenvolvimento profissional dos professores estejam de acordo com as metas educacionais da escola.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Certifico-me de que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Observo o ensino em sala de aula.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver as metas educacionais da escola. .	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Dou sugestões aos professores de como eles podem melhorar o seu ensino.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Monitoro o trabalho dos alunos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Quando um professor tem problemas em sua(s) sala(s) de aula, tomo a iniciativa de discutir os problemas.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Informo aos professores sobre as oportunidades de atualizarem seus conhecimentos e habilidades. ..	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Verifico se as atividades em sala de aula estão seguindo as metas educacionais da escola.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Levo em conta os resultados das provas ao tomar decisões sobre o desenvolvimento curricular.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Certifico-me de que existe clareza quanto às responsabilidades de coordenação da área curricular.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Quando um professor apresenta um problema ocorrido em sala de aula, solucionamos o problema conjuntamente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Estou atento(a) aos problemas de indisciplina nas salas de aula.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
n) Assumo as aulas dos professores que estiverem inesperadamente ausentes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

FIGURA 1: Questão 15 do questionário do diretor – TALIS – sobre gestão escolar

Ao observarmos a questão, é notória a quantidade de itens a serem respondidos, em uma escala itemizada para mensurar a frequência de ações. Ao responder às catorze situações, o participante se depara com inúmeras afirmações referentes à gestão de escola, o que

possibilita maior aproximação ao contexto real da escola pesquisada. Observa-se que muitas ações não são usuais no trabalho dos diretores brasileiros. Exatamente por isso, a questão pode contribuir para uma reflexão comparativa com outros contextos em que ações diferentes são atribuídas à função do diretor. No questionário do professor, ocorre o mesmo, conforme podemos visualizar na questão 11.

Desenvolvimento Profissional

Nesta pesquisa, *desenvolvimento profissional* é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise e outras características individuais do professor.

Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado *após* sua formação inicial específica para o magistério.

11. Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum impacto	Um pequeno impacto	Um impacto moderado	Um grande impacto
a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Visitas de observação a outras escolas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Participação em uma rede de professores (<i>network</i>) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

FIGURA 2: Questão 11 do questionário do professor – TALIS – sobre desenvolvimento profissional

Para avaliar o desenvolvimento profissional do professor, na questão 11 são propostas duas partes: a primeira é dicotômica e a segunda apresenta escala itemizada, para ser assinalada caso a resposta anterior seja afirmativa. A finalidade é conhecer o impacto de cada atividade realizada para o aprimoramento profissional.

Além da variedade de itens, essa questão mostra a possibilidade de avaliar tanto a busca pela formação continuada por parte do professor, como o real efeito dessa formação para o desenvolvimento profissional. O participante tem a chance de avaliar seu próprio percurso como professor.

Essa questão também oferecem alternativas para a formação de professores que não são comuns no Brasil, como os itens “d”, “e”, “f” e “g”. Tais ações, contudo, podem servir de comparação, já que a pesquisa TALIS se propõe exatamente a relacionar diferentes contextos educacionais para o estabelecimento de indicadores de qualidade.

4.1.2 As questões da pesquisa PISA

No PISA, há, além da prova para avaliar os conhecimentos científicos dos jovens, a aplicação de questionários para a escola e para o aluno. No questionário da escola, há 27 questões, sendo cinco abertas objetivas, sete dicotômicas, nove com escala itemizada e seis fechadas, conforme resume o gráfico 8.

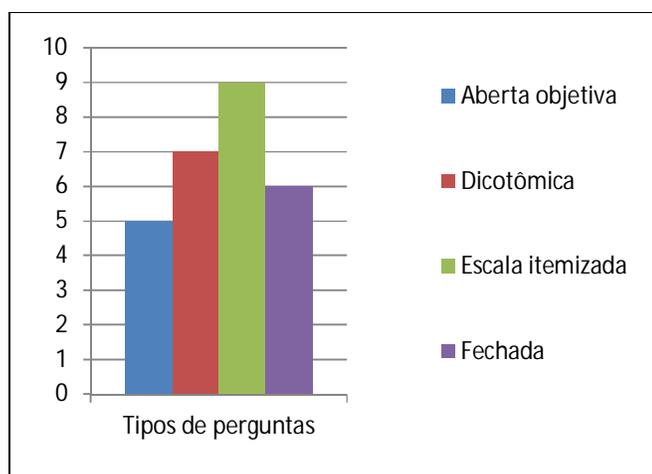


GRÁFICO 8: Tipos de perguntas / Questionário da escola (PISA)

No questionário do aluno, há 41 questões, das quais onze são abertas objetivas; seis, dicotômicas; três utilizam escala de Likert; oito, escala itemizada; duas, escala ordinal de preferência; oito são fechadas e três possuem matriz de resposta. O gráfico 9 apresenta esses dados.

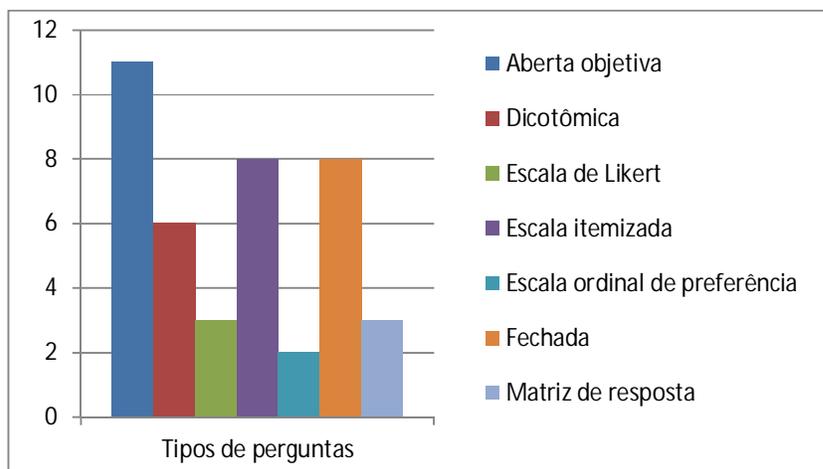


GRÁFICO 9: Tipos de perguntas / Questionário do aluno (PISA)

Ficou perceptível a utilização de diferentes tipos de questões nos dois sistemas de avaliação. Tal diversidade permite que sejam avaliadas diversas situações, aproximando-se de modo significativo da realidade da escola e do aluno.

No PISA, com relação ao teor das perguntas, o questionário da escola contempla as seguintes categorias: estrutura e organização, corpo discente e docente, recursos, ensino, currículo e práticas de avaliação, ambiente, estratégias e práticas pedagógicas, perfil do diretor ou do seu representante. Já o questionário para os alunos contempla as seguintes categorizações: dados pessoais, organização familiar e aspectos socioculturais, atividades de leitura fora da escola, tempo dedicado ao estudo, hábitos de estudo, a escola e as aulas de Português.

No questionário da escola, mesmo as questões dicotômicas apresentam uma variedade de itens, conforme a questão 13 pode ilustrar.

Q13 Quais, dentre as atividades abaixo, são propostas por sua escola aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio durante o ano escolar em curso?

(Marque uma opção por linha)

- | | <i>Sim</i> | <i>Não</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Banda de música, orquestra ou coral | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) Peça de teatro ou comédia musical | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) Publicação do anuário escolar, do jornal ou da revista da escola | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

- | | | |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| d) Trabalho voluntário ou atividades sociais, por exemplo, recolher lixo em reservas ecológicas, realizar atividades lúdicas e educativas com crianças de orfanatos | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| e) Clube de leitura | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| f) Atividades ou clube de debates | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| g) Clube de alunos ou campeonato de idiomas estrangeiros, matemática ou ciências | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| h) Centro acadêmico | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| i) Clube ou atividades de artes | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| j) Times ou atividades desportivas | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| k) Conferências ou seminários (por ex., com autores ou jornalistas como convidados) | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| l) Colaboração com as bibliotecas locais | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| m) Colaboração com os jornais locais | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

FIGURA 3: Questão 13 do questionário da escola – PISA– sobre atividades propostas pela escola

Essa questão apresenta possíveis projetos que a escola pode realizar, contudo, poderia ser inserido um item, caracterizando a questão como semiaberta, no qual pudesse ser indicado outro projeto que não aparece elencado na questão.

Q18 Qual das afirmações abaixo melhor descreve as expectativas dos pais com relação à sua escola?

(Marque apenas uma opção)

Existe uma *pressão constante* por parte de muitos pais, que esperam que a escola estabeleça padrões acadêmicos muito elevados e que exija que os alunos os atinjam ₁

A pressão para que a escola melhore o desempenho escolar dos alunos é exercida por uma *minoria de pais* ₂

Não há praticamente pressão por parte dos pais para que os alunos atinjam padrões acadêmicos mais elevados ₃

FIGURA 4: Questão 18 do questionário da escola – PISA – sobre expectativa dos pais

Observemos que a expectativa dos pais só pode ser “medida pela pressão”, termo que remete a algo negativo (nessa questão), pois pode significar coação ou tensão. Acreditamos que outros aspectos poderiam ser inseridos com relação às expectativas das famílias, como, por exemplo, uma formação cidadã, crítica, ou voltada para fins específicos, como preocupação das famílias à qual, no Brasil, remete ao tipo de formação que os filhos receberão.

As questões 13 e 14 estão a seguir:

Q13 Qual é o nível de escolaridade mais alto que seu pai concluiu?

Se estiver com dúvidas, pergunte à pessoa que está aplicando o teste.

(Marque apenas uma opção)

- | | | | |
|--|--------------------------|---|--|
| a) Ensino Médio completo | <input type="checkbox"/> | 1 | |
| b) Ensino Médio profissionalizante completo | <input type="checkbox"/> | 2 | |
| c) Ensino Fundamental completo (até a 8ª série) | <input type="checkbox"/> | 3 | |
| d) Ensino Fundamental até a 4ª série | <input type="checkbox"/> | 4 | |
| e) Ele não concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental | <input type="checkbox"/> | 5 | |

FIGURA 5: Questão 13 do questionário do aluno – PISA – sobre escolaridade dos pais

Q14 Seu pai possui alguma das qualificações abaixo?

Se você tem dúvidas, pergunte à pessoa que está aplicando o teste.

(Marque uma opção em cada linha)

- | | <i>Sim</i> | <i>Não</i> |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Diploma de pós-graduação | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Diploma de graduação plena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Diploma de tecnólogo ou licenciatura de curta duração | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

FIGURA 6: Questão 14 do questionário do aluno – PISA – sobre escolaridade dos pais

Outra inadequação ocorre nas questões 13 e 14 no questionário do aluno. Tais questões poderiam ser condensadas em uma só, perguntando simplesmente qual é o nível de escolaridade do pai. Do jeito que está, se o pai terminou a graduação, a pergunta 13 pode ficar sem resposta, já que, no Brasil, o diploma universitário não é qualificação, mas indica nível de escolaridade.

A questão 37 do questionário do aluno contém uma diversidade de itens a serem avaliados.

Q37 Durante as aulas de Português, com que frequência ocorrem as situações abaixo?

(Marque apenas uma opção em cada linha)

	<i>Nunca ou quase nunca</i>	<i>Em algumas aulas</i>	<i>Na maioria das aulas</i>	<i>Em todas as aulas</i>
a) Antes de começar, o professor explica o que espera dos alunos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) O professor verifica se os alunos estão concentrados durante uma atividade de leitura.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) O professor comenta o trabalho dos alunos quando eles terminam a atividade de leitura.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Antes de começar, o professor explica aos alunos como o trabalho será avaliado.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) O professor pergunta aos alunos se todos entenderam como fazer a atividade de leitura.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) O professor dá nota aos trabalhos dos alunos.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) O professor dá aos alunos a possibilidade de fazer perguntas sobre a atividade de leitura.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) O professor faz perguntas que motivam os alunos a participar ativamente.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Assim que os alunos terminam a atividade de leitura, o professor diz se foram bem ou não.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

FIGURA 7: Questão 37 do questionário do aluno – PISA – sobre a dinâmica das aulas de leitura

Para conhecer algumas situações cotidianas da sala de aula, a questão 37 é formulada com escala itemizada, pedindo a frequência de tais ocorrências. Essa questão, na variedade de itens, solicita a avaliação do aluno diante do que lhe é oferecido em sala de aula, no que se refere à participação ativa ou passiva nas atividades de leitura propostas. A avaliação do professor por parte do aluno possibilita compreender as ações que são postas em prática pelos profissionais da escola, permitindo o confronto de dados. Também indica a expectativa dos elaboradores sobre o que deve ser feito numa aula de leitura.

De modo geral, as perguntas elaboradas relacionam-se, de fato, com os objetivos das pesquisas, pois a finalidade das questões é traçar o perfil de estudantes, escolas, professores e diretores, conhecer a opinião dos participantes no que se refere ao ambiente acadêmico em que realizam a sua formação ou exercem suas ocupações profissionais, bem como consolidar informações para promover a melhoria das condições de ensino e dos procedimentos pedagógicos.

Nesta seção, analisamos a elaboração de algumas questões. A seguir, analisaremos as respostas dadas a esses questionários, pelos gestores das escolas participantes da pesquisa. Com isso, pretende-se compreender o contexto das escolas analisadas e apresentar os resultados obtidos na TALIS, interligando os resultados do Brasil com as três escolas avaliadas no PISA, selecionadas nesta pesquisa. Na sequência, aprofundaremos a análise de uma escola, para apresentar algumas práticas educativas desenvolvidas no que se refere à leitura.

4.2 Comparando as escolas pesquisadas: questionário TALIS

4.2.1 Perfil das escolas e de seus professores

A apresentação do perfil das escolas e de seus professores de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) fornece um importante contexto para que se possam examinar os principais temas educacionais abordados pela pesquisa TALIS, para, depois, relacioná-los aos resultados do PISA. Os dados referentes à média geral e Brasil foram obtidos por meio do site do INEP, 2010. A tabela 14 permite compararmos as escolas enfocadas nesta investigação, no que se refere ao perfil das escolas e de seus professores.

Perfil das escolas e de seus professores: quadro comparativo		
Resultados EEJD	Resultados EPCS	Resultados EPSA
Diretora do sexo feminino e vice-diretor do sexo masculino.	Diretora do sexo feminino.	Diretora do sexo feminino.
No EEJD, 57% dos professores pesquisados têm menos de 40 anos e 43% entre 40 e 50 anos.	No EPCS, 60% dos professores pesquisados têm menos de 40 anos e 40% entre 40 e 50 anos.	No EPSA, 25% dos professores pesquisados têm menos de 40 anos e 44% entre 40 e 50 anos.
No EEJD, 100% dos professores trabalham com contrato permanente. 28% lecionam entre 6 e 10 anos, 28% entre 11 e 15 anos, 28% entre 16 e 20 anos e 14% há mais de 20 anos.	No EPCS, 100% dos professores trabalham com contrato permanente. 20% lecionam há menos de 5 anos, 80% há mais de 10 anos.	No EPSA, 100% dos professores trabalham com contrato permanente. 13% lecionam entre 3 e 10 anos, 87% há mais de 10 anos
No EEJD, os diretores não têm autonomia para aumento de salário, contratação e demissão, elaboração do orçamento da escola.	No EPCS, os diretores têm autonomia para aumento do salário, contratação e demissão dos professores. Também para o orçamento escolar.	No EPSA, os diretores têm autonomia para aumento do salário, contratação e demissão dos professores. Também para o orçamento escolar
No EEJD, o tamanho médio das turmas é de 45, O número médio de professores por pessoal de apoio pedagógico é 30 e de professores por pessoal administrativo, 8,5	No EPCS, o tamanho médio das turmas é de 27, O número médio de professores por pessoal de apoio pedagógico é de 6.	No EPSA, o tamanho médio das turmas é de 40, O número médio de professores por pessoal de apoio pedagógico é de 4 e de professores por pessoal administrativo, 3.
No EEJD, o diretor acredita que, muito pouco, a falta de professores qualificados atrapalha o ensino na escola.	No EPCS, a diretora acredita que de forma alguma a falta de professores qualificados atrapalha o ensino na escola.	No EPSA, a diretora acredita que, muito pouco, a falta de professores qualificados atrapalha o ensino na escola.
No EEJD, aspectos como atraso, absenteísmos foram considerados até certo ponto prejudiciais ao ensino. Já, para a falta de preparo pedagógico de forma alguma. Quanto ao comportamento do estudante, o aspecto perturbação em sala de aula interfere muito pouco na aprendizagem.	No EPCS, aspectos como atrasos, absenteísmo, falta de preparo pedagógico foram considerados muito pouco prejudiciais à capacidade de ensino. Da mesma forma foi considerada a perturbação em sala de aula.	No EPSA, aspectos como atraso, absenteísmos foram considerados até certo ponto prejudiciais ao ensino. Já, para a falta de preparo pedagógico de forma alguma. Quanto ao comportamento do estudante, o aspecto perturbação em sala de aula interfere muito pouco na aprendizagem.

TABELA 14: Perfil das escolas e dos professores: EEJD, EPCS e EPSA

Se compararmos os resultados das escolas com a média geral, percebemos que, com relação ao sexo, as mulheres representam apenas 44,6% dos diretores, o que sugere restrição nas possibilidades de promoção para o sexo feminino dentro das escolas. No Brasil, esse padrão não se observa, pois 73,6% dos professores e 76% dos diretores são do sexo feminino. Na escola EEJD, há uma diretora (sexo feminino) e um vice-diretor (sexo masculino); as escolas EPSA e EPCS são dirigidas por diretoras (Tabela 14).

O perfil etário dos professores varia consideravelmente entre os países, contudo a força de trabalho está envelhecendo. Na maioria dos países, os professores têm, em média, mais de 40 anos (56,9%). O percentual de professores com mais de 50 anos (27,3%) é quase o dobro do percentual de professores com menos de 30 (15,1%). Isso significa que muitos países necessitarão substituir um grande número de professores aposentados.

No Brasil, o perfil etário dos professores é mais jovem: 56,1% têm menos de 40 anos; 22% dos professores têm menos de 30 anos e apenas 12,4%, mais de 50. No EEJD, 57% dos professores pesquisados têm menos de 40 anos e 43% entre 40 e 50 anos. No EPCS, 60% dos professores pesquisados têm menos de 40 anos e 40% entre 40 e 50 anos. Já em EPSA, 25% dos professores pesquisados têm menos de 40 anos e 44% entre 40 e 50 anos.

A profissão de professor é relativamente estável e segura. Entre os países participantes da pesquisa, 84,5% dos professores têm contrato permanente e 62,5% deles lecionam há mais de 10 anos. Contudo, professores que estão começando na profissão enfrentam a insegurança de contratos por tempo determinado. No Brasil, 74,2% dos professores trabalham com contrato permanente e 51,7% lecionam há mais de 10 anos.

Na escola EPCS, 100% dos professores trabalham com contrato permanente; 20% lecionam há menos de 5 anos e 80% há mais de 10 anos. No EEJD, 100% dos professores trabalham com contrato permanente; 28% lecionam há um período que varia entre 6 e 10 anos, 28%, entre 11 e 15 anos, 28%, entre 16 e 20 anos e 14% há mais de 20 anos. Em EPSA, 100% dos professores trabalham com contrato permanente, dos quais 13% lecionam entre 3 e 10 anos, 87% há mais de 10 anos (Tabela 14).

Cerca de 75% dos professores estão em escolas cujos diretores têm pouca autonomia em relação aos salários dos professores. Contudo, grande parte dos diretores tem grande autonomia em outras áreas, tais como contratação (67,7%), demissão (60,7%), orçamento escolar (75,3%) e procedimentos disciplinares (95%), etc.

No Brasil, 87,2% dos professores estão em escolas onde os diretores têm pouca autonomia em relação ao aumento do salário dos professores. O percentual de professores que estão em escolas nas quais os diretores têm autonomia em contratação é 26,6% e, em demissão, 25,4%. Em relação ao orçamento escolar, esse percentual é um pouco maior, 57,2%. No estabelecimento de procedimentos disciplinares, o percentual de professores é 93,2%.

No EPCS e na escola EPSA, os diretores têm autonomia para aumento do salário, contratação e demissão de professores, e, também, para o orçamento escolar. Já em EEJD, os diretores não têm autonomia para aumento de salário, contratação e demissão, elaboração do orçamento da escola (Tabela 14).

No que se refere ao tamanho das turmas, à proporção de professores em relação à pessoal administrativo (diretores, vice-diretores, outros funcionários da equipe de gestão, recepcionistas, assistentes administrativos, secretárias, todos na função de gestão e administração da escola) e à proporção de professores em relação à pessoal de apoio

pedagógico (auxiliares de professor, todos que atuam no ensino ou auxiliam o professor), o último item apresentou a maior variação. Alguns países como Islândia têm uma pessoa de apoio pedagógico para cada seis professores, enquanto Áustria, Bélgica, Itália e Turquia têm um profissional para cerca de vinte professores. Parece também haver uma espécie de compensação entre número de professores e de pessoal de apoio pedagógico. Por exemplo, o México parece compensar turmas numerosas (37,8) com mais suporte pedagógico (um profissional da área pedagógica para cada oito professores). O oposto acontece na Áustria, que tem menos apoio pedagógico (um para 24 professores), mas turmas menores que a média (21,1).

No Brasil, o tamanho médio das turmas é de 32,2 alunos. O número médio de professores por pessoal de apoio pedagógico é de 11,9 e de professores por pessoal administrativo, 6,9.

Na escola EEJD, o tamanho médio das turmas é de 45 alunos. Há uma média de 30 professores por profissional de apoio pedagógico e de 8 professores por pessoal administrativo. No EPCS, o tamanho médio das turmas é de 27 alunos, já o número médio de professores por pessoal de apoio pedagógico é 6. Em EPSA, o tamanho médio das turmas é de 40. O número médio de professores por pessoal de apoio pedagógico é 4 e de professores por pessoal administrativo, 3 (Tabela 14).

Os diretores das escolas apontaram uma série de fatores que prejudicam a capacidade de ensino das escolas: 37,5% dos professores trabalham em escolas cujo diretor acredita que faltam professores qualificados. Esse percentual varia de 11,8% na Polônia a 78,1% na Turquia. Outros fatores frequentemente citados foram a falta de equipamento e a falta de pessoal de suporte instrucional.

No Brasil, 31,1% dos professores estão em escolas em que seus diretores acreditam que a falta de professor qualificado em suas escolas atrapalha o ensino. No EEJD, o diretor acredita muito pouco que a falta de professores qualificados atrapalha o ensino na escola. No EPCS, a diretora de forma alguma acredita que a falta de professores qualificados dificulta o ensino na escola. No EPSA, a diretora acredita que, muito pouco, a falta de professores qualificados atrapalha o ensino na escola.

Os professores e o ensino são fortemente afetados pelo ambiente escolar. A pesquisa revelou que, em alguns países, aspectos negativos no comportamento dos professores, tais como absenteísmo e falta de preparo, frequentemente atrapalham o ensino. 53,4% dos professores na Itália e 70,2%, no México, estão em escolas cujos diretores acreditam que a falta de preparo pedagógico dos docentes prejudica o ensino. Contudo, o comportamento dos

alunos é mais comumente citado como impedimento à aprendizagem. Em média, 60,2% dos professores estão em escolas nas quais seus diretores acreditam que perturbações em sala de aula prejudicam o ensino. Desse modo, a disciplina em sala de aula parece ser um desafio à escola e aos professores.

No Brasil, entre os aspectos considerados pelos diretores como “prejudiciais à capacidade de ensino”, estão os seguintes compromissos dos professores: atrasos (25,5%); absenteísmo (32,3%); falta de preparo pedagógico (35,8%). Quanto ao comportamento do estudante, a perturbação em sala de aula (comportamento e disciplina dos alunos) é o aspecto que mais atrapalha a aprendizagem, na opinião dos diretores das escolas que concentram 60,2% dos professores.

Na escola EEJD, aspectos como atraso e absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas) foram considerados até certo ponto prejudiciais ao ensino. Quanto ao comportamento do estudante, o aspecto perturbação em sala de aula interfere muito pouco na aprendizagem. No EPCS, aspectos como atrasos, absenteísmo, falta de preparo pedagógico foram considerados muito pouco prejudiciais à capacidade de ensino. Da mesma forma, foi considerada a perturbação em sala de aula. Em EPSA, aspectos como atraso, absenteísmos foram considerados até certo ponto prejudiciais ao ensino. Não há, contudo, preocupação com a falta de preparo pedagógico. Quanto ao comportamento do estudante, o aspecto perturbação em sala de aula interfere muito pouco na aprendizagem (Tabela 14).

As respostas dadas, de um modo geral, permitem refletir se correspondem de fato ao contexto brasileiro. Isso induz a um questionamento: será que a forma como as questões estão redigidas provocam falta de visão nos diretores e professores? Apenas uma escola considera a falta de preparo como prejudicial, as outras nem mencionaram tal aspecto.

4.2.2 Desenvolvimento profissional dos professores

Os sistemas educacionais devem possibilitar aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional para que possam obter uma força de trabalho de alta qualidade. Para Day, 2001, p.15 “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. É importante que o docente se empenhe em um processo de aprimoramento profissional contínuo, ao longo da vida, permitindo-lhe diferentes tipos de

aprendizagem, tornando-o apto a acompanhar as mudanças e avanços educacionais. De acordo com o questionário (Apêndices XVIII e IX), a pesquisa TALIS examina a oferta por desenvolvimento profissional, o grau de demanda por esse desenvolvimento e os fatores que suportam ou impedem que as necessidades de aprimoramento sejam atendidas. A tabela 15 compara os resultados obtidos no questionário da TALIS aplicado nas três escolas pesquisadas. É importante ressaltar que esses percentuais referem-se somente aos participantes da pesquisa, não representam as escolas como todo.

Desenvolvimento profissional dos professores		
Resultados EEJD	Resultados EPCS	Resultados EPSA
No EEJD, 85% dos professores afirmaram ter participado de algum desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses.. Entretanto, 71% disseram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente.	No EPCS, 80% dos professores afirmaram ter participado de algum desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses. Esta mesma porcentagem disse que gostaria de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente..	No EPSA, 50% dos professores afirmaram ter participado de algum desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses.. Entretanto, 75% disseram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente.
No EEJD, a maior demanda por desenvolvimento profissional está em: problemas de disciplina e de comportamento dos alunos, (71%)	No EPCS, 40% dos professores afirmaram necessitar de mais desenvolvimento para lidar com problemas de disciplina dos alunos.	No EPSA, 44% dos professores afirmaram moderada necessidade de desenvolvimento para lidar com problemas de disciplina e de comportamento dos alunos.
No EEJD, 42% dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional. Além disso, 57% afirmaram não ter recebido dispensa pois a formação aconteceu durante o período regular de trabalho.	No EPCS, 75% dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional. Além disso, 100% afirmaram não ter recebido dispensa, pois a formação aconteceu durante o período regular de trabalho.	No EPSA, 69% dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional. Além disso, 75% afirmaram não ter recebido dispensa pois a formação aconteceu durante o período regular de trabalho.
No EEJD, a razão mais comumente citada como impedimento da participação em mais atividades de desenvolvimento profissional foi o conflito com o horário de trabalho, com 72%, seguido de custos 28%.	No EPCS, a razão mais comumente citada como impedimento da participação em mais atividades de desenvolvimento profissional foi o conflito com o horário de trabalho, com 37%, seguido de custos (25%) e responsabilidades familiares (25%).	No EPSA, a razão mais comumente citada como impedimento da participação em mais atividades de desenvolvimento profissional foi o conflito com o horário de trabalho, com 57%, seguido de responsabilidades familiares 25%.
O tipo de desenvolvimento profissional que apresentou maior impacto, na opinião dos professores no EEJD, foi leitura de literatura profissional (57%), e participação em conversas informais com colegas sobre como melhorar o ensino (85%). A participação dos professores nestes tipos de programas foi de 100%.	O tipo de desenvolvimento profissional que apresentou maior impacto, na opinião dos professores no EPCS, foi leitura de literatura profissional (80%). A participação dos professores neste tipo de programa foi de 100%.	O tipo de desenvolvimento profissional que apresentou um impacto moderado, na opinião dos professores no EPSA, foi leitura de literatura profissional 62%, e participação em conversas informais com colegas sobre como melhorar o ensino 69%. A participação dos professores nestes tipos de programas foi de 100%.

TABELA 15: Desenvolvimento profissional dos professores – EEJD, EPCS e EPSA

Entre os resultados globais, a maior parte dos professores (88,5%) participou de algum programa ou proposta de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses e, em média,

54,8% afirmaram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente. Em alguns países, tais como Bélgica e Eslovênia, aproximadamente 66,7% dos professores relataram que receberam suficiente desenvolvimento profissional. Já em outros países como Malásia e México, mais de 80% afirmaram que não receberam desenvolvimento profissional suficiente.

No Brasil, 83% dos professores afirmaram ter participado de algum tipo de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses. Entretanto, 84,4% disseram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente.

De acordo com a Tabela 15, no EEJD, 85% dos professores afirmaram ter participado de programas de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses e, 71% disseram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente. Na escola EPCS, 80% dos professores participaram de propostas de desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses. Essa mesma percentagem afirmou que gostaria de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente. No EPSA, 50% dos professores afirmaram ter participado de algum desenvolvimento profissional nos últimos 18 meses. Entretanto, 75% disseram que gostariam de ter tido mais oportunidades de se desenvolver profissionalmente.

Observa-se que a escola pública oferece mais oportunidades de desenvolvimento profissional para o professor, contudo, mesmo assim eles consideram insuficiente. As respostas revelam a elevada porcentagem de professores que gostariam de ter mais oportunidades de se desenvolverem profissionalmente.

A demanda dos professores por mais desenvolvimento profissional está concentrada em determinadas áreas. 33% dos professores necessitam de mais formação para trabalhar com a educação especial, 24,7% para o ensino com TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) e 21,4% resolverem os problemas de disciplina e comportamento dos estudantes.

No Brasil, a maior demanda por desenvolvimento profissional está assim distribuído: educação especial (63,2%); habilidades de usar TIC no ensino (35,6%); ao comportamento dos estudantes (26,5%).

Então, embora os diretores minimizem, a indisciplina afeta os professores e seu trabalho. Mais de 20% não sabem como resolver esse problema e precisam de formação.

Na escola EEJD, a maior demanda por desenvolvimento profissional está relacionada aos problemas de disciplina e de comportamento dos alunos (71%); no EPCS, esse mesmo problema afeta 40% dos professores; na em EPSA, 44% dos professores afirmaram moderada

necessidade de desenvolvimento para lidar com problemas de disciplina e de comportamento dos alunos (Tabela 15).

Em média, 65,2% dos professores dos países participantes afirmam não terem pagado por seu desenvolvimento profissional. Uma proporção similar afirma ter sido liberada pelo empregador para poder fazer sua formação. Esses números indicam um importante investimento no desenvolvimento profissional dos professores pelas escolas e autoridades públicas. No Brasil, 54,8% dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional e 56,2% afirmaram ter recebido dispensa do período regular de trabalho.

No EEJD, 42% dos professores não pagaram pelo seu desenvolvimento profissional. Contudo, 57% afirmaram não ter recebido dispensa, pois a formação aconteceu durante o período regular de trabalho. Em EPCS, 75% dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional, todos afirmaram não ter recebido dispensa, pois a formação aconteceu durante o período regular de trabalho. Na escola EPSA, 69% dos professores não tiveram que pagar pelo seu desenvolvimento profissional e 75% afirmaram não ter recebido dispensa, pois a formação aconteceu durante o período regular de trabalho (Tabela 15). Pelos depoimentos, parece que a formação está incluída no tempo de serviço.

A TALIS investigou os motivos de impedimento quanto à participação em atividade de desenvolvimento profissional dentre os professores que afirmaram necessitá-lo. A razão mais comumente citada (46,8%) foi o conflito de horários dos cursos com o trabalho. 42,3% citaram a não compatibilidade com seus interesses; 28,5%, em média, mencionaram custos demasiadamente elevados.

No Brasil, a razão mais citada como impedimento da participação em mais atividades de desenvolvimento profissional foi o conflito com o horário de trabalho, com 57,8%, seguido dos custos elevados, com 51%.

No EEJD, a razão mais comumente citada como impedimento da participação em mais atividades de desenvolvimento profissional foi o conflito com o horário de trabalho, com 72%, seguido de custos, 28%. No EPCS, destacou-se o conflito com o horário de trabalho (37%), seguido de custos (25%) e responsabilidades familiares (25%). Por fim na EPSA, citou-se o conflito com o horário de trabalho, com 57%, seguido de responsabilidades familiares 25% (Tabela 15).

A grande maioria dos professores declarou que o desenvolvimento profissional obtido teve um impacto moderado ou alto em sua atividade profissional. O desenvolvimento profissional que trouxe maior impacto foi em relação aos programas de qualificação (87,2%) e de pesquisa (89,3%). Contudo, o percentual de professores que participaram desses

programas/atividades foi pequeno, apenas 24,5 e 35,4%, respectivamente.

Esses últimos dados mostram que os formuladores de políticas públicas precisam assegurar incentivos e apoio para os tipos de desenvolvimento profissional que parecem ser mais efetivos e estão de acordo com as necessidades dos professores.

Os tipos de desenvolvimento profissional que apresentaram maior impacto, na opinião dos professores no Brasil, foram os programas de qualificação (89,9%), leitura de literatura profissional, por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses (82,6%) e atividades de pesquisa (80,9%). A participação dos professores nesses tipos de programas foi de 40,8, 82,5 e 54,7%, respectivamente.

O tipo de desenvolvimento profissional que apresentou maior impacto, na opinião dos professores no EEJD, foi leitura de literatura profissional (57%), e participação em conversas informais com colegas sobre como melhorar o ensino (85%), portanto não foram cursos, programas, mas sim atividades informais. A participação dos professores foi de 100%.

O tipo de desenvolvimento profissional que apresentou maior impacto, na opinião dos professores, no EPCS, foi leitura de literatura profissional (80%). A participação dos professores neste tipo de programa foi de 100%. Na escola EPSA, o tipo de desenvolvimento profissional que apresentou um impacto moderado foi leitura de literatura profissional (62%), e participação em conversas informais com colegas sobre como melhorar o ensino (69%). A participação dos professores nesses tipos de programas foi de 100% (Tabela 15).

4.2.3 Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores

As práticas, crenças e atitudes dos professores são importantes para entender e aprimorar os processos educacionais. No questionário (Apêndices XVIII e IX), a pesquisa TALIS examina como eles podem ser relevantes para a melhoria efetiva das escolas. A tabela 16 revela tais aspectos referentes às escolas pesquisadas.

Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores		
Resultados EEJD	Resultados EPCS	Resultados EPSA
No EEJD, a visão construtivista e a visão de transmissão direta são consideradas complementares.	No EPCS, a visão construtivista é mais significativa, porém, não se opõe à transmissão direta.	No EPSA, a visão construtivista é mais significativa, porém, não se opõe à transmissão direta.
No EEJD, há preferência pelas práticas estruturadas em relação às disciplinas.	No EPCS, há preferência pelas práticas estruturadas em relação às disciplinas.	No EPSA, há preferência pelas práticas estruturadas em relação às disciplinas.
No EEJD, são mais comuns as cooperações que envolvem troca de ideias e informações do que as colaborações profissionais diretas, tais como, observações em sala de aula para fornecer <i>feedback</i> .	No EPCS, é mais comum as cooperações que envolvem troca de ideias e informações do que as colaborações profissionais mais diretas, tal como, observações em sala de aula para fornecer <i>feedback</i> .	No EPSA, é comum as cooperações que envolvem troca de ideias e informações bem como as colaborações profissionais diretas, tal como, observações em sala de aula para fornecer <i>feedback</i> .
No EEJD, a média de tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem em uma aula é de 55%, 35% para manutenção da ordem em sala de aula e 10% para tarefas administrativas.	No EPCS, a média de tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem em uma aula é 80%, 15% para manutenção da ordem em sala de aula e 5% para tarefas administrativas.	No EPSA, a média de tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem em uma aula é 78%, 14% para manutenção da ordem em sala de aula e 8% para tarefas administrativas.
No EEJD, a satisfação dos professores pesquisados em relação ao seu trabalho e a crença de que seu trabalho traz benefícios é de 42,8%.	No EPCS, a satisfação dos professores pesquisados em relação ao seu trabalho e a crença de que seu trabalho traz benefícios é de 100%.	No EPSA, a satisfação dos professores pesquisados em relação ao seu trabalho e a crença de que seu trabalho traz benefícios é de 91%.

TABELA 16: Práticas de ensino, crenças e atitudes dos professores em EEJD, EPCS e EPSA

Se compararmos as escolas pesquisadas com os resultados globais, nota-se que a visão “construtivista”, segundo a qual o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem do aluno, recebeu mais apoio dos professores do que a visão da “transmissão direta”, em que o professor é responsável pela transmissão do conhecimento e por fornecer as respostas corretas. A visão construtivista é predominante nos países do noroeste da Europa, na Escandinávia, Austrália e Coreia. É importante notar que, para muitos professores, essas duas visões não estão em competição, uma vez que as veem como complementares.

No Brasil, a predominância da visão construtivista é significativa, porém, menor do que nos países citados. O mesmo pode ser observado nos países do sudeste da Europa e na Malásia. O Brasil é um dos países em que as duas visões são consideradas com menos oposição pelos seus professores, o que também foi observado na Coreia, Malásia e México.

No EEJD, a visão construtivista e a visão de transmissão direta são consideradas complementares. Nas escolas EPCS e EPSA, a visão construtivista é mais significativa, porém, não se opõe à transmissão direta (Tabela 16).

Como se pode perceber, o que os professores respondem difere do que praticam, pois se a visão construtivista, de fato, estivesse interiorizada, predominariam práticas em que os alunos têm papel ativo.

No âmbito geral, os professores utilizam mais em seu ensino práticas estruturadas (aquelas em que os alunos têm um papel mais passivo no processo de aprendizagem), em detrimento de práticas orientadas para uma participação mais ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Os professores de Matemática são os que mais utilizam essas práticas estruturadas. Já os professores de Humanidades e Artes são mais abertos a outras formas de aprendizagem voltadas para a construção do conhecimento pelo aluno. Percebem-se, também, diferenças entre professores do sexo masculino e feminino. As professoras utilizam mais práticas que possibilitam aos alunos uma aprendizagem autônoma do que os professores.

No Brasil, também há preferências pelas práticas estruturadas, seguindo o padrão internacional na utilização dessas práticas em relação às diferentes disciplinas. Nas três escolas estudadas, há preferência pelas práticas estruturadas em relação às disciplinas.

Os resultados mostram que a maioria dos professores dos países participantes da pesquisa raramente colabora diretamente com os pares. A maior parte das cooperações, quando ocorrem, envolve troca de ideias e informações. Há, entretanto, grandes diferenças entre os países, sendo a colaboração entre pares mais comum na Noruega, em Portugal e na Espanha, e muito menos comum na República Eslovaca, Eslovênia e Turquia. As professoras se engajam mais em atividades de cooperação com outros colegas do que seus companheiros do sexo masculino.

Os resultados brasileiros mostram que são mais comuns as cooperações que envolvem troca de ideias e informações do que as colaborações profissionais mais diretas, tal como, observações em sala de aula para fornecer *feedback*. Assim como o resultado do Brasil, o mesmo ocorre nas escolas EEJD e EPCS. Em EPSA, contudo, são comuns tanto as cooperações que envolvem troca de ideias e informações, como também as colaborações profissionais diretas relacionadas a observações em sala de aula para fornecer *feedback* (Tabela 16).

Em torno de 50% dos professores gastam mais de 80% do tempo das aulas em ensino e aprendizagem. Contudo, eles apontam que muito tempo é perdido em virtude de indisciplina dos alunos e atividades administrativas. Um em cada quatro professores afirma perder 30% do tempo de aula para a resolução desses dois problemas.

Ainda que se analise uma mesma instituição de ensino, entre os professores, há uma grande variação no percentual do tempo perdido, o que sugere que tais problemas estão mais relacionados com as habilidades individuais de cada professor do que com o ambiente e a disciplina da própria escola.

Entre os professores participantes da pesquisa, os do Brasil são os que gastam menos tempo em atividades de ensino e aprendizagem (70%) e os que mais consomem tempo de aula na manutenção da ordem na classe (18%). Os resultados do Brasil indicam que um número substancial de professores não alcança o padrão-mínimo de disciplina que permita o ensino em sala de aula.

No EEJD, a média de tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem em uma aula é 55%; 35% para manutenção da ordem em sala de aula e 10% para tarefas administrativas (chamada, registro da aula). No colégio EPCS, a média de tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem em uma aula é 79%; 16% para manutenção da ordem em sala de aula e 10% para tarefas administrativas. Na escola EPSA, a média de tempo gasto em atividades de ensino e aprendizagem em uma aula é 78%, 14% para manutenção da ordem em sala de aula e 8% para tarefas administrativas (Tabela 16). Isso pode revelar que os alunos da escola pública são mais indisciplinados do que os da escola particular. Talvez o alto número de aluno em classe traga essa consequência.

A TALIS perguntou acerca da satisfação dos professores em relação ao seu trabalho e sobre se sua atuação profissional traz benefícios para seus estudantes. Para ambos os casos, as diferenças entre países são pequenas. Já as diferenças entre professores da mesma escola são mais significativas.

Os dados do Brasil mostram que a satisfação dos professores em relação ao seu trabalho é razoável e que a crença de que sua atuação profissional traz benefícios está abaixo da média mundial. Reconhecer a dificuldade do trabalho, aluno indisciplinado e a baixa satisfação profissional se interligam às poucas oportunidades de formação e valorização do magistério no contexto brasileiro.

No EEJD, a satisfação dos professores pesquisados em relação ao seu trabalho e a crença de que seu trabalho traz benefícios é de 42,8%. Na EPCS, é de 100% e, na escola EPSA, 91%. Isso sugere que pode haver alguma espécie de controle nas respostas dos professores da escola particular, mas a satisfação parece substancialmente maior (Tabela 16).

Uma das lições principais da pesquisa é de que a formulação de políticas públicas deve levar em consideração indivíduos (professores) e não só o grupo, uma vez que a pesquisa indica que há maiores diferenças entre indivíduos do que entre escolas e países. A mesma conclusão pode ser aferida para o Brasil e, especificamente, para escolas selecionadas nesta investigação (INEP, 2007).

Embora os dados pareçam vagos, são muito importantes para subsidiar políticas de formação de professores. Os professores não atingem seus objetivos considerando que esses

objetivos são voltados para a aprendizagem e, portanto para a pessoa ou o cidadão.

4.3 PISA 2009: entrevistas nas escolas e resultados em leitura

Neste item, serão apresentados os resultados em leitura obtidos pelos países da OCDE (média geral), pelo Brasil e pelas escolas pesquisadas (EEJD, EPCS e EPSA). Com relação às escolas tomadas como foco, houve entrevistas com os coordenadores para detalhar o contexto de aplicação e realização do PISA⁴⁴.

Em entrevista concedida, a coordenadora da EPCS, descreveu que a proposta do colégio iniciou como o intuito de oferecer uma “aprendizagem diferenciada”, focando a “inclusão”. Depois desse processo, a escola enfocou o desenvolvimento de habilidades e competências, por meio da adoção de diferentes estratégias, como a utilização de sistemas apostilados e o treinamento docente. Segundo a coordenadora da escola, a aplicação do PISA ocorreu sem orientação, pois o colégio foi apenas comunicado de sua participação (data e horário), sem especificação do que se tratava e quem aplicaria (Apêndice VI).

A coordenadora do EPCS ainda menciona que a escolha dos alunos pelo PISA foi aleatória o que gerou preocupações com relação ao instrumento. Como o colégio não sabia qual seria o grau de exigência e como seria a avaliação, a coordenadora informa que houve um levantamento do PISA anterior, realizando um trabalho de pesquisa sobre as questões propostas, para perceber o que o exame pedia, o que era importante para o aluno, que tipo de estudo esse aluno deveria realizar. Isso revela um papel ativo da escola em busca de uma preparação prévia para o exame (Apêndice VI).

Como relação à entrevista realizada, por escrito, com a coordenadora da EEJD, poucas informações foram concedidas. A entrevista foi respondida de maneira extremamente objetiva, deixando transparecer que não houve satisfação em contribuir com respostas abrangentes sobre o processo desenvolvido pela escola durante a avaliação do PISA. Ao ser questionada sobre o que a equipe sentiu/pensou sobre a participação no PISA, a coordenadora apenas respondeu: “que seria mais um instrumento avaliativo”.

Com relação ao material utilizado, ao ser questionada se o professor tem autonomia para desenvolver o conteúdo mesmo utilizando material apostilado, a coordenadora apenas respondeu que “a orientação é para ir muito além do apostilamento (Apêndice VII).

Nota-se que as escolas EPCS e EEJD utilizam o sistema apostilado de ensino.

⁴⁴ Neste item, daremos ênfase às escolas EEJD e EPCS, pois, no próximo capítulo, aprofundaremos os dados da escola EPSA.

Concebidas originariamente pelos cursinhos preparatórios para exames vestibulares, as apostilas são, atualmente, utilizadas em grande escala pelas escolas particulares de ensino fundamental e médio e, mais recentemente, pela rede escolar pública de São Paulo.

As apostilas foram usadas como meio fundamental de ensino pelos cursinhos pré-vestibulares, na década de 1970. Mas elas eram conhecidas, desde 1950, como um instrumento de ensino mais prático e moderno para a nova realidade da educação brasileira naquela época. No final da década de 1990, as escolas privadas adotaram as apostilas, preocupadas em atender pais e alunos ansiosos com a concorrência do vestibular.

Especialistas em educação alegam que o “apostilamento” não passa de “*um dos símbolos magnos dos tempos neoconservadores que rondam as práticas pedagógicas atuais*” (AQUINO, 2006, p. 54). Segundo o autor, o uso de apostilas guiando o todo do ensino não dá espaço para o aluno produzir seu próprio conhecimento; também pode levá-lo a distorcer o aprendizado e impede a formação do hábito de frequentar a biblioteca, já que proporcionam um ensino falsamente enciclopédico, compartimentalizado, esquemático, resumido e sintético.

Para a coordenadora da EPCS, “a prova é muito complexa”, pois há muita distância entre o que é cobrado e o que faz parte da realidade da escola. Por conta disso, houve uma mudança na programação da escola, enfocando o sistema de avaliação. Os alunos foram informados sobre a avaliação e sobre a importância do ato de ler, mesmo sabendo que o “aluno não gosta de ler”. Nessas informações, percebemos uma mobilização da escola em prol da aplicação do PISA, além disso, a coordenadora deixa transparecer um valor relacionado ao aluno, afirmando categoricamente que não há gosto pela leitura (Apêndice VI). Com relação à escola EPJD, a coordenadora informou apenas que os alunos foram informados com antecedência e que a aplicação foi tranquila (Apêndice VII).

Na escola EPCS, a avaliação foi vista, segundo a coordenadora, como algo mais abrangente, pois “não era relacionada só à própria escola, mas à educação do Brasil como um todo”. Os pais foram comunicados, mas “não houve participação das famílias”. Segundo a coordenadora, houve o envolvimento dos professores, sobretudo de Língua Portuguesa. Os professores puderam avaliar modelos de prova e aplicar atividades com os alunos (Apêndice VI).

Diante dessas respostas, questionamos como ações tão diferentes levaram a bons resultados. Para entendermos melhor, vamos analisar o desempenho de cada escola em leitura. É importante lembrar que *estudantes com baixo desempenho* são aqueles que não alcançam o nível 2, considerado o mínimo aceitável de proficiência em Leitura. No nível 2, pede-se ao estudante que identifique a ideia principal de um texto, compreenda relações ou deduza o

significado implícito em uma informação não explícita. Já *estudantes com alto desempenho* são aqueles que alcançam o nível de proficiência 5 em Leitura ou acima disso. No nível 5, os estudantes devem ter compreensão completa e em detalhes de um texto cujo conteúdo ou formato não lhe seja familiar.

São considerados *estudantes com desempenho mais baixo* de um país aqueles cujos resultados são mais baixos do que os de 90% dos seus colegas. Os *estudantes com desempenho mais alto* de um país são aqueles cujos resultados são mais altos do que os de 90% dos seus colegas (OCDE; 2011b, p. 3).

Entre os países da OCDE, 17,7% dos estudantes estão abaixo do nível 2, 24% estão no nível 2, 28,9% no nível 3 e 20,7%, nível 4 ou acima. No Brasil, 44,6% dos jovens avaliados estão abaixo do nível 2, 27,1%, no nível 2, 15,9% no nível 3, e apenas 6,1%, nível 4 ou acima. Na escola EEJD, 100 % dos alunos estão no nível 3. Já em EPCS, 78% está no nível 3 e 22%, no nível 2. Em EPSA, 6,3 % está no nível 2; 26,3%, no nível 3; 37,9%, no nível 4; 22,1%, no nível 5; e 7,4%, no nível 6.

Níveis de proficiência em leitura – PISA 2009					
	OCDE	Brasil	EEJD	EPCS	EPSA
Abaixo do nível 2	17,7%	44,6%	-----	-----	-----
Nível 2	24%	27,1%	-----	22%	6,3%
Nível 3	28,9%	15,9%	100%	78%	26,3%
Nível 4	20,7%	6,1%	-----	-----	37,9%
Nível 5	6,8%	1,2%	-----	-----	22,1%
Nível 6	0,8%	0,1%	-----	-----	7,4%

TABELA 17: Níveis de proficiência em leitura – PISA 2009

Fonte: OCDE, 2010

Os países da OCDE obtiveram 493 pontos e em Leitura, 495. O Brasil alcançou 412 pontos em Leitura. A escola EEJD, 477. Já a EPCS, 462,5. Por fim, a EPSA obteve 591 pontos em Leitura. Portanto a escola pública EEJD é melhor que a escola particular EPCS e a EPSA a melhor das três. Todas superam a média Brasil e a EPSA a da OCDE.

No questionário do aluno aplicado pelo PISA 2009, há alguns indicadores do perfil dos participantes. Entre as características escolares dos alunos de 15 anos que participaram do PISA no Brasil, 73% cursou pré-escola, 17% repetiu o Ensino Fundamental 1(1º ao 5º ano), 22% repetiu o Ensino Fundamental 2(6º ao 9º ano), 4% repetiu o Ensino Médio. Vejamos, na tabela a seguir, a comparação entre as escolas pesquisadas.

Perfil dos alunos participantes do PISA			
ALUNOS	EEJD	EPCS	EPSA
Cursou pré-escola	80%	100%	100%
Repetiu o Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	4%	11,1%	5,3%
Repetiu o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	12%	11,1%	5,3%
Repetiu o Ensino Médio	8%	Nenhum aluno	5,3%
Pais/Responsáveis não completaram o Ensino Fundamental	4%	Nenhum	Nenhum

TABELA 18: Perfil dos alunos participantes do PISA

Os dados da tabela 18 revelam um contexto diferente do Brasil, sobretudo das escolas particulares (EPCS e EPSA). Ao serem perguntados sobre aspectos que interferem na qualidade da aula, os alunos apontam indisciplina e perda de tempo por parte do professor. Vejamos a Tabela 19.

Aspectos que interferem na qualidade da aula	BRASIL	EEJD	EPCS	EPSA
Há barulho e agitação na sala de aula, na maioria das aulas.	39%	44%	33,3%	26,3%
A professora espera muito tempo para que os alunos se acalmem, na maioria das aulas	32%	40%	33,3%	15,7%
Os alunos não conseguem trabalhar bem	23%	16%	33,3%	5,3%
Os alunos só começam a trabalhar muito depois do começo da aula	36%	32%	44,4	10,6%
A professora nunca ou quase nunca deixa claro, antes de começar, o que espera dos alunos na sua aula	67%	40%	22,2%	31,6%

TABELA 19: Aspectos que interferem na qualidade da aula

Fonte: OCDE, PISA 2009

Se compararmos as respostas dadas pelos alunos no PISA e as respostas dadas pelos professores e diretores no questionário TALIS, percebemos uma minimização dessas informações por parte de professores e diretores, já que não houve aspectos significativos apontados como impedimentos para o andamento da aula.

Na tabela a seguir, é possível identificar o ano escolar dos alunos de 15 anos que fizeram o PISA.

	E. Fundamental	E. Médio
OCDE	46%	54%
Brasil	24,7%	75,3%
EEJD	0%	100%
EPCS	22,2%	77,8%
EPSA	0%	100%

TABELA 20: Questionário do aluno – PISA 2009

Fonte: OCDE, 2010

Pode-se perceber que a maior porcentagem dos alunos encontra-se no Ensino Médio, na idade correspondente à série. Nessa comparação, não houve muita diferença entre as escolas pesquisadas.

Os dados gerais apresentados do Brasil mostram que 75,3% dos jovens de quinze anos, estão no Ensino Médio, o que aponta uma evolução no fluxo escolar se comparado ao PISA 2000 com 57,6% no Ensino Médio. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, em 2007:

[...] cerca de 30% dos jovens de 16 ou 17 anos que deveria estar na etapa pré-universitária ainda cursava o ensino fundamental. Ao mesmo tempo, dos 3 milhões de pessoas com 18 e 19 anos que deveriam ter já concluído a Educação Básica, 58% ainda patinavam no ensino médio, fase que abrigava 30% dos adultos de 20 a 24 anos (IBGE, 2007).

O PISA, a partir do questionário do aluno, identificou dados sobre os hábitos de leitura e estudo. A seguir, uma comparação entre as escolas pesquisadas, com o objetivo de analisar como o aluno compreende e avalia o ensino da leitura e as tarefas propostas pela escola.

QUADRO COMPARATIVO			
Cerca de quanto tempo você passa lendo por prazer?			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
0 (questões em branco)	4%	----	----
Nunca leio por prazer	28%	33,3%	10,5%
30 minutos ou menos por dia	24%	33,3%	42,1%
Mais de 30 minutos e menos de 60 minutos por dia	24%	22,2%	31,6%
Uma a duas horas por dia	12%	11,1%	15,8%
Mais de duas horas por dia	8%	----	----
Só leio quando sou obrigado.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
0 (questões em branco)	4%	----	----
Discordo totalmente	48%	22,2%	36,8%
Discordo	28%	33,3%	52,6%
Concordo	8%	44,4%	5,3%
Concordo totalmente	12%	----	5,3%
Tenho dificuldade em terminar de ler um livro.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
0 (questões em branco)	8,0%	----	----
Discordo totalmente	28,0%	11,1%	26,3%
Discordo	40,0%	33,3%	42,1%
Concordo	20,0%	44,4%	26,3%
Concordo totalmente	4,0%	11,1%	5,3%
Leio apenas quando preciso obter alguma informação.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
0 (questões em branco)	4%	----	----
Discordo totalmente	24,0%	11,1%	42,1%
Discordo	24,0%	22,2%	42,1%

Concordo	40,0%	55,6%	15,8%
Concordo totalmente	8,0%	11,1%	----
Gosto de dar minha opinião sobre os livros que li.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
0 (questões em branco)	4,0%	----	----
Discordo totalmente	12,0%	----	5,3%
Discordo	16,0%	22,2%	5,3%
Concordo	40,0%	66,7%	68,4%
Concordo totalmente	28,0%	11,1%	21,1%
Com que frequência você lê porque tem vontade: Revistas?			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Nunca ou quase nunca	8,0%	22,2%	----
Algumas vezes por ano	12,0%	22,2%	5,3%
Cerca de uma vez por mês	32,0%	----	31,6%
Várias vezes por mês	28,0%	22,2%	47,4%
Várias vezes por semana	20,0%	33,3%	15,8%
Com que frequência você lê porque tem vontade: livros de ficção (romances, contos, narrativas)?			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Nunca ou quase nunca	16,0%	22,2%	5,3%
Algumas vezes por ano	32,0%	55,6%	36,8%
Cerca de uma vez por mês	24,0%	11,1%	36,8%
Várias vezes por mês	16,0%	----	15,8%
Várias vezes por semana	12,0%	11,1%	5,3%
Com que frequência você lê porque tem vontade: jornais?			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Nunca ou quase nunca	28,0%	22,2%	26,3%
Algumas vezes por ano	24,0%	11,1%	10,5%
Cerca de uma vez por mês	28,0%	33,3%	26,3%
Várias vezes por mês	20,0%	11,1%	21,1%
Várias vezes por semana	----	22,2%	15,8%
Com que frequência você se dedica a ler e-mails?			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Nunca ou quase nunca	16,0%	22,2%	10,5%
Várias vezes por mês	28,0%	33,3%	26,3%
Várias vezes por semana	32,0%	22,2%	36,8%
Várias vezes por dia	24,0%	22,2%	26,3%
Com que frequência você se dedica a: bater papo on-line (no MSN, por exemplo)			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Não sei do que se trata	4,0%	----	----
Nunca ou quase nunca	12,0%	11,1%	----
Várias vezes por mês	8,0%	22,2%	10,5%
Várias vezes por semana	12,0%	11,1%	21,1%
Várias vezes por dia	64,0%	55,6%	68,4%
Com que frequência você se dedica a procurar informações on-line sobre temas específicos?			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Não sei do que se trata	----	----	----
Nunca ou quase nunca	12,0%	----	----
Várias vezes por mês	24,0%	66,7%	42,1%
Várias vezes por semana	32,0%	----	42,1%
Várias vezes por dia	32,0%	33,3%	15,8%
Quando estudo, começo determinando exatamente o que preciso aprender.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Quase nunca	4,0%	11,1%	----
Às vezes	24,0%	22,2%	31,6%
Frequentemente	56,0%	33,3%	36,8%

Quase sempre	16,0%	33,3%	26,3%
Quando estudo, tento memorizar o máximo possível de detalhes.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Quase nunca	12,0%	----	5,3%
Às vezes	12,0%	33,3%	31,6%
Frequentemente	48,0%	33,3%	36,8%
Quase sempre	28,0%	33,3%	26,3%
Quando estudo, tento fazer uma ligação entre novas informações e o que já aprendi em outras matérias.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Quase nunca	16,0%	22,2%	15,8%
Às vezes	40,0%	33,3%	31,6%
Frequentemente	20,0%	33,3%	21,1%
Quase sempre	24,0%	11,1%	31,6%
Quando estudo, verifico se entendi o que li.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Quase nunca	12,0%	----	5,3%
Às vezes	16,0%	22,2%	5,3%
Frequentemente	36,0%	44,4%	26,3%
Quase sempre	36,0%	33,3%	63,2%
Quando estudo, tento ver como essas informações podem ser úteis fora da escola.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Quase nunca	12,0%	11,1%	10,5%
Às vezes	32,0%	66,7%	10,5%
Frequentemente	44,0%	22,2%	52,5%
Quase sempre	12,0%	----	26,3%
Quando estudo, verifico se consigo lembrar dos pontos mais importantes do texto.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
Quase nunca	4,0%	----	10,5%
Às vezes	12,0%	22,2%	10,5%
Frequentemente	44,0%	33,3%	31,6%
Quase sempre	40,0%	44,4%	47,4%
Quando estudo e não entendo alguma coisa, busco outras informações para tentar entender melhor.			
	EEJD	EPCS	EPSA
Quase nunca	12,0%	11,1%	15,8%
Às vezes	28,0%	33,3%	15,8%
Frequentemente	32,0%	44,4%	42,1%
Quase sempre	28,0%	11,1%	26,3%
Número de períodos de aulas de Português por semana.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
2	4,0%	----	----
3	4,0%	11,1%	5,3%
4	28,0%	22,2%	5,3%
5	64,0%	66,7%	89,5%
Tipo de aula que frequenta fora do horário normal da escola: aulas de reforço de Português.			
Proposições	EEJD	EPCS	EPSA
0	4,0%	----	----
Sim	----	----	10,5%
Não	96,0%	100,0%	89,5%

TABELA 21: Hábitos de leitura dos alunos participantes do PISA 2009

Podemos observar que alguns dados são contraditórios. Ao serem perguntados sobre quanto tempo dedicam à leitura por prazer, 28% dos alunos da EEJD afirmam que nunca leem por prazer, 33,3%, da EPCS, e 10,5%, da EPSA. Contudo, 48 % da EEJD discordam

totalmente ao serem perguntados se só leem quando são obrigados; sendo 22,2%, da EPCS, e 36,8%, da EPSA.

Outra contradição que pode ser explicitada é a frequência com os alunos leem livros de ficção porque tem vontade. 32% dos alunos da EEJD leem algumas vezes por ano, 55,6%, da EPCS, e 36,8%, da EPSA. Tais aspectos podem sugerir que os alunos diferenciam “ler por prazer” e “ler por vontade”. Parece que, para eles, ler por vontade não significa ter prazer na leitura, mas pode indicar outras necessidades.

Os dados parecem sugerir que “ler por prazer” está relacionado ao mundo virtual, já que 64% dos alunos da EEJD se dedicam a bater papo on-line; 55,6% da, EPCS, e 68,4%, da EPSA. Além disso, a frequência com os alunos se dedicam a procurar informações online sobre temas específicos também é significativa: 32% da EEJD, 33,3% da EPCS e 15,8% da EPSA.

Os hábitos de estudo dos alunos revelam bons procedimentos de leitura. Há a tentativa de memorizar o máximo possível de detalhes: 28%, da EEJD; 33,3%, da EPCS; e 26,3%, da EPSA. Muitos alunos procuram verificar se entenderam o que foi lido: 36%, da EEJD; 33,3%, da EPCS; e 63,2%, da EPSA. Muitos procuram verificar se lembrar de detalhes do que foi lido: 40%, da EEJD; 44,4%, da EPCS, e 47,4%, da EPSA.

Apesar disso, os dados sugerem dificuldades dos alunos ao tentar estabelecer relações significativas com outras disciplinas ou com aspectos da vida cotidiana. Apenas 11,1% dos alunos da EPCS tentam relacionar informações entre disciplinas, sendo abaixo do número da escola pública (24%, EEJD) e da outra escola particular (31,6%, EPSA). 22,2% dos alunos da EPCS tentam compreender como tais informações podem ser úteis fora da escola. Em contrapartida, 44% da EEJD frequentemente adotam esse hábito e 52,5%, da EPSA.

Tais resultados permitem refletir sobre o que constitui uma escola eficaz. Sammons (2008) destaca que alguns fatores podem ser levantados a partir dos resultados de pesquisas em larga-escala aplicadas nos últimos anos. Assim, alguns fatores-chave de eficácia podem fornecer um melhor entendimento de prováveis aspectos que podem contribuir para promover a melhoria de escolas e sistemas educacionais, bem como mensurar os processos de auto avaliação e monitoramento da escola. Para isso, o autor elenca “onze fatores para escolas eficazes” (SAMMONS, 2008, p.351), estabelecendo associações características de cada um, conforme quadro a seguir.

Onze fatores para escolas eficazes

1. Liderança profissional	Firme e objetiva Um enfoque participativo Um profissional que lidera
2. Objetivos e visões compartilhados	Unidade de propósitos Prática consistente Participação institucional e colaboração
3. Um ambiente de aprendizagem	Um ambiente ordenado Um ambiente de trabalho atraente
4. Concentração no ensino e na aprendizagem	Maximização do tempo de aprendizagem Ênfase acadêmica Foco no desempenho
5. Ensino e objetivos claros	Organização eficiente Clareza de propósitos Aulas bem estruturadas Ensino adaptável
6. Altas expectativas	Altas expectativas em geral Comunicação de expectativas Fornecimento de desafios intelectuais
7. Incentivo positivo	Disciplina clara e justa Feedback
8. Monitoramento do progresso	Monitoramento do desempenho do aluno Avaliação do desempenho da escola
9. Direitos e responsabilidades do aluno	Aumentar a auto-estima do aluno Posições de responsabilidade Controle dos trabalhos
10. Parceria casa-escola	Envolvimento dos pais na aprendizagem de seus filhos
11. Uma organização orientada à aprendizagem	Desenvolvimento de pessoal baseado na escola

QUADRO 13: Onze fatores para escolas eficazes
Fonte: SAMMONS, 2008, p.351

Para Sammons (2008), os 11 fatores inter-relacionados destacam, sobretudo, formas apropriadas de elogiar e premiar, e a maneira e grau em que os alunos são encorajados a assumir responsabilidade pela sua própria aprendizagem e se envolver na vida da escola. Além disso, maneiras de focar o ensino e a aprendizagem e metodologias de ensino irão diferenciar escolas eficazes, já que a organização e o planejamento cuidadoso e adequado, a clareza dos objetivos, o ensino de alta qualidade e a maximização do tempo de aprendizagem se constituem como fatores cruciais para caracterização desses ambientes.

No capítulo a seguir, apresentaremos um estudo de caso. Selecionamos uma das

escolas pesquisadas (EPSA) para aprofundar detalhes sobre o planejamento e as práticas pedagógicas instauradas referentes à escola e ao ensino de leitura.

CAPÍTULO 5

As avaliações oficiais e as práticas educativas da escola EPSA –

Um estudo de caso

O objetivo deste capítulo é apresentar um aprofundamento da pesquisa a partir da análise mais detalhada das práticas educativas desenvolvidas em uma das escolas pesquisadas: a EPSA. Para isso, apresentaremos a caracterização da escola, os procedimentos adotados no ensino de leitura, de acordo com as opiniões do diretor, dos professores e dos alunos. A partir do planejamento de Língua Portuguesa e de questões aplicadas de três séries finais (5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio), pretendemos compreender de que modo as práticas de leitura perpassam o processo de ensino-aprendizagem e qual relação com a matriz do PISA.

5.1 Caracterização da EPSA

Com a finalidade de analisar os resultados obtidos no PISA, selecionou-se o colégio EPSA para aprofundar os dados referentes à escola e ao ensino de leitura. A escolha dessa escola se deu pelo resultado no PISA 2009 e por ter sido a escola que permitiu um aprofundamento da pesquisa.

Primeiramente, aplicamos o *Questionário da Escola (Q...)*, utilizado no PISA, para caracterizar a instituição (Apêndice XIII) conforme respostas a seguir e, em segundo lugar, elaboramos questionários destinados ao diretor, aos professores e aos alunos (Apêndices X, XI, XII) com o objetivo de detalhar os procedimentos adotados no ensino de leitura, de modo que fosse possível compreender os bons resultados obtidos nessa avaliação externa.

A escola selecionada é uma instituição privada de ensino, cujo orçamento total provém das matrículas e mensalidades escolares pagas pelos pais. A instituição está localizada (Q.5) em uma grande cidade (com mais de 1 milhão de habitantes) em um bairro de classe média; na região, há mais escolas concorrentes no recrutamento dos alunos. Em relação à estrutura e à organização, a escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano) e Ensino Médio. Há dois turnos – manhã, das 7h10 às 12h, e tarde, das 13h10 às 18h. Para o Ensino

Médio, as aulas regulares ocorrem somente no período da manhã, das 7h10 às 12h55. No período da tarde, as aulas são opcionais e a participação está vinculada ao desempenho do aluno (média 7,5). A organização do ano letivo é trimestral (1º trimestre fevereiro a abril, 2º trimestre maio a agosto e 3º trimestre setembro a novembro). A média final para promoção é 6,0.

Em 1º de fevereiro de 2009, a escola apresentava um total de 2.509 alunos inscritos, sendo 1.241 meninos e 1.268 meninas. Desses alunos, 2% repetiram o Ensino Fundamental (do 6º ano em diante) e 2%, o Ensino Médio. Todos os alunos da EPSA têm a Língua Portuguesa como sua primeira língua. Há 134 professores na escola, sendo 129 com licenciatura plena e 5 possuem magistério e/ou pedagogia.

Para a admissão de alunos (Q.19), a escola sempre considera o histórico de desempenho escolar, o resultado das atividades diagnósticas/avaliações elaboradas pelos professores e a adesão dos pais à filosofia pedagógica da escola. Até o 5º ano do Ensino Fundamental, as atividades são diagnósticas, apontam o nível de conhecimento apresentado pelo aluno naquele momento e direcionam o trabalho a ser desenvolvido pelo colégio. A partir do 6º ano, o processo é seletivo, não há uma nota de corte, porém, avalia-se o nível de desempenho nos conteúdos de Português e Matemática. Para o Ensino Médio, a avaliação contempla todas as disciplinas da grade curricular e é estabelecida uma nota de corte. Nunca a escola adota como critério de admissão a residência em uma determinada área geográfica.

O questionário da escola foi respondido pela diretora da escola⁴⁵.

A escola, na opinião da diretora, não se considera afetada por nenhum dos problemas seguintes (Q.11): falta de professores qualificados de ciências, de matemática, de língua portuguesa e de outras matérias; falta de pessoal na biblioteca; falta de pessoal de apoio pedagógico; escassez ou inadequação dos equipamentos do laboratório de ciências; escassez ou inadequação do material pedagógico (por exemplo: livros didáticos); escassez ou inadequação de computadores para o ensino; escassez ou inadequação de conexão com a internet; escassez ou inadequação de software para o ensino; escassez ou inadequação dos recursos da biblioteca; escassez ou inadequação dos equipamentos audiovisuais.

Com relação à organização das salas (Q.12), os alunos são agrupados por habilidade em classes diferentes somente na disciplina de Inglês, que é oferecida em estágios, por nível de conhecimento. Em nenhuma outra disciplina, há o agrupamento por habilidade dentro da mesma classe.

⁴⁵ Apresentamos os resultados, exatamente conforme as respostas escritas dadas ao questionário. Como não houve entrevista nesta escola, utilizamos os tópicos do questionário da escola (Apêndice XIII) para caracterizá-la.

Entre as atividades opcionais proposta aos alunos do Ensino Médio foi assinalado (Q.13): banda de música, orquestra ou coral; peça de teatro ou comédia musical; trabalho voluntário ou atividades sociais; atividades ou clube de debates; clube de alunos ou campeonato de idiomas estrangeiros, matemática ou ciências; centro acadêmico; clube ou atividades de artes; times ou atividades desportivas e conferências ou seminários. Não são atividades oferecidas pela escola: publicação do anuário escolar, do jornal ou da revista da escola; clube de leitura; colaboração com bibliotecas locais e colaboração com os jornais locais. Como não há jovens estrangeiros na escola, não é oferecida nenhuma atividade específica para o aluno cuja língua materna não seja o Português.

As avaliações são realizadas com a seguinte frequência (Q.15): provas padronizadas (simulados), elaboradas pelos professores ocorrem 3 a 5 vezes por ano; provas de conteúdo acumulativo preparadas pelos professores, duas vezes no trimestre; as avaliações informais feitas pelos professores, chamadas avaliação contínua, mais de uma vez por mês, consideram o histórico individual do aluno trabalhos/projetos/dever de casa feito pelos alunos. Todo esse conjunto, com diferentes pesos, é usado para compor a média do aluno. A média do colégio é 6,0.

Na escola, o resultado dessas avaliações é utilizado para (Q.16): “informar os pais a respeito dos progressos de seus filhos”; “tomar decisões a respeito da reprovação ou aprovação dos alunos”; “agrupar alunos para fins didáticos”; “acompanhar o progresso da escola de um ano para outro”; “avaliar a eficácia dos professores” e “identificar os aspectos pedagógicos ou da grade curricular que podem ser aperfeiçoados”. A instituição não utiliza os resultados das avaliações para comparar o seu desempenho com o desempenho estadual ou nacional nem para comparar a escola com outras escolas.

A escola considera que o aprendizado dos alunos não é afetado pelos seguintes aspectos (Q.17): “baixa expectativa dos professores com relação aos alunos”; “falta de assiduidade dos alunos”; “mau relacionamento entre alunos e professores”; “professores que não identificam as necessidades individuais dos alunos”; “falta de assiduidade dos professores”; “alunos que não frequentam as aulas”; “alunos que desrespeitam os professores”; “funcionários que resistem a mudanças”; “consumo de álcool ou substâncias ilegais pelos alunos”; “atitude severa demais dos professores com os alunos”; “falta de incentivo aos alunos para atingir o seu potencial”. Há dois fatores que, segundo a escola, afetam um pouco o aprendizado: “alunos que perturbam as aulas” e “alunos que ameaçam ou molestam outros alunos”.

Para a escola, a frase que melhor descreve as expectativas dos pais é (Q.18): “Existe

uma *pressão constante* por parte de muitos pais, que esperam que a escola estabeleça padrões acadêmicos muito elevados e exija que os alunos os atinjam”.

Segundo a diretora, são razões prováveis que podem levar à transferência pedida ou compulsória de um aluno da primeira série do Ensino Médio (Q.20): “desempenho escolar insuficiente”; “problemas de comportamento”; “necessidades específicas de aprendizagem” e “solicitação por parte dos pais ou tutor”.

Os resultados dos alunos (Q.21) não são comunicados aos pais por meio de comparações entre alunos da mesma série, entre o desempenho acadêmico dos alunos com os resultados de avaliações estaduais ou nacionais, nem entre o desempenho acadêmico dos alunos com os resultados de outros estabelecimentos de ensino. Os boletins são entregues, aos alunos, trimestralmente e, há duas reuniões de pais por ano, caso as famílias desejem conversar pessoalmente com a escola. Supõe-se, a partir disso, que os resultados são comunicados de modo particular, entre escola e família.

Os dados relativos aos resultados escolares são divulgados (Q.22) anualmente na mídia (por exemplo, ENEM) e no site da escola; são utilizados na avaliação de desempenho do diretor da escola; são utilizados na avaliação de desempenho dos professores; são utilizados para decidir a alocação dos recursos pedagógicos da escola e são objeto de um acompanhamento contínuo por parte de uma autoridade administrativa, o mantenedor.

Entre os métodos utilizados para monitorar a prática dos professores de Língua Portuguesa na escola, foram selecionados (Q.23): testes ou avaliação do desempenho dos alunos e avaliação mútua entre professores (revisão dos planos de aulas, das ferramentas de avaliação, das aulas). Segundo a diretora, não foram realizadas observações das aulas pelo diretor, por inspetores ou outras pessoas externas à escola, somente por professores mais experientes.

O conselho de direção da escola (mantenedor, diretor e coordenador pedagógico) é responsável por: “selecionar os professores a serem contratados”; “despedir os professores”; “determinar o salário inicial dos professores”; “determinar os aumentos de salário dos professores”; “estabelecer o orçamento da escola”; “decidir a dotação orçamentária da escola”; “definir o regulamento disciplinar para os alunos”; “definir as políticas de avaliação dos alunos”; “aprovar a admissão dos alunos no estabelecimento” e “decidir sobre os cursos a serem oferecidos” aos professores e aos alunos.

Os professores, considerando a normativa do MEC, são responsáveis por “escolher os livros didáticos que serão utilizados” e “determinar o conteúdo programático dos cursos”.

Além dessas ações, o conselho de direção exerce influência nas decisões que se

referem à “contratação de pessoal” e à “elaboração de orçamento”. Conselho de direção e professores exercem influência na elaboração do “conteúdo programático” e do “método de avaliação”. Não há influência de autoridades de ensino nacionais ou estaduais (por exemplo: SE, MEC), associações de pais, grupos de alunos (por exemplo: grêmio estudantil e associação de estudantes) e comitês externos de avaliação na organização e desenvolvimento do currículo.

De acordo com a voz da direção, são muito frequentes as ações elencadas abaixo (Q.26):

- “Empenhar-se para que as atividades de desenvolvimento profissional dos professores correspondam às metas de ensino da escola”.
- “Zelar para que os docentes trabalhem em conformidade com os objetivos pedagógicos da escola”.
- “Utilizar os resultados do desempenho escolar dos alunos para elaborar os objetivos pedagógicos da escola”.
- “Acompanhar de perto o trabalho dos alunos”.
- “Informar os professores sobre as possibilidades de atualização dos seus conhecimentos e competências”.
- “Verificar se as atividades realizadas em aula correspondem aos nossos objetivos pedagógicos”.
- “Levar em conta os resultados dos exames nas decisões relativas ao aperfeiçoamento do currículo”.
- “Fazer o necessário para definir claramente as responsabilidades de coordenação do currículo”.
- “Quando um professor comunica um problema ocorrido em sala de aula, buscar juntos uma solução”.
- “Ficar atento aos comportamentos que podem perturbar o trabalho em sala de aula”.

Com alguma frequência, a direção: “orienta os professores sobre a maneira de aperfeiçoar o ensino” e “quando um professor tem um problema em sala de aula, toma a iniciativa de discutir o assunto com ele”. Nunca é tarefa desempenhada pela direção “assumir as aulas em caso de ausência imprevista de algum professor”.

A seguir, para aprofundar alguns aspectos e compreender os resultados do PISA na escola EPSA, são apresentados os resultados de três questionários aplicados com a finalidade

de conhecer as perspectivas do diretor, dos professores e dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de leitura desenvolvido na escola.

5.2 O ensino de leitura na EPSA: opiniões do diretor, dos professores e dos alunos

5.2.1 O diretor

Na EPSA, há uma diretora, de 45 anos, cujo tempo de docência é 27 anos. Atua na direção pedagógica há nove anos, sendo cinco anos na EPSA. É graduada em Letras com mestrado em Educação, Arte e História da Cultura, doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Com relação à proposta pedagógica da escola e suas características, a diretora respondeu que se trata de uma exigência legal, contudo, “ainda que não fosse, acreditamos que é importante uma linha orientadora comum para que o trabalho pedagógico seja bem sucedido”. Sobre a participação na elaboração da proposta pedagógica, segundo a direção: “a versão anterior da proposta foi redigida pela equipe gestora. Atualmente, estamos reescrevendo a proposta com todo o corpo docente”. Foi apresentada a seguinte síntese dos princípios gerais norteadores da Proposta Pedagógica:

Inspiração no modelo sócio construtivista (interacionista), com valorização do respeito às diferenças, da busca de estratégias diversificadas de ensino, da construção do conhecimento pelo aluno, da importância da interação e da mediação para a construção desse conhecimento, do desenvolvimento de habilidades e competências, da interdisciplinaridade, do trabalho com projetos.

Ao ser perguntada sobre a existência de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa em todos os segmentos de ensino, a diretora respondeu afirmativamente e justificou essa necessidade da seguinte forma: “porque acreditamos que é necessário haver unidade de princípios para que haja sucesso no processo de aprendizagem”.

A diretora confirmou a existência do desenvolvimento de habilidades específicas de leitura na proposta curricular, apresentando como justificativa: “porque este é o papel da escola: desenvolver as habilidades de leitura e escrita, ao lado da aprendizagem específica dos conteúdos conceituais”.

Com relação aos aspectos mais importantes dessa proposta de leitura, a direção apresentou aspectos teóricos condizentes com o PISA e com as teorias linguísticas desenvolvidas recentemente:

Ênfase na aquisição das habilidades de leitura com base nos níveis propostos pelo PISA; desenvolvimento da escrita competente, observando-se estrutura, utilização de recursos linguísticos e desenvolvimento do tema, com base na Teoria dos Gêneros; análise e reflexão sobre a língua, privilegiando-se uma abordagem funcional da gramática, com base nas pesquisas linguísticas.

Há algumas ações propostas na escola para auxiliar na aprendizagem das habilidades de leitura. A direção informou que sempre são realizados: “estabelecimento de metas educacionais para cada segmento de ensino no que se refere à leitura”; e a “utilização de resultados de avaliações da escola e/ou oficiais para desenvolver metas educacionais para ensino e aprendizagem de leitura”. Já as outras ações disponíveis, elencadas a seguir, são realizadas muitas vezes, segundo resposta assinalada pela direção.

- Observação e acompanhamento das aulas pelo coordenador ou por professores mais experientes.
- Oferecimento de reuniões pedagógicas, cursos e/ou momentos de formação para os professores, relacionados à leitura.
- Participação do diretor nos momentos de formação destinados aos professores.
- Acompanhamento do conteúdo programático de leitura desenvolvido em todos os segmentos.
- Avaliação do desenvolvimento curricular das disciplinas em relação à progressão destinada ao ensino e aprendizagem da leitura.
- Oferecimento de programas de estudos específicos aos alunos para aperfeiçoar conhecimentos, sobretudo relacionados à leitura, gramática, vocabulário, expressão oral, etc.

A escola apresentou quatro características da EPSA, consideradas diferenciais na promoção do hábito de leitura. Tal questão permite identificar as atividades propostas e o conhecimento da direção sobre o trabalho desenvolvido. A direção, na verdade, citou os quatro diferenciais descritos abaixo:

1. Programa intenso de leitura compartilhada, com trabalhos sobre a obra lida e proposta de textos de alta qualidade e grande desafio (introdução da literatura brasileira tradicional a partir do 9º ano).
2. Projetos de incentivo ao hábito/prazer de leitura: Visita Semanal à Biblioteca (retirada semanal de livros com atividades de socialização da leitura feita, oferecida aos alunos de Educação infantil e Ensino Fundamental I), Biblioteca de Classe (acervo utilizado de forma espontânea pelos alunos de cada agrupamento de Educação infantil e Ensino Fundamental I), Piquenique Literário (atividade de leitura e manuseio de livros no horário de intervalo, de forma livre e autônoma), Livros ao Vento (estante com livros para retirada espontânea por toda a

Comunidade, inclusive professores e pais), incentivo à utilização da Biblioteca Escolar.

3. Leituras compartilhadas propostas em diferentes disciplinas, inclusive uma leitura semestral na disciplina de Inglês.
4. Prática intensa de leitura nas diferentes áreas, com textos de diversos gêneros (contínuos e descontínuos).

A opinião da direção sobre a importância da leitura e a sua relação com a aprendizagem escolar de diferentes disciplinas foi:

A leitura é a “arquicompetência” que estrutura a aprendizagem de todos os conteúdos escolares. Quanto mais competente leitor for o aluno, mais se desenvolverá em todas as áreas do conhecimento. O aluno competente na leitura do gênero artigo de divulgação científica, com certeza aprenderá mais ao ler um texto sobre espécies animais, do que aquele que apresentar dificuldade na compreensão do texto, o que será um distrator, reduzindo sua performance na compreensão dos conceitos propriamente ditos.

Referente aos procedimentos de seleção e formação de professores, para compreender o tipo de profissional que a escola valoriza, a direção descreveu o seguinte:

Após a análise do currículo, em que é observado se o candidato atende aos critérios de pré-seleção (formação em universidade de prestígio, pós-graduação na área, experiência de pelo menos cinco anos, de preferência em escola de mesmo perfil – particular de classe média/alta), o professor é entrevistado pelo Coordenador de Língua Portuguesa e pelo Coordenador do Curso, e apresenta uma “aula teste” a esses dois coordenadores e a professores convidados (que podem ou não ser da mesma área). Aprovado nesse processo, o candidato é encaminhado para entrevista comigo – Diretora Pedagógica – e com o Mantenedor da escola, que, juntos, aprovamos ou não a contratação.

Já com relação à formação dos professores, o atendimento à proposta pedagógica da escola e, sobretudo, à promoção do hábito de leitura, a direção relatou o seguinte:

A escola oferece dispositivos de formação que podem ser realizados *in company* ou em instituições externas, mediante solicitação dos professores, dos coordenadores de curso ou Departamento (disciplina), ou sugestão da Direção. Além disso, os professores que desejarem realizar seu Mestrado podem solicitar o custeamento do curso, que será deferido após análise por uma Comissão, levando-se em conta, para aprovação, a qualidade do curso (área, instituição) e o mérito do professor (performance e compromisso com a escola). As reuniões pedagógicas também cumprem um papel formativo, sendo espaço de leitura e discussão entre pares de temas relevantes. O mesmo se aplica ao Departamento de Língua Portuguesa.

Tais relatos sugerem que a escola valoriza, para contratação, um profissional com experiência em contextos semelhantes ao seu e, sobretudo, com sólida formação acadêmica. A pós-graduação *Lato ou stricto sensu* parece ser um fator bastante valorizado. Isso, contudo, não impede que a escola ofereça formação contínua aos profissionais, o que deixa claro a

valorização de um professor sempre atualizado e em constante processo de reflexão e transformação de suas práticas, com o objetivo de aprimorar os resultados acadêmicos dos alunos.

Observa-se a organização das disciplinas por departamento, o professor responsável pelo departamento é intitulado Assessor Pedagógico que responde por todas as atividades nele desenvolvidas.

A direção pôde avaliar a participação da escola no PISA 2009, destacar quais reflexões/transições a equipe pedagógica pôde suscitar para o aprimoramento das práticas educativas relacionadas à leitura. Nesse sentido, para a direção:

Na verdade, a participação no PISA pouco contribui para a escola, uma vez que os dados resultantes da avaliação não são fornecidos. A experiência da realização da avaliação enriquece o grupo de alunos que dela participa, e os resultados gerais divulgados são estudados pela equipe gestora para reflexão sobre o projeto local à luz dos dados nacionais e internacionais, mas acredito que o ganho seria maior se a escola tivesse acesso a seus dados.

Para favorecer uma melhor classificação das escolas em geral em prova como o PISA, a direção sugere as seguintes práticas a serem desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa: “A manutenção e o aperfeiçoamento das práticas que visam desenvolver as habilidades de leitura favorecerá a aprendizagem dos alunos, fazendo com que apresentem um resultado cada vez melhor no exame.” Ainda, para a direção, a equipe de gestão pode ajudar as escolas a melhorarem seus resultados no PISA “dando continuidade à capacitação da equipe docente”, e “cuidando dos alunos que apresentam mais dificuldade, por meio de projetos de apoio e recuperação”. Para a diretora, isso “permitirá um desempenho melhor das escolas, propiciando uma performance mais homogênea, em que o nível de proficiência seja elevado em todo o grupo”.

As respostas dadas no questionário da diretora revelam um elevado grau de conhecimento por parte desse profissional no que se refere às práticas pedagógicas desenvolvidas em sua escola. Além disso, nota-se que a escola tem valores e procedimentos bem consolidados sobre a valorização da leitura e a formação contínua de seus professores.

A seguir, serão avaliadas as respostas dadas pelos professores.

5.2.2 Os professores

Primeiramente, caracterizamos o profissional, identificando idade, tempo de docência total e na escola pesquisada, responsabilidade por qual série. A professora 1 é responsável

pelo 5º ano do Ensino Fundamental; ela tem 39 anos e leciona há 22; no colégio EPSA, o tempo de docência completou 11 anos. A professora 2 é responsável pelos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental; aos 46 anos, leciona há 21; no colégio EPSA, o tempo de docência é 4 anos. A professora 3 é responsável pela 2ª e 3ª séries do Ensino Médio; tem 58 anos de idade e 28 de docência; no colégio EPSA, o tempo de docência completou 13 anos. Nota-se que as três professoras apresentam longa experiência e tempo de docência.

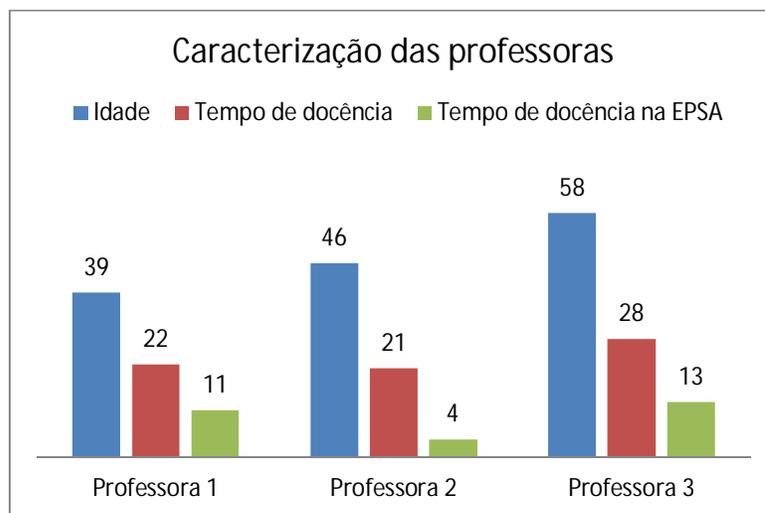


GRÁFICO 10: Caracterização das professoras da EPSA

A professora 1 tem uma carga-horária semanal de 7 aulas destinadas à Língua Portuguesa na 5ª série. Ela participa do planejamento anual dos conteúdos, porque é “responsável pela disciplina” e ministra “aulas em todas as turmas do 5º ano”. Entre as atividades realizadas no período de planejamento, a professora 1 destaca a escolha dos conteúdos a serem trabalhados na série e a seleção dos gêneros textuais a serem priorizados no ano. Segundo a profissional, o planejamento contempla atividades específicas de leitura. Todas as ações são realizadas em parceria com a assessoria de Português e bem aceitas pela coordenação.

A professora 2 informou que a carga-horária de Português, nas séries em que leciona, contempla 6 aulas semanais. Ela participa do planejamento, pois “planejar é antecipar ações [...] a fim de adequá-las à realidade e à necessidade dos alunos”. Entre as ações realizadas durante esse período, a professora destacou “discussões; trocas de experiências de sala/ano entre os professores; análise de livros didáticos e paradidáticos etc.” As atividades de leitura são especificadas no planejamento e, segundo a professora 2, tal decisão é tomada em conjunto por professores e assessor da área. A coordenação acata tal determinação “de maneira democrática. Ela é respeitada dentro dos limites daquilo que a comunidade escolar

julga adequado.”

Nas séries em que leciona, a professora 3 tem uma carga-horária semanal de 5 aulas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa. Há a sua participação no planejamento anual, para ela, “é necessária uma participação ativa do docente para que ele interaja com o seu grupo e discuta as escolhas de leitura, bem como as estratégias.” As atividades realizadas nesse período englobam “discussões” e “troca de experiências”. Segundo a professora 3, o grupo de professores é responsável pela inserção no planejamento de atividades específicas de leitura, sendo que tal decisão é bem aceita pela coordenação.

Ao comparar as respostas até aqui, pode-se caracterizar uma diminuição das aulas destinadas à Língua Portuguesa em cada segmento (7 aulas no ensino fundamental I; 6, no ensino fundamental II; e 5, no ensino médio), o que sugere um trabalho mais intenso das habilidades de leitura e escrita nas séries iniciais.

A assessoria de Português aparece na descrição de duas professoras, o que mostra a preocupação da escola pesquisada com a atuação dos professores, por meio dos acompanhamentos de um profissional que orienta e avalia as decisões do grupo. Além disso, para duas professoras,, as discussões e as trocas de experiências são apresentadas como ações importantes no ato de planejar. Isso sugere um grupo integrado e acostumado a compartilhar conhecimentos e colaborar com as decisões tomadas.

Com a finalidade compreender quais concepções de leitura permeiam as ações adotadas pelas professoras, a questão nove apresentou as seguintes opções de resposta:

- a. Decodificar um conjunto de símbolos gráficos, para compreender a mensagem escrita, o que permite construir conhecimento.
- b. Um processo interativo entre o leitor e o texto, em que o primeiro, a partir de conhecimentos prévios, reconstrói o significado do segundo, pois ler, além da decodificação gráfica, é compreender e inferir para, por meio da análise do texto, produzir sentidos.
- c. Uma habilidade automática caracterizada pela fluência, ritmo e entoação, pela qual se constrói sentidos.
- d. Tem outro sentido, que é: _____.

(Apêndice XI)

A professora 1 e a professora 3 selecionaram a letra b, que trata de um conceito mais amplo de leitura, que automaticamente não desconsidera as outras alternativas. Já a professora 2 selecionou todas as alternativas, embora não houvesse essa orientação. Para ela, outro

sentido atribuído à leitura é “decodificar um conjunto de símbolos atribuindo-lhes sentido de maneira dialógica, gerando benefícios individuais e sociais”.

Essa resposta sugere que, para a professora, todas essas habilidades devem ser desenvolvidas no processo de leitura. O outro sentido exposto pela profissional dialoga com a letra b, pois os termos “dialógico” e “interativo” se relacionam a partir da forma como o texto é concebido para o grupo. É dialógico porque essa interação é ininterrupta no decorrer das inúmeras práticas sociais que permeiam a vida humana.

Para apresentar a frequência com que as atividades de leitura são realizadas e o que justifica tal decisão, as três professoras afirmaram que em todas as aulas realizam atividades de leitura, e suas justificativas foram:

A leitura se faz o tempo todo, seja ela autônoma, coletiva e até mesmo na elaboração de textos. (Professora 1)

Além de livros solicitados mensalmente, a leitura de charges, cartuns, crônicas, jornais e contos é trabalhada em sala por meio do livro didático e exercícios dirigidos de interpretação e compreensão. A leitura é intercalada e entrelaçada à gramática e à produção textual. (Professora 2)

Em todas as aulas, há o incentivo para ler desde pequenos textos em diferentes linguagens, não só com o livro didático. Em muitas delas, a leitura é feita com o aluno, parando de vez em quando para discutir o que se leu. (Professora 3)

As professoras 1 e 3, em suas respostas, levam em conta apenas o ato de ler, seja de forma autônoma, coletiva, com ou sem o auxílio do professor. A professora 2, contudo, aproxima a sua resposta da forma como concebe a leitura, há leitura de textos diversificados, bem como momentos específicos para trabalhar habilidades de interpretação e compreensão. Além disso, ela especifica que a leitura integra as atividades de gramática e produção de textos, o que sugere o trabalho com outras habilidades de leitura.

As professoras puderam apresentar estratégias diferenciadas que são utilizadas para sanar dificuldades específicas de cada turma. Para as professoras 1 e 3, a frequência desse uso não varia de uma classe para outra. Tal resposta se justifica, pois as profissionais só levaram em consideração o ato de ler, por isso, não haverá diferenciação. A professora 2, no entanto, considerou a diversidade de textos que são trabalhados, por isso respondeu: “A frequência varia, pois deve-se levar em conta o andamento, as discussões, as dificuldades de cada classe. Assim, algumas leem mais e outras menos, entretanto, pretende-se atingir a mesma qualidade”.

Nas questões 12 e 13, o objetivo foi identificar gêneros textuais trabalhados e como

essa decisão é tomada, verificando se há alguma influência externa que permeia as ações desenvolvidas pelas professoras. A professora 1 selecionou os gêneros contos, textos jornalísticos e informativos, justificando que os outros gêneros são apreciados, mas o aprofundamento ocorre para esses textos. Com relação à pergunta 13, a educadora não responde o que subsidia sua decisão e nem a justifica, apenas responde tratar-se de uma escolha coletiva (assessoria externa, assessoria pedagógica e professores).

A professora 2 assinalou todos os gêneros (aventuras, contos, teatro, policiais, biografias/diários, poesia, textos jornalísticos, ficção científica, textos informativos, textos verbo-visuais). Como resposta à pergunta 13, ela destacou: “A decisão é tomada pelo grupo de professores de cada ano/série, levando-se em conta a idade, o gosto, o desenvolvimento da competência leitora, a fim de que o aluno consiga percorrer diferentes textos com autonomia”. Nessa resposta, percebe-se maior grau de consciência na seleção de textos e nos motivos que encaminham as decisões tomadas no planejamento.

A professora 3 selecionou poesia, textos verbo-visuais e outros, identificando os textos literários universais que integram as listas dos vestibulares da Fuvest e da Unicamp⁴⁶. Para ela, o grupo de professores é responsável por essa decisão, mas é subsidiado pelas indicações dos grandes vestibulares.

A professora 1 informou que há um plano de leitura de textos não-literários e os gêneros focalizados no ano. Professores e assessoria são responsáveis pela escolha, considerando como critério o gênero e o renome do autor. Nesse plano, são adotados seis livros por ano.

Segundo a professora 2, tanto os literários quanto os não-literários são privilegiados, considerando tanto o desenvolvimento do “gosto pela leitura”, quanto a formação do leitor e sua “preparação para o Ensino Médio.” Para isso, “a escolha é realizada pelos professores junto ao assessor, mas levando-se em conta o ‘feedback’ dos anos anteriores”. Entre os critérios estabelecidos, a professora destacou: “a faixa etária, o tema relevante para a idade/série, o gênero textual adequado, dificuldade ou facilidade na escritura do texto, qualidade textual”. Os livros são escolhidos anualmente, sendo lidos um por mês.

Para a professora 3, há um plano de leitura de livros literários, por causa das exigências do vestibular, mas se propõem, também, leituras que, segundo a professora,

⁴⁶A Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) é uma instituição autônoma, responsável pela realização do Vestibular que seleciona alunos para a USP (Universidade de São Paulo) e FCMSC-SP (Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo). Realizado em duas fases, é o maior vestibular do Brasil, com quase 140.000 inscritos. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por sua vez, atribui a preparação e a organização de seus vestibulares à Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest). Também realizado em duas fases, o Vestibular Nacional Unicamp recebe aproximadamente 60 mil inscritos.

“possam instigar o senso crítico/argumentativo do aluno.” O grupo de português é responsável pela seleção, contudo, os vestibulares são o critério principal adotado. O plano é elaborado anualmente, contemplando uma leitura por mês.

As professoras descreveram algumas estratégias utilizadas para desenvolver habilidades específicas. A primeira habilidade proposta no questionário foi *Identificação e recuperação de informação*. A professora 1 realiza leitura com a sua interferência. Já a professora 2 propõe leitura individual e coletiva; levantamento de sentidos; recuperação de “pistas” que identifiquem informações. Por fim, a professora 3 realiza a leitura “em voz alta e com a entonação correta”, acompanhada pelos alunos.

A *interpretação* foi a segunda habilidade descrita na questão. A professora 1 mobiliza discussões e questões de interpretação, mas não especifica de que tipo seriam essas perguntas. A professora 2, contudo, possibilita aos alunos discutir o assunto; estabelecer relações entre conhecimentos prévios e o texto; relacionar o tema e a linguagem não-verbal; identificar o tema central, levantar hipóteses etc. Já a professora 3 promove a discussão das várias possibilidades de leitura de um texto, mas também não especifica como.

Para a terceira habilidade, a *reflexão*, a professora 1 promove a exposição da opinião de cada aluno. Em concordância, a professora 2 promove o diálogo entre os alunos para expressar e ouvir o que compreenderam, solicita exemplos comparativos e produções textuais referentes ao que foi discutido, já que, segundo a profissional, a reflexão é um processo interno. A professora 3, contudo, explora a discussão dos significados e a análise da linguagem conotativa.

A questão 20 visa a identificar tipos específicos de atividades de leitura e a frequência com que são realizadas. No quadro a seguir, foram marcadas as respostas dadas pelas professoras (P1=professora 1; P2=professora 2; P3=professora 3).

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
a. Leitura feita em casa			P1	P2 / P3
b. Leitura individual em sala	P3		P1	P2
c. Leitura compartilhada em sala			P1 / P2 / P3	
d. Elaboração de biblioteca da turma	P3	P2		P1
e. Fichas de leitura	P3	P1	P2	
f. Discussão orientada por meio de perguntas sobre o autor		P1	P3	P2
g. Discussão orientada por meio de perguntas sobre o livro		P1	P3	P2
h. Discussão de exercícios de análise		P1	P3	P2

i. Dramatização	P3	P1 / P2		
j. Apresentação de seminários	P3	P1 / P2		
k. Leitura preparatória para trabalhos e provas	P1		P3	P2
l. Leitura de jornais e/ou revistas	P3		P1	P2
m. Leitura do jornal da escola	P3	P1 / P2		
n. Leitura do plano anual de leitura			P1	P2 / P3
o. Leitura no livro didático			P1	P2 / P3

QUADRO 14: Tipos de atividades de leitura e frequência de realização

Ao comparar as respostas, nota-se que para as professoras 1 e 2 há uma diversidade de atividades realizadas. A seleção feita pela professora 3 destaca um menor número de atividades desenvolvidas e sugere um trabalho voltado para especificidades de provas, como o vestibular, concordando com respostas anteriores em que a professora verbaliza tal objetivo.

Ao serem questionadas se os alunos aderem às atividades de leitura propostas pelos professores, a professora 1 respondeu que isso ocorre muitas vezes, sendo perceptível pelo *feedback* dos próprios alunos, de suas famílias e pela frequência à biblioteca. Já a professora 2 também assinala que muitas vezes os alunos participam, contudo, isso ocorre por motivações diferentes: a primeira é “por obrigatoriedade, porque vale nota” e a segunda refere-se ao modo com que “o texto foi apresentado aos alunos”. Por fim, a professora 3 respondeu que sempre há envolvimento dos alunos, mas não justificou sua resposta.

As questões 22 e 23 estão relacionadas ao uso da biblioteca e às atividades promovidas nesse espaço. A professora 1 destacou o uso da biblioteca uma vez por semana, de acordo com o que é estabelecido na grade curricular. Ela menciona três projetos desenvolvidos na biblioteca: “encontro com o escritor”, “piquenique literário” e “troca de gibis”. A professora considera que “quanto mais o leitor ficar próximo de ambientes de leitura, maior será seu envolvimento com os livros”.

A professora 2, contudo, assinala que raramente leva os alunos à biblioteca e justifica que isso não é um hábito da escola, pois as atividades são desenvolvidas em classe. Ela relata que a biblioteca não desenvolve projetos e atividades de leitura e expõe que “deveria haver mais investimento em livros e atividades nesse ambiente, a fim de que não se transforme em um espaço meramente de encontro; que seja, efetivamente, um local que propicie a leitura e atividades afins”.

Por fim, a professora 3 diz que nunca leva os alunos à biblioteca, pois eles já são frequentadores do espaço. A professora não sabe o suficiente para citar se há projetos de leitura desenvolvidos na biblioteca.

Pela sequência de respostas, nota-se que o foco no uso da biblioteca escolar na EPSA está no Ensino Fundamental 1. A justificativa da professora 2, contudo, sugere que o trabalho pode e deve ser ampliado para outras séries. A professora 3 sugere que todos têm o hábito de frequentar a biblioteca.

Pela ótica das professoras, há alguns problemas enfrentados para a promoção de atividades diversificadas de leitura. Nesse âmbito, a professora 1 destaca a falta de tempo como seu maior obstáculo, mas não especifica se é tempo de aula e/ou tempo para a elaboração de atividades. A professora 2 aponta três empecilhos: promover atendimento individualizado com salas lotadas (40 alunos); trabalhar em grupos devido ao grande número de alunos em sala de aula; falta de vontade, por parte dos alunos, em querer ler. Já a professora 3 destaca dois impedimentos: o aluno não estar com o texto/livro e o aluno não se envolver.

Referente ao conhecimento das professoras sobre essa avaliação externa, a professora 3 conhece a avaliação por meio da escola e de jornais, contudo, não especifica o que sabe e responde desconhecer a participação da escola, o desempenho dos alunos e, por isso, não relaciona o PISA com suas atividades e avaliações. Já as outras professoras responderam:

O PISA é um exame realizado a cada três anos e tem como objetivo avaliar o desempenho do aluno em determinada área do conhecimento. Fiquei sabendo com a própria direção pedagógica do colégio. (Professora 1)

É um tipo de avaliação realizada em vários países do mundo com a finalidade de analisar a capacidade leitora, os vários tipos de raciocínios etc. Conheci por meio de jornais e, depois, por meio do colégio. (Professora 2)

A professora 1 desconhece se a escola participou e o desempenho dos alunos, contudo, percebe algumas relações entre a sua prática e a avaliação do PISA: “Procuro, nas aulas, desenvolver bem a leitura crítica e incentivá-la, além de priorizar bastante a interpretação de textos”.

A professora 2 tem “conhecimento de que alguns alunos [...] participaram do PISA”, mas não tem conhecimento dos resultados. Para ela, “há relação entre o trabalho do colégio e o PISA no sentido de privilegiar a leitura em classe e extraclasse, bem como nas avaliações, diversificando as questões quanto à localização, inferência, análise e também quanto à diversificação dos gêneros textuais”.

Com relação à valorização da leitura, as respostas dadas trazem concepções próximas e que, ao mesmo tempo, parecem se ampliar nas concepções de cada professora, sugerindo o aprofundamento de dado em cada segmento.

A leitura é muito importante e deve ser o eixo principal em todas as disciplinas. As propostas de atividades [...] contam com inferências, relações de textos diversos. (Professora 1)

A leitura é primordial para a aprendizagem escolar e para a cidadania, para desenvolver importantes aspectos, como a criatividade, memorização, concentração, inferência, reflexão, busca de informações, análise, relações entre ideias/informações, desde que seja bem trabalhado com o aluno. (Professora 2)

A leitura é de importância maior, uma vez que desperta reflexões, amplia o vocabulário e promove o crescimento do aluno, desenvolve o senso crítico, surgindo um sujeito com opinião própria bem alicerçada. (Professora 3)

Todas as professoras citaram a ação de ler e contar histórias em sala de aula como forma de valorizar e transmitir a importância da leitura para o aluno.

Incentivo os alunos contando histórias, lendo trechos de livros de autores renomados. (Professora 1)

Pode-se ler partes do livro em sala e deixá-las suspensas, criando expectativas; fazer contação de histórias também funciona como forma de despertar a curiosidade, sem dar o final e os detalhes do enredo. (Professora 2)

Conto uma parte curiosa que possa despertar interesse, posso me referir a um tema como o amor, ou outro que vá despertar curiosidade. Para num ponto em que o aluno queira saber o que acontece a partir dali. (Professora 3)

As respostas das professoras se relacionam com as diferentes habilidades de leitura propostas pela matriz do PISA (Cf. capítulo 2). Pelo questionário, foi possível comparar a elaboração de avaliação pelas professoras às questões utilizadas no PISA. A professora 1 destaca a existência de uma prova escrita, na qual há “leitura e interpretação de um texto”, opção que se deve a uma metodologia adotada pela escola. A professora 2 informa que mescla questões objetivas e discursivas, por considerar que “com variedade de questões, há uma maior possibilidade de avaliar o aluno de forma ampla”. Por fim, a professora 3 informa que promove quatro tipos de questões: verificação de leitura, interpretação de textos, relações intertextuais e relações entre texto, contexto e estilo literário.

Com relação às questões do PISA, foram apresentadas sete sequências de questões. Para a professora 3, os seus alunos conseguiriam responder a todas as questões. Para a professora 1, das sete sequências, apenas uma não seria respondida adequadamente pelos alunos, pois considerou o gênero utilizado complexo. Essa professora também justificou que nas áreas de Geografia e História os alunos leem esquemas, mapas e imagens e, por isso, conseguiriam responder.

Para a professora 2, das sete sequências apresentadas, três não seriam respondidas

adequadamente. Como principais dificuldades, a professora destacou: relacionar ideias/conceitos; excesso de informação em uma questão; localizar informações em tabelas e gráficos, decodificar e compreender símbolos. Tais dificuldades se devem ao fato de que os gêneros de texto apresentados nas questões não são privilegiados, segundo a professora, nas aulas de Língua Portuguesa.

Sobre a formação acadêmica das professoras, identificamos o processo de atualização e aperfeiçoamento escolhido por cada profissional. A professora 1 cita pós-graduação e assessorias externas promovidas pelo colégio. Já a professora 2 relata: “nos últimos cinco anos, terminei o mestrado; participei, como ouvinte, de conferências de Língua Portuguesa. No momento, estou fazendo especialização em Língua Portuguesa e Literatura”. Por fim, a professora 3 cita duas ações: leitura de textos especializados e participação em cursos e congressos, na área da educação e da Língua Portuguesa.

A questão 32 tem como objetivo identificar qual é a atuação da escola, pelo ponto de vista das professoras, ao auxiliar os educadores na promoção dos hábitos de leitura dos alunos. A professora 1 identifica como importantes as sugestões vindas da assessoria em Língua Portuguesa e o apoio contínuo da escola na formação do corpo docente. Já a professora 2 destaca tanto a escola, ao subsidiar alguns cursos, quanto o Departamento de Português, que privilegia a leitura e solicitam que os professores também a façam. Para a professora 3, destaca-se a atuação da escola no que se refere ao papel de aluno, exigindo “frequência”, “comprometimento com a aprendizagem e com o material em sala de aula” e o “diálogo com a família.”

Com relação à contribuição do PISA para a escola (questão 33), as professoras 1 e 3 não souberam opinar. Já a professora 2 destacou: “a princípio, quando os alunos foram submetidos ao exame do PISA, repensamos nossas avaliações e nossas práticas. Entretanto, não recebemos os resultados e nada mais foi discutido.”

No que se refere às ações futuras, depois do PISA que podem ser mobilizadas pelos professores, destacam-se:

Leituras nas quais se priorizam o gênero de foco e interpretação de diversos textos. (Professora 1)

A prática do multiletramento, com práticas multissemióticas; desenvolvimento de projetos multi e interdisciplinares, sendo o aluno protagonista do processo ensino/aprendizagem. (Professora 2)

É imprescindível que o professor seja leitor, que se envolva e se deixe afetar com o processo ensino/aprendizagem. Leia com o aluno, dialogue e oriente com qualidade. (Professora 3)

Nota-se que cada professora indica um aspecto que, na verdade, pode ser considerado complementar. A professora 1 corrobora a própria prática que descreveu nas questões anteriores e que parecem ser indicações da assessoria da área, em um processo de formação. Já a professora 2 ressalta possibilidades mais recentes de atuação, o que se relaciona ao processo de aperfeiçoamento acadêmico relatado anteriormente. Por fim, a professora 3 destaca a prática da sala de aula, a experiência como fator essencial para propiciar uma formação ampla e melhores resultados em avaliações como o PISA.

No que se refere às ações que podem ser mobilizadas pela equipe de gestão, a professora 1 destaca como importante atuar e incentivar sempre o corpo docente. A professora 2 sugere: favorecer os trabalhos e projetos em grupo na classe e extraclasse, beneficiando a oralidade e a escrita; investir na biblioteca e no seu uso; promover mais incentivos na formação profissional na área da educação. Já a professora 3 dá uma resposta vaga, não diretamente ligada à questão: “o aprendizado não se dá apenas com o professor, é preciso o envolvimento de toda a comunidade escolar.”

A comparação entre os dados coletados na EPSA e os resultados do PISA indica que não é a mera presença de recursos que faz diferença no desempenho dos alunos, mas sim as atividades cuja realização eles viabilizam. Neste sentido, fica clara a importância da liderança da escola em conseguir que os recursos existentes sejam mobilizados para a promoção de atividades que visem à melhoria do desempenho cognitivo dos alunos. Conforme, pudemos atestar na fala da diretora da EPSA.

Provavelmente, é a ação da liderança da escola que torna possível a ocorrência simultânea dos fatores que, juntos, produzem melhor desempenho dos alunos. Contudo, percebemos que as professoras pouco criticam a instituição, contrapondo-se ao próprio discurso dos alunos, que revelam a existência de fatores que atrapalham o andamento da aula, conforme mencionado na comparação entre as três escolas. Será que a fala das professoras participantes representa a maioria? O planejamento e a atuação das professoras parecem ser amplamente assistidos.

No próximo item, o objetivo é compreender como os alunos se apropriaram de algumas concepções de leitura, a partir do trabalho desenvolvido pelas professoras.

5.2.3 Os alunos

Antes de apresentar os resultados obtidos pelos questionários, foi feito um levantamento da trajetória acadêmica do grupo de alunos participantes do PISA 2009, para

construir sua caracterização.

Trinta alunos foram selecionados para realizar a avaliação do PISA em EPSA, de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa de avaliação. Para que não houvesse manipulação dos resultados, a equipe responsável pelo PISA no Brasil enviou à escola uma planilha de coleta de dados, na qual deveriam ser indicados todos os alunos elegíveis para realizar a avaliação, considerando dois critérios: (1) alunos nascidos em 1993 e matriculados a partir da 7ª série do Ensino Fundamental (atualmente, leia-se 8º ano); e não nascidos em 1993 e matriculados somente no 1º ano do Ensino Médio (ou equivalente).

Após o envio dos dados pela escola, a equipe organizadora do PISA sorteou 19 alunos participantes e enviou a lista pronta para a escola. Entre esses jovens, todos cursavam a primeira série do ensino médio: um aluno, nascido em 1992⁴⁷, três alunos nascidos em 1993, e quinze alunos nascidos em 1994.

Na tabela abaixo, apresenta-se a trajetória acadêmica dos alunos participantes do PISA 2009. O levantamento foi efetuado entre dezembro de 2011 e março de 2012. Nessa trajetória, foi considerada a média anual para o componente curricular Língua Portuguesa, já que a leitura foi o foco do PISA 2009 e, por isso, tal disciplina foi selecionada.

As séries não preenchidas são as que o aluno cursou em outra instituição. As células destacadas em azul correspondem à série cursada pelo aluno no momento da aplicação do PISA em 2009. Cabe ressaltar que para o 1º ano do Ensino Fundamental não é atribuída nota e os alunos abaixo da média (6,0) foram aprovados pelo conselho de classe.

Trajetória acadêmica – Alunos Participantes do PISA 2009 (EPSA)												
Aluno	1º ano EF	2º ano EF	3º ano EF	4º ano EF	5º ano EF	6º ano EF	7º ano EF	8º ano EF	9º ano EF	1ª série EM	2ª série EM	3ª série EM
A1										6,5	7,0	6,5
A2		9,5	9,0	9,5	8,5	8,0	8,5	8,5	9,0	8,5	8,5	9,0
A3		8,5	9,0	8,0	7,5	6,5	6,5	6,0	5,0	5,0		
A4		9,5	9,0	7,0	8,0	6,5	6,0	6,0	6,0	6,0		
A5		7,0	8,0	7,0	8,5	7,5	7,5	6,5	6,5	6,0	6,5	
A6							7,0	6,5	6,0	6,0	7,5	8,0
A7		7,0	6,5	6,5	8,0	7,0	6,5	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0
A8		7,5	8,0	7,5	7,5	6,0	6,0	6,0	6,0	5,5		
A9		9,0	8,0	8,0	8,0	6,0	6,5	6,5	7,5	6,5		
A10						5,0	5,5	6,0	6,0	6,0	6,0	
A11		8,5	8,5	8,0	8,0	6,5	6,0	6,0	6,5	6,0	7,0	6,5
A12						6,0	6,5	6,5	5,5	6,0		

⁴⁷ Esse aluno reprovou a 1ª série do Ensino Médio e estava a refazendo na época da aplicação da prova.

A13		8,5	8,5	8,5	8,0	7,5	7,0	7,0	6,0	6,0	7,0	8,5
A14			8,5	8,0	9,0	7,5	7,5	7,5	7,0	7,0	7,0	7,5
A15		8,5	7,5	7,5	8,5	6,5	7,0	6,0	6,0	6,5	6,5	7,5
A16		9,5	8,0	8,0	7,5	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	
A17										6,0	6,0	6,5
A18							8,0	8,5	8,5	8,0	8,0	8,5
A19										7,0	7,5	8,0

TABELA 22: Trajetória acadêmica – Alunos Participantes do PISA 2009 (EPSA)

Nota-se que os resultados do grupo participante eram, no momento da aplicação da prova, bastante próximos no que se refere ao rendimento acadêmico, o que demonstra a importância dos resultados obtidos pela escola. Os alunos 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12 e 16 não concluíram o Ensino Médio na instituição. Na tabela a seguir, é possível vislumbrar a continuidade dos estudos que os 11 alunos que concluíram o Ensino Médio na escola EPSA escolheram.

SEQUÊNCIA ACADÊMICA			
Aluno	Participou do ENEM	Ano de ingresso no ensino superior na sequência do EM	Carreira /Instituição
A1	Sim	Sim (2012)	Relações públicas – USP Economia - UNIFESP
A2	Sim	Sim (2012)	Engenharia Mecânica – USP Medicina – UFRJ Engenharia - UNESP
A6	Sim	Sim (2012)	Engenharia Civil – USP Engenharia Civil- UFSCar Engenharia Civil - UNESP Engenharia Civil - UNICAMP Engenharia Civil – Anhembi Morumbi
A7	Sim	Não	-----
A11	Sim	Sim (2012)	Letras - UNIPAMPA
A13	Sim	Sim (2012)	Letras - UNESP
A14	Sim	Sim (2012)	Engenharia de Materiais – UNESP Engenharia de Manufatura - UNICAMP
A15	Sim	Sim (2012)	Psicologia – PUC Psicologia - UNESP Psicologia - UNIFESP
A17	Sim	Sim (2012)	Administração – PUC/SP
A18	Sim	Sim (2012)	Moda – FASM Moda – Anhembi Morumbi
A19	Sim	Sim (2012)	Direito – USP Radio e TV – Anhembi Morumbi

TABELA 23: Sequência acadêmica dos alunos participantes do PISA da EPSA

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível coletar informações de 11 jovens. Os demais já não faziam mais parte do corpo discente da escola no final de 2011, época da coleta dos dados. Confirmando a caracterização anterior, as três primeiras questões objetivam

identificar a idade, o sexo e a série cursada em 2011. Os onze alunos participantes da coleta de dados, em 2011, estavam com 17 anos e cursando a 3ª série do ensino médio. Desse total, cinco eram do sexo feminino e seis do sexo masculino.

A questão quatro (“Indique as razões por que você lê”) teve como objetivo identificar a função social da leitura que a escola possibilitou aos alunos desenvolver ao longo de sua escolarização. Para isso, foi elencada uma série de finalidades que a leitura pode assumir.

Os alunos poderiam marcar com um X mais de uma opção. Do total de alunos, 8 assinalaram “para me divertir”; 10, “para aprender”; 7, “para ocupar o tempo livre”; 10, “para me manter informado”; 7, “porque a leitura me dá prazer”; 7, “por obrigação, já que o(a) professor(a) solicita”; 5, “porque os professores me incentivam e dão sugestões”; 2, “para ser avaliado”.

Abaixo, o gráfico apresenta tais resultados, comparando as respostas dadas por meninos e meninas.

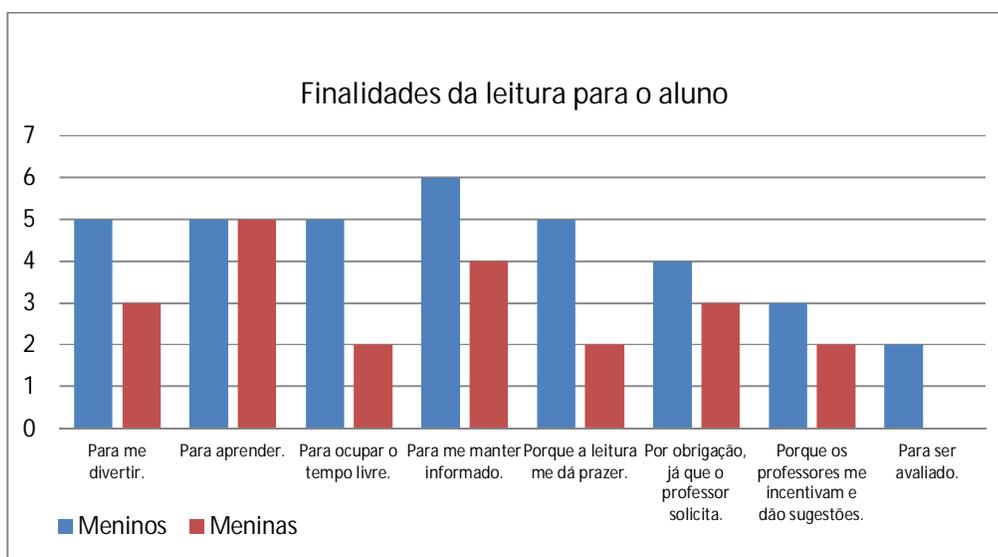


GRÁFICO 11: Finalidades da leitura para alunos da EPSA

É possível notar que, entre os meninos, a função social mais importante da leitura é manter-se informado. Já para as meninas, é aprender. Tais aspectos evidenciam a função acadêmica da leitura, contudo, a diversidade das respostas sugere que a escola trabalha com as diferentes finalidades, já que todas foram citadas pela maioria dos alunos.

Ao perguntar “quais gêneros de texto você lê na escola?” (questão 5), o objetivo foi identificar quais formatos e tipos de texto o aluno teve contato no decorrer de sua trajetória na escola. Os estudantes poderiam assinalar mais de uma opção, sendo que quatro alunos marcaram os dez gêneros textuais apresentados.

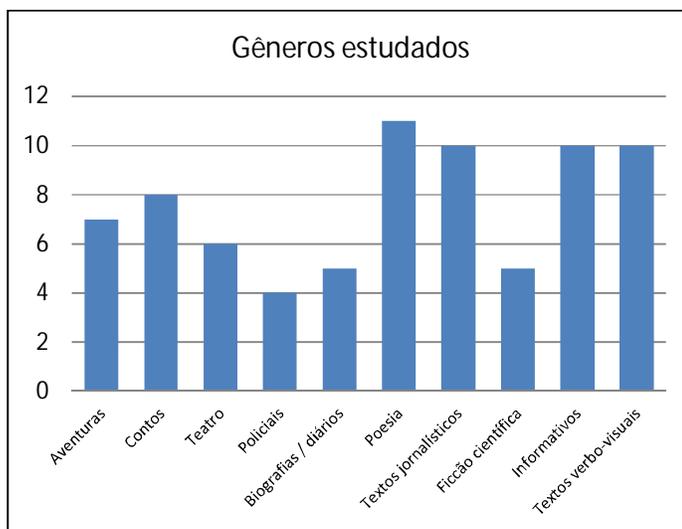


GRÁFICO 12: – Gêneros estudados segundo alunos da EPSA

Para complementar o objetivo da questão cinco, considerando que, ao longo da vida, as pessoas são levadas a ler, na questão 6, o aluno deveria responder, a partir do grau de concordância ou discordância, quais são as contribuições da leitura. Na tabela abaixo, é possível visualizar os resultados obtidos, pois, em cada célula, está inserido o número de alunos que assinalaram o item.

Para você, a leitura...	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Aumenta os conhecimentos.				11
b. Enriquece o vocabulário.			2	9
c. Desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral.			2	9
d. Aumenta a capacidade de compreensão.				11
e. Desenvolve o raciocínio.			1	10
f. Favorece o desenvolvimento gramatical.			4	7
g. Ajuda a melhorar as capacidades de escrita.			3	8
h. Desenvolve a imaginação.			2	7
i. Promove uma participação ativa na sociedade.		1	5	5
j. Enriquece a cultura geral.			2	9
k. É uma tarefa muito difícil.	3	6	2	
l. Pratica-se porque os professores obrigam.	4	7		

TABELA 24: Contribuições da leitura para alunos da EPSA

Todos aos participantes do questionário concordaram ou concordaram totalmente com os benefícios oriundos da leitura (itens da letra *a* até a letra *j*). Apenas um aluno discordou de que a leitura pudesse promover uma participação ativa na sociedade. Com relação aos dois últimos itens, nove alunos discordam de que a leitura seja uma tarefa difícil, porém, dois assim a consideram.

As questões cinco e seis são complementares. Na primeira, as respostas podem revelar um trabalho com a diversidade de textos. O trabalho pedagógico desenvolvido na escola com Língua Portuguesa visou fornecer repertório, aos alunos, com um número significativo de gêneros. Isso, possivelmente, pode ampliar o conhecimento sobre as diferentes atividades humanas em que a leitura é mobilizada, o que pode ser confirmado pela questão seis, já que os alunos concebem a importância da leitura em suas funções sociais para a vida, não a tratam como uma simples tarefa escolar.

A questão sete (“você acredita que a leitura ajuda a melhorar o seu desempenho escolar em várias disciplinas?”) é uma dicotômica discursiva, o aluno responde sim ou não, cita quais disciplinas e justifica sua escolha.

Dois alunos não citaram qualquer disciplina, quatro alunos mencionaram algumas, História, Português, Geografia, Biologia, Filosofia, Sociologia e Inglês. Os demais citaram que a leitura auxilia todas as áreas do conhecimento.

Como justificativa para suas respostas, três alunos mencionaram que a leitura permite a compreensão mais eficaz da disciplina. Já dois alunos citaram o desempenho acadêmico como principal benefício. Um aluno não justificou. Para os demais, foram destacadas algumas respostas:

Todas as disciplinas são beneficiadas com a prática da leitura, pois esta desenvolve o raciocínio e aumenta o nível de conhecimento (A1).

A leitura enriquece os conhecimentos gerais (A2).

Todas, a partir do momento em que a leitura está intimamente ligada à redação. Logo, nota-se que a leitura estimula o reconhecimento dos códigos linguísticos, além do aprimoramento da capacidade de interpretação de texto (A14).

Por meio dessa questão, foi possível perceber que os alunos, além de fluência na leitura, adquiriram uma boa proficiência nas habilidades de escrita e argumentação.

O objetivo da questão 8 é identificar se há um plano de leitura obrigatória e se os alunos conhecem os procedimentos adotados. Dois alunos responderam que a professora

indica quatro livros por ano (um por bimestre), já nove alunos assinalaram que há a indicação de oito ou nove livros por ano (um por mês), o que condiz com o planejamento da disciplina de Língua Portuguesa.

Ao serem perguntados se realizam todas as leituras indicadas, o objetivo da pergunta de sobre verificação de realização das leituras indicadas, foi identificar qual valor os alunos atribuem às leituras obrigatórias.

Cinco alunos responderam que leem todos os livros obrigatórios, apresentando diferentes justificativas: as leituras obrigatórias “favorecem conhecimento geral”; propiciam “melhor desempenho e diversão”; auxiliam no “desenvolvimento de habilidades”; contribuem para “formação”; ou são apreciadas (“gosto muito das leituras”). Seis alunos, contudo, responderam que não realizam todas as leituras, sendo que cinco apresentaram como justificativa falta de tempo para conciliar as outras atividades escolares com as leituras. Apenas um aluno justificou que encontra, nos resumos, o suficiente para ir bem na prova.

Na questão 10, pergunta-se a quantidade de livros não obrigatórios que o aluno lê, em média, por ano. O propósito é relacionar o aprendizado da leitura por meio das atividades curriculares com a formação do leitor, identificar se o aluno também percebe as funções sociais da leitura fora da escola. O gráfico a seguir apresenta os resultados obtidos.

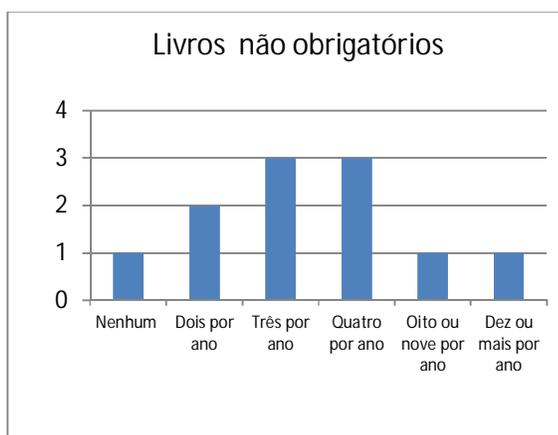


GRÁFICO 13: Leitura de livros não obrigatórios lidos pelos alunos da EPSA

Ao perguntar se as aulas de leitura influenciam na escolha dos livros não obrigatórios, a finalidade foi identificar os procedimentos de leitura apreendidos em sala, que os alunos utilizam em seu dia a dia, considerando a sua formação como leitor. Apenas 10 participantes responderam a essa pergunta, já que um aluno respondeu que não lê livros não obrigatórios, sendo encaminhado diretamente para a questão 13.

Por meio de uma questão dicotômica discursiva, seis alunos responderam sim a essa

questão, apresentando as seguintes justificativas: “podemos escolher livros que se relacionam”; nas aulas, “adquire-se conhecimento sobre outros livros”; “ampliar informação” dada em aula; as aulas “despertam o interesse por autores, gêneros e movimentos literários”; “as discussões despertam interesse pela busca de informações”, as aulas contribuem para “buscar o que mais gostou”.

Quatro alunos responderam que as aulas de leitura não influenciam na escolha de outros livros; um apresenta “gosto diferente dos que são indicados”; outro menciona que “na escola, lemos livros obrigatórios para o vestibular”; um terceiro opta “por temas distintos” e um aluno não justificou.

Todos os participantes responderam sim para: “você considera que seus professores promovem suficientemente a leitura?”. O objetivo é compreender como o aluno avalia as ações do professor no que se refere ao ensino da leitura e das decorrentes habilidades necessárias para formar um leitor.

Temos dois alunos que não justificaram. Entre as explicações dadas, cinco alunos apontaram que “há livros obrigatórios e recomendações em todas as matérias”; um mencionou que “os professores de história e literatura incentivam a leitura”; um aluno enfatizou que “todos os professores valorizam bastante a leitura”; um que todos os professores consideram “a leitura essencial para a vida”; e, por fim, um aluno citou que nas aulas “promove-se a leitura de diferentes gêneros, enriquecendo o conhecimento”.

A questão 13 (“você se lembra da avaliação do PISA?”) era dicotômica e encadeada com a questão 14 (“você percebe alguma semelhança entre o PISA e o que está acostumado a fazer em sala de aula?”). Quatro alunos responderam sim e sete, não. Contudo, apenas três alunos justificaram. O objetivo dessas questões era comparar, por meio da avaliação do aluno, as práticas educativas para o ensino da leitura com a avaliação do PISA. Abaixo, foram transcritas as três justificativas dadas.

A avaliação do PISA tinha um nível bem mais fácil do que costumamos fazer em sala de aula (A6).

Só foi possível perceber semelhanças entre o PISA e o ENEM, visto que nesses exames são avaliados conhecimentos mais gerais. Ao passo que, em sala de aula, estamos acostumados a especificar mais os assuntos tratados (A7).

As questões no PISA apresentavam menor nível de dificuldade e avaliavam conhecimentos básicos de cada disciplina. Em aula, aprofundamos tais conhecimentos e fazemos exercícios com maior nível de dificuldade (A15).

Embora poucos alunos tenham se lembrado da avaliação do PISA, os três alunos que responderam à questão congregam opiniões próximas, pois consideram que as práticas educativas desenvolvidas na escola são ainda mais exigentes do que as cobradas pela avaliação. A última citação ainda estabelece uma comparação com a avaliação nacional (ENEM), mostrando a proximidade entre as duas propostas.

A última questão (“Você acredita que as aulas de leitura são importantes para sua formação como leitor?”) teve como objetivo identificar, por meio da avaliação do aluno, o que as aulas de leitura ofereceram, de fato, para a formação de um leitor crítico e participativo.

Os onze alunos participantes responderam acreditar nessa contribuição. Um aluno não justificou a resposta. Entre as explicações dadas há aspectos mais voltados para a compreensão em si como: as aulas de leitura “permitem maior compreensão dos livros” e “estimulam a compreensão e a interpretação de textos. [...] Além disso, temas não compreendidos podem ser discutidos em tais aulas, auxiliando e estimulando a leitura”; os professores “ensinam como melhorar a interpretação de texto” e “incentivam a leitura”.

Foi notória, contudo, a percepção dos alunos de que tais aulas contribuem para uma formação mais ampla, conforme se pode observar nas citações a seguir.

Essas aulas promovem a reflexão e aumentam a vontade de conhecer e apreciar outras obras (A1).

É nas aulas de leitura que aprendemos a gostar de ler e descobrimos nossos horizontes de leitura (autores, gêneros, escolas literárias), que passam a ser explorados (A2).

As aulas de leitura são importantes para a minha formação como leitor, ao passo que nelas há o incentivo para buscarmos ler jornais, revistas, livros, auxiliando nossa formação como cidadão (A7).

O acompanhamento do professor é benéfico para a compreensão tanto do texto apresentado em aula quanto de algum posterior (A17).

Ela nos dá maior fluência e melhora nossa capacidade de falar em público (Aluno 18).

Ajudam na formação de uma consciência crítica e interpretativa (A19).

Os resultados obtidos sugerem práticas de leitura que mobilizam o letramento, o conhecimento das diferentes práticas de linguagem necessárias para formar um cidadão crítico e participativo. Tais resultados entrelaçam a visão da diretora sobre a proposta pedagógica da escola, as concepções das professoras, sobretudo no que se refere ao ensino-aprendizagem da leitura e a formação obtida pelos alunos.

No próximo item, serão apresentados alguns princípios gerais das práticas de leitura instauradas na EPSA, mostrando essa concretização nos Planos de Ensino e em algumas atividades propostas.

5.3 Práticas de leitura, planejamento da escola e questões aplicadas

No Brasil, após a formulação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL,1998), o texto passou a ser tomado como objeto central no ensino de Língua Portuguesa. Assim, ensinar Língua Portuguesa passou a ser equivalente a ensinar leitura e produção de textos. Segundo o documento, essa abordagem surge do conceito de gênero do discurso, postulado por um filósofo da linguagem, o russo Mikhail Bakhtin, e outros membros do denominado Círculo Bakhtiniano⁴⁸.

Nesse viés teórico-metodológico, o texto é fruto da interação. Ler e produzir textos significa pensar na forma como se organizam os enunciados e como interagimos com os mais variados interlocutores nas práticas sócio comunicativas.

De acordo com os PCN (1998), o texto, visto como espaço de interação requer apresentar aos alunos caminhos de contato com as práticas de letramento, para que o processo de formação de um leitor competente e da autoria se construa no ambiente pedagógico. Para isso, reconhecer as marcas constituidoras da textualidade e analisá-las para identificar os propósitos comunicativos, são passos necessários tanto para a leitura quanto para a escritura de textos diversificados.

A proposta do PISA dialoga com tais aspectos, pois visa a promover o letramento em leitura, o que, nos PCN (1998), denominou-se de práticas de letramento. O PISA (2007) define letramento em leitura como a capacidade de compreender textos escritos, utilizá-los e refletir sobre eles, com a finalidade de atingir objetivos próprios, aprimorar e desenvolver conhecimentos e o próprio potencial, bem como participar ativamente da sociedade.

Nesse contexto, está prevista a leitura de textos contínuos (narração, exposição, argumentação, descrição etc.) e não contínuos (gráficos, quadros, tabelas, diagramas, mapas etc.), considerando cinco processos: recuperar informações; construir uma compreensão geral ampla; desenvolver uma interpretação; refletir sobre o conteúdo e a forma de um texto e avaliá-lo. Tais habilidades são organizadas em níveis de proficiência conforme apresentado no capítulo 2.

⁴⁸ Segundo Brait (2009), para compreender o que se denomina pensamento bakhtiniano é necessário percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais, por isso a ideia de Círculo.

Embora não siga rigidamente os PCN, na EPSA, o planejamento está organizado a partir de dois eixos “conteúdos referentes às práticas textuais/prática de leitura e produção de texto” e “reflexão sobre a língua/práticas gramaticais”. Como o foco deste trabalho é a leitura, foram identificados os objetivos e os conteúdos referentes a esse aspecto e que foram propostos pelas professoras participantes da pesquisa em suas respectivas séries, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

No quadro a seguir, são apresentados os objetivos traçados para o ensino de leitura no 5º ano em comparação as atividades propostas pelo PISA.

Nível	O que os estudantes em geral podem fazer em cada nível - PISA	Objetivos gerais do plano de ensino de LP – 5º ano/EF – (EPSA)
1b	No nível 1b, as tarefas requerem que o leitor localize apenas uma informação explícita posicionada de forma facilmente observável em um texto curto, de sintaxe simples, em um contexto familiar, tais como uma narrativa ou uma simples lista. O texto geralmente ajuda o leitor por meio de repetição da informação, figuras ou símbolos familiares. Praticamente não há informação não-relevante que atrapalhe a localização. Nas tarefas que requerem interpretação, o leitor precisa fazer conexões simples entre trechos de informação colocados lado a lado.	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer previsões e construir expectativas sobre o que vai ser lido; • Discutir a presença de frases, marcas, diferentes tipos de letras utilizados, os desenhos, a função das cores, a relação entre todos os elementos de um anúncio. • Desenvolver a identificação da logomarca como uma estratégia de leitura de textos publicitários.
1a	No nível 1a, as tarefas requerem que o leitor localize uma ou mais partes independentes de uma informação explícita; reconheça o tema principal ou a intenção do autor em um texto sobre um tópico familiar; ou faça uma conexão simples entre a informação no texto e o conhecimento comum, cotidiano. Geralmente, a informação que se requer no texto é explícita e há pouca informação não-relevante que atrapalhe sua localização. O leitor é dirigido explicitamente a considerar aspectos relevantes da tarefa e do texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber a importância da legenda de foto como fonte de informação. • Identificar recursos da língua para indicar o que foi escrito e/ou foi falado.
2	No nível 2, algumas tarefas requerem que o leitor localize uma ou mais peças informativas, que podem ser inferidas e podem precisar atender a várias condições. Outras exigem o reconhecimento da ideia central de um texto, a compreensão de relações ou a explicação do significado dentro de uma parte limitada do texto, quando a informação não for explícita e o leitor precisar fazer algumas inferências simples. As tarefas envolvem comparações e diferenciações tendo por base um único aspecto do texto. As tarefas típicas de reflexão nesse nível requerem que o leitor seja capaz de fazer comparações ou diversas conexões entre o texto e algum conhecimento externo, a partir de experiências e atitudes pessoais.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar o dicionário como fonte de confirmação de hipóteses sobre o sentido e/ou a grafia das palavras. • Diferenciar palavras do mesmo campo semântico. • Identificar elementos que dão informação sobre o texto.
3	No nível 3, as tarefas exigem que o leitor localize e, em alguns casos, reconheça as relações entre vários trechos de informação que preenchem diversos requisitos. As tarefas de interpretação nesse nível requerem que o leitor integre várias partes de um texto a fim de identificar a ideia principal, compreender relações ou explicar o significado de uma palavra	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer no texto as características de cada gênero. • Articular conhecimentos prévios com as informações presentes no texto.

	<p>ou frase. Precisam levar em conta vários aspectos ao comparar, contrastar e categorizar. Muitas vezes, as informações necessárias não são óbvias ou encontram-se no meio de outras informações não-relevantes; ou há outros obstáculos no texto, tais como ideias contrárias ao esperado ou expressas na negativa. As tarefas de reflexão nesse nível podem requerer conexões, comparações e explicações, ou podem pedir ao leitor que avalie um aspecto do texto. Algumas delas podem exigir que o leitor demonstre compreensão refinada de um texto em relação a conhecimentos familiares e cotidianos. Outras tarefas não requerem compreensão detalhada, mas exigem que o leitor trabalhe com conhecimento pouco usual.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando a progressão temática.
4	<p>No nível 4, as tarefas que envolvem a recuperação de informações requerem que o leitor seja capaz de localizar e organizar várias partes de informações embutidas no texto. Algumas tarefas requerem a interpretação do significado de nuances de linguagem em uma parte do texto, levando em consideração o texto como um todo. Outras tarefas de interpretação requerem compreender e aplicar categorias em um contexto pouco familiar. As tarefas de reflexão nesse nível requerem que os leitores utilizem conhecimento formal ou público para levantar hipóteses e avaliar criticamente um texto. Os leitores devem demonstrar compreensão exata de textos complexos cujo conteúdo pode não ser familiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar relações entre fatos e ideias – relações de causa, de consequência, de fim, de oposição ou concessão, de conclusão etc. • Desenvolver a habilidade de inferir o significado de palavras e expressões pelo contexto linguístico e textual. • Interpretar comparações, metáforas, ironias.
5	<p>No nível 5, as tarefas que envolvem a recuperação de informações requerem que o leitor localize e organize várias partes de informações embutidas no texto, deduzindo quais informações são relevantes. As tarefas de reflexão requerem avaliação crítica, levantamento de hipóteses, com base em conhecimento especializado. Tanto as tarefas de interpretação como as de reflexão requerem uma compreensão completa e detalhada de um texto cujo conteúdo ou forma não seja familiar. Para todos os aspectos da leitura, as tarefas típicas deste nível envolvem lidar com conceitos contrários às expectativas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre o texto e outros textos e entre o texto e ilustrações, fotos, tabelas que o acompanhem. • Conhecer as características, objetivos e suportes dos gêneros previstos para a série. • Identificar o gênero do texto por meio de sua estrutura formal. • Fazer inferências a partir de dados fornecidos por um texto.
6	<p>No nível 6, as tarefas exigem que o leitor faça múltiplas inferências, comparações e contraste que são tanto detalhados como precisos. Requerem a demonstração de completa e detalhada compreensão de um ou mais textos e pode envolver a integração das informações de mais de um texto. As tarefas podem pedir que o leitor lide com ideias desconhecidas, na presença de informações contrastantes, e que possa gerar categorias abstratas de interpretação. <i>Refletir e avaliar</i> são tarefas que requerem que o leitor possa levantar hipóteses ou avaliar criticamente um texto complexo ou um tópico não lhe seja familiar, levando em conta vários critérios e perspectivas, e aplicando sofisticados conhecimentos externos ao texto. Uma condição relevante para as tarefas de <i>acessar e resgatar informações</i> nesse nível é a precisão da análise e a atenção cuidadosa aos detalhes imperceptíveis dos textos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer inferências a partir de dados fornecidos por um texto. • Concluir que, quando o autor não dá alguma informação ao leitor, dá liberdade para que construa ele mesmo a informação. • Perceber as funções da escrita e as relações entre autor e leitor. • Comparar diferentes tipologias textuais.

QUADRO 15: Habilidades de leitura do PISA e os objetivos gerais do Plano de Ensino do 5º ano do Ensino Fundamental na EPSA

Em termos de aprendizado, a partir do planejamento, podemos pressupor que o aluno termina o 5º ano conhecendo diferentes gêneros/tipologias textuais entre os quais são destacados “formulários”, “anúncios”, “textos publicitários”, “fotos”, “ilustrações”, “tabelas”. Para isso, ele terá desenvolvido conhecimento em torno de diferentes habilidades (“discutir”, “reconhecer”, “identificar”, “fazer previsões”, “inferir”, “articular”, “estabelecer relações”, “interpretar”, “conhecer”, “comparar”), sendo perceptível uma relação muito próxima com as habilidades propostas pelo PISA.

O Plano de Ensino apresenta como metodologia para o ensino de leitura as seguintes atividades: “preparação para a leitura”, “leitura oral”, “leitura silenciosa”, “interpretação oral”, “interpretação escrita”, “interpretação pelo desenho”, “sugestões de leitura”. No quadro a seguir, podemos observar a organização dos conteúdos.

Conteúdos trimestrais referentes às práticas de leitura e escrita 5º ano do Ensino Fundamental (EPSA)		
1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Gênero de foco: artigo de divulgação científica e resumo. • Outros gêneros trabalhados com o livro didático: <ul style="list-style-type: none"> – Texto teatral. – Textos informativos. – História em quadrinhos. – Texto Instrucional. – Leitura de um selo como portador de texto e sua função. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero de foco: reportagem. • Outros gêneros trabalhados com o livro didático: <ul style="list-style-type: none"> – Cartas. – Poema. – Texto descritivo. – Texto informativo. – Gráficos. – Texto narrativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gênero de foco: conto (policial, de suspense e de terror) • Outros gêneros trabalhados com o livro didático: <ul style="list-style-type: none"> – Fábula. – Poema. – Texto narrativo. – Texto informativo. – Reportagem. – Foto e legenda. – Leitura de imagem. – Ingresso.

QUADRO 16: Conteúdos trimestrais referentes às práticas de leitura e escrita do 5º ano do Ensino Fundamental (EPSA)

Os conteúdos e avaliações são organizados trimestralmente, a partir de dois aspectos: o gênero em foco, a partir do qual se desenvolvem práticas de leitura e de escrita; e outros gêneros, a partir dos quais são propostas atividades de leitura e de análise da tipologia.

Do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio, o planejamento de Português é organizado a partir da matriz de competências e habilidades do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o que pressupõe um trabalho articulado entre leitura, escrita e língua, interligando as diferentes áreas do conhecimento.

Objetivos gerais do plano de ensino de Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (EPSA)	
Competências fundamentais	
I. Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	
II. Selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	
III. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	
Competências decorrentes	
I. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.	
II. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.	
Habilidades fundamentais	
1. Ler, compreender e interpretar manifestações culturais em diferentes sistemas semióticos, sejam elas expressas em linguagem verbal, prioritariamente, ou em linguagem não verbal.	
2. Expressar-se apropriadamente, de acordo com os diferentes contextos sócio comunicativos, em língua portuguesa.	

QUADRO 17: Objetivos gerais do plano de ensino de Língua Portuguesa do
9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio (EPSA)

A escolha da matriz do ENEM se deve à proposta da escola que visa alcançar bons resultados acadêmicos em vestibulares e na prova do ENEM. A partir de tal aspecto, no quadro abaixo, são visualizados os objetivos gerais de ensino de 9º ano e de 3ª série.

Não foi possível, organizar as habilidades propostas pelo PISA com os objetivos traçados pelo planejamento de português, pois os enfoques são diferentes. O PISA privilegiou habilidades de leitura, o que está muito próximo do quinto ano. Contudo, no 9º ano do Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, o trabalho é organizado a partir de diferentes competências e habilidades que propõe um plano de ensino em que serão privilegiadas as diferentes linguagens materializadas em diferentes textos verbais ou não verbais (“diferentes sistemas semióticos”), sendo que as habilidades de leitura não estão especificadas.

Para identificar tal premissa, o quadro abaixo apresenta os diferentes conteúdos ministrados por trimestre no 9º ano do ensino fundamental.

Conteúdos trimestrais referentes às práticas textuais 9º ano do Ensino Fundamental (EPSA)		
1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, compreensão e interpretação de textos. • Discurso citado. • Linguagem objetiva e linguagem subjetiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, compreensão e interpretação de textos. • Leitura de imagem: fotos, cartum, reproduções artísticas. • Texto literário. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, compreensão e interpretação de textos. • Texto narrativo. • Texto narrativo: informação subentendida

<ul style="list-style-type: none"> • Variedade linguística. • Seleção e expansão vocabular. • Relacionar informações • Intencionalidade • Habilidades de leitura: localização; interpretação, extrapolação. • Predomínio de tempos verbais no discurso. • Ambiguidade. • Romance brasileiro do século XX • Tempo cronológico • Tempo psicológico • Técnica de <i>flashback</i> • Espaço físico • Espaço social • Sentido conotativo e sentido denotativo. • Atribuição de sentido. • Figuras de linguagem: metáfora, comparação, antítese, metonímia, personificação. • Leitura de imagens. • Intertextualidade. • Cruzamento de linguagens: linguagem verbal e linguagem não-verbal. • Verbos de elocução. • Posição do narrador. • Particularização e generalização. • Hiperonímia. • Hiperonímia. • O Modernismo Brasileiro. • Aspectos históricos. • Contextualização do movimento literário. • A Geração de 30 do Modernismo Brasileiro. • Figuras de sintaxe: elipse, zeugma, polissíndeto, assíndeto, pleonasma literário, anáfora, inversão, silepse. • Figuras de sintaxe e construção de sentido • Plurissignificação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto não-literário. • Características do texto não-literário. • Texto literário e texto não-literário. • Texto subjetivo e texto objetivo. • Cruzamento de linguagens: imagem e texto. • Seleção e expansão vocabular. • Sentido da expressão <i>carpe diem</i>. • Público-alvo. • Intencionalidade. • Linguagem coloquial. • Pressupostos, subentendidos e implícitos. • Diferenças estruturais e estilísticas entre prosa e poesia. • Poema. • Análise de poema. • Constituição do eu-lírico • Versificação. • Tipos de versos: monóstico, dístico, terceto, quarteto, quinteto, sextilha. • Métrica: sílabas métricas (pentassílabos, hexassílabos, heptassílabos, octassílabos, eneassílabos, decassílabos, hendecassílabos, dodecassílabos). • Rimas: emparelhadas, alternadas, cruzadas, interpoladas, mistas. • Ritmo. • Figuras de linguagem: gradação, catacrese, ironia, eufemismo, hipérbole, paradoxo, polissíndeto, assíndeto. • A Geração de 30 do Modernismo Brasileiro. • Aspectos que marcaram as denúncias sociais na Geração de 30. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e interpretação de imagens: cartuns, fotografias e quadros. • Carta. • Identificação dos elementos constitutivos da carta: locutor, interlocutor, o assunto • Vocativo. • Vocativo na construção de cartas. • O texto dissertativo-argumentativo. • Elementos de articulação do texto argumentativo. • Coesão. • Coesão de sentenças, parágrafos. • A Geração de 30 do Modernismo Brasileiro. • Texto descritivo como componente do texto narrativo. • Poema. • Filme. • Intertextualidade. • Sucessão lógica. • Sucessão cronológica. • Personagens. • Recursos de expressão: sonoridade. • Recursos de expressão: contradição. • Recursos de expressão: repetições. • Recursos de expressão: tempos verbais. • Recursos de expressão: expressões temporais. • Marcadores de interlocução. • Hipóteses. • Expansão vocabular por meio do exercício de paráfrase. • Relações título-texto.
---	---	---

QUADRO 18: Conteúdos trimestrais referentes às práticas textuais - 9º ano do Ensino Fundamental (EPSA)

A seleção de conteúdos revela a articulação de diferentes gêneros no ensino da leitura (“imagens”, “romance”, “fotos”, “cartum”, “poema”, “texto narrativo”, “quadros”, “carta”, “texto dissertativo-argumentativo”; “texto descritivo”).

Nota-se, contudo, o privilégio dado aos textos literários, sobretudo, aos conteúdos

tradicionalmente específicos de Literatura, como a distinção entre “texto literário” e “não literário” e entre “prosa” e “poesia”. Além disso, o conteúdo soa como uma preparação/antecipação dos conteúdos enfocados no Ensino Médio nos estudos literários, por exemplo, “romance brasileiro do século XX” e “a Geração de 30 do Modernismo Brasileiro”.

Tal enfoque justifica a dificuldade apontada pela professora 2, em sua resposta ao questionário, ao identificar questões do PISA em que os alunos apresentariam dificuldade, já que o texto literário é privilegiado no plano de ensino.

É importante destacar o ensino de “habilidades de leitura: localização; interpretação, extrapolação”, o que dialoga com a matriz de referência do PISA, mesmo não sendo especificados habilidades/tipos de atividades. Tal proposta pode oferecer ao aluno um procedimento de leitura, que pode ser aplicado em diferentes situações de uso da linguagem.

Conteúdos trimestrais referentes às práticas textuais 3ª série do Ensino Médio (EPSA)		
1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
<ul style="list-style-type: none"> • Parnasianismo • Alberto de Oliveira • Raimundo Correia • Olavo Bilac • Outros autores • Simbolismo • Simbolismo em Portugal • Eugênio de Castro • Camilo Pessanha • Antônio Nobre • Simbolismo no Brasil • Cruz e Sousa • Alphonsus de Guimaraens • Pedro Kilkerry • Pré-Modernismo • Características do movimento pré-modernista • A prosa do Pré-Modernismo • Euclides da Cunha • Lima Barreto • Monteiro Lobato • Graça Aranha • Outros autores • A poesia do Pré-Modernismo • Augusto dos Anjos • Modernismo • Modernismo em Portugal • A geração de <i>Orpheu</i> • Vanguardas europeias • Futurismo, Cubismo, Expressionismo, Dadaísmo, 	<ul style="list-style-type: none"> • Fernando Pessoa • A criação dos heterônimos • Alberto Caeiro • Ricardo Reis • Álvaro de Campos • Primeira fase: poesia decadentista-simbolista • Segunda fase: Sensacionismo • Terceira fase: cansaço existencial • Fernando Pessoa ortônimo • Poemas do <i>Cancioneiro</i> • Poemas de <i>Mensagem</i> • Mário de Sá Carneiro • Poesia • Prosa de ficção • Almada Negreiros • A geração da <i>Presença</i> • José Régio • Miguel Torga • Do Neorrealismo à atualidade • A prosa de ficção portuguesa • Neorrealismo português • Prosa de ficção contemporânea em Portugal • José Saramago • Modernismo no Brasil • Primeira geração do Modernismo brasileiro • Do Pré-Modernismo ao Modernismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Segunda geração do Modernismo brasileiro • Prosa de ficção • Prosa de investigação psicológica • Érico Veríssimo • Dyonélio Machado • Cyro dos Anjos • A poesia da geração de 30 • Carlos Drummond de Andrade • Cecília Meireles • Murilo Mendes • Jorge de Lima • Vinícius de Moraes • Poesia cristã e poesia materialista • Terceira geração do Modernismo brasileiro • Poesia de 1945 até a atualidade • Teatro brasileiro contemporâneo • Poesia da geração de 45 • João Cabral de Melo Neto • Tendências contemporâneas • Concretismo • Poesia participante • Poesia práxis • Revitalização da dramaturgia brasileira

<p>Surrealismo</p> <ul style="list-style-type: none"> • A poesia de <i>Orpheu</i> • Sensacionismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Semana de Arte Moderna • A geração de 22 • Crítica ao academicismo • O Brasil e sua cultura como tema poético • Mário de Andrade • Poesia • Prosa de ficção • <i>Amar, verbo intransitivo</i> • <i>Macunaíma</i> • <i>Contos novos</i> • Oswald de Andrade • Poesia • Prosa de ficção • Teatro • Manuel Bandeira • Antônio de Alcântara Machado • Segunda geração do Modernismo brasileiro • Prosa de ficção • Contexto histórico e literário da prosa regionalista • José Lins do Rego • O ciclo da cana-de-açúcar • Graciliano Ramos • Literatura participante • Rachel de Queiroz • O falar brasileiro em preto-e-branco • Jorge Amado • Obra essencialmente regionalista 	<ul style="list-style-type: none"> • Prosa de ficção de 45 até a atualidade • João Guimarães Rosa • <i>Grande sertão: veredas</i> • <i>Sagarana</i> • Clarice Lispector
---	--	--

QUADRO 19: Conteúdos trimestrais referentes às práticas textuais - 3ª série do Ensino Médio (EPSA)

Ao comparar as repostas dadas pela professora 3 no questionário e os conteúdos ministrados na 3ª série, nota-se, novamente, o privilégio dado ao texto literário, o que sugere uma trabalho voltado para especificidades de provas, como o vestibular. Cabe ressaltar, contudo, que na EPSA, a disciplina Língua Portuguesa, no ensino médio, é dividida entre Literatura e Redação, sendo esta última responsável pelo ensino de textos argumentativos, sobretudo, a dissertação escolar.

Como procedimentos didático-pedagógicos, tanto no 9º ano como na 3ª série, são destacados “aulas expositivas”, “leituras orientadas”, “exercícios”, “estudos dirigidos”, “debates”, “apresentações escritas e orais” e “tarefas”.

Para compreender um pouco mais como o plano de ensino se concretiza, foram selecionadas algumas questões que compõem as avaliações destinadas a cada série. É possível notar que nos 5º e 9º anos, o texto de foco corresponde a um trecho do livro paradidático

adotado no trimestre, conforme é apresentado no quadro a seguir. Desse modo, selecionou-se, no PISA, uma questão que analisa um trecho de texto literário.

Item liberado pelo PISA 2009
1.2 MACONDO
<p>Deslumbrado com tantas e tão prodigiosas invenções, o povo de Macondo não sabia onde começava seu assombro. Ficavam acordados toda a noite com os olhos arregalados, fixos nas lâmpadas elétricas alimentadas pelo gerador que Aureliano Triste trouxera quando da segunda viagem do trem, e levou tempo e custou-lhes esforço para se acostumarem ao seu incessante tum-tum. Ficaram indignados com as imagens vivas que o próspero comerciante Dom Bruno Crespi projetava no teatro decorado com cabeças de leão sobre os guichês, pois um personagem que morria e era enterrado em um filme, por cujos infortúnios haviam sido derramadas lágrimas de aflição, tornava a aparecer vivo e transformado em árabe no outro. A plateia, que pagava dois centavos por cabeça para compartilhar das desventuras dos atores, não tolerou esse tipo de fraude inconcebível e quebrou os assentos. O prefeito, cedendo às instâncias de Dom Bruno Crespi, explicou através de uma proclamação pública que o cinema era uma máquina de ilusões que não merecia tais arrebatamentos de emoção da plateia. Após essa explicação desanimadora, muitos acreditaram que tinham sido vítimas de um novo e espetacular negócio de ciganos e decidiram não mais voltar ao cinema, considerando que já tinham problemas suficientes para chorar pelos dramas representados por seres imaginários.</p> <p style="text-align: right;">Fonte: "Cem anos de solidão" de Gabriel Garcia Marques</p> <p>O texto na página anterior foi extraído de um romance. Nesta parte da história, a ferrovia e a eletricidade acabavam de ser introduzidas na cidade fictícia de Macondo e inaugurava-se o primeiro cinema.</p> <p><i>Consulte o texto para responder às questões abaixo.</i></p> <hr/> <p>Questão 1: MACONDO</p> <p>Que característica dos filmes causou indignação no povo de Macondo?</p> <p>OBJETIVO DA QUESTÃO: Desenvolver uma interpretação: Inferir motivos para o comportamento das personagens</p> <p>Questão 3: MACONDO</p> <p>Ao final do texto, por que o povo de Macondo decidiu não mais voltar ao cinema?</p> <p>A. Eles queriam diversão e distração, mas acharam que os filmes eram realistas e deprimentes.</p> <p>B. Eles não podiam pagar o preço dos ingressos.</p> <p>C. Eles queriam preservar suas emoções para ocasiões da vida real.</p> <p>D. Eles buscavam envolvimento emocional, mas acharam os filmes desinteressantes, pouco convincentes e de baixa qualidade.</p> <p>OBJETIVO DA QUESTÃO: Desenvolver uma interpretação: Inferir motivos para o comportamento das personagens</p> <p>Questão 5: MACONDO</p> <p>Você concorda com o julgamento final do povo de Macondo a respeito do cinema? Explique sua resposta comparando sua atitude em relação ao cinema com a deles.</p> <p>MACONDO: CORREÇÃO 5</p> <p>OBJETIVO DA QUESTÃO: Refletir sobre o conteúdo do texto: Comparação das atitudes das personagens com conhecimentos e experiências pessoais.</p>

QUADRO 20: Item liberado pelo PISA 2009

A seguir, há um excerto da avaliação destinada ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Avaliação de Português – 5º ano do Ensino Fundamental (EPSA)

O CÃO DOS BASKERVILLE

O relógio acabava de soar dez badaladas quando o Dr. Mortimer apareceu, acompanhado pelo baronete, um jovem robusto, de olhos escuros e vivos.

- Sei que o senhor está acostumado a decifrar pequenos enigmas, Mr. Sherlock Holmes, e trouxe-lhe um que recebi agora de manhã. – Disse o jovem, colocando um envelope sobre a mesa. O nome e o endereço do destinatário estavam escritos numa caligrafia canhestra: SIR HENRY BASKERVILLE, NORTHUMBERLAND HOTEL. E o carimbo do correio Charing Cross, na noite anterior.

- Quem sabia que o senhor ia se hospedar no Northumberland Hotel? - Holmes perguntou.

- Ninguém. O Dr. Mortimer e eu tomamos essa decisão depois que nos encontramos.

Holmes abriu o envelope em silêncio e tirou uma folha de papel, na qual havia uma única frase, formada por palavras impressas, que tinham sido recortadas e coladas:

se Você dá valor a sua vida é bom ficar longe da CHARNECA

- Por favor, Watson, pegue o *Times* de ontem.

Atendi-o prontamente, e, depois de correr os olhos pelo jornal, meu amigo comentou:

- Muito bom este artigo sobre livre comércio. Escutem: “*Você pode ser levado a imaginar que uma tarifa protecionista impulsionará seus negócios – seu comércio ou sua indústria. Mas já dá para perceber que essa legislação é nefasta, pois, no longo prazo a riqueza vai ficar longe da Inglaterra, o valor de nossas importações vai cair e o bom nível de vida que temos neste país vai se deteriorar.*”

- O que você acha, Watson? – Holmes perguntou.

Sir Henry Baskerville fixou em mim um par de olhos perplexos e disse:

- Não entendo muito de tarifa, mas acho que esse artigo não tem nada a ver com nosso assunto.

- Ao contrário. – Holmes replicou. Watson conhece meus métodos melhor que o senhor, mas acho que também não entendeu a importância do que acabei de ler.

- Confesso que não vejo relação alguma. - Falei.

- E no entanto, meu caro Watson, há uma relação tão estreita que uma coisa saiu da outra.”VOCÊ”, “VALOR”, “SUA”, “VIDA”, “FICAR LONDE DA”. Você não percebeu de onde essas palavras foram tiradas?

- Nunca imaginei uma coisa dessa! Como é que o senhor conseguiu estabelecer essa relação? Perguntou o dr. Mortimer.

- Identificar tipos impressos faz parte do *bê-á-bá* do especialista em desvendar crimes. O *Times* usa tipos característicos, e essas palavras só podiam ter saído daqui. Como a mensagem foi postada ontem, a probabilidade de encontrar essas palavras na edição de ontem era muito grande.

- Mas eu gostaria de saber por que a palavra “charneca” foi escrita à mão? - Disse sir Henry Baskerville.

- Porque o autor da mensagem não encontrou a palavra impressa.

- É uma boa explicação. O que mais o senhor leu na mensagem?

- O nome do destinatário e o endereço estão grafados numa caligrafia canhestra. Mas o *Times* é um jornal que dificilmente se encontra nas mãos de pessoas de pouca instrução. Portanto, quem sobrescreveu o envelope foi um homem culto que desejava passar por inculto, e seu esforço para disfarçar a própria letra sugere que o senhor a conhece ou pode vir a conhecê-la. Tenho quase certeza de que ele fez isso num hotel. A caneta e a tinta lhe causaram problemas. Há dois borrões numa única palavra, e o tinteiro só podia estar quase vazio já que o autor da mensagem teve de molhar a caneta três vezes. Dificilmente alguém tem em casa uma caneta ou um tinteiro nessas condições, e é muito raro que tenha ambos em tal estado. Mas o senhor sabe como são tinteiro de hotel e caneta de hotel... Holmes esclareceu.

De repente, após observar bem, Holmes exclamou:

- Epa, o que é isto?

A atenção de meu amigo se voltou para o papel, e ele tratou de aproximá-lo dos olhos para examiná-lo meticulosamente.

- O que foi?
 - Nada.- Holmes respondeu, largando o papel sobre a mesa.
 - Não tem nem marca-d'água. E agora, sir Henry, aconteceu mais alguma coisa interessante desde que o senhor chegou a Londres?

Sir Henry sorriu:

- Espero que perder uma bota novinha em folha não seja muito comum por aqui. Ontem à noite deixei botas marrons no corredor, para serem engraxadas, e hoje de manhã encontrei só uma.

- Se eram novinhas em folha, por que engraxá-las?- Perguntou Holmes.

- Porque eu queria que ficassem bem lustras. Se estou para me tornar um grande proprietário rural, preciso me trajar à altura.

- De que adianta roubar uma bota? Holmes murmurou, pensativo, mas logo mudou de assunto e disse para sir Henry:

- Agora temos de decidir se é aconselhável que o senhor vá para a mansão dos Baskerville.

- Não há o que decidir. Ninguém no mundo poderá me impedir de ir para a casa de minha família.- O baronete declarou, com a testa franzida e o rosto corado, demonstrando que o temperamento inflamável dos Baskerville permanecia vivo em seu último representante.

- E agora preciso voltar ao hotel. Por que o senhor e o dr. Watson não vão almoçar conosco, às duas horas?

- Vamos, sim. - Holmes respondeu.

- Até mais tarde!

Nossos visitantes foram embora, e, assim que ouviu a porta da frente bater, Holmes abandonou a pose de lânguido sonhador e assumiu o papel de homem de ação.

- Ponha o chapéu e as botas, depressa! - Ordenou-me. E correu para o quarto, vestido em seu robe; segundos depois, reapareceu, trajando sobrecasaca. Então descemos a escada rapidamente e ganhamos a rua.

Ainda avistamos o dr. Mortimer e o jovem Baskerville, a alguns metros de distância.

Holmes apressou o passo. Nossos amigos se detiveram diante de uma vitrine. No mesmo instante, um carro de praça parou no outro lado da rua.

- É o nosso homem, Watson! Vamos!

Vi de relance uma cerrada barba negra e um par de olhos penetrantes, fixos em nós. Mas então o passageiro gritou alguma coisa para o cocheiro, e o carro partiu em disparada. Holmes correu atrás dele, pela rua movimentada, mas o perdeu de vista.

- É evidente que Baskerville está sendo vigiado desde que chegou.

- Que pena que não anotamos o número da placa!

- Meu caro Watson, o número é 2704. Você viu bem a cara do sujeito?

- Só vi bem a barba.

- Eu também. Por isso mesmo acho que deve ser postiça. - Holmes se virou e entrou numa agência de mensageiros. Um garoto de uns catorze anos o atendeu.

- Existem vinte e três hotéis em Charing Cross. Vá a cada um deles, Cartwright, e peça para ver os cestos de papéis recolhidos ontem. Procure um exemplar do *Times* que está com a página central recortada. Mande-me um telegrama antes do anoitecer, informando os resultados.

O cão dos Baskerville.

Sir Arthur Conan Doyle, Cia. das Letrinhas.

Adaptado exclusivamente para fins acadêmicos.

Glossário

Baronete – título de barão

Charneca- pântano

Canhestra- desajeitada

Meticulosamente- cuidadosamente

Nefasta – que causa desgraça

Deteriorar – alterar algo para pior

Lânguido – desanimado, debilitado

Cerrada – fechada

Cocheiro – profissional que guia os cavalos de uma carruagem



Interpretando o texto

- 1) O narrador do conto é:

<input type="checkbox"/> personagem	<input type="checkbox"/> observador
-------------------------------------	-------------------------------------

 Copie um trecho do texto que justifique sua escolha.
- 2) Associe. (0,4)

(1) Sherlock Holmes	() jornal da Inglaterra
(2) Watson	() agência de Correio
(3) Charling Cross	() fiel ajudante de Holmes
(4) Times	() detetive
- 3) Quem iria se hospedar no “Northumberland Hotel”?
- 4) “Não entendo muito de tarifa, mas acho que esse artigo não tem nada a ver com nosso assunto”.
 - a- Quem disse isso?
 - b- Para quem disse isso?
- 5) Por que a palavra “charneca” foi escrita à mão, no bilhete?
- 6) Como Holmes descobriu que as palavras coladas no bilhete foram retiradas do Times?
- 7) Para Holmes, a pessoa que escreveu o bilhete era:

<input type="checkbox"/> um homem culto
<input type="checkbox"/> um homem inculto
- 8) O que aconteceu com a bota de sir Baskerville?
- 9) “Se eram novinhas em folha, por que engraxá-las?”
 - a) Quem perguntou isso?
 - b) Para quem perguntou isso?
 - c) Por que a pessoa resolveu engraxar a bota?
- 10) “Holmes apressou o passo. Nossos amigos se detiveram diante de uma vitrine. No mesmo instante um carro de praça parou no outro lado de rua.”
 - a) Segundo Holmes, quem estava no carro?

QUADRO 21: Avaliação de Português – 5º ano do Ensino Fundamental (EPSA)

No quinto ano, verifica-se que as provas já seguem uma estrutura semelhante ao PISA, pois apresentam um texto ou trecho de um romance, por exemplo, em que são exploradas diferentes habilidades solicitadas nessa prova, como “identificação e recuperação de

informação” (questões 1, 3, 4a) e “interpretação” (questões 2, 4b, 5, 6, 7, 8, 9 e 10). O objetivo “desenvolver uma interpretação: inferir motivos para o comportamento das personagens” é contemplado pelas questões que indagam sobre o “porquê” de determinadas atitudes dos personagens, como as perguntas 5 e 9, por exemplo. Na prova do 5º ano, ainda não há questões que promovam a reflexão.

A seguir, apresenta-se uma avaliação destinada ao 9º ano.

Avaliação de Português – 9º ano do Ensino Fundamental (EPSA)

Leia o seguinte trecho retirado do livro lido por você, “A morte e a morte de Quincas Berro D’água”, com atenção e responda ao que se pede.

A morte e a morte de Quincas Berro D’água

Capítulo 9

Quando surgiram na porta do quarto, Pé-de-Vento adiantou a mão em cuja palma estendida estava pousada a jia de olhos saltados. Ficaram parados na porta, uns por detrás dos outros, Negro Pastinha avançava a cabeçorra para ver. Pé-de-Vento, envergonhado, guardou o animal no bolso.

A família suspendeu a animada conversa, quatro pares de olhos hostis fitaram o grupo escabroso. Só faltava aquilo, pensou Vanda. Cabo Martim, que em matéria de educação só perdia para o próprio Quincas, retirou da cabeça o surrado chapéu, cumprimentou os presentes:

— Boa tarde, damas e cavalheiros. A gente queria ver ele...

Deu um passo para dentro, os outros o acompanharam. A família afastou-se, eles rodaram o caixão. Curió chegou a pensar num engano, aquele morto não era Quincas Berro D’água. Só o reconheceu pelo sorriso. Estavam surpreendidos os quatro, nunca poderiam imaginar Quincas tão limpo e elegante, tão bem-vestido. Perderam num instante a segurança, diluiu-se como por encanto a bebedeira. A presença da família – sobretudo das mulheres – deixava-os amedrontados e tímidos, sem saber como agir, onde pousar as mãos, como comportar-se ante o morto.

(...)

Agora estavam ali em silêncio, de um lado a família de Joaquim Soares da Cunha, filha, genro e irmãos, de outro lado os amigos de Quincas Berro D’água. Pé-de-Vento metia a mão no bolso, tocava na jia amedrontada, como gostaria de mostrá-la a Quincas!

AMADO, Jorge. *A morte e a morte de Quincas Berro D’água*. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.p.63-4.

1) Em *A família suspendeu a animada conversa* percebemos uma postura e um sentimento bastante contrários aos dos amigos quanto à morte de Quincas.

- Esclareça esta oposição a partir da frase destacada.
- Qual figura de linguagem podemos apreender neste contexto? Justifique.

[...]

3) Leia o trecho abaixo com atenção e responda ao que se pede.

Curió chegou a pensar num engano, aquele morto não era Quincas Berro D’água. Só o reconheceu pelo sorriso. Estavam surpreendidos os quatro, nunca poderiam imaginar Quincas tão limpo e elegante, tão bem-vestido.

Podemos afirmar que, neste momento, Vanda “transforma” Quincas Berro D’água em Joaquim Soares da Cunha.

- Como ela obtém este resultado?
- Qual a verdadeira intenção de Vanda ao agir desta maneira?

- 4) Há, neste excerto, duas personagens que foram baseadas em pessoas reais.
- a) Quais são estas personagens?
- b) Existe relação entre verossimilhança, intertextualidade e a utilização de pessoas que realmente existiram na obra de ficção amadiana? Justifique sua resposta.
- 5) Releia o excerto inicial desta prova e perceba que há referência à materialização da ironia em uma personagem.
- a) Como podemos compreender a concretização da ironia nesta personagem?
- b) De acordo com análise literária em sala de aula, com qual intenção a ironia foi utilizada na obra como um todo?
- [...]
- 6) Leia o seguinte aforismo de Heráclito de Éfeso (540?535 – 475?470 a.C.), filósofo pré-socrático :
- "Ninguém se banha no rio duas vezes porque tudo muda no rio e em quem se banha."
- É possível fazer uma correlação entre este aforismo e a análise da personagem principal de *A morte e a morte de Quincas Berro Dágua*.
- Esta afirmativa está correta? Justifique a sua resposta com uma síntese da análise da personagem em questão. Não ultrapasse as linhas destinadas a esta resposta.
- [...]
- 10) O livro *A morte e a morte de Quincas Berro Dágua* é considerado uma novela, um romance ou um conto? Justifique. (0,5 ponto)

QUADRO 22: Avaliação de Português – 9º ano do Ensino Fundamental (EPSA)

Em contraponto ao 5º ano, o foco da avaliação do 9º ano é a reflexão. Para interpretação e localização, há apenas uma questão (4a). Com relação aos procedimentos para desenvolver uma interpretação, cujo foco é “inferir motivos para o comportamento das personagens”, são propostas as questões 1 e 3. A partir da questão 4, a finalidade da prova recai em “refletir sobre o conteúdo do texto”. Primeiramente, há um alinhamento da reflexão com os aspectos do estudo do texto literário, abordando o gênero (englobando estrutura, linguagem e estilo do autor – questão 4b e 10). Em segundo lugar, o enfoque passa a ser a “comparação das atitudes das personagens com conhecimentos e experiências pessoais” ou reconhecidas pelo conhecimento de mundo do jovem (questões 5 e 6).

A seguir, apresenta-se uma avaliação destinada à 3ª série do Ensino Médio.

Avaliação de Português – 3ª série do Ensino Médio (EPSA)

Let's Play That

*Quando eu nasci
um anjo louco muito louco
veio ler a minha mão
não era um anjo barroco
era um anjo muito louco, torto
com asas de avião*

*eis que esse anjo me disse
apertando minha mão
com um sorriso entre dentes
vai bicho desafinar
o coro dos contentes
vai bicho desafinar
o coro dos contentes
let's play that*

Jards Macalé e Torquato Neto

1. Relacione o poema acima com as propostas do Modernismo brasileiro. (1,0 ponto)

[...]

KANT, MARX E OS SIMPSONS

A lição dos imbecis

Nirlando Beirão

Somos nós, os Simpsons - e os Simpsons somos nós. No nonsense de sua cacofonia absurda - há quem diga: surreal -, eles estão sempre exprimindo, nas entrelinhas, a melhor lição desse acelerado, ensurdecido mundo globalizado: se a mediocridade pode ser silenciosa, a cretinice é sempre espalhafatosa.

É pura filosofia, aquela família tão certinha e tão disfuncional. Tanto que há quem venha interpretar suas neuras e seus insights à luz de Schopenhauer, Marx, Heidegger, Miguel de Unamuno e Roland Barthes (Os Simpsons e a Filosofia, de Aeon Skoble, Mark Conard e William Irwin, editado no Brasil pela Madras).

Quando se tenta analisar o balbuciente Bart, bad boy de comédia, pateta sem escrúpulos, é Nietzsche quem lhe vem ao encalço. Nietzsche falou na "comédia da existência" - em que a maldade é tão premeditada que vontade e representação se desencontram. Até em sua maldade visceral, Bart é ingênuo e crédulo.

Aristóteles, por sua vez, entende muito de Homer, o pater familias, "clássico exemplo de um bobão antiintelectual", enquanto Marge, a mãe, é um prato feito para Kant, em sua honestidade, bom senso e pragmatismo deitados sobre o mundo empírico de reações imediatas em que prevalece a autonegação, incorrigível que é Marge na ânsia de servir mais aos outros do que a si mesma.

E Lisa, a filha ginásiana? Naquele retrato multicolorido do antiintelectualismo americano que é Springfield e que são os Simpsons, ela vive em preto e branco seu isolamento afetivo, encastelada em dilemas socráticos. Lisa deixa, assim, todo mundo perplexo: afinal, é para rir dela ou para admirá-la?

In: Carta Capital, 19/9/2007.

10. UEPG (2008) Quais são os propósitos do autor do texto acima? Some as proposições corretas.

(01) Ressaltar a força imperativa da metáfora dos Simpsons. Se Springfield representa o planeta, os Simpsons representam a humanidade.

(02) Valorizar os padrões estéticos e culturais americanos.

(04) Criticar o acelerado mundo globalizado, com sua mediocridade, competição e frustração.

(08) Evidenciar que nenhuma família é tão universal e representativa quanto os Simpsons.

(16) Demonstrar que uns traços em quadrinhos podem trazer, em imagem e subtexto, muito mais do que nossa vã filosofia pode alcançar.

Nas duas questões selecionadas, nota-se o privilégio dado à reflexão. Na primeira pergunta, o aluno deve reconhecer no texto lido características da estética literária em referência, deve refletir sobre a forma de um texto e avaliá-lo de acordo com o contexto de produção. Já a segunda questão requer uma compreensão geral e ampla do texto, contudo, essa compreensão necessita da reflexão sobre o conteúdo do texto.

A partir de todos os questionários e avaliações analisadas compreendeu-se que a escola está caracterizada por buscar excelência acadêmica, desde a infraestrutura oferecida até a formação contínua dos profissionais da educação. A gestão pedagógica parece ser bem consolidada, já que não aparecem, nas respostas, problemas relacionados a desrespeito. Contudo, os alunos destacam aspectos conflituosos no decorrer das aulas, contrapondo as vozes da diretora e das professoras.

Tornou-se perceptível que há, no colégio EPSA, a seleção de professores com muita experiência. Essas profissionais expõem valores e conceitos bem consolidados, seja por mostrar consciência de suas ações e concepções, seja pela orientação de um profissional de assessoria interna ou externa, ou também pela determinação de fatores externos como provas e avaliações de vestibular. Nota-se que cada professora tem bem definido para si o objetivo do seu trabalho, o que pode sugerir como se configura cada segmento dentro da escola.

Ao comparar as respostas dadas nos questionários, pode-se caracterizar uma diminuição das aulas destinadas à Língua Portuguesa em cada segmento (7 aulas no ensino fundamental 1; 6, no ensino fundamental 2; e 5, no ensino médio), o que sugere um trabalho mais intenso nas séries iniciais, enfocando as habilidades de leitura e escrita.

O planejamento de cada série comprova tal organização. O Ensino Fundamental 1 parece promover um trabalho de formação do leitor, enfoca o uso da biblioteca, a escolha dos livros, a interação criança e livro, enfim, o processo de letramento, o que se aproxima do PISA. Já o ensino fundamental 2 enfoca um trabalho de aprofundamento da competência leitora, há uma preocupação com as habilidades de leitura que o aluno precisa dominar para ler textos diversos. Por fim, o Ensino Médio relaciona todo o processo desenvolvido em prol de uma formação literária mais clássica, exigida pelos grandes vestibulares do país e não diretamente com o sistema de avaliação internacional PISA.

A análise das questões, entretanto, revela o privilégio dado aos textos contínuos. Isso fica evidente tanto no Plano de Ensino, como nas questões das provas em geral e não apenas nas que estão exemplificadas nesse texto. Por isso talvez a professora 2, na resposta dada ao questionário, mencione possíveis dificuldades dos alunos no que se refere à leitura de mapas,

por exemplo.

Provavelmente, não significa que a escola nunca realize esse trabalho de leitura de gráficos, mapas e similares, sobretudo, nas disciplinas que envolvem tais temas como Geografia, Matemática, Ciências, História. Contudo, a inserção mais efetiva de textos não contínuos no planejamento de Língua Portuguesa, o ensino das estruturas e formatos específicos desses gêneros poderia contribuir para resultados ainda melhores em avaliações como o PISA.

A partir dessa descrição, podemos observar que o 9º ano e a 3ª série do Ensino Médio estão voltados a uma preparação para o vestibular e para o ENEM. Isso pode ser comprovado pela seleção da matriz de referência do ENEM como objetivo do planejamento, pela elaboração das questões das provas, que enfoca textos literários e questão de vestibular e pela fala das professoras, que revelam sua preocupação com os resultados acadêmicos.

Tal proposta parece induzir a uma espécie de treinamento do aluno para realização de avaliações, o que, de certa forma, explicaria, parcialmente, o bom resultado no PISA. Não podemos afirmar com certeza absoluta, mas a proposta deixa evidente que o letramento em leitura é foco no 5º ano, mas no 9º ano e na 3ª série, o enfoque recai para o vestibular e para ENEM. O que, de fato, se interliga com as necessidades das escolas particulares, cujo desejo das famílias, na maioria das vezes, é o ingresso do filho em boas universidades.

Não se pode generalizar tal resultado para todas as instituições particulares que obtêm bons resultados em avaliações como o PISA ou o ENEM. A questão merece ser enfocada a partir de tendências que ainda comprometem a qualidade de ensino, foco desta investigação. Com relação à leitura e à escrita, tanto as concepções docentes quanto as práticas pedagógicas observadas nos questionários e nas atividades analisadas revelam que as efetivas condições de trabalho do professor parecem favorecer a aprendizagem restrita e o limitado uso da língua.

Em uma proposta excessivamente voltada apenas às avaliações externas, a tendência é promover um ensino artificial, marcado pelo exercício mecânico da leitura e da escrita em prol de uma única atividade humana: o vestibular, quando o interessante seria inserir a multiplicidade de atividades humanas permeadas pela linguagem.

A prática pedagógica e a dinâmica do ensino de leitura e escrita ficam circunscritas ao formalismo das lições insípidas, repetitivas e pouco significativas, comprometendo o interesse e a motivação do aluno para aprender. O prazer da leitura e a descoberta da escrita como fator de ação social parecem não ser considerados. A leitura e a escrita aparecem apartadas da sua razão de ser, desvinculada das práticas sociais de uso. Ensina-se a ler e a escrever, mas não a

gostar de ler e escrever; não a ser um efetivo usuário da língua escrita. O aluno é ensinado a ler e a escrever, mas não há investimento na formação do leitor crítico e do escritor ativo.

Há dois aspectos fundamentais que interferem na qualidade do ensino no que se refere às práticas de letramento: o reducionismo da concepção de língua e linguagem, ao ser tratada apenas como código; e o estreitamento da prática pedagógica, concebida fora das práticas reais de uso da língua.

Ensinar as práticas de leitura e escrita é mais do que ensinar a ler e a escrever corretamente; é garantir ao sujeito a oportunidade de se aventurar na língua para libertar o pensamento e compreender o mundo. A aprendizagem está estreitamente vinculada ao contexto sociocultural do sujeito, pois pressupõe um ativo processo de reflexão a partir do qual o estudante lida com as informações e delas se apropria por diferentes vias. Entende-se, assim, que as práticas pedagógicas serão mais legítimas quando aproximarem, de fato, a escola e a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos um período de extraordinária transformação. A impressionante ascensão dos países de renda média, liderada pela China, Índia e Brasil intensificou o desejo de muitas nações de aumentar a sua competitividade mediante o desenvolvimento de forças de trabalho mais capacitadas. Os avanços tecnológicos estão modificando os perfis e as qualificações profissionais, ao mesmo tempo em que oferecem possibilidades de aprendizagem acelerada.

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento desses desafios. A OCDE surge, nesse contexto, como uma instituição que visa a apontar quais os investimentos em educação produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Avaliações como o PISA e a TALIS se configuram, portanto, como estratégias para construir indicadores de qualidade em educação comparáveis dentro os vários países participantes, bem como permite que os investimentos possam ser feitos de modo preciso e refletido.

Nesta pesquisa, enfocamos a análise dos resultados obtidos em leitura no PISA 2009, por ter sido a área foco dessa edição. O objetivo foi compreender o que é necessário para que os alunos apresentem resultados melhores de aprendizado em avaliações do PISA e no processo escolar como um todo. Este trabalho não pretendeu esgotar todas as possibilidades de estudo do tema, refere-se a uma pequena parte do universo de pesquisas em função de sua amplitude. Pretende-se sinalizar aos educadores e pesquisadores interessados algumas estratégias, procedimentos, práticas pedagógicas que fazem com que os nossos jovens de 15 anos sejam ou possam vir a sê-lo bem sucedidos na avaliação do PISA.

Para isso, investigamos o contexto de três escolas brasileiras com bons resultados nessa avaliação e interligamos tais resultados com os questionários utilizados pela pesquisa TALIS. A finalidade foi alcançar uma abrangência maior no que se refere ao contexto da escola, considerando diretores, coordenadores, professores e alunos, o que pode ser vislumbrado pela coleta de instrumentos diversificados (entrevistas, questionários, planejamento e atividades de uma escola).

Nota-se, nas três escolas pesquisadas, a valorização de profissionais com muita experiência, e o professor iniciante não é contratado pelas escolas particulares e, quando é, não recebe o acompanhamento necessário para aprimorar sua formação. Nesse âmbito, talvez os resultados obtidos pela EPCS estejam relacionados ao processo de formação continuada dos professores, mencionado na entrevista (Apêndice VI).

Ao aprofundarmos a análise em uma escola, partimos do pressuposto de que tal colégio poderia adotar metodologias similares ao PISA. No cruzamento dos resultados do PISA com o que a escola propõe, de fato, foram revelados aspectos importantes no que se refere ao conceito de letramento e ao contexto de aplicação desse conceito.

A palavra “letramento” é a versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita, nesse conceito, está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

Podemos definir letramento como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), a aptidão para ler e produzir textos – dos mais variados gêneros e temas – com proficiência é o mais significativo indicador de um bom desempenho linguístico e, conseqüentemente, de letramento. Um escritor competente deve, portanto, saber selecionar o gênero apropriado a seus objetivos e à circunstância em que realizará seu discurso. Tal princípio aproxima a escola em que aprofundamos a pesquisa (EPSA) com o PISA.

Essa definição de letramento e a forma de avaliá-lo, contudo, são diferentes em cada país e podem variar mesmo entre escolas do mesmo estado, como vimos na comparação com os resultados do Brasil e com a média geral da OCDE. Na avaliação, de acordo com Magda Soares (2003), os critérios segundo os quais os testes são construídos é que definem o que é letramento em contextos escolares: um conceito restrito e fortemente controlado, nem sempre condizente com as habilidades de leitura e escrita e as práticas sociais fora das paredes da escola. Segundo a autora, são frequentes os casos em que indivíduos são capazes de realizar bem diferentes avaliações, mas não têm habilidades para lidar com os usos cotidianos da leitura e da escrita em contextos não escolares.

Isso se justifica pelo fato de que, muitas vezes, a escola estabelece objetivos diretamente relacionados com as avaliações externas, como no caso da EPSA. Pudemos observar, nessa escola, que o 5º ano se aproxima do PISA, e, a partir do 9º ano, ressalta-se a política brasileira que envolve a preparação para o ENEM e para o ingresso no ensino superior.

O PISA, em contrapartida, busca verificar as habilidades dos estudantes para realizar uma variedade de tarefas de leitura. Para isso, são simulados vários tipos de tarefas exigidas por situações autênticas de leitura. Embora a EPSA, no 5º ano, aproxime-se dessa premissa, notam-se, nas questões avaliadas, situações de leitura que dificilmente o aluno encontraria em

práticas diárias, sobretudo, pela pesquisa revelar que os alunos não têm prazer na leitura de textos literários (Cf. capítulo 4). Além disso, as professoras entendem a leitura como fonte de cultura, mobilizada pela interação, mas não a aproximam da vida real do aluno. A prática de leitura está mais voltada para a professora (Cf. capítulo 5).

À primeira vista, a concepção de leitura da escola nos parece muito operacional. Percebemos que o que define letramento nesse contexto são, sobretudo, os critérios que viabilizam a elaboração das provas como as de vestibular, por exemplo. Um exemplo disso é a ênfase dada ao texto literário, que ainda ganha destaque em vestibulares. Assim, o conceito de letramento da escola define-se pelo uso da linguagem em avaliações.

É importante notar que a visão da leitura como instrumento escolar se manifesta no planejamento e nas questões que integram diferentes séries na EPSA. O plano de ensino não explora em profundidade a imensa diversidade textual que circula em nossa sociedade, restringindo-se aos textos mais comumente encontrados nos materiais didáticos, como poemas, contos ou crônicas, propagandas, tirinhas, notícias e reportagens (de jornais e revistas).

Podemos dizer, portanto, que a escola, apesar de ter obtido um bom resultado, não verifica o nível de letramento dos seus estudantes, uma vez que a habilidade deles de lidar com vários textos do cotidiano não é diretamente verificada no plano de ensino.

Entendemos que, para obter resultados ainda melhores em avaliações como o PISA, a diversidade textual precisa ser explorada. No PISA, há a inclusão de textos contínuos e não contínuos sobre diferentes assuntos, revelando um rompimento dessa avaliação com a perspectiva disciplinar, isto é, com a visão de que o desenvolvimento da leitura é algo associado ao aprendizado de uma língua. Ao contrário disso, o PISA trabalha com uma visão ampla de letramento, que implica saber lidar com diferentes formas de expressão relacionadas a diversas formas de registrar dados para os mais diferentes fins.

Esse aspecto se deve às novas conquistas culturais do homem contemporâneo as quais produzem novos instrumentos para ler, não sendo, esses, reduzidos ao domínio do código escrito verbal, mas lidos a partir de uma infinidade de sinais. Nas sociedades pós-modernas, diferentes mídias cercam os indivíduos com uma infinidade de ilustrações, de cores, de gráficos e de tabelas. Essa “paisagem semiótica” prevalece nas inúmeras práticas sociais contemporâneas.

Como estratégia para leitura, é fundamental que os leitores compreendam que os signos não são arbitrários, mas que constituem um conjunto organizado de escolhas nos processos interativos. Saber lê-las é reconhecer, em cada um, uma marca discursiva que o

diferencia dos demais. Acredita-se, assim, que, no processo de letramento em leitura proposto pelo PISA, é muito importante que os alunos tenham clareza conceitual da multiplicidade de textos verbais e verbo-visuais. É imprescindível que o aluno desenvolva a capacidade de fazer inferências simples e complexas, em processos de relacionar um texto a outro, de realizar relações hipertextuais. Saber compreender a objetividade e a subjetividade de imagens, cores, sinais, gráficos, dentre outros.

Em parte, as dificuldades dos estudantes com tarefas de níveis de proficiência mais abrangentes envolvem limitações em lidar com essa diversidade textual, principalmente com textos verbo-visuais, como gráficos e tabelas. Seria fundamental investir na interpretação de textos verbo-visuais, integrando informações do texto e do material gráfico. Isso poderia ainda gerar maior interesse do jovem pela leitura, já que eles integram um contexto multissemiótico em que as diferentes linguagens convergem no mundo virtual.

Embora, nesta investigação, o foco não tenha sido captar a diversidade presente no sistema escolar brasileiro, entendemos que a qualidade de ensino precisa ser discutida, deve-se exigir cada vez mais recursos intelectuais e financeiros para se detectar os entraves para que as metas sejam atingidas. Contudo, acreditamos que é fundamental aprofundarmos a compreensão do contexto sociocultural brasileiro na elaboração de avaliações em larga escala.

De certa forma, avaliações como o PISA e a TALIS carregam em seus princípios a tentativa de colaborar com a identificação dessas questões no aspecto do conhecimento, uma vez que – se bem aplicados e interpretados – os dados coletados auxiliam no encaminhamento das políticas públicas educacionais. De posse desses instrumentos e resultados, é possível pensar em ações que nortearão a superação das dificuldades detectadas.

Os recursos humanos são essenciais para a criação e transmissão do saber e determinante do potencial de inovação de cada sociedade. São necessárias estratégias nacionais e globais coerentes que enfoquem a educação e a formação ao longo da vida. Essas estratégias devem incluir a validação da aprendizagem anterior e a criação de ambientes de aprendizagem abertos, atraentes e acessíveis a todos, especialmente aos grupos desfavorecidos.

A transformação dos sistemas de ensino é um processo dinâmico de médio ou mesmo longo prazo. Todos os relatórios e indicadores disponíveis apontam para a mesma conclusão: se há a pretensão de atingir os objetivos em matéria de educação e de formação dos sujeitos, o ritmo das reformas terá de ser acelerado. Ainda há muitos pontos fracos, que limitam as potencialidades de desenvolvimento.

A educadora Guiomar Namó de Mello, diretora da Escola Brasileira de Professores

(Ebrap) e ex-secretária municipal de Educação de São Paulo, comenta que é difícil fazer um currículo em um país grande com muita diversidade e desigualdade como o nosso. Esse comentário chamou a atenção para a diferença das notas do PISA entre as médias das escolas privadas (502) e das públicas (387).

O Brasil teve um avanço significativo nos resultados, obteve a 3ª posição entre os países que mais evoluíram entre o PISA 2000 e 2009. Passou de um resultado de 368 para 401. “Esse crescimento é resultante de diversas políticas educacionais que nos últimos anos vêm regularizando o fluxo de ingresso no Ensino Fundamental e Médio” (INEP, 2012, p.9).

Ainda, de acordo com o Relatório PISA 2009, p.57, justifica-se esse avanço pelo o percentual de acesso ao ensino pré-escolar e o maior avanço na distribuição dos alunos por série, os alunos selecionados estão, em sua maioria, no Ensino Médio. Também aponta um incremento na nota do aluno da 2ª série do Ensino Médio podendo estar relacionada à organização do currículo bem como maior interesse por avaliações padronizadas em função da proximidade dos vestibulares.

Os dados apresentados nesse trabalho apontam que alguns fatores tidos como essenciais não são determinantes para bons resultados. Por exemplo, porcentagem do PIB na educação e barreiras socioeconômicas.

Segundo a OCDE (2010b), o histórico familiar influencia o sucesso educacional e a escolaridade frequentemente aparece para reforçar seus efeitos. Embora baixo desempenho na escola não venha necessariamente da desvantagem socioeconômica, tal situação dos estudantes e das escolas tem uma forte influência nos resultados.

Os investimentos são importantes, porém, mais importante é o uso que se faz deles e as estratégias de acompanhamento dos resultados. É fundamental que os sistemas de ensino tenham o compromisso com o aprendizado de todos os nossos jovens proporcionando desafios para que eles possam desenvolver todo seu potencial. Escolas com bons resultados estabelecem padrões educacionais elevados.

Tão importante quanto o citado acima é o investimento na equidade do sistema educacional, todos os alunos têm direito a um ensino não diferenciado e de alto padrão. Ainda vemos, no Brasil, uma diferença bastante relevante entre os resultados das escolas públicas e privadas. As escolas públicas federais obtiveram como média em Leitura, 535; as escolas privadas 516 e as escolas públicas estaduais 403.

A escola considerada de qualidade, de acordo com as demandas do mundo contemporâneo, deve mudar o enfoque do ensino de *o que saber* para *como saber* (MÉNDEZ, 2011).

Segundo Reynolds e Teddlie (2008)⁴⁹, as características da eficácia escolar que destacam as boas práticas adotadas envolvem nove processos e seus respectivos componentes. O primeiro corresponde aos processos de liderança eficaz, cujos componentes são: ser firme e ter objetivos claros; envolver os outros no processo; exibir liderança pedagógica; monitoramento frequente e pessoal e seleção e substituição de pessoal.

O segundo processo é o ensino eficaz, aliado ao terceiro processo que se apoia em um desenvolvimento e manutenção de um enfoque intenso no aprendizado. Para isso, deve-se considerar a maximização do tempo da aula; formação de grupos e organização bem-sucedidos; apresentação das melhores práticas de ensino e a adaptação de práticas a particularidades da sala de aula.

A criação de uma cultura escolar positiva, quarto processo, considera o enfoque no acadêmico e na maximização do tempo de aprendizado na escola. No quinto processo, espera-se a construção de expectativas altas, relacionadas a uma visão compartilhada e à criação de um ambiente organizado. Deve-se, assim, como sexto processo, dar ênfase nas responsabilidades e direitos dos estudantes, levando em conta o monitoramento do progresso em todos os níveis (sétimo processo).

Por fim, é extremamente importante a capacitação de pessoal na própria escola (oitavo processo) e o envolvimento dos pais de maneiras produtivas (nono processo).

Nota-se, em todas as escolas analisadas, que tais aspectos aparecem no discurso de diretores, coordenadores e professores. Contudo, a avaliação das práticas educativas instauradas ainda revela um arranjo organizacional diferente. A voz dos alunos deixa evidente que as aulas são estruturadas pelo professor, não permitindo que os alunos exercitem certo grau de independência, já que o ensino da leitura não se mostrou intelectualmente desafiador e motivador.

Nesse sentido, o objetivo das avaliações em larga escala é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. As informações produzidas visam a subsidiar a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino.

Em uma sociedade baseada no conhecimento, os indivíduos devem continuar a atualizar e a melhorar as suas competências e qualificações e recorrer a um leque de contextos

⁴⁹ Cf. Reynolds e Teddlie (2008, p. 312).

de aprendizagem tão vasto quanto possível, o que o letramento múltiplo, em diferentes áreas do saber, pode oferecer.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Shirley da Rocha. O Sistema Educacional no Brasil antes e depois da implementação da LDB 9394/96. Jun. 2009. Disponível em: <<http://www.artigoal.com/educacao-artigos/o-sistema-educacional-no-brasil-antes-e-depois-da-implementacao-da-ldb-939496-999011.html>>. Acesso em 09 jul. 2012.

AGUERRONDO, Inês. La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *La educación*, 1º año n.º 37 (116), (111), 1993, p.561-578.

_____. *La influencia del contexto em la efectividad de la escuela. Consideraciones para El desarrollo profesional docente*. Buenos Aires, IPE/UNESCO, 2007. Primer Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. Santiago (Chile), Diciembre, 2007.

ALVES, João Roberto Moreira; ALVES, Eduardo Desiderati. Os novos caminhos (ou descaminhos) para um novo Plano Nacional de Educação – Estudo Técnico. *Brasil Educação sem fronteiras*. Edição 21, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.grupobesf.com.br/artigo/21/>>. Acesso em 09 jul. 2012.

ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações*, Andrade, Tavares & Valle SINAPE 2000.

AQUINO, Julio Groppa. Os desmandos do “apostilamento”. In: *Revista Educação*, Ano 10, n. 111, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Historia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BABBIE, Earl. *The practice of social research*. 5 ed. Califórnia: Wadsworth, 1989.

BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. *Cómo hicier on los sistemas educativos com mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. *Preal. Série Documentos*. n. 41. Julio 2008. Disponível em: <www.oei.es/pdf/documento_preal41.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2012.

_____. *How the world's Best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. September 2007. Disponível em: <www.mckinsey.com/locations/ukireland/publications/pdf/Education_report.pdf>. Acesso em 09 jul. 2012.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. N. 53/1, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.rioei.org/deloslectores/3684Becker.pdf>. Acesso em 17 jul. 2012.

BONAMINO, Alicia et alii. *Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 01 jul. 2010.

BOMENY, Helena. *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

BRAIT, Beth. A Palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.142-160, 1. sem. 2009. Disponível em: <<http://www.linguagememoria.com.br>>. Acesso em: 16 abr. 2010.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 09 jul. 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 09 jul. 2012.

_____. Lei n.º 4024/61, de 20/12/1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 09 jul. 2012.

_____. Lei Nº 5692/71, de 11/08/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 09 jul. 2012.

_____. Lei Nº 9394/96, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2012.

_____. Lei Nº 9424/96, de 24/12/1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em 09 jul. 2012.

_____. Lei Nº 11.274/06, de 02/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 09 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. *Indicadores da qualidade na educação*. 3. ed. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/Semtec, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. *PDE/Prova Brasil*. Brasília: MEC/Inep, 2011.

CASTALDO, M. M. *Redação no vestibular: a língua cindida*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/.../MarciaMartinsCastaldo.pdf>. Acesso em 12 out. 2012.

CORRALES, Javier. *Aspectos políticos das implantações das reformas educativas*. PREAL, doc. 14, abr 2000.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto, 2001

DIEESE. (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). *Nota técnica - O Fundeb e o financiamento público da educação*. Dieese, n. 7, out./2005. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecFundeb.pdf>>. Acesso em 05 jul. 2012.

DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, MEC: UNESCO, 1998.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Da palavra a ação*. In: INEP. *Educação para todos: a avaliação da década*. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 27-31.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. *Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação*. In: SACRISTÁN, José Gimene et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.

GOMES, Suzana. S. *Avaliação da Aprendizagem na Organização Escolar em Ciclos: Concepções, Práticas, Sentidos e Significados Atribuídos pelos Professores*, In: 28ª ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu – MG. Anais, 005

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. 29. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IBGE. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Síntese de Indicadores 2007*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao devida/ indicadoresminimos/sinteseindic sociais2007/indic_sociais2007.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao%20devida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2007/indic_sociais2007.pdf)>. Acesso 16 jul. 2012.

_____. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Síntese de Indicadores 2009*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso 09 jul. 2012.

INEP. *PISA 2000: Relatório Nacional*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2012.

_____. *Relatório Nacional Saeb 2003*. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/RelatorioSaeb2003_1.pdf>. Acesso em 13 jul. 2012.

_____. *Resultados nacionais – Pisa 2006: Programa Internacional de Avaliação de Alunos*. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Relatorio_PISA2006.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2012.

_____. *Resultados preliminares: PISA 2009*. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em 13 jul. 2012.

_____. *PISA: Resultados Nacionais PISA 2009*. Brasília: INEP, 2012

IPEA. *PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira – avanços e problemas*. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101013_comunicadoipea64.pdf>. Acesso em 09 jul. 2012.

JURADO, S. G. O. G. *Leitura e letramento escolar no ensino médio: um estudo exploratório*. Tese de Doutorado. São Paulo/SP, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. *Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje*. São Paulo Perspectiva, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCILIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Instituto Fernando Braudel, 2005.

MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 2005.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José Gimene et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011. p.233-264.

MIRANDA, Nonato Assis. *Desenvolvimento e educação: análise das relações de causalidade através da modelagem de equações estruturais*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar, 2003.

MOÇO, Anderson. Balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. *Revista Nova Escola*, edição 240, março de 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>>. Acesso em 09 jul. 2012.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

OCDE/OECD, *What is PISA?* OECD: 2003. <http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 04 jul. 2012.

_____. *What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA*, OECD: Paris, 2004.

_____. *PISA 2009 Results: What students know and Can Do: Student Performance e Reading, Mathematics and Science* (Volume I), OECD. 2010a.

_____. *PISA 2009 database/PISA 2009 Results – Executive Summary*. OECD Publishing, 2010b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/34/60/46619703.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2011.

_____. *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing, 2011a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. *Talis participants*. OECD Publishing, 2011c. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/8/35/48093179.pdf>>. Acesso em 13 jul. 2012.

OCDE. *PISA em foco 2*. OCDE: 2011b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/17/39/48488426.pdf>>. Acesso em 09 jul. 2011.

_____. *PISA 2006: estrutura da avaliação. Conhecimentos e habilidades em Ciências, Leitura e Matemática*. Originalmente publicado pela OCDE. São Paulo: Moderna, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. *Revista Brasileira de Educação*, nº 28, 2005.

PENIN, Sonia. Os rumos da educação no Brasil. *Jornal da USP*, 18-24 ago. 2003, p.4-5.

IBGE. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Síntese de Indicadores 2007*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_devida/indicadoresminimos/sinteseindicossociais2007/indic_sociais2007.pdf>. Acesso 16 jul. 2012.

_____. PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. *Síntese de Indicadores 2009*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2009/pnad_sintese_2009.pdf>. Acesso 09 jul. 2012.

REYNOLDS, D.; TEDDLIE, C. Os processos de eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Trad. Viamundi Idiomas e Traduções. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ROCHA, R. B. S. S. *A escrita argumentativa: Diálogos com um livro de português*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/17_regina_braz.pdf>. Acesso 05 maio 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMARA, B. S.; BARROS, J. C. *Pesquisa de marketing: conceitos e metodologia*. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Trad. Viamundi Idiomas e Traduções. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STOER, Stephen R. A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (Org.) *Reformas educacionais e formação de professores*. Lisboa: Educa, 1992. p.71-81.

TORRES, Rosa Maria. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 12 jul. 2012.

_____. *Educación para todos*. El imperativo de La calidad. Paris, 2004.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso 09 jul. 2012.

_____. *Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil*. Unesco, Moderna, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2012.

_____. *Relatório de Monitoramento Global de EPT – A crise culta: conflitos armados e educação*. Edições Unesco, 2011.

VEJA ESPECIAL. Na beira do abismo. Veja na história. Especial Crise dos Mísseis em outubro de 1962. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/historia/crise-dos-misseis/brasil-educacao-analfabetos-darcyribeiro.shtml>>. Acesso em: 05 jul. 2012.

Sites oficiais consultados:

www.cgu.gov.br

www.inep.gov.br

www.todospelaeducacao.org.br

www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao

www.educacao.pr.gov.br

www.siteprouni.mec.gov.br/

whc.unesco.org

www.oecd.org

APENDICE I

Países pertencentes à Organização para a Cooperação Econômica Europeia

1948	1955	1959
Áustria	Alemanha	Alemanha
Bélgica	Áustria	Áustria
Dinamarca	Bélgica	Bélgica
França	Dinamarca	Dinamarca
Grécia	França	Espanha
Irlanda	Grécia	França
Islândia	Irlanda	Grécia
Itália	Islândia	Irlanda
Luxemburgo	Itália	Islândia
Noruega	Luxemburgo	Itália
Países Baixos	Noruega	Luxemburgo
Portugal	Países Baixos	Noruega
Reino Unido	Portugal	Países Baixos
Suécia	Reino Unido	Portugal
Suíça	Suécia	Reino Unido
Turquia	Suíça	Suécia
	Turquia	Suíça
		Turquia

APENDICE II

Países pertencentes à OCDE desde sua fundação em 1961

Período de 1961 a1973				
1961	1964	1969	1971	1973
Alemanha	Alemanha	Alemanha	Alemanha	Alemanha
Áustria	Áustria	Áustria	Austrália	Austrália
Bélgica	Bélgica	Bélgica	Áustria	Áustria
Canadá	Canadá	Canadá	Bélgica	Bélgica
Dinamarca	Dinamarca	Dinamarca	Canadá	Canadá
Espanha	Espanha	Espanha	Dinamarca	Dinamarca
França	França	Finlândia	Espanha	Espanha
Grécia	Grécia	França	Finlândia	Finlândia
Irlanda	Irlanda	Grécia	França	França
Islândia	Islândia	Irlanda	Grécia	Grécia
Itália	Itália	Islândia	Irlanda	Irlanda
Luxemburgo	Japão	Itália	Islândia	Islândia
Noruega	Luxemburgo	Japão	Itália	Itália
Países Baixos	Noruega	Luxemburgo	Japão	Japão
Portugal	Países Baixos	Noruega	Luxemburgo	Luxemburgo
Reino Unido	Portugal	Países Baixos	Noruega	Noruega
Suécia	Reino Unido	Portugal	Países Baixos	Nova Zelândia
Suíça	Suécia	Reino Unido	Portugal	Países Baixos
Turquia	Suíça	Suécia	Reino Unido	Portugal
USA	Turquia	Suíça	Suécia	Reino Unido
	USA	Turquia	Suíça	Suíça
		USA	Turquia	Suíça
			USA	Turquia
				USA

Período de 1994 a 2010				
1994	1995	1996	2000	2010
Alemanha	Alemanha	Alemanha	Alemanha	Alemanha
Austrália	Austrália	Austrália	Austrália	Austrália
Áustria	Áustria	Áustria	Áustria	Áustria
Bélgica	Bélgica	Bélgica	Bélgica	Bélgica
Canadá	Canadá	Canadá	Canadá	Canadá
Dinamarca	Dinamarca	Coreia do Sul	Coreia do Sul	Chile
Espanha	Espanha	Dinamarca	Dinamarca	Coreia do Sul
Finlândia	Finlândia	Espanha	Eslováquia	Dinamarca
França	França	Finlândia	Espanha	Eslováquia
Grécia	Grécia	França	Finlândia	Eslovênia
Irlanda	Irlanda	Grécia	França	Espanha
Islândia	Islândia	Hungria	Grécia	Estônia
Itália	Itália	Irlanda	Hungria	Finlândia
Japão	Japão	Islândia	Irlanda	França
Luxemburgo	Luxemburgo	Itália	Islândia	Grécia
México	México	Japão	Itália	Hungria
Noruega	Noruega	Luxemburgo	Japão	Irlanda
Nova Zelândia	Nova Zelândia	México	Luxemburgo	Islândia
Países Baixos	Países Baixos	Noruega	México	Israel

Portugal	Portugal	Nova Zelândia	Noruega	Itália
Reino Unido	Reino Unido	Países Baixos	Nova Zelândia	Japão
Suécia	República Tcheca	Polônia	Países Baixos	Luxemburgo
Suíça	Suécia	Portugal	Polônia	México
Turquia	Suíça	Reino Unido	Portugal	Noruega
USA	Turquia	República Tcheca	Reino Unido	Nova Zelândia
	USA	Suécia	República Tcheca	Países Baixos
		Suíça	Suécia	Polônia
		Turquia	Suíça	Portugal
		USA	Turquia	Reino Unido
			USA	República Tcheca
				Suécia
				Suíça
				Turquia
				USA

APENDICE III
Roteiro de entrevista com os dirigentes das escolas pesquisadas

1. Formação do entrevistado (escola, curso, ano).
2. Tempo de serviço no magistério (em geral, como professor e em outras funções); tempo de serviço na escola e na função. Como e por que se tornou professor/diretor/coordenador?
3. Quantos professores há na instituição? Desses, quantos, aproximadamente, dão aulas para os estudantes de 15 anos (8º./9º. ano EF ou 1ª/2ª série. EM)?
4. Qual a jornada de trabalho dos professores?
5. Quantos alunos tem a escola? Como é o nível sócio-econômico-cultural das famílias e do bairro? Eles moram nas proximidades da escola?
6. Se for privada: mensalidade da escola? Atende alunos bolsistas?
7. O que você sabe/pensa sobre o PISA?
8. O que a direção e equipe sentiu/pensou quando a escola foi sorteada para participar do PISA?
9. Como essa informação foi passada aos professores? Qual foi a reação deles?
10. O que fizeram a partir dessa notícia (escola e professores)?
11. Como se deu a aplicação do PISA em sua escola?
Que professores participaram mais ativamente? O que eles fizeram?
12. Como foi o envolvimento dos alunos e das famílias? Como eles ficaram sabendo?
13. Em que série/nível estavam os alunos de 15 anos?
14. Houve alguma dificuldade antes/durante/após a prova PISA? Qual? Como foi a superação?
15. O que a escola e os professores aprenderam com a participação no PISA?
16. Houve alguma mudança no currículo, nos planos, nos materiais, nas práticas dos professores?
17. Você tem alguma sugestão de melhoria para a próxima aplicação desta avaliação, ainda que não seja na sua instituição?
18. Se a participação no PISA pudesse ser espontânea, você inscreveria sua escola? Por quê?
19. Como a escola/ a direção lida com os problemas de detecta no que diz respeito aos aspectos pedagógico/conhecimento específico/atitude/cultural de alunos/professores?
20. O professor tem autonomia para desenvolver o conteúdo mesmo sendo apostilado? O que ele pode fazer?
21. Há acompanhamento das aulas ou do desenvolvimento do plano de aula dos professores? Quem faz esse acompanhamento e por quê? Caso negativo, há alguma proposta de assistência de aulas?
22. Quando há algum programa de formação dentro da escola, essas horas são remuneradas ou fazem parte da jornada? Há alguma discussão após estes encontros? Como essas propostas

repercutem na prática dos professores?

23. Reuniões pedagógicas/HTPC ocorrem com que frequência? Como e por quem são organizadas?

24. Quais dos assuntos interessam mais aos professores? Os professores se reúnem nesses encontros por série/nível/disciplina ou são reuniões coletivas?

APÊNDICE IV
Entrevista com a professora Sheyla Lira, Gerente Nacional do PISA,
realizada em 9 de dezembro de 2010

Suely – Como se deu a aplicação do PISA no Brasil desde 2000 (o primeiro)? E o que foi considerado, em termos de benefícios para o Brasil, naquela ocasião? O que se fazia na época em termos de avaliação em larga escala no Brasil?

Sheyla – O PISA foi criado pela OCDE em 1997/1998. Foram os primeiros planos do projeto PISA. E o Brasil foi convidado pela OCDE para participar desde o primeiro momento, como país convidado. Porque, em princípio, o PISA era destinado só aos países da OCDE. Na época eram 30. Na época, houve uma discussão com o Ministro da Educação, e havia também a possibilidade de o Brasil entrar no TIMSS, que é uma avaliação de Matemática e Ciências, e o Ministro (Paulo Renato Souza) considerou as duas avaliações, ele não queria entrar nas duas. Queria entrar em apenas uma e achou que o PISA era mais viável. Primeiro por que abrangia Leitura, além de Matemática e Ciências e segundo porque centrava a avaliação em competências que era o que nós já fazíamos na época com o SAEB, que foi criado no início da década de 90. Naquela época o SAEB já tinha uma matriz centrada em competências e já usava a TRI. O SAEB foi pioneiro no Brasil e o ENEM estava sendo discutido, estava surgindo; o ENEM foi implantado em 1998. Então o PISA tinha mais a ver com o que se vinha discutindo no Brasil, em termos de avaliação de larga escala. Por esse motivo optou-se por participar do PISA. Na verdade, quando o Brasil entrou no PISA, em 2000, já havia uma expectativa de que nós realmente íamos ficar nos últimos lugares e quando saíram os resultados em dezembro de 2001, realmente se constatou que o Brasil era o último colocado no ranking dos países participantes na época. Foi um choque muito grande, a imprensa só falou disso. E a ideia era não só se apropriar de uma metodologia, que, na época, era bastante avançada, estava no topo do que se fazia em termos de avaliação em larga escala no mundo, como também, comparar a educação brasileira com a dos outros países. Participar dos fóruns - porque o PISA tinha vários fóruns internacionais de debates sobre avaliação e educação. E, além disso, a ideia era que o impacto do resultado negativo provocasse uma revolução na educação brasileira para melhorar a qualidade. Na prática, o que aconteceu, é que, depois do resultado PISA 2001, durante o ano de 2002 não houve tempo para se fazer nenhum tipo de política a partir dos resultados do PISA. Foi ano de eleição, enfim... Em 2003, mudou o governo, o PISA seria aplicado na área de Matemática. O novo dirigente do INEP, na época, não queria aplicar o PISA, queria suspendê-lo, como suspendeu outros programas. 2003 foi um ano muito difícil para o INEP. E o PISA só foi aplicado porque existia um contrato assinado com a OCDE para isso. Não havia como quebrar o contrato naquela altura do campeonato. A partir de 2004, houve uma mudança de presidência e de visão no INEP. Os novos dirigentes tinham a visão de que era importante continuar com o programa de avaliação internacional. Mas, de qualquer maneira, o PISA só veio a subsidiar alguma política educacional em 2006, com a criação do IDEB, porque ele utiliza a definição de níveis de proficiência do PISA como base para o estabelecimento de metas e usa também o tipo de cálculo estatístico que o PISA usa. O IDEB se baseou no PISA para sua criação. Foi pensado a partir do PISA e usou-se metodologia do PISA para sua criação e construção.

Suely – Como a OCDE organiza ou padroniza as avaliações? Há algum encontro presidencial dos responsáveis em cada país? Quais são os critérios para a avaliação da prova?

Sheyla – Quando a OCDE pensou numa avaliação comparável internacionalmente, ela teve que definir critérios para que essa comparabilidade existisse. Atualmente são 60 países participantes do PISA, a cada ano, este número aumenta. Você tem culturas, economias, níveis de desenvolvimento totalmente diferentes, como é que você vai comparar isso aí? Você tem que definir uma base de comparabilidade. Por outro lado, as provas são aplicadas na língua nativa do país. Como você pode garantir que uma prova em Chinês é comparável a uma prova em Português? É uma coisa difícil de fazer, à primeira vista. Para isto, a OCDE definiu uma série de critérios. Eles têm um cuidado extremo com esta questão da comparabilidade das provas, dos instrumentos e dos resultados. Como é feito? Primeiro, a elaboração das matrizes. Eles formam uma comissão de especialistas de vários países diferentes para discutir as matrizes, competências, conteúdo também, que é o pano de fundo da avaliação. Depois das matrizes elaboradas, eles fazem um treinamento de elaboração de itens com todos os países participantes. Depois desse treinamento, cada país pode propor os itens que bem entender, então a OCDE recebe um número enorme de itens do mundo inteiro, que têm que ser apresentados em Inglês ou Francês. A partir de 2007, eles abriram a possibilidade de apresentar em Espanhol. Então, estes itens podem ser apresentados em Inglês, Francês ou Espanhol. De posse destes itens todos, eles passam tudo para o Inglês, fazem uma triagem inicial e submetem os itens à avaliação dos países participantes. Então todos os países recebem 250 itens, um volume muito grande, e aí o país avalia cada aspecto desse item, como o interesse para os seus alunos de 15 anos, o nível motivação, se o item apresenta algum viés cultural ou religioso. A tradução desse item seria muito difícil na sua língua, por quê? E depois cada país dá uma nota geral para cada item. Todos os itens são formados de um estímulo que pode ser um texto, gráfico, tabela ou coisas desse tipo, e questões para aquele estímulo, que podem ser de múltipla escolha ou de resposta construída, questões abertas, que o aluno tem que escrever a resposta. Quando você analisa todos os itens que foram compostos, você analisa também o estímulo. Se ele é interessante, se motiva os alunos, se tem um viés cultural, se tem problema para traduzir. Então, ponto por ponto é avaliado, há uma nota para cada ponto e uma nota geral. Pode-se também fazer alguma observação, algum comentário sobre o item.

Suely – É uma equipe de cada país...

Sheyla – Sim, uma equipe de cada país faz isso. Aí a OCDE recebe aquele monte de comentários de todos os países. A partir daí, eles começam a selecionar os itens para o pré-teste. Os itens que tiveram nota muito baixa são descartados. Os itens que têm viés cultural são os primeiros a serem descartados. E por aí vai... Depois disso tudo, eles selecionam 60, 70 itens para a ‘pré-testagem’. Esses itens vão para cada país. São os itens que vão ser aplicados no pré-teste. Cada país tem que traduzir os itens para o seu idioma. Todos os itens são entregues aos países em Inglês e em Francês. Como você faz a tradução? Você tem que ter 3 tradutores, um tradutor do Francês, no nosso caso, para o Português, um do Inglês para o Português, e um tradutor trilingue que faça a compatibilização dos 2 textos. Depois disso, você tem que ter um revisor da área de conteúdo, para verificar se há algum termo técnico que

está errado, alguma coisa desse tipo. Depois que você fez isso tudo, você envia os seus itens para a revisão pela OCDE. Você preenche uma planilha em Excel, com todas as linhas de todos os itens que foram traduzidos. E se você fez alguma adaptação, se você não fez uma tradução literal para dizer alguma coisa, ou se você substituiu para alguma outra coisa que é mais própria da sua cultura, mais fácil de seus alunos entenderem, você tem que explicar nessa planilha, porque você fez aquilo, e manda tudo para a OCDE. Aí, a OCDE manda tudo para um instituto de linguística na Bélgica. Este instituto de linguística, contrata uma professora brasileira que vive lá na Europa. Uma pessoa que tenha domínio pleno do Português falado no Brasil e que tenha domínio pleno do Francês e do Inglês, que são as línguas das quais os textos foram traduzidos. Essa pessoa vai fazer uma revisão criteriosa, minuciosa, e mandar de volta para você, todas as observações dessa revisão que foi feita. Inclusive essa pessoa vai ver as adaptações que você fez e vai comentar. Vai dizer se ela é favorável ou não. Depois disso tudo, você recebe os textos e a planilha de volta com os comentários da revisora internacional. Aí você vai ver de novo todos os itens e você vai concordar, ou não, com a revisora internacional. Você tem o direito de discordar. Na planilha, onde você concordar você só coloca OK; onde você não concordar, você tem que colocar: não, discordo, por causa disso, disso, disso, disso,... Depois, isso volta para a OCDE para um mediador. Esse mediador vai conversar com você sobre aquilo de que você discordou. Se você tiver dúvida ele vai te perguntar se há mais alguma coisa para esclarecer. Se ele estiver convencido do seu argumento, ele dá um OK para você fazer o que você acha melhor. Se ele não estiver convencido, ele vai dizer que não, você pode ainda contestar e tentar explicar mais. E isso vai até o momento em que, ou você aceita ou ele concorda com você. E, então, temos a tradução final. O passo seguinte é diagramar os cadernos de prova. Depois dos cadernos de prova diagramados, todos...

Suely – Feitos lá?

Sheyla – Não, aqui. Você manda de volta para a OCDE, e eles vão olhar a sua diagramação, porque a sua diagramação tem que ser exatamente igual àquela que vai ser aplicada em todos os países. Se eles acham que esse item tem que ficar na página direita do caderno e o outro na página esquerda, é assim que tem que ser. Você não pode mudar de página, tem que ser exatamente como eles determinam. Aí essa diagramação vai para uma verificação, que eles chamam de '*final opticalcheck*'. E só depois dessa verificação final é que você tem a permissão para aplicar os seus cadernos de prova. Então, é muito minucioso o critério de tradução, de montagem das provas. A segunda etapa é a aplicação. Na aplicação eles mandam para você um manual do aplicador. Esse manual é detalhadíssimo e você recebe um treinamento da OCDE para isso e depois você treina os seus aplicadores para isso. Porque o aplicador do PISA não é um fiscal de prova. O aplicador do PISA tem que interagir com o aluno, ele tem que explicar para o aluno, ele tem que ajudar o aluno a responder o questionário, então, é muito diferente do perfil que se tem de aplicador de prova. Ele não é fiscal, é diferente. Então você tem que fazer um treinamento, um trabalho bem intenso com os aplicadores para isso. Independente do trabalho que você fizer, eles mandam fiscais de qualidade para o seu país. Eles nomeiam para avaliarem 2 ou 3 lugares, enfim, por amostragem, o trabalho dos seus aplicadores.

Suely – E é uma equipe do INEP que...

Sheyla – Não, a equipe do INEP nós designamos também. Observadores, como a gente chama, para acompanharem a aplicação das provas. Mas a OCDE designa o que eles chamam de Monitores de Qualidade, eles pedem a indicação de professores que não tenham nada a ver com o INEP, que não tenham nada a ver com as escolas, e a gente indica esses monitores de qualidade. Esses monitores vão também ver como foi feita a aplicação e vão fazer um relatório para a OCDE para dizer como foi a aplicação. A etapa seguinte é a correção. Então, como que eu vou garantir, porque como o PISA tem questões abertas, questões de resposta construída, a correção não é uma coisa que a máquina faça. Não é leitura ótica. Então, como que eu vou garantir que haja uma uniformidade, haja um critério homogêneo de correção. Aí é outro trabalho imenso. Eles definem, para cada questão, de cada item, os critérios de correção. Eles não chamam de correção, eles chamam de codificação. Então, os professores vão codificar as provas, eles não estão ali para corrigir provas. Essa é a primeira coisa que você diz pros professores: vocês não vão corrigir prova. Vocês vão atribuir códigos a certos tipos de resposta. Então eles dão grupos de tipos de resposta e cada grupo recebe um código. Isso é minuciosamente feito. Isso também pode ser (interrupção) Então, esse critério de correção, eles também são discutidos. Porque todos os coordenadores do PISA, isso aí era outra pergunta sua: se existem encontros presenciais. Sim. Os coordenadores do PISA no mundo inteiro se encontram duas vezes por ano. Eles são convocados pela OCDE para dois encontros anuais. Esses encontros são um lugar assim, pra receber treinamento, pra tirar dúvidas, pra discutir questões relacionadas à operação do programa. E com relação à codificação das provas, há dois treinamentos. O primeiro treinamento acontece antes do pré-teste. Como eu tinha dito, 60/70 itens são selecionados para a ‘pré-testagem’. A codificação desses itens você pode discutir previamente se tiver algum comentário mais forte a fazer. E, depois disso, antes da aplicação, você tem um encontro de uma semana em que você recebe um treinamento para a codificação e, durante esse treinamento, você pode discutir com a OCDE os critérios da codificação. Você pode dizer: não, não concordo que isso daqui seja resultado pleno e isso aqui seja parcial. Não, não concordo. Então você pode discutir também com a OCDE durante esse processo do treinamento da codificação. Bom, depois disso, eles fecham a codificação e aplicam o pré-teste. Depois do pré-teste, os itens, esses 60/70, são submetidos a análises estatísticas e os que têm uma baixa performance estatística são eliminados. Então, no final, daqueles 250 itens que você verificou lá no início, vão para o PISA, realmente, uns vinte itens. A maioria fica pelo meio do caminho. Mesmo assim, os itens que vão para a avaliação final, para o estudo principal do PISA, eles podem sofrer algumas revisões. Pode haver, de acordo com os resultados do pré-teste, algum acréscimo na chave de codificação, ou eles podem retirar alguma coisa da chave de codificação. Então há mudanças também depois do pré-teste. E aí, antes da aplicação do estudo principal, é feito um novo treinamento da codificação. Juntam novamente os coordenadores do mundo inteiro com o pessoal da área de conteúdos e é feito um novo treinamento, uma nova discussão da codificação. E aí, nesse momento, são discutidos também os itens âncora, que todos os anos são reaplicados. Os itens velhos são aplicados a cada ano para garantir a série histórica, a comparabilidade de ano pra ano. E aí, antes do estudo principal, você recebe um novo treinamento na codificação dos itens novos que passaram no pré-teste e dos itens antigos que

vão ser reaplicados. Aí, vai tudo para a aplicação e depois da aplicação você tem que reunir, montar seu time de codificadores. Treinar seu time de codificadores. Eles têm também todo um esquema para a codificação. Uma das exigências que eles fazem é que um número 'x' de itens, que eles determinam previamente, seja codificado por quatro pessoas diferentes. O que eles fazem, a partir disso? Se, por exemplo, um determinado... porque os codificadores todos eles tem um código. Eles mesmos têm um código de identificação. Se, por exemplo, se percebe que um codificador 'x', naquela codificação múltipla, deu, digamos, códigos muito diferentes dos códigos que os outros três deram, eles pedem para a gente rever toda a codificação que aquele sujeito fez. Entendeu? De forma que você tenha, realmente, essa homogeneidade de critérios. Porque, se você não conseguir homogeneizar os critérios, nem dentro de um país, como é que você vai garantir a homogeneidade entre países? Então eles são muito rigorosos com isso também. E, bom... e aí voltamos lá pra amostra, quando os alunos são selecionados.

Suely: Isso. Como é organizada. Como é feita a escolha das escolas que participam do PISA? Quem faz essa escolha? A partir da escolha das escolas, como os alunos são selecionados? E se há um número mínimo e máximo para essa seleção?

Sheyla: A amostra do PISA, ela é definida pela OCDE, com, no mínimo 4.500 e máximo de 10.000 alunos. Menos que 4.500 o país não pode fazer. E mais de 10.000 pode, desde que pague um extra por isso. Porque vai dar um trabalho extra para o processamento dos dados.

Suely: O Brasil participou com quantos esse ano?

Sheyla: O Brasil participou com 20.127 este ano.

Suely: E a Escolha das escolas...

Sheyla: A escolha das escolas é feita a partir da matriz do censo. A gente manda a matriz... primeiro, a gente pede ao pessoal do censo escolar que separe todas as escolas com alunos elegíveis para o PISA. No caso do PISA 2009, foram alunos nascidos em 1993 matriculados da 7ª série em diante. São cerca de 50 e poucas mil escolas no Brasil inteiro. A gente manda essa base pra OCDE, pra Westat, que é a empresa encarregada de fazer a amostra. Uma empresa de estatística dos EUA. E a gente define, junto com a Westat, discute e define junto com eles os critérios da amostra. Como eu quero a minha amostra? No caso do Brasil, desde 2006, a gente definiu que os extratos principais da amostra seriam as unidades da federação, então eu tenho 27 extratos principais na minha amostra. Depois disso, nós definimos, como um substrato, um extrato complementar, a localização rural ou urbana, a dependência administrativa e, um critério que a gente passou a usar em 2006, escolas em municípios com IDH acima ou abaixo da média estadual. Tudo isso é levado em consideração, tudo isso é balanceado e pesado na hora da escolha da amostra. A Westat sorteia para o país, um número 'x' de escolas, de acordo com o tamanho que a gente quer para a nossa amostra, e nos envia essas escolas sorteadas. Para cada escola sorteada, a Westat nos envia uma escola substituta. Se a escola sorteada se recusar a participar, você usa a escola substituta. Em alguns casos, casos de escolas maiores, eles enviam 2 substitutas, porque, se a segunda também não quiser, você chama a terceira. Mas eu não posso chamar a escola que é substituta daquela lá para

participar como substituta dessa daqui. Cada uma tem a sua substituta. Não posso pegar outra. Entendeu?

Suely: E no Brasil, então, todos os estados participam?

Sheyla: Todos os estados participaram. Em 2009, nós tivemos uma amostra de 997 escolas. De todas as unidades da federação. Aí o que acontece. Depois que você tem essa lista de escolas na mão, você vai começar a entrar em contato com essas escolas, o que nem sempre é fácil, porque, por incrível que pareça, um grande número de escolas brasileiras não tem telefone. Então já houve casos de nós precisarmos ligar para a prefeitura do município, solicitar na prefeitura um contato. Já houve caso de a prefeitura nos dar o celular da diretora da escola. Sabe, então são coisas assim, que são bem Brasil, né? Essa imensidão de país tem de tudo.

Suely: E com que antecedência que essas escolas são avisadas?

Sheyla: Em geral, avisadas elas são uns 6 meses antes. Mas a lista de alunos a gente só pode pegar em março, porque eu preciso dos alunos efetivamente matriculados naquele ano. Não adianta a escola me dar a lista em dezembro e depois mudar...

Suely: E a aplicação é em maio, né?

Sheyla: É. Então, em março, eu recolho as listas, depois do início do ano letivo.

Suely: E essas escolas são orientadas? Os alunos?

Sheyla: Sim. A escola é orientada de como ela tem que enviar essa lista. O que ela precisa, o que é o PISA. A gente manda um documento explicando o que é o PISA, um documento explicando como ela vai preencher a listagem de alunos. Enfim, *link* da página do INEP, da página da OCDE, que são, infelizmente, as únicas informações de que a gente dispõe. A nossa ideia, em 2009, era elaborar um livro mesmo, um documento, que não só informasse sobre o PISA, mas que tivesse, também, itens sobre o PISA. Para as escolas aplicarem aos alunos, para mostrarem, para discutirem com os professores, enfim, um material mais consistente. Mas nós não conseguimos fazer isso. E, bom... e depois que as escolas mandam pra gente a lista de alunos, essas listas todas são inseridas em um *software*, que é fornecido pela OCDE, pelo ACER, que é um instituto australiano que encabeça o Consórcio que a OCDE contrata para fazer o PISA. E esse *software* faz um sorteio eletrônico dos alunos. A gente define quantos alunos quer para cada escola. No máximo, são 35 alunos por escola, e no mínimo, 20. Então a gente define e sorteia. O *software* sorteia. E essa lista de alunos sorteados não pode ser alterada... eu não posso, por exemplo, chegar na escola pouco antes da aplicação e a escola me dizer... as listas de alunos a gente manda pra escola por *e-mail*, por correio, pela secretaria de educação... pelos meios disponíveis. E a escola recebe essa lista e muitas vezes a escola diz: olha, mas esse aluno aqui saiu da escola!

Suely: Não pode substituir...

Sheyla: Não posso substituir. Ele é simplesmente eliminado, eu não posso substituir. Também

no dia da aplicação, se algum aluno faltar... estiver doente, tal, o máximo que eu posso fazer é marcar uma segunda chamada. Será que esse aluno pode vir à escola amanhã, fazer a prova? Se puder, ótimo, se não puder, ele tem que ser eliminado também. Não há como substituir. E, bom, e depois de tudo isso, o que faltou?

Suely: Como esses resultados chegam ao órgão responsável?

Sheyla: Esse mesmo *software* que sorteia os alunos é onde todos os dados são inseridos. Então nesse *software*, nós vamos colocar todas as codificações feitas pelos professores que codificaram as provas, nós vamos colocar todas as respostas aos questionários do aluno, aos questionários da escola. Todos os dados necessários entram nesse *software*. E isso daí, esse banco, então é enviado para o ACER.

Suely: E as escolas recebem alguma coisa depois da aplicação do PISA?

Sheyla: Não, as escolas não recebem nem um resultado... quer dizer, nem um resultado individual. O que nós fizemos em 2006 foi mandar para todas as escolas o relatório nacional. Depois que o relatório foi elaborado, impresso, nós mandamos pelo correio, para todas as escolas participantes.

Suely: Isso é uma exigência da OCDE?

Sheyla: Não. Não é. É uma decisão de cada país. Inclusive o país não é obrigado a fazer um relatório nacional. A OCDE aconselha fortemente que os países elaborem. Que os países levem às escolas participantes um *feedback*, que os países levem aos seus sistemas de educação internos um *feedback* da avaliação. Mas é só recomendação. A OCDE não obriga ninguém a fazer isso.

Suely: Que características têm as escolas que têm obtido melhores ou piores resultados?

Sheyla: Então, isso daí, a gente tem sempre aquela ideia de que uma boa infraestrutura é sinônimo de bom resultado, né? E as análises que a OCDE tem feito do PISA, demonstram que isso não é verdade porque há casos de escolas em ambientes socioeconômicos mais pobres e que obtêm resultados excelentes. Então, na verdade, há, provavelmente, outros fatores que influenciam os resultados além de uma boa infraestrutura, de recursos financeiros, para tocar uma escola.

Suely: Existe alguma análise comparativa com os resultados dos países com melhor desempenho?

Sheyla: A OCDE faz isso nos seus relatórios.

Suely: Sheyla, você acha interessante fazer um comentário daquele dado dos outros países... como que os outros países têm prosseguido com os resultados do PISA nessas reuniões que vocês participam?

Sheyla: É, então, nessas reuniões internacionais, a gente recebe informação de alguns países. Não recebe de todos, não. Porque nem todo mundo tem tempo de falar e a gente não conversa

com todos. Não há como, né? São muitos. Mas a gente tem visto algumas coisas, assim, bem interessantes que os países fazem com o PISA. A Áustria, por exemplo, fez um trabalho de divulgação muito bonito depois do PISA 2006. Um trabalho de conscientização, né. Um trabalho com professores muito bonito. Enfim, vários países fazem coisas desse tipo. O Reino Unido, por exemplo, que anda muito preocupado com os seus resultados do PISA, passou a remunerar as escolas que participam do PISA. Eles passaram a dar um bônus em dinheiro para as escolas que participam do PISA. E dão, também, alguns brindes, algumas coisas pros alunos. Enfim, e nem com isso conseguiram melhorar muito, porque o Reino Unido foi um dos países da OCDE que mais perdeu pontos em comparação com 2000. De 2000 para 2009. Então, essa prática não deu muito certo.

Suely: E o Brasil, de 2000 para 2009? Houve progresso?

Sheyla: O Brasil subiu 33 pontos. Tá saindo aí na mídia. Eu vou pegar a tabelinha ali pra você... Tá no *site*, tá no nosso *site*. O Brasil foi o terceiro que mais melhorou de 2000 para 2009. Acima do Brasil estão Chile e Luxemburgo. Obviamente, dos países que participam desde o início. Dos que entraram depois não tem como comparar. Por que comparar 2000 com 2009? Porque foram as duas em que a ênfase foi Leitura. Então, o Brasil foi o que mais cresceu de 2000 para 2009. E o Reino Unido foi o que mais caiu. Com todo o trabalho que eles estão tentando fazer para motivar a participação.

Suely: Sheyla, muito obrigada pela atenção.

APÊNDICE V

E-mail de Ana Carolina Silva Cirotto
Coordenadora de Estatísticas Internacionais Comparadas no Inep
 (Observação: o e-mail da pesquisadora foi omitido para preservar a identidade da escola)

De: Ana Carolina Silva Cirotto [<mailto:ana.cirotto@inep.gov.br>]
Enviada em: Friday, May 06, 2011 3:07 PM
Para: Sheyla Carvalho Lira
Cc: 'suely@
Assunto: RES: help!!!

Oi, Suely,

A Sheyla me encaminhou seu e-mail, uma vez que a pesquisa Talis está sob responsabilidade da minha coordenação.
 Como você disse, a amostra feita para o Brasil era composta de 400 escolas. Cada escola contava com 2 escolas substitutas também definidas de acordo com os critérios da amostra. Como as escolas não tinham a obrigação de participar da pesquisa, algumas se recusaram a participar. Algumas vezes, suas substitutas aceitavam participar da pesquisa, outras vezes, não. Nos casos em que nem as primeiras escolas e nem suas substitutas concordaram em participar, nós "perdíamos" essa escola.
 Dessa forma, apesar da amostra ser composta por 400 escolas, apenas 380 efetivamente participaram da pesquisa. Quanto a outra pergunta, se eu me lembro bem, em 2003, o Inep teve 2 presidentes, Otaviano Helene e Luiz Araújo.

Att.

Ana Carolina Silva Cirotto
 Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental
 Coordenadora de Estatísticas Internacionais Comparadas
 Diretoria de Estatísticas Educacionais
 SRTVS, Quadra 701, Bloco M, 1º andar
 CEP: 70340-909 Brasília – DF
 tel: [+55 61 2022.3165](tel:+556120223165)

De: Suely [<mailto:suely@>]
Enviada em: segunda-feira, 9 de maio de 2011 08:34
Para: Ana Carolina Silva Cirotto
Assunto: RES: help!!!

Ana, bom dia!!
 Agradeço seu retorno. Só para você entender o uso que estou fazendo da informação, apliquei o questionário da pesquisa TALIS nas escolas que visitei em SP para poder cruzar com os resultados do PISA. Posso usar sua fala e mencionar seu nome no trabalho?
 Abraço,
 Suely

De: Ana Carolina Silva Cirotto [<mailto:ana.cirotto@inep.gov.br>]
Enviada em: Monday, May 09, 2011 10:37 AM
Para: 'Suely'
Assunto: RES: help!!!

Oi, Suely,

Pode mencionar a minha fala, sim.
 Temos muito interesse nos resultados da sua pesquisa. Se puder compartilhar conosco, agradeceríamos.

Abraço,

Ana Carolina Silva Cirotto
 Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental
 Coordenadora de Estatísticas Internacionais Comparadas
 Diretoria de Estatísticas Educacionais
 SRTVS, Quadra 701, Bloco M, 1º andar
 CEP: 70340-909 Brasília – DF
 tel: [+55 61 2022.3165](tel:+556120223165)

De: Suely [mailto:suely@
Enviada em: segunda-feira, 9 de maio de 2011 11:29
Para: Ana Carolina Silva Cirotto
Assunto: RES: help!!!

Ana, fico muito contente que a pesquisa desperte interesse. Da mesma forma, estou à disposição para ampliar e/ou aprofundar a pesquisa conforme necessidade do seu departamento. Pretendo qualificar ao final deste semestre, tenho um esboço de tudo que o trabalho contemplará, portanto, ainda temos tempo. Assim que eu finalizar a tabela lhe envio. Para mencionar seu nome, preciso da sua formação, além da função que já vi no email.
Obrigada,
Suely

De: Ana Carolina Silva Cirotto [mailto:ana.cirotto@inep.gov.br]
Enviada em: segunda-feira, 9 de maio de 2011 14:58
Para: 'Suely'
Assunto: RES: help!!!

Oi, Suely,

Sou graduada em Letras com Mestrado em Políticas Públicas de Educação, ambos na UnB.
Faço parte da carreira Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental (ou Gestor Governamental) do Ministério do Planejamento e sou Coordenadora de Estatísticas Internacionais Comparadas no Inep.
Att.

Ana Carolina Silva Cirotto
Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental
Coordenadora de Estatísticas Internacionais Comparadas
Diretoria de Estatísticas Educacionais
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, 1º andar
CEP: 70340-909 Brasília – DF
tel: [+55 61 2022.3165](tel:+556120223165)

APÊNDICE VI

Entrevista com a coordenadora do EPSC

Sou psicóloga e mestre na área da psicologia. Trabalho também na área da educação há muitos anos. Trabalho com instituto de pedagogia e inclusive participo também de pesquisas científicas. O colégio, ele é um colégio que já existe há 35 anos, e assim, desde o início... da fundação do colégio, nós sempre tivemos uma preocupação em trabalhar a área de educação, aprendizagem diferenciada, embora a nossa clientela seja uma clientela de classe média social baixa e com pais que apresentam nível de formação, ensino fundamental e ensino médio, poucos têm ensino superior. Mas, desde o início nós tínhamos uma proposta em trabalhar com a inclusão, então a nossa inclusão sempre aconteceu, mesmo vindo depois. Somente era integração, e agora nós temos o sistema de inclusão. E aí, a partir desse trabalho com o processo de integração, depois com a inclusão veio pra gente, assim, formas diferenciadas para você manter a aprendizagem, trabalhar essa diversidade, você promover aí o desenvolvimento de habilidades e competências. E somente nós usávamos livros. Depois nós passamos a trabalhar no ensino médio com o sistema apostilado, e aí partimos para o sistema objetivo. Não gostamos, porque era uma linha de ensinamento tradicional. E finalmente nós entramos para a rede Pitágoras, que é um sistema de ensino, em que eles têm como prioridade, desenvolver habilidades e competências. E ele trabalha, ele tem uma questão de promover, vamos dizer assim, vai, a qualidade, como se fosse, a qualidade total, o corpo docente, a partir de muitos treinamentos e dentro do sistema de educação, e constantemente nós estamos avaliando. A partir daí, nós já estamos no sistema a partir de 4 ou 5 anos, eu sei que nós estamos nesse sistema. E ele tem uma abordagem totalmente voltada para o sócio construtivismo. Toda a preocupação dele é trabalhar. Trabalhar a zona de desenvolvimento proximal do aluno, desenvolver habilidades, desenvolver essas competências. Então, acabou sendo uma grande mudança nesses cinco anos para cá. E aí nós ficamos sabendo que nós fazíamos parte do PISA. Recebemos a comunicação, mas nós já estávamos trabalhando numa linha diferente. Não sabíamos por que não havia nenhum tipo de orientação. Nem o que era o PISA: o que é isso? Vocês precisam se preocupar com isso... A avaliação vai ser dessa forma... Não houve nenhum tipo de organização oficial. Orientar as escolas em relação a isso, né... É simples, vocês vão participar do PISA, o PISA vai ser realizado no dia tal e vai ser um pessoal de fora que vai aplicar. Só isso.

Suely – E aí vocês é que tiveram a iniciativa de fazer alguma coisa...

Regina – Por conta disso, o nono ano que participou do PISA. Nós tivemos os alunos que foram escolhidos para participar.

Suely – A maior parte foi do nono ano?

Regina – Foi o nono ano. Nós tivemos alunos do nono e primeiro. Do primeiro e a maior parte do nono ano. Que já eram os nossos alunos. Mas aí, nós...

Suely – desculpa, mas quantos alunos participaram? Você lembra Regina?

Regina – Acho que foram 30 alunos. 30 ou 34. Eles selecionaram... E foi muito interessante porque, como essa escolha é uma escolha aleatória, nós tínhamos alunos que eram muito bons e tínhamos alunos que eram extremamente fracos. Como também eu tive uma aluna que era da minha inclusão. Ela era limítrofe, ela também fez parte desse processo. Foi uma escolha aleatória. A minha preocupação era: qual é o objetivo? O que eles acabam, de alguma forma, avaliando os nossos alunos? É a mesma preocupação que a gente tem em relação ao ENEM. Você tem um instrumento que vai medir a sua escola. Você não sabe qual é o grau de exigência, como vai ser essa avaliação, há questões políticas também, envolvidas nesse processo. Mas de alguma forma, fazendo o levantamento do PISA anterior, vendo, e fazendo até um trabalho de pesquisa em cima das questões, tentando perceber o que ele pedia, o que era importante para o aluno, que tipo de estudo esse aluno tinha que ter? Né... Aí eu passei, então, a fazer esse levantamento e depois eu discuti isso entre os nossos professores, né... Mas o Pitágoras já trabalhava dessa forma. Nós temos que trabalhar com os alunos diferentes tipos de leitura, leitura de gráficos, de charges. Nós temos que trabalhar com o aluno situação de contextualização. Nós temos que estar trabalhando com o aluno questões de argumentação, de crítica, justificativa... Porque a prova é muito complexa. O PISA é muito complexo, as questões são muito complexas. Se nós pensarmos aquilo que eles pedem para aquilo que faz parte da nossa realidade, tem uma grande diferença... não é a nossa realidade, até do cotidiano. Até mesmo dentro da grade, dentro daquilo que temos de conteúdo programado, avaliação, né... Totalmente diferente. Como nós começamos a fazer um trabalho na escola que era um trabalho de mudança no sistema de avaliação, e toda avaliação de professor é uma avaliação que me guia pelas habilidades e competência. Diferentes linguagens, contextualizações, começamos a trabalhar também com o aluno com o tema gerador, sabe... as questões inseridas. Eu acredito que tenha um trabalho de lances. A partir da mudança da programação da escola, a partir de um olhar diferente também... e foi muito interessante, assim, os alunos se sentiram também importantes em participar. Nós trabalhamos isso com eles. Porque a minha preocupação era a forma como eles vão responder, né... então quem trabalha com ensino médio sabe... Quem trabalha com o nono ano, né... você pode aplicar e se ele não quer fazer aquela prova. Pra que ele precisa disso? Como acontece em outras situações de avaliação que ele tira na moeda, qual o lado que vai dar certo, né... não valia nota. Imagina o que é você aplicar uma prova sem valer nota, exigir um investimento do aluno em uma prova extensa, muito extensa. Tinha que ler, o aluno não gosta de ler. E aí nós trabalhamos com o aluno essa importância. A seriedade dessa avaliação. O que essa avaliação de alguma forma iria revelar. Não era relacionada só à própria escola, mas à educação do Brasil como um todo. Porque que era importante. Eu sei que aí, no dia, eles vieram. Vieram as meninas da diretoria de ensino, ficaram na sala, aplicaram a prova. Nós não tivemos contato. Nós não podíamos nem ver a prova. Eles não deixaram. E eles fizeram a prova com muito empenho. Até aqueles alunos que pegavam todas as provas e não tinham paciência de ler levaram a sério... só reclamaram: nossa que prova enorme! Nossa, quanto texto a gente tem que ler! Ah, pra que a gente precisa disso? Mas, assim, com muita seriedade. O que eu senti, assim, de dificuldade, uma falta de estrutura para isso. Então, uma organização mesmo. Até o esquema de diretoria de ensino, de supervisor, de orientação para a escola. Então, não houve isso. Mandaram um e-mail, falando que eles estariam aqui, sem detalhes, sem nada. Tanto é, que até hoje eles me perguntam: Regina, você sabe como nós fomos naquela prova? Um

retorno! E não houve. Não houve nem um preparo anterior, nem depois... nem um retorno pros alunos... não houve nenhuma conversa com os alunos: isso é super importante que vai precisar... sobre isso. Não houve, né... Houve todo um trabalho feito nosso de forma solitária, individual. Dada a importância do PISA... de tentar entender por que que isso acontece. Como foram feitas essas escolhas? Como a minha escola foi selecionada para isso? O que eles pedem... Nada, nós continuávamos sem resposta para nada. Mas de qualquer forma, eu gostei de participar porque é uma sensação nova para a gente. Você poder entender, poder buscar, você fazer parte de uma avaliação grande, né... Que pra mim, o PISA é muito diferente daquele sistema que a gente tem como o ENEM. Para mim tem uma visão totalmente política. Então pra mim foi muito importante participar. Conhecer esse instrumento, saber como que isso é aplicado, o que isso está medindo. Então foi algo que me acrescentou, como coordenadora, como... da área... me acrescentou, né... Mas eu senti muitas falhas. Então foi assim que aconteceu...

Suely – E os professores se envolveram? Eles se interessaram em saber o que é o PISA , pelas avaliações... As famílias precisavam autorizar? Houve um envolvimento das famílias ou não?

Regina – Se interessaram, se interessaram... foi, foi... Não, não houve a participação das famílias. Foi interno. Eu mandei um comunicado para os pais dizendo que eles não poderiam faltar, que eles teriam uma avaliação... expliquei, né... Os pais souberam... até porque, aquele aluno não podia faltar naquele dia. E a gente sabe como que eles funcionam. Na adolescência, né... quando você tem aquele movimento que, de repente, eles podem combinar de não vir, eles podem boicotar. Mas o que eu percebi foi até assim, uma participação muito boa. E tivemos, assim, o aluno não estava bem e veio para fazer a prova. Aluno que não traz um lápis, uma borracha, nesse dia veio para fazer a prova. Agora, os professores também, os professores se preocuparam, nós emitimos um modelo de uma prova. Eles viram como era esse modelo. E foi bom, porque, assim, o professor ele passa a ter um outro olhar... ele passa a se responsabilizar pelo trabalho. Por exemplo, a área de Português é muito rica. E aí o professor começou a fazer chamadas para os alunos. Porque a minha maior preocupação era que, assim, apareça uma pergunta dessa e o cara tem que responder adequadamente. E isso é complicado no fundamental II. Por mais que você exija, você tem que ter um controle sobre isso. E eu vi uma preocupação de um professor de Português no sentido de dar essas chamadas de... olha gente, o que essa questão tá perguntando. O que nós estamos querendo, aqui, de vocês... Então já tínhamos um trabalho voltado para essa análise, para desenvolver isso... mas tem que ter um envolvimento dele... Olha Regina, vamos ver o que nós vamos conseguir... Eles têm que escrever muito, vamos trabalhar essa escrita dos alunos. Foi algo que chamou mais atenção deles...

Suely – E Regina, como é que vocês trabalham a formação dos professores? Existe um projeto aqui da escola?

Regina – O complicado é que ele trabalha da seguinte forma... O professor, ele tem que passar por um certo treinamento. Inclusive, até o ano passado, nós participávamos de vários congressos. Congressos, simpósios, né... Esse ano, esse treinamento é feito por teleconferência. Então nós criamos um sistema via satélite, que os professores tão separados

e, a partir daí, eles têm que trabalhar. Então nós temos os coordenadores são pessoas extremamente competentes. Os professores, com mestrado, as pessoas envolvidas em pesquisa. Assim, um corpo técnico excelente. Então esse pessoal, eles sempre vêm para a escola. Só que à medida que nós sentimos necessidade, eles vêm, trabalham com o grupo de professores, eles trabalham com o coordenador, com o diretor. E nós passamos por esse treinamento durante o ano todo. Agora sábado, por exemplo, eu tenho um núcleo que é só com meu professor de Português depois de Geografia, depois de História. Então até das 10 eu tenho treinamento de uma turma, das 10 ao meio dia, da outra... Então, o tempo todo nós somos trabalhados. Eles passam por um treinamento online com professor. Então eles têm uma sistemática que tem dado certo. O professor é obrigado a participar.

Suely – E você entende que isso reflita positivamente nas aulas... nas práticas...

Regina – É assim, se o professor não tiver a prática dele, ele não consegue promover mudança. Pra você ver... o professor que, aliás... nós temos aí, 99% dos professores, eles trabalham uma linha tradicional. Embora eles tenham um outro discurso. E quando você muda sua proposta pedagógica, você trabalha numa linha sócio-construtivista, você tem acesso a tudo...

Suely – E existe alguma resistência? Você percebe...

Regina – Olha, eu percebo, sim. No começo, existia mais. Mas, à medida que nós fomos trabalhando e eles foram percebendo o extra em termos de cultura. É algo que nós fomos sentindo uma melhora. Mas é assim, por exemplo, o meu professor ele faz, por exemplo, tá vendo? Aqui ó... eu tenho o plano de aula. Todos têm que entregar o plano de aula. Ele tem que colocar nesse plano que habilidade ele vai trabalhar, por exemplo, aqui, ele tem o conteúdo, nesse conteúdo, obrigatoriamente ele tem uma habilidade a trabalhar. Ele tem que pensar qual é o problema que ele vai abordar qual a estratégia e o que ele vai dar pros meus alunos. Então, eu tive essa perda de professores por conta disso. Porque o professor não quer ter trabalho.

Suely – E isso daqui ele te entrega...

Regina – É quinzenal... a cada quinze dias eles entregam...

Suely – Porque ele é bem detalhado, né. Depois eu posso tirar uma cópia? Eu tiro o nome da escola...

Regina – Pode, sim. Não tem problema. Mas é assim, é um plano detalhado, é um plano que o professor tem que sentar, tem que preparar a aula. E isso faz com que, por exemplo, a gente acabe, de alguma forma tendo problemas em relação à permanência do professor... Porque o professor não quer ter trabalho. O professor, se você pedir para ele um plano de aula... Nossa! Ele reluta! Imagina! Ele vai fazer um relatório de habilidades... Então quando o aluno faz a prova, ele faz um levantamento dessas habilidades. O que é que aquele aluno atingiu e o que ele não atingiu... O professor também não quer ter trabalho. Ele não quer fazer um relatório de habilidades pra quem possa rever esse trabalho dele... Então, de fato, o corpo docente que eu tenho é um corpo... um pessoal que está dentro dessa proposta. Vou te dar um exemplo.

Ano passado eu tive certos problemas com química, porque eu tive uma professora que já era da casa, precisou sair porque a mãe ficou doente... Eu tive 3 professores que vieram, um atrás do outro, que não quiseram permanecer na escola... Essa escola dá muito trabalho! Prefiro ficar na rede pública. Então não vale a pena tudo isso. É um problema que a gente enfrenta... Você pega um professor que quer mesmo, tem uma visão diferente, é algo que a gente destaca.

Suely – E quantos alunos têm aqui na escola? Você tem da educação infantil até o médio, né?

Regina – Isso. Então, é assim...tem sala que nós temos 2 turmas, tem sala que nós temos 1 turma. Nós temos 25 alunos por turma. A educação infantil, eu tenho 3 turmas de educação infantil, eu tenho 2 turmas para o sexto ano...Ao todo nós estamos com 350 alunos. É a média que nós mantemos. E também, o que nós fizemos... de dois anos pra cá nós temos selecionado melhor os nossos alunos.

Suely – Então vocês aplicam uma avaliação...

Regina – Aplicamos uma avaliação no ingresso... nós fazemos uma entrevista com o aluno. Porque é complicado a gente escolher né Suely. De repente você pega um aluno que ele te desestabiliza toda a escola, né. Você tem questão de drogas, de bebidas... você tem questão de adolescentes que acabam comprometendo, tendo desvios de comportamento. Então nós tomamos cuidado...

Suely – E essa seleção você faz a partir de que série?

Regina – Todas... Todas as séries. Veja bem, na minha seleção, eu faço uma seleção para os alunos que vão ingressar para o colégio, eu não levo em consideração se ele é um aluno que sempre teve um rendimento 9/10. Não é isso que eu procuro... Mas sim as questões de comportamento, as questões de motivação, envolvimento da família... É isso que nós procuramos. Tanto é que eu tenho alunos extremamente fracos, mas estão aqui no colégio. Até porque a nossa proposta é trabalhar também com alunos que precisam...

Suely – Vocês têm, também, um programa para esses alunos que têm dificuldade?

Regina – Temos sim. Mas é assim, nós temos um trabalho diferenciado do professor na sala. E a partir desse trabalho o professor, ele vai desenvolvendo toda uma linha, de forma que aquele aluno, também, não se sinta de forma diferenciada.

Suely – Ele é retirado da sala em algum momento para algum reforço?

Regina – Não. Para reforço não. Ele é retirado por causa do sistema de avaliação. Mas também não todos. Porque eu tenho alunos com dislexia... Então aquele aluno, ele tem opção de fazer a prova junto com o professor... Aí eu deixo a cargo do aluno isso... Se, em determinado momento, ele me pedir para sair: eu não quero fazer a prova com você, eu quero fazer a prova com o professor... né. Depois ele entra para o sistema de recuperação. Ele não consegue... Ele faz a mesma prova que os outros e depois uma prova diferenciada. Até por esse cuidado que a gente procura ter para que ele não se sinta diferente. Embora ele seja

diferente.

Suely – Tá ótimo! Agradeço a sua participação... Eu posso depois me comunicar com você por e-mail? Porque na hora que a gente vai começar a redigir, organizar os dados, a gente fica com algumas dúvidas... Então aí eu fico com o seu e-mail.

APÊNDICE VII

Respostas dadas pela ex-coordenadora do EPJD

1. Formação do entrevistado (escola, curso, ano).

Professora de Arte e Pedagoga

2. Tempo de serviço no magistério (em geral, como professor e em outras funções); tempo de serviço na escola e na função. Como e porque se tornou ...?

Quinze anos

3. O que você sabe/pensa sobre o PISA?

Avaliação Internacional de Matemática e Português

4. O que a direção e equipe sentiu/pensou quando a escola foi sorteada para participar do PISA?

Que seria mais um instrumento avaliativo.

5. Como essa informação foi passada aos professores? Qual foi a reação deles?

Foi passada nas HTPCs e continuaram a agir naturalmente.

6. Como se deu a aplicação do PISA em sua escola?

A aplicação foi tranquila a quem aplicou foi uma supervisora (Ignês)

7. Como foi o envolvimento dos alunos e das famílias? Como eles ficaram sabendo?

Foi comunicado em sala com antecedência.

8. Em que série/nível estavam os alunos de 15 anos?

Segundo e terceiro ano do EM

9. Houve alguma dificuldade?

Não

10. Se a participação no PISA pudesse ser espontânea, você inscreveria sua escola? Por quê?

Sim. Todo instrumento avaliativo é importante para ajudar na formação.

11. O professor tem autonomia para desenvolver o conteúdo mesmo sendo apostilado? O que ele pode fazer?

Sim. A orientação é para ir muito além do apostilamento.

12. Há acompanhamento das aulas ou do desenvolvimento do plano de aula dos professores? Quem faz esse acompanhamento e por quê? Caso negativo há alguma proposta de assistência de aulas?

Sim. O acompanhamento é feito pelo coordenador e diretor.

13. Reuniões pedagógicas/HTPC ocorrem com que frequência? Como e por quem são organizadas? Quais dos assuntos interessam mais aos professores? Os professores se reúnem nesses encontros por série/nível/disciplina ou são reuniões coletivas?

Semanalmente, os assuntos se referem aos problemas da comunidade, à formação profissional, principalmente ao desenvolvimento de cada aluno.

APÊNDICE VIII
Questionário TALIS – Diretor

[Colar aqui a etiqueta de identificação]
(105 x 35 mm)

Pesquisa Internacional da OECD sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)

Questionário do Diretor

Versão Pesquisa (MS-11-01)
[Português, Brasil]

Coordenação Nacional do Projeto
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep, Brasília, DF)

Consórcio Internacional do Projeto:
Associação Internacional para Avaliação de Rendimento Educacional (IEA, Holanda)
Centro de Processamento de Dados do IEA (IEA/DPC, Alemanha)
Instituto de Estatísticas do Canadá (STATCAN)

Sobre a Pesquisa TALIS

A primeira Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) é uma pesquisa internacional que possibilita a professores e diretores oferecer contribuições para a análise da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais. A TALIS está sendo coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil, juntamente com outros 23 países, está participando desta pesquisa.

A análise dos dados internacionais permitirá que os países identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas públicas adotadas por outros países. Diretores das escolas e professores oferecerão informações quanto a questões educacionais tais como participação em desenvolvimento profissional; suas crenças e práticas de ensino; a apreciação do trabalho dos professores, o feedback (retorno) e o reconhecimento que eles recebem sobre seu trabalho; e várias outras questões acerca de liderança, gestão e infra-estrutura da escola.

Como é uma pesquisa internacional, é possível que algumas das questões não se encaixem perfeitamente no contexto nacional do seu país. Nesses casos, por favor, responda da melhor forma possível.

Sigilo

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Apesar dos resultados serem disponibilizados de forma agregada por país ou por dependência administrativa, em nível nacional, garantimos-lhe que você, esta escola ou qualquer membro da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. A participação dos diretores e professores é voluntária.

Sobre este Questionário

- Este questionário solicita informações sobre educação na escola e assuntos relacionados a políticas públicas.
- **O questionário deve ser respondido pelo diretor da escola.** Caso você não tenha a informação para responder a uma questão em particular, por favor, consulte outras pessoas desta escola.
- O tempo estimado para preenchimento deste questionário é de, aproximadamente, 45 minutos.
- Quando a questão se referir a "esta escola", entenda como "esta unidade escolar".
- As orientações para responder às perguntas estão digitadas em itálico. Para responder a maioria das perguntas, deve-se assinalar a resposta mais apropriada..
- Ao completar este questionário, por favor, entregue-o à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada.
- Se tiver dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre o estudo, por favor entre em contato com a Coordenação Nacional da Pesquisa TALIS, ligando para (61) 2104-9702, ou enviando fax para (61) 2104-9441, ou enviando um e-mail para pesquisa.talis@inep.gov.br

Muito obrigado por sua cooperação!

Informações Básicas

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e sua atuação como diretor de escola. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

1. Qual é o seu sexo?

Feminino Masculino

2. Qual é a sua idade?

Menos de 40 40-49 50-59 60+

3. Você exerce a(o) função/cargo de diretor em mais de uma escola?

Sim Não

4. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- Inferior à educação superior
- Educação superior – Curso Superior de Tecnologia
- Educação Superior – Pedagogia
- Educação Superior – Licenciatura
- Educação Superior – Outros cursos
- Especialização (Lato Sensu) em Administração Escolar
- Especialização (Lato Sensu) em outras áreas
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

5. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor?

Este é meu primeiro ano	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos
<input type="checkbox"/>						

6. Quantos anos de experiência você possui trabalhando como Diretor desta escola?

Este é meu primeiro ano	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos
<input type="checkbox"/>						

7. Quantos anos você trabalhou como docente de uma disciplina / turma antes de exercer a função de Diretor?

Nenhum	Menos de 3 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos
<input type="checkbox"/>						

Informações Básicas da Escola

8. Esta escola é pública ou privada?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- Escola pública → Por favor, vá para a questão 10.
(Uma escola administrada direta ou indiretamente por uma autoridade educacional de ordem pública, agência governamental ou um conselho nomeado pelo governo ou eleito por instituição pública.)
- Escola privada → Por favor, vá para a questão 9.
(Uma escola administrada direta ou indiretamente por uma organização não-governamental; por exemplo, uma igreja, sindicato trabalhista, empresas ou outras instituições privadas.)

9. Considerando os recursos que a escola recebeu, num ano letivo típico, por favor, marque o que se aplica.

Por favor, somente responda esta questão se você marcou "escola privada" na questão 8.
 Por favor, marque uma alternativa em cada linha.

- | | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) 50% ou mais dos recursos da escola provêm do governo (inclui os níveis municipal, estadual e federal) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) O pessoal docente é pago com recursos do governo (inclui os níveis municipal, estadual e federal) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10. Qual das alternativas abaixo melhor descreve a comunidade na qual esta escola está localizada?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- Um vilarejo, distrito ou comunidade rural (menos de 3.000 habitantes)
- Uma cidade pequena (de 3.000 a cerca de 15.000 habitantes)
- Uma cidade (de 15.000 a cerca de 100.000 habitantes)
- Uma cidade (de 100.000 a cerca de 1.000.000 de habitantes)
- Uma cidade grande com mais de 1.000.000 de habitantes

11. Para cada tipo de cargo ou função abaixo relacionado, informe o número de funcionários que trabalham atualmente nesta escola.

Por favor, informe o número de pessoas (e não de funções) que trabalham nesta escola.

Por favor, escreva um número em cada linha. Escreva 0 (zero) caso não haja nenhuma pessoa.

- a) Professores, independentemente dos anos/séries/idades para os quais lecionam (Aqueles cuja atividade principal nesta escola é a provisão de instrução aos alunos)
- b) Pessoal de apoio pedagógico, independentemente das séries/anos/idades com as (os) quais trabalha (Incluindo auxiliares de professor e outras pessoas sem formação específica para o magistério que atuam no ensino ou auxiliam o professor em sala de aula. Especialistas em currículo/ensino e em mídia educacional)
- c) Equipe de gestão ou de administração escolar (Incluindo diretores, vice-diretores, outros funcionários da equipe de gestão, recepcionistas, secretárias(os), assistente(s) administrativo(s), que tenham como função principal a gestão ou administração da escola.

12. Qual é o número total e atual de matrículas na escola (número de alunos de todos os anos/séries)?

Por favor, escreva o número.

Número total de alunos

13. Por favor, estime o percentual (aproximado) de alunos do ensino fundamental de 6º a 9º ano ou 5ª a 8ª série desta escola que possuem as seguintes características.

A sua resposta poderá se basear em estimativas

Por favor, marque uma alternativa em cada linha.

	Menos de 10%	10% ou mais, porém menos de 20%	20% ou mais, porém menos de 40%	40% ou mais, porém menos de 60%	60% ou mais
a) Alunos que têm como língua materna (ou seja, língua falada em casa) outro idioma diferente da língua de ensino.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Alunos que pelo menos um dos pais/responsáveis concluiu o ensino médio ou um nível mais alto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Alunos que pelo menos um dos pais/responsáveis concluiu a educação superior ou um nível mais alto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Qual é a relevância dos seguintes fatores para a admissão dos alunos nesta escola?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Não é considerado	Considerado	Alta prioridade	Pré-requisito
a) Residência em uma determinada área	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Documentação acadêmica do aluno (incluindo exames de ingresso)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Recomendação da escola de origem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Endosso dos pais à filosofia de ensino ou religiosa da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Necessidade ou vontade do aluno em participar de um programa especial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Preferência para familiares de alunos (passado ou presente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Gestão Escolar
--	-----------------------

15. Você encontrará a seguir afirmações sobre a sua gestão desta escola. Por favor, indique com que frequência estas atividades e estes comportamentos ocorreram nesta escola durante o atual ano letivo.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Raramente	Com certa frequência	Frequentemente
a) Certifico-me de que as atividades de desenvolvimento profissional dos professores estejam de acordo com as metas educacionais da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Certifico-me de que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Observo o ensino em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Utilizo os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver as metas educacionais da escola. .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dou sugestões aos professores de como eles podem melhorar o seu ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Monitoro o trabalho dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Quando um professor tem problemas em sua(s) sala(s) de aula, tomo a iniciativa de discutir os problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Informo aos professores sobre as oportunidades de atualizarem seus conhecimentos e habilidades. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Verifico se as atividades em sala de aula estão seguindo as metas educacionais da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Levo em conta os resultados das provas ao tomar decisões sobre o desenvolvimento curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Certifico-me de que existe clareza quanto às responsabilidades de coordenação da área curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Quando um professor apresenta um problema ocorrido em sala de aula, solucionamos o problema conjuntamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Estou atento(a) aos problemas de indisciplina nas salas de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Assumo as aulas dos professores que estiverem inesperadamente ausentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
a) Uma parte importante do meu trabalho é assegurar que novos professores recebam explicações sobre as abordagens de ensino aprovadas pelo Ministério da Educação e que os professores mais experientes estejam utilizando essas abordagens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Usar as notas que os alunos obtiveram nas provas para avaliar o desempenho de um professor desvaloriza o julgamento profissional do professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Dar aos professores demasiada liberdade para escolher suas metodologias de ensino pode levar a um ensino fraco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Uma parte principal do meu trabalho é garantir que a competência para ensinar da equipe escolar esteja em desenvolvimento contínuo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Uma parte importante do meu trabalho é garantir que os professores sejam considerados como responsáveis pelo alcance das metas da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Uma parte importante de meu trabalho é apresentar aos pais as novas idéias de forma convincente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Influencio nas decisões sobre esta escola tomadas em um nível administrativo superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) É importante para a escola que eu verifique se todos cumprem as regras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) É importante para a escola que eu verifique a existência de falhas e erros nos procedimentos administrativos e relatórios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Uma parte importante do meu trabalho é solucionar problemas relativos a horários e/ou planejamento das aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Uma parte importante do meu trabalho é criar uma atmosfera ordeira na escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Não tenho forma de saber se os professores estão desempenhando bem ou mal suas atribuições docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Nesta escola, trabalhamos com base nos objetivos e/ou num plano de desenvolvimento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Eu defino as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Eu incentivo que uma organização do trabalho voltada para tarefas seja fomentada nesta escola. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com as seguintes atividades nesta escola?

Estimativas (aproximadas) são suficientes

Por favor, escreva um número em cada linha. Escreva 0 (zero) em caso de nenhum.

Por favor, assegure que a soma das respostas seja 100%.

- | | | | |
|----|---|---|---|
| a) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | % | Tarefas administrativas internas (Incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo) |
| b) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | % | Atividades curriculares e de ensino (incluindo o ensino, preparo de aulas, observação em salas de aula, supervisão dos professores) |
| c) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | % | Resposta a pedidos das autoridades de ensino municipal, estadual ou federal |
| d) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | % | Representação da escola em reuniões ou na comunidade e redes de relacionamento (networking) de interesse da escola |
| e) | <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> | % | Outras |
| | <u>100</u> | % | Total |

18. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, esta escola produziu um documento de auto-avaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)?

Isto se refere a uma avaliação da escola como um todo, em vez de uma avaliação de indivíduos ou departamentos.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

- | | Nunca | Uma vez | 2-4 vezes | Uma vez por ano | Mais do que uma vez por ano |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| a) Um relatório de auto-avaliação da escola foi elaborado. | <input type="checkbox"/> |
| b) Uma avaliação externa foi realizada. | <input type="checkbox"/> |

Caso tenha respondido "Nunca" aos itens a) e b) acima, → Por favor, passe para a pergunta 23.

19. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações?

Por favor, considere tanto a auto-avaliação da escola quanto a avaliação externa. Nós sabemos que essas avaliações podem ter atribuído diferente importância aos vários aspectos, entretanto, considere ambos os tipos de avaliação ao responder cada linha.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Não se foi considerado	Não foi considerado	Considerado de pouca importância	Considerado de moderada importância	Considerado de grande importância
a) Notas dos alunos nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Taxas de reprovação e aprovação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Outros resultados de aprendizagem dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Feedback (retorno) dos alunos sobre o ensino dos professores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Feedback (retorno) dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Quão bem os professores trabalham com você, o(a) diretor(a), e com seus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) A avaliação direta do ensino em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Práticas inovadoras de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Relacionamento entre professores e alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Desenvolvimento profissional em que os professores tenham participado ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Gestão da sala de aula pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Conhecimento e entendimento que o professor tem da(s) sua(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Conhecimento e entendimento que o professor tem das práticas de ensino (mediação do conhecimento) relativas a sua(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Ensino em um ambiente multicultural .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Atividades extracurriculares com os alunos (por exemplo, jogos, teatro, performances, atividades desportivas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Até que ponto essas avaliações da escola tiveram influência sobre:

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nenhuma influência	Pouca Influência	Influência moderada	Muita Influência
a) Os recursos financeiros da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) O feedback (retorno) da avaliação de desempenho desta escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) A avaliação do desempenho da gestão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) A avaliação do desempenho de cada professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) A assistência dada aos professores para melhorar suas competências para o ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) A remuneração e as gratificações recebidas pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Essas avaliações da escola foram publicadas?

Sim Não

22. Essas avaliações foram usadas, pelo governo, para criar tabelas que permitam comparar o desempenho individual de cada escola?

Sim Não

Avaliação do Professor

Nós gostaríamos de saber sobre a avaliação (definida abaixo) dos professores desta escola.

Nesta pesquisa, *Avaliação* é a apreciação do trabalho de um professor pelo diretor, por um indivíduo ou órgão externo ou por seus colegas. Essa avaliação pode ser realizada de diversas formas, desde uma abordagem mais formal e objetiva (por exemplo, como parte de um sistema de gestão de desempenho, envolvendo procedimentos e critérios pré-estabelecidos), até uma abordagem mais informal e subjetiva (como, por exemplo, mediante conversas informais com o professor).

23. Com que frequência os professores desta escola são avaliados por você, outros colegas da escola ou por um indivíduo ou órgão externo (por exemplo, a secretaria de educação)?

		Menos de uma vez a cada 2 anos	Uma vez a cada 2 anos	Uma vez por ano	Duas vezes ou mais por ano
a) Você, o(a) diretor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Outros professores ou membros da equipe de gestão escolar.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Indivíduo ou órgão externo (por exemplo, secretaria de educação).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Caso tenha respondido "Nunca" a todas as perguntas acima (a, b e c), → Por favor, passe para a pergunta 29.

24. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Não sei se foi considerado	Não foi considerado de forma alguma	Considerado de pouca importância	Considerado de moderada importância	Considerado de grande importância
a) Notas dos alunos nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Taxas de reprovação e aprovação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Outros resultados de aprendizagem dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Feedback (retorno) dos alunos sobre o ensino dos professores.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Feedback (retorno) dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Quão bem os professores trabalham com você, o(a) diretor(a), e com seus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) A avaliação direta do ensino em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Práticas inovadoras de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Bom relacionamento entre professores e alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Desenvolvimento profissional em que os professores tenham participado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Gestão da sala de aula pelos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Conhecimento e entendimento que o professor tem da(s) sua(s) principal(is) área(s) de ensino.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Conhecimento e entendimento que o professor tem das práticas de ensino (mediação do conhecimento) relativas a sua(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Atividades extracurriculares com os alunos (por exemplo, jogos, teatro, performances, atividades desportivas).....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Quando o trabalho de um professor desta escola é avaliado, esta avaliação pode levar diretamente às seguintes situações para o professor?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Pode resultar de uma avaliação do trabalho do professor	Não pode resultar de uma avaliação do trabalho do professor
a) Uma mudança salarial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Uma gratificação financeira ou outro tipo de recompensa financeira.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Uma mudança na possibilidade de avanço na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Oportunidades para atividades de desenvolvimento profissional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mudanças nas responsabilidades do trabalho do professor, o que torna o trabalho mais atrativo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Um plano de trabalho ou capacitação para melhorar a sua prática de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Gostaríamos de pedir sua opinião sobre os objetivos da avaliação do trabalho do professor nesta escola. Você poderia indicar a importância de cada um dos objetivos a seguir na avaliação do trabalho do professor?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Sem importância	Pouca importância	Importância moderada	Muita importância
a) Determinar a progressão na carreira de cada professor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Informar ao nível administrativo acima da escola (conselho escolar, secretaria de educação, município, distrito escolar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Avaliar o desempenho de toda a escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Avaliar o ensino de uma determinada matéria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Administrar uma crise ou problema na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Identificar necessidades para o desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Tomar decisões sobre remuneração e gratificação dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Tomar decisões sobre a melhoria da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Com que frequência se realiza uma avaliação do trabalho dos professores que inclui um relatório por escrito, mantido em arquivo? Por favor, indique também quem prepara esse relatório.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Menos de uma vez a cada 2 anos	Uma vez a cada 2 anos	Uma vez ao ano	Duas vezes ou mais ao ano
a) Você, o(a) diretor(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Outros professores ou membros da equipe de gestão escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Indivíduo ou órgão externo (por exemplo, secretaria de educação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Por favor, indique com que frequência ocorre cada uma das situações a seguir quando uma avaliação do trabalho dos professores identifica pontos fracos, ou quando você considera que um professor está com subdesempenho em suas atribuições de ensino.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Às vezes	Na maioria das vezes	Sempre
a) Asseguro que o resultado seja informado ao professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Asseguro que medidas para superar os pontos fracos na prática de ensino sejam discutidas com o professor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Eu ou outros na escola estabelecemos um plano de trabalho ou de capacitação para o professor superar os pontos fracos relativos a sua prática de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Eu ou outros na escola impomos sanções materiais ao professor (por exemplo, redução nos aumentos salariais anuais).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Eu ou outros na escola informamos o subdesempenho a outro órgão para as medidas cabíveis (por exemplo, o conselho escolar, autoridade local, secretaria de educação).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Asseguro que o professor tenha avaliações mais frequentes do seu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Outros (por favor, especifique abaixo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Recursos da Escola
--	---------------------------

29. A capacidade de ensino desta escola está prejudicada de alguma forma pelo que se segue?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	De forma alguma	Muito pouco	Até certo ponto	Muito
a) Falta de professores qualificados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Falta de técnicos de laboratório	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Falta de pessoal de apoio ao ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Falta de outro pessoal de apoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Escassez ou inadequação dos materiais de ensino (por exemplo, livros didáticos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Escassez ou inadequação de computadores para o ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Escassez ou inadequação de outros equipamentos ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Escassez ou inadequação de materiais de biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Outro (por favor, especifique abaixo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Nesta escola, em que medida o ensino dos alunos está sendo prejudicado pelos seguintes comportamentos?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

Por parte dos alunos da escola:	De forma alguma	Muito pouco	Até certo ponto	Muito
a) Chegar atrasado à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Perturbação em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Colar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Profanação/Palavrões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Vandalismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Furto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Intimidação ou ofensa verbal de outros alunos (ou outras formas de intimidação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Danos físicos a outros alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Uso/posse de drogas e/ou bebidas alcoólicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por parte dos professores da escola:	De forma alguma	Muito pouco	Até certo ponto	Muito
l) Chegar atrasado à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Absenteísmo (por exemplo, faltas injustificadas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Falta de preparo pedagógico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Com relação a esta escola, quem tem uma responsabilidade considerável pelas seguintes atividades?

Uma "responsabilidade considerável" significa ter um papel ativo no processo de decisão.

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas em cada linha.

	Diretor	Professores	Conselho escolar	Autoridade estadual ou municipal de educação	Autoridade federal de educação
a) Seleção de professores para contratação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Demissão de professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Determinação dos salários iniciais dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Determinação dos aumentos salariais dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Elaboração do orçamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Decisão sobre alocações orçamentárias na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Estabelecimento de políticas disciplinares para os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Estabelecimento de políticas de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Aprovação dos alunos para admissão à escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Seleção de livros didáticos a serem usados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Determinação do conteúdo dos cursos/disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Decisão sobre a oferta de cursos/disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Alocação de recursos financeiros para desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. O quanto você concorda ou discorda sobre cada uma das afirmações a seguir referentes ao ensino e aprendizagem em geral?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Professores efetivos/bons demonstram a forma correta de solucionar um problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Quando faço referência a um "desempenho fraco", quero dizer um desempenho abaixo do nível de aproveitamento anterior do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) É melhor quando o professor – não o aluno – decide que atividades devem ser realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O papel do professor é o de facilitar que investigações sejam feitas pelos próprios alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Os professores sabem muito mais do que os alunos; eles não deveriam deixar que os alunos desenvolvessem respostas que podem ser incorretas quando podem simplesmente explicar as respostas diretamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Os alunos aprendem melhor quando eles mesmos encontram soluções para os problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) O ensino deve ser organizado em torno de problemas que tenham respostas claras e corretas, utilizando idéias que a maioria dos alunos possa entender prontamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O quanto os alunos aprendem depende de quanto conhecimento prévio possuem – é por isso que ensinar os fatos é tão necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Os alunos devem ter a possibilidade de pensar as próprias soluções para problemas práticos antes de o professor lhes mostrar como devem ser solucionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Quando faço referência a um "bom desempenho", quero dizer um desempenho acima do nível de aproveitamento anterior do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Uma sala de aula é, realmente, necessária para o aprendizado efetivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Os processos de pensamento e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular específico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Quando um professor começa a lecionar nesta escola, ele(a) passa por um processo formal de indução?
- Por favor, marque apenas uma alternativa.
- Sim, para todos os novos professores desta escola
- Sim, mas apenas para professores para os quais este seja seu primeiro emprego como docente
- Não, não existe processo de indução para os novos professores desta escola
→ Por favor, passe para a pergunta 35.
34. Caso tenha respondido "Sim" à questão anterior, quem organiza o processo de indução?
- Por favor, marque apenas uma alternativa.
- Apenas a escola
- A escola juntamente com agências ou instituições externas
- Apenas as agências ou instituições externas
35. Quando o professor começa a lecionar nesta escola, existe um programa ou política que determina que o professor recém-chegado trabalhe com um professor experiente ou que professores atuem como orientadores desse professor?
- Por favor, marque apenas uma alternativa.
- Sim, para todos os novos professores desta escola
- Sim, mas apenas para professores para os quais este seja seu primeiro emprego como docente
- Não, não existe nenhum programa ou política de orientação nesta escola → Por favor, passe para a pergunta 37.
36. Caso tenha respondido "Sim", a disciplina principal do professor-orientador é, geralmente, a mesma do novo professor?
- Sim Não
-
37. Como você classificaria a importância da orientação de professores recém-chegados para melhorar a efetividade de suas práticas de ensino?
- Por favor, marque apenas uma alternativa.
- | Sem qualquer importância | De pouca importância | De importância moderada | De grande importância |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aqui termina o questionário.

Muito obrigado por sua cooperação!

Por favor, devolva o questionário preenchido ao representante do Inep.

APÊNDICE IX
Questionário TALIS – Professor

[cole aqui a etiqueta de identificação]
(105 x 35 mm)

Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)

Questionário do Professor

Versão Pesquisa (MS-12-01)
[Português, Brasil]

Coordenação Nacional do Projeto
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, Brasília, DF)

Consórcio Internacional do Projeto:
Associação Internacional para Avaliação de Rendimento Educacional (IEA, Holanda)
Centro de Processamento de Dados do IEA (IEA/DPC, Alemanha)
Instituto de Estatísticas do Canadá (STATCAN)

Sobre a Pesquisa TALIS

A primeira Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) é uma pesquisa internacional que possibilita a professores e diretores oferecer contribuições para a análise da educação e o desenvolvimento de políticas educacionais. A TALIS está sendo coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil, juntamente com outros 23 países, está participando desta pesquisa.

A análise dos dados internacionais permitirá que os países identifiquem desafios similares e aprendam a partir de políticas públicas adotadas por outros países. Diretores das escolas e professores oferecerão informações quanto a questões educacionais tais como participação em desenvolvimento profissional; suas crenças e práticas de ensino; a apreciação do trabalho dos professores, o *feedback* (retorno) e o reconhecimento que eles recebem sobre seu trabalho; e várias outras questões acerca de liderança, gestão e infra-estrutura da escola.

Como é uma pesquisa internacional, é possível que algumas das questões não se encaixem perfeitamente no contexto nacional do seu país. Nesses casos, por favor, responda da melhor forma possível.

Sigilo

Todas as informações coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Apesar dos resultados serem disponibilizados de forma agregada por país ou por dependência administrativa, em nível nacional, garantimos-lhe que você, esta escola ou qualquer membro da equipe docente não serão identificados em qualquer relatório sobre os resultados do estudo. A participação dos diretores e professores é voluntária.

Sobre este Questionário

- Este questionário solicita informações sobre educação na escola e assuntos relacionados a políticas públicas.
- O tempo estimado para preenchimento deste questionário é de, aproximadamente, 45 minutos.
- Quando a questão se referir a "esta escola", entenda como "esta unidade escolar".
- As orientações para responder às perguntas estão digitadas em **itálico**. Para responder a maioria das perguntas, deve-se assinalar a resposta mais apropriada.
- Ao completar este questionário, por favor, entregue-o à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada.
- Se tiver dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre o estudo, por favor entre em contato com a Coordenação Nacional da Pesquisa TALIS, ligando para (61) 2104-9702, ou enviando fax para (61) 2104-9441, ou enviando um e-mail para pesquisa.talis@inep.gov.br.

Muito obrigado por sua cooperação!

Informações Básicas

Estas perguntas são sobre você, sua escolaridade e o seu tempo de docência. Ao responder às perguntas, por favor, assinale a alternativa apropriada.

1. Qual é o seu sexo?

Feminino Masculino

2. Qual é a sua idade?

Menos de 25 25-29 30-39 40-49 50-59 60+

3. Qual é a sua forma de contratação como professor?

Tempo parcial: é quando o tempo de horas de trabalho contratadas representa menos do que 90% do número de horas normais ou obrigatórias para um emprego em tempo integral durante um ano letivo completo. Por favor, considere sua condição de contratação de todos os empregos.

- Tempo integral
- Tempo parcial (50-90% das horas de tempo integral)
- Tempo parcial (menos do que 50% das horas de tempo integral)

4. Você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano ou 5ª a 8ª série em outra escola além desta escola?

- Sim
- Não → Por favor, vá para a questão 6.

5. Se você respondeu "Sim" na questão anterior, por favor, indique em quantas outras escolas você trabalha como professor do ensino fundamental de 6º a 9º ano ou 5ª a 8ª série.

Por favor, informe o número de escolas.

Escolas

6. Qual sua forma de contratação como professor desta escola?

Por favor, não considere o estágio probatório como parte separada do contrato.

- Contrato por tempo indeterminado (contrato em vigor sem data prevista para rescisão antes do tempo de serviço/idade para aposentadoria)
- Contrato por tempo determinado para um período maior do que 1 ano letivo
- Contrato por tempo determinado temporário para o período de um 1 ano letivo ou menos

7. Qual o nível mais elevado de educação formal que você concluiu?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- Inferior à Educação Superior
- Educação Superior – Curso Superior de Tecnologia
- Educação Superior – Pedagogia
- Educação Superior – Licenciatura
- Educação Superior – Outros Cursos
- Especialização (Lato Sensu)
- Mestrado (Stricto Sensu)
- Doutorado (Stricto Sensu)

8. Em uma semana letiva normal, estime o número de horas (60 minutos) que você gasta nas seguintes atividades nesta escola:

Esta pergunta diz respeito ao seu trabalho nesta escola apenas. Por favor, não inclua o trabalho que você realiza em outras escolas.

Por favor, escreva um número em cada linha e arredonde a resposta para a hora mais próxima. Escreva 0 (zero) em caso de nenhuma hora gasta.

- a) Ensino de alunos na escola (tanto a turma toda, quanto em grupos ou individualmente)
- b) Planejamento ou preparação das aulas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo a correção dos trabalhos dos alunos)
- c) Tarefas administrativas, tanto na escola quanto fora da escola (incluindo tarefas relacionadas à administração escolar, preenchimento de formulários, e outras tarefas burocráticas que você deve fazer como parte de suas atividades docentes)
- d) Outras (por favor, especifique): _____

9. Há quanto tempo você trabalha como professor?

Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

Este é meu primeiro ano	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Há mais de 20 anos
<input type="checkbox"/>						

10. Há quanto tempo você trabalha como professor nesta escola?

Se possível, exclua períodos prolongados de ausência (como, por exemplo, interrupções na carreira docente).

Este é meu primeiro ano	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Há mais de 20 anos
<input type="checkbox"/>						

Desenvolvimento Profissional

Nesta pesquisa, *desenvolvimento profissional* é definido como as atividades que desenvolvem habilidades, conhecimento, expertise e outras características individuais do professor.

Por favor, considere apenas o desenvolvimento profissional de que você tenha participado após sua formação inicial específica para o magistério.

11. Nos últimos 18 meses, você participou de qualquer um dos seguintes tipos de atividades de desenvolvimento profissional e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar o impacto que isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum Impacto	Um pequeno Impacto	Um Impacto moderado	Um grande Impacto
a) Cursos/ oficinas de trabalho (por exemplo, sobre disciplinas ou métodos e/ou outros tópicos relacionados à educação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
b) Conferências ou seminários sobre educação (quando os professores e/ou os pesquisadores apresentam resultados de suas pesquisas e discutem problemas educacionais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
c) Programa de qualificação (como, por exemplo, um curso em nível de graduação ou pós-graduação que ofereça diploma ou certificado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
d) Visitas de observação a outras escolas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
e) Participação em uma rede de professores (<i>network</i>) formada especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
f) Pesquisa individual ou em colaboração sobre um tópico de seu interesse profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
g) Orientação e/ou observação feita por um colega e supervisão, organizadas formalmente pela escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

12. No decorrer dos últimos 18 meses, qual foi a carga horária total do desenvolvimento profissional de que você participou?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não participou de nenhum desenvolvimento profissional.

Horas

Se respondeu "0" (zero), → Por favor, vá para a questão 17.

13. Desta carga horária, em quantas horas você foi obrigado(a) a participar como parte de suas atividades docentes?

Arredonde para números inteiros (horas). Escreva 0 (zero), se não houve participação obrigatória.

Horas

14. Para o desenvolvimento profissional do qual você participou, nos últimos 18 meses, quanto você mesmo(a) teve que pagar?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Nada Uma parte Tudo

15. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, houve dispensa, durante o período regular de trabalho, para frequentá-lo?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Sim
 Não
 Não aconteceu durante as horas do período regular de trabalho

16. Do desenvolvimento profissional em que você participou, nos últimos 18 meses, você recebeu dinheiro/verba suplementar para frequentá-lo fora do horário regular de trabalho?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

Sim
 Não
 Não aconteceu fora do horário regular de trabalho

17. Pensando em um desenvolvimento profissional menos formal, durante os últimos 18 meses, você participou de alguma das atividades a seguir e qual foi o impacto dessas atividades no seu aprimoramento profissional como professor?

Para cada item abaixo, por favor, marque uma alternativa na parte (A). Se a resposta foi "Sim" na parte (A), então marque uma alternativa na parte (B) para indicar quanto impacto isto teve em seu aprimoramento profissional como professor.

	(A) Participação		(B) Impacto			
	Sim	Não	Nenhum Impacto	Um pequeno Impacto	Um Impacto moderado	Um grande Impacto
a) Leitura de literatura profissional (por exemplo, jornais, artigos/trabalhos com base em evidências, teses)	<input type="checkbox"/>					
b) Participação em conversas informais com os seus colegas sobre como melhorar seu ensino	<input type="checkbox"/>					

18. Pensando nas suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nenhuma necessidade	Pouca necessidade	Moderada necessidade	Grande necessidade
a) Referencial de conteúdo e de desempenho para minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Práticas de avaliação de alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Conhecimento e compreensão de minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Habilidades em TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação) para o ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gestão e administração escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Ensino em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Orientação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. No decorrer dos últimos 18 meses, você quis participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

- Sim
- Não → Por favor, passe para a questão 21.

20. Se respondeu "Sim" na questão anterior, qual(is) dos seguintes motivos melhor explica(m) o que impediu você de participar de mais atividades de desenvolvimento profissional do que realmente participou?

Por favor, marque quantas alternativas forem apropriadas.

- Eu não tinha os pré-requisitos (como, por exemplo, qualificações, experiência, tempo de serviço).
- O desenvolvimento profissional era demasiado caro/não tive condições de pagá-lo.
- Falta de apoio do empregador.
- O desenvolvimento profissional entrava em conflito com meu horário de trabalho.
- Não tinha tempo devido às responsabilidades familiares.
- Não foi oferecido nenhum desenvolvimento profissional compatível.
- Outro (por favor, especifique): _____

Avaliação do Professor e Feedback (Retorno)

Gostaríamos de perguntar-lhe sobre a avaliação (definida abaixo) de seu trabalho como professor e o feedback (definido abaixo) que você recebeu sobre seu trabalho nesta escola.

Nesta pesquisa, **Avaliação** é a apreciação do trabalho de um professor pelo diretor, por um indivíduo ou órgão externo ou por seus colegas. Essa avaliação pode ser realizada de diversas formas, desde uma abordagem mais formal e objetiva (por exemplo, como parte de um sistema de gestão de desempenho, envolvendo procedimentos e critérios pré-estabelecidos), até uma abordagem mais informal e subjetiva (como, por exemplo, mediante conversas informais com o professor).

Nesta pesquisa, **Feedback (retorno)** é a comunicação dos resultados da apreciação do seu trabalho (não importa quanto formal ou informal a apreciação tenha sido), geralmente com a finalidade de registrar o bom desempenho ou identificar áreas que necessitam de aprimoramento. Novamente, o feedback (retorno) pode ser feito formalmente (por exemplo, por intermédio de um relatório escrito) ou informalmente (por exemplo, em discussões com o professor).

21. Entre as pessoas a seguir, com que frequência você foi avaliado(a) e/ou recebeu feedback (retorno) sobre seu trabalho como professor desta escola?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Menos de uma vez a cada dois anos	Uma vez a cada dois anos	Uma vez ao ano	Duas vezes ao ano	Três ou mais vezes ao ano	Mensalmente	Mais de uma vez ao mês
a) Diretor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Outros professores ou membros da equipe de gestão escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Indivíduo ou órgão externo (por exemplo, secretaria de educação) .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se você respondeu "Nunca" para todos os itens acima (a, b e c), → Por favor, vá para a questão 28.

22. Na sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos para a sua avaliação e/ou o feedback (retorno) que você recebeu?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Não sei se foi considerado	Não foi considerado	Considerado de pouca importância	Considerado de moderada importância	Considerado de grande importância
a) Notas dos alunos nos testes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Taxas de reprovação e aprovação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Outros resultados de aprendizagem dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Feedback (retorno) dos alunos sobre o meu ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Feedback (retorno) dos pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Quão bem eu trabalho com o diretor e com os meus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) A avaliação direta do meu ensino em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Práticas inovadoras de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Relacionamento com os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Desenvolvimento profissional do qual participo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Conhecimento e entendimento da minha principal área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) na(s) minha(s) principal(is) área(s) de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Disciplina e comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Ensino em um ambiente multicultural ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Atividades extra-curriculares com os alunos (como, por exemplo, jogos, performances, atividades desportivas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Outro (por favor, especifique abaixo) ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Com relação à avaliação ou ao *feedback* (retorno) que você recebeu nesta escola, até que ponto eles tiveram uma relação direta com o que se segue?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Sem mudanças	Uma pequena mudança	Uma mudança moderada	Uma grande mudança
a) Uma mudança salarial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Uma gratificação financeira ou outro tipo de recompensa financeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Oportunidades para atividades de desenvolvimento profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Possibilidade de avanço na carreira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Reconhecimento público do diretor e/ou de seus colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Mudanças de responsabilidade no seu trabalho que o tornam mais atrativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Papel nas iniciativas de desenvolvimento da escola (como, por exemplo, grupo de desenvolvimento do currículo, desenvolvimento dos objetivos da escola)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Com relação à avaliação ou ao *feedback* (retorno) que você recebeu nesta escola, até que ponto eles tiveram uma relação direta com ou envolveram mudanças com o que se segue)

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Sem mudanças	Uma pequena mudança	Uma mudança moderada	Uma grande mudança
a) Suas práticas de gestão da sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Seu conhecimento e entendimento da sua principal área de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Seu conhecimento e entendimento das práticas de ensino (mediação do conhecimento) em sua principal área do conhecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Um plano de trabalho ou de capacitação para melhorar seu ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Forma de lidar com os problemas de disciplina e de comportamento dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Sua prática docente em um ambiente multicultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) A ênfase que você dá na melhoria das notas de seus alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Como você descreveria a avaliação ou o feedback (retorno) que você recebeu?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

- | | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) A avaliação ou o feedback (retorno) continha um julgamento de valor sobre a qualidade do meu trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) A avaliação ou o feedback (retorno) continha sugestões para melhorar certos aspectos do meu trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

26. Com relação à avaliação ou ao feedback (retorno) que você recebeu nesta escola, até que ponto você concorda ou discorda das afirmações a seguir?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

- | | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo Totalmente |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Acho que a avaliação e/ou o feedback (retorno) recebido foi uma apreciação justa do meu trabalho como professor nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Acho que a avaliação e/ou o feedback (retorno) recebido foi útil no desenvolvimento do meu trabalho como professor nesta escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27. Com relação à avaliação ou ao feedback (retorno) que você recebeu nesta escola, até que ponto eles tiveram uma relação direta com o seguinte?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

- | | Uma grande diminuição | Uma pequena diminuição | Sem mudanças | Um pequeno aumento | Um grande aumento |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Mudanças na sua satisfação em relação ao trabalho | <input type="checkbox"/> |
| b) Mudanças em relação a sua estabilidade no trabalho | <input type="checkbox"/> |

28. Gostaríamos agora de perguntar-lhe sobre o *feedback* (retorno) e/ou avaliação de professores nesta escola de forma mais geral. Até que ponto você concorda ou discorda com as afirmações a seguir?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Na minha opinião, nesta escola, o diretor toma medidas para alterar as recompensas materiais de um professor com um desempenho persistentemente fraco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Na minha opinião, nesta escola, a persistência do fraco desempenho de um professor seria tolerada pelo restante da equipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Nesta escola, os professores serão demitidos em função de um desempenho persistentemente fraco.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Na minha opinião, nesta escola, o diretor tem métodos efetivos para determinar se os professores estão tendo um desempenho bom ou ruim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Na minha opinião, nesta escola, um plano de trabalho ou de capacitação é estabelecido para os professores melhorarem seu trabalho docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Na minha opinião, nesta escola, os professores mais efetivos/bons recebem as melhores recompensas financeiras e não-financeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Se eu melhorar a qualidade de meu ensino nesta escola, receberei aumento nas recompensas financeiras ou não-financeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Se eu for mais inovador no meu ensino nesta escola, receberei aumento nas recompensas financeiras ou não-financeiras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Nesta escola, na minha opinião, a apreciação do trabalho dos professores é geralmente feita para atender a exigências administrativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Nesta escola, na minha opinião, a apreciação do trabalho dos professores tem pouco impacto sobre a forma como os professores lecionam em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Práticas de Ensino, Crenças e Atitudes

29. Gostaríamos de perguntar-lhe sobre suas crenças pessoais acerca do ensino e da aprendizagem. Por favor, indique o quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) Professores efetivos/bons demonstram a forma correta de solucionar um problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Quando faço referência a um "desempenho fraco", quero dizer um desempenho abaixo do nível de aproveitamento anterior do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) É melhor quando o professor – não o aluno – decide que atividades devem ser realizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Meu papel como professor é o de facilitar que investigações sejam feitas pelos próprios alunos. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Os professores sabem muito mais do que os alunos; eles não deveriam deixar que os alunos desenvolvam respostas que podem estar incorretas quando podem simplesmente explicar as respostas diretamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Os alunos aprendem melhor quando eles mesmos encontram soluções para os problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) O ensino deve ser organizado em torno de problemas que tenham respostas claras e corretas, utilizando idéias que a maioria dos alunos possa entender prontamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) O quanto os alunos aprendem depende de quanto conhecimento prévio possuem – é por isso que ensinar os fatos é tão necessário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Os alunos devem ter a possibilidade de pensar soluções para problemas práticos antes de o professor lhes mostrar como devem ser solucionados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Quando faço referência a um "bom desempenho", quero dizer um desempenho acima do nível de aproveitamento anterior do aluno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Uma sala de aula tranqüila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Os processos de pensamento e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular específico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Com que frequência você faz o que se segue nesta escola?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Menos de uma vez por ano	Uma vez por ano	Três a quatro vezes ao ano	Mensal- mente	Semanal- mente
a) Participar de reuniões da equipe para discutir a visão e a missão da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Desenvolver um currículo escolar ou parte dele	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Discutir e decidir sobre a seleção dos materiais didáticos (como, por exemplo, livros didáticos, cadernos de exercícios)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Troca de materiais didáticos com os colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Participar de reuniões com colegas que trabalham com a mesma faixa etária para a qual eu leciono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Assegurar o uso de critérios comuns para avaliar o progresso dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Participar em discussões a respeito do progresso de aprendizagem de determinados alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Lecionar para uma turma em parceria com outros colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Participar em atividades de aprendizagem profissional (como, por exemplo, equipe de supervisão)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Observar as aulas de outros professores e apresentar um feedback (retorno) sobre a observação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Participar em atividades envolvendo diferentes turmas e grupos etários (como, por exemplo, projetos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Discutir e coordenar a prática de lição de casa das diferentes disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. O quanto você concorda ou discorda com as seguintes afirmações ...

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

... sobre você como professor nesta escola?	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Sinto que estou fazendo uma diferença educacional significativa na vida de meus alunos. ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Se realmente me esforçar, posso conseguir que até meus alunos mais difíceis e desmotivados façam progresso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Sou bem sucedido com os alunos da minha turma.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Geralmente, sei como ganhar a confiança dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Os professores nesta comunidade são muito respeitados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... sobre o que acontece nesta escola?				
g) Nesta escola, os professores e os alunos geralmente se dão bem uns com os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) A maior parte dos professores desta escola acreditam que o bem estar dos alunos é importante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) A maior parte dos professores desta escola está interessada no que os alunos têm a dizer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) A escola oferece ajuda extra se o aluno necessitar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. A seguir, você encontrará afirmações sobre a gestão desta escola. Por favor, indique suas percepções sobre a frequência com que estas atividades ocorreram durante o atual ano letivo.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Raramente	Com certa frequência	Freqüentemente
a) Nas reuniões, o diretor discute as metas educacionais com os professores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) O diretor garante que os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) O diretor ou outra pessoa da direção da escola observa o ensino em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) O diretor apresenta sugestões aos professores de como eles podem melhorar seu ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Quando o professor tem problemas em sua sala de aula, o diretor toma a iniciativa de discutir o problema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) O diretor garante que os professores sejam informados sobre as possibilidades de atualização de seu conhecimento e habilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) O diretor elogia os professores por empenho ou por realizações especiais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Nesta escola, o diretor e os professores trabalham com base em um plano de desenvolvimento da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) O diretor define as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) O diretor garante que uma organização do trabalho voltada a tarefas seja fomentada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Nesta escola, o diretor e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Gostaríamos de perguntar-lhe sobre as principais disciplinas que você leciona nesta escola para ensino fundamental de 6º a 9º ano ou de 5ª a 8ª série durante o atual ano letivo.

Por favor, indique as disciplinas que você leciona nesta escola para ensino fundamental de 6º a 9º ano ou de 5ª a 8ª série (indique apenas aquelas pelas quais você é responsável e que correspondam a, no mínimo, 20% de seu tempo de ensino nesta escola). O nome exato das suas disciplinas pode não estar incluído na lista abaixo. Se isso acontecer, por favor, indique a categoria em que elas melhor se encaixam.

	Sim	Não
a) Leitura, Redação e Literatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui leitura e redação (e literatura) em língua materna; leitura e redação (e literatura) na língua de instrução; leitura e redação na língua do país (ou da região) ensinada como segunda língua (para não-nativos); estudo de línguas; oratória; literatura.</i>		
b) Matemática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui matemática, matemática e estatística, Geometria, Álgebra etc.</i>		
c) Ciências	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui ciências, física, ciências físicas, química, biologia, biologia humana, ciência ambiental, agricultura / horticultura / silvicultura.</i>		
d) Estudos sociais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui estudos sociais, estudos da comunidade, estudos contemporâneos, economia, estudos ambientais, geografia, história, humanidades, estudos legais, estudos do próprio país, ciências sociais, ética, filosofia.</i>		
e) Língua estrangeira	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui línguas diferentes da língua de instrução.</i>		
f) Tecnologia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui noções em tecnologia, incluindo tecnologia da informação, computação, construção/pesquisa, eletrônica, design gráfico, digitação, processadores de texto, oficinas de trabalho em tecnologia/projetos tecnológicos.</i>		
g) Artes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui artes, música, artes visuais, educação artística, teatro, performances musicais, fotografia, desenho, artesanato e trabalhos manuais criativos com agulhas (tricô, crochê, bordado, etc.)</i>		
h) Educação física	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui educação física, ginástica, dança, saúde.</i>		
i) Religião e/ou ética	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui religião, história das religiões, cultura religiosa, ética.</i>		
j) Habilidades práticas e profissionalizantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Inclui habilidades profissionalizantes (preparação para uma ocupação específica), técnicas, ciência doméstica, contabilidade, comércio, educação para o trabalho, vestuário e têxtil, condução/direção de veículos, economia doméstica, cursos politécnicos, cursos de secretariado, turismo e hospitalidade, artesanato.</i>		
k) Outra (por favor, especifique abaixo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Seu Ensino para uma Turma Específica nesta Escola

As questões seguintes se referem a uma turma específica do ensino fundamental de 6º a 9º ano ou de 5ª a 8ª série para a qual você leciona uma das principais disciplinas que você identificou na questão 33.

Gostaríamos que você respondesse as questões abaixo, considerando a primeira turma (de 6º a 9º ano ou de 5ª a 8ª série) para a qual você leciona uma dessas disciplinas às terças-feiras, após as 11 horas da manhã. Note que essa turma poderá ser uma turma para a qual você leciona no dia seguinte, caso você não lecione para essa turma às terças-feiras.

Nas questões abaixo, esta turma será chamada "turma específica".

34. Em qual das categorias da questão 33, a disciplina dessa turma específica está situada?

Por favor, marque apenas uma alternativa:

- a) Leitura, Redação e Literatura
- b) Matemática
- c) Ciências
- d) Estudos sociais
- e) Língua estrangeira
- f) Tecnologia
- g) Artes
- h) Educação física
- i) Religião
- j) Habilidades práticas e profissionalizantes
- k) Outra

35. Qual é o nome exato da disciplina que você leciona para essa turma específica?

Por favor, escreva o nome da disciplina tal como definido pela escola.

36. O ensino desta disciplina fez parte da sua formação específica para o magistério?

- Sim Não
-

37. Qual é o ano /série a que corresponde essa turma específica?

Por favor, marque apenas uma alternativa.

- 6º ano ou 5ª série do ensino fundamental ou equivalente
- 7º ano ou 6ª série do ensino fundamental ou equivalente
- 8º ano ou 7ª série do ensino fundamental ou equivalente
- 9º ano ou 8ª série do ensino fundamental ou equivalente

38. Em média, ao longo do ano letivo, quantos alunos existem nessa turma específica?

Por favor, escreva o número.

Número de estudantes

39. Como você descreveria a habilidade dos alunos dessa turma específica?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Habilidades muito abaixo da média	Habilidades um pouco abaixo da média	Habilidades de acordo com a média	Habilidades um pouco acima da média	Habilidades muito acima da média
a) Comparado aos outros alunos do(a) mesmo(a) ano/série nesta escola?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Comparado aos outros alunos do(a) mesmo(a) ano/série em geral?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Por favor, estime qual a porcentagem de alunos dessa turma específica que tem as seguintes características.

Você pode basear suas respostas em estimativas.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Menos de 10%	10% ou mais, porém menos de 20%	20% ou mais, porém menos de 40%	40% ou mais, porém menos de 60%	60% ou mais
a) Alunos que têm como língua materna (ou seja, língua falada em casa) outro idioma diferente da língua de ensino.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Alunos que pelo menos um dos pais/responsáveis concluiu o ensino médio ou superior.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Alunos que pelo menos um dos pais/responsáveis concluíram a educação superior ou a pós-graduação ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Para essa turma específica, que percentual de tempo em uma aula típica é gasto em cada umas das seguintes atividades?

Escreva o percentual para cada atividade. Escreva 0 (zero) em caso de nenhuma.

Por favor, certifique-se de que as respostas somem 100%.

- | | | | | | | |
|----|----------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---|---|
| a) | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | % | Tarefas administrativas (como, por exemplo, registro de frequência, distribuição de informativos/formulários da escola) |
| b) | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | % | Manutenção da ordem em sala de aula (manutenção da disciplina) |
| c) | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> | % | Ensino e aprendizagem de fato |
| | 100 | | | | % | Total |

42 Com que frequência cada uma das seguintes atividades ocorre nessa turma específica durante o ano letivo?

Por favor, note que nem todas as atividades apresentadas podem ser adaptadas a todos os tipos de professores. Assim, responda da melhor forma possível.

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca ou raramente	Cerca de um quarto das aulas	Cerca de metade das aulas	Cerca de três quartos das aulas	Em quase todas as aulas
a) Apresento conteúdos novos à turma (em estilo exposição oral).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Apresento explicitamente os objetivos de aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Revejo com os alunos a lição de casa que eles prepararam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Os alunos trabalham em pequenos grupos para chegarem a uma solução conjunta para um problema ou tarefa. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Dou trabalhos diferenciados tanto para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem quanto para aqueles que podem avançar mais rapidamente. .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Peço que meus alunos sugiram ou ajudem a planejar as atividades ou tópicos a serem desenvolvidos em sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Peço a meus alunos que se lembrem de todos os passos de um procedimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) No início da aula, apresento um breve resumo da aula anterior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Verifico os cadernos de exercício de meus alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Os alunos trabalham em projetos que exigem no mínimo uma semana para serem concluídos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Trabalho com alunos individualmente. ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Os alunos avaliam e refletem sobre seus próprios trabalhos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Verifico, fazendo perguntas, se a matéria foi ou não entendida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Os alunos trabalham em grupos organizados com base em suas habilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Os alunos produzem algo que será usado por outra pessoa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Nunca ou raramente	Cerca de um quarto das aulas	Cerca de metade das aulas	Cerca de três quartos das aulas	Em quase todas as aulas
p) Aplico uma prova ou um teste para avaliar a aprendizagem dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
q) Peço que meus alunos produzam um texto no qual devem explicar seu pensamento ou raciocínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
r) Os alunos trabalham individualmente com o livro didático ou folhas de exercício para praticarem a matéria recentemente ensinada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
s) Os alunos debatem e discutem sobre um determinado ponto de vista que pode não ser o seu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43 O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a essa turma específica?

Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a) No início da aula, tenho que esperar muito tempo até que os alunos se acalmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Os alunos dessa turma ajudam a criar uma atmosfera agradável para o aprendizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Eu perco muito tempo porque os alunos interrompem a aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Há muito barulho nessa sala de aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aqui termina o questionário.

Muito obrigado por sua cooperação!

Por favor, devolva o questionário preenchido à pessoa responsável pela coleta dos questionários na data previamente agendada.

APÊNDICE X
Questionário do Diretor

São Paulo, 03 de dezembro de 2011.

Prezado diretor,

O objetivo deste questionário é recolher informações para uma pesquisa de Doutorado em Educação que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, sobre a influência do PISA na melhoria dos trabalhos educativos desenvolvidos pelas escolas. Tal investigação poderá contribuir para uma melhor utilização dos resultados de avaliações de larga escala e, em decorrência, da melhoria das práticas educativas estabelecidas.

A EPSA faz parte do extrato selecionado para o estudo. Por isso peço sua colaboração na resposta do questionário que vem a seguir.

As questões referem-se às práticas de leitura promovidas para a compreensão de textos diversos e para a capacidade de refletir sobre eles. A finalidade específica é conhecer alguns aspectos da sua atuação profissional que contribuem para o ensino da leitura e para as aprendizagens curriculares. Tal avaliação é de extrema importância para a melhoria das práticas educativas estabelecidas, por isso a sua ajuda é preciosa.

Neste questionário, não há certo ou errado. Responda-o com sinceridade, demonstrando a sua opinião sobre a organização curricular da escola no que se refere às aulas de leitura.

Agradeço muito sua contribuição para a pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Suely Nercessian Corradini

1. Qual é o seu sexo?

(___) Masculino (___) Feminino

2. Quantos anos você tem?

(_____) anos

3. Qual é seu tempo de docência?

(_____) anos

4. Há quanto exerce a função de diretor de escola?

(_____) anos

5. Nesta escola, há quanto tempo está na direção?

(_____) anos

6. Em sua escola, há uma proposta pedagógica comum a todos os segmentos de ensino?

(___) Sim. (___) Não.

Por quê?

7. Se respondeu sim à questão anterior:

a) quem participa da elaboração da proposta pedagógica da escola? Por que se prioriza esse(s) segmento(s)?

b) escreva uma breve síntese dos principais aspectos da proposta pedagógica da escola.

8. Em sua escola, há a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa em todos os segmentos de ensino?

(___) Sim

(___) Não

Por quê? _____

9. Se respondeu sim à pergunta anterior:

a) Essa proposta contempla o desenvolvimento das habilidades específicas de leitura dos alunos?

(___) Sim (___) Não

Por quê? _____

b) Quais são os aspectos mais importantes dessa proposta de leitura?

10. Entre as ações abaixo, quais são propostas na escola em que é diretor para auxiliar na aprendizagem dos alunos no que se refere às habilidades de leitura?

(Com um X em cada linha, assinale a frequência em que as atividades ocorrem.)

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
a) Estabelecimento de metas educacionais para cada segmento de ensino no que se refere à leitura.	(___)	(___)	(___)	(___)
b) Utilização de resultados de avaliações da escola e/ou oficiais para desenvolver metas educacionais para ensino e aprendizagem de leitura.	(___)	(___)	(___)	(___)
c) Observação e acompanhamento das aulas pelo diretor ou por professores mais experientes.	(___)	(___)	(___)	(___)
d) Oferecimento de reuniões pedagógicas, cursos e/ou momentos de formação para os professores, relacionados à leitura.	(___)	(___)	(___)	(___)
e) Participação do diretor nos momentos de formação destinados aos professores.	(___)	(___)	(___)	(___)
f) Acompanhamento do conteúdo programático de leitura desenvolvido em todos os segmentos.	(___)	(___)	(___)	(___)
g) Avaliação do desenvolvimento	(___)	(___)	(___)	(___)

curricular das disciplinas em relação à progressão destinada ao ensino e aprendizagem da leitura.

- h) Oferecimento de programas específicos aos alunos para aperfeiçoar conhecimentos, sobretudo relacionados (___) (___) (___) (___) à leitura, gramática, vocabulário, expressão oral, etc.

- i) Outras: _____

11. Cite três características de sua escola que considera diferenciais na promoção do hábito de leitura por parte dos alunos nos anos finais de cada segmento.

(Caso não tenha nenhum diferencial, deixe a questão em branco.)

1. _____

2. _____

3. _____

12. Cite três dificuldades (se houver) que a sua escola enfrenta para promover atividades de leitura diversificadas durante as aulas.

(Caso não tenha nenhuma dificuldade, deixe a questão em branco.)

1. _____

2. _____

3. _____

13. Qual é a sua opinião sobre a importância da leitura e a sua relação com a aprendizagem escolar de diferentes disciplinas? Se possível, cite exemplos.

14. Comente brevemente como ocorre a seleção/contratação dos professores de português em sua escola e como é sua participação nesse processo.

15. Como a escola promove a formação dos professores para atender ao seu projeto pedagógico específico? E, com relação aos professores de Língua Portuguesa, para a promoção do hábito de leitura entre os alunos?

16. Em sua opinião, qual contribuição a participação no PISA 2009 trouxe para a escola?

17. Que tipo de práticas os professores de Língua Portuguesa podem desenvolver para favorecer uma melhor classificação da escola em provas como o PISA?

18. Como a equipe de gestão pode ajudar a escola a melhorar seus resultados no PISA, em uma próxima oportunidade de participação?

Muito obrigada por sua colaboração!

APÊNDICE XI
Questionário do Professor

São Paulo, 03 de dezembro de 2011.

Prezado professor,

O objetivo deste questionário é recolher informações para uma pesquisa de Doutorado em Educação que estou desenvolvendo, sob a orientação da Profa. Dra. Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi, sobre a influência do PISA na melhoria dos trabalhos educativos desenvolvidos pelas escolas. Tal investigação poderá contribuir para uma melhor utilização dos resultados de avaliações de larga escala e, em decorrência, da melhoria das práticas educativas estabelecidas.

A EPSA faz parte do extrato selecionado para o estudo. Por isso peço sua colaboração na resposta do questionário que vem a seguir e lhe presto informações adicionais.

Esta etapa da investigação tem como finalidade conhecer as perspectivas dos professores e dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem de leitura em diferentes escolas. A finalidade específica, no caso dos professores, é conhecer algumas decisões tomadas sobre as atividades de leitura propostas aos alunos e aspectos da metodologia utilizada.

Neste questionário, não há certo ou errado. Responda-o com sinceridade, demonstrando a sua opinião sobre a dinâmica das aulas de leitura. As respostas são confidenciais.

Agradeço muito sua contribuição para a pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais.

Suely Nercessian Corradini

1. Qual é o seu sexo?

(___) Masculino (___) Feminino

2. Quantos anos você tem?

(_____) anos

3. Qual é seu tempo de docência?

(_____) anos

4. Há quantos anos você leciona nesta escola?

(_____) anos

5. Em qual(is) série(s) você leciona?

Ensino fundamental

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

Ensino médio

1ª série 2ª série 3ª série

6. Na série em que leciona, qual é o número de aulas semanais destinadas à Língua Portuguesa na grade regular?

(_____) aulas semanais

7. Você participa do planejamento anual dos conteúdos a serem desenvolvidos em Língua Portuguesa?

Sim Não

Por quê?

Que atividades são desenvolvidas nesse período e quem as acompanha?

8. O planejamento contempla o desenvolvimento de habilidades e atividades específicas de leitura?

Sim

Não

Quem toma essa decisão?

Como ela é aceita pela coordenação?

9. Em sua escola, conforme o planejamento da área de Língua Portuguesa, a leitura é:

- e. (___) Decodificar um conjunto de símbolos gráficos, para compreender a mensagem escrita, o que permite construir conhecimento.
- f. (___) Um processo interativo entre o leitor e o texto, em que o primeiro, a partir de conhecimentos prévios, reconstrói o significado do segundo, pois ler, além da decodificação gráfica, é compreender e inferir para, por meio da análise do texto, produzir sentidos.
- g. (___) Uma habilidade automática caracterizada pela fluência, ritmo e entoação, pela qual se constrói sentidos.
- h. (___) Tem outro sentido, que é _____

10. Com que frequência você propõe atividades de leitura para seus alunos?

(Assinale apenas uma opção.)

- a. (___) Em todas as aulas.
- b. (___) Uma vez por semana.
- c. (___) Quando considero conveniente.
- d. (___) Raramente realizo atividades de leitura.
- e. (___) Nunca desenvolvo atividades de leitura.

Justifique sua opção:

11. Essa frequência varia de uma classe para outra? Se sim, por quê?

12. A partir de quais gêneros (tipos de texto), você elabora as atividades de leitura que

propõe?

(Você pode assinalar mais de uma opção.)

- a. Aventuras
- b. Contos
- c. Teatro
- d. Policiais
- e. Biografias / diários
- f. Poesia
- g. Textos jornalísticos (notícias, reportagens, artigos, editoriais...)
- h. Ficção científica
- i. Informativos (textos didáticos sobre animais, planetas, plantas...)
- j. Textos verbo-visuais (quadrinhos, charges, propagandas...)
- k. Outros. Escreva quais: _____

13. O que subsidia sua decisão? É uma decisão tomada individualmente ou em um grupo de professores? Se num grupo, quando e por que é tomada?

14. Há um plano de leitura de paradidáticos desenvolvido anualmente em sua escola?

- Sim
- Não (Vá para a questão 19.)

15. Que tipo de livro é solicitado?

- Literário Não-literário Ambos

Por quê?

16. Quem escolhe?

17. Quais os critérios de seleção?

18. Qual frequência?

19. Para promover cada habilidade descrita abaixo, cite uma estratégia de leitura que você costuma utilizar nas aulas com os seus alunos.

a. Identificação e recuperação de informação

b. Interpretação

c. Reflexão

20. Que atividades de leitura você costuma realizar com os alunos?

(Com um X em cada linha, assinale a frequência em que as atividades ocorrem.)

	Nunca	Raramente	Muitas vezes	Sempre
a. Leitura feita em casa	()	()	()	()
b. Leitura individual em sala	()	()	()	()
c. Leitura compartilhada em sala	()	()	()	()
d. Elaboração de biblioteca da turma	()	()	()	()
e. Fichas de leitura	()	()	()	()
f. Discussão orientada por meio de perguntas sobre o autor	()	()	()	()
g. Discussão orientada por meio de	()	()	()	()

perguntas sobre o livro

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| h. Discussão de exercícios de análise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. Dramatização | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. Apresentação de seminários | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k. Leitura preparatória para trabalhos e provas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l. Leitura de jornais e/ou revistas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| m. Leitura do jornal da escola | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n. Leitura do plano anual de leitura | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| o. Leitura no livro didático | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Os alunos aderem às atividades propostas por você?

(Assinale apenas uma opção.)

Nunca Raramente Muitas vezes Sempre

A que você atribui sua resposta?

22. Assinale com X a frequência com que usa a biblioteca escolar com os seus alunos, para promover atividades de leitura.

- a. Diariamente.
- b. Uma ou duas vezes por semana.
- c. Uma ou duas vezes por mês.
- d. Uma ou duas vezes por semestre.
- e. Raramente.
- f. Nunca.

Por quê? _____

23. A biblioteca da sua escola costuma promover atividades de leitura como, por exemplo, clube de leitores, encontros com escritores, feiras, concursos etc.?

Não.

Sim. Quais? _____

O que você pensa sobre isso?

24. Cite as principais dificuldades que você enfrenta para promover atividades de leitura diversificadas em suas aulas.

25. Você conhece a avaliação do PISA?

(___) Sim. O que você sabe sobre essa avaliação? Como ficou sabendo?

(___) Não. Vá para a questão 28.

26. Você sabe se algum de seus alunos já participou do PISA? Em caso afirmativo: como ficou sabendo? Qual sua opinião sobre o desempenho desse(s) aluno(s) em Língua Portuguesa e leitura?

27. Você observa alguma relação entre a proposta do PISA e o que desenvolve em suas aulas e avaliações? Justifique sua resposta.

28. Qual é a sua opinião sobre a importância da leitura e a sua relação com a aprendizagem escolar da sua disciplina e/ou de outras? Se possível, cite exemplos.

29. Como você incentiva seus alunos à leitura? Que resultados você tem obtido?

30. Que tipo de prova você aplica? Por que fez essa opção?

30. Analise as questões do PISA apresentadas pela pesquisadora e indique quais seus alunos conseguem fazer e justifique quais eles não responderiam adequadamente.

Sequência 1 / (___) Sim - (___) Não

Sequência 2 / (___) Sim - (___) Não

Sequência 3 / (___) Sim - (___) Não

Sequência 4 / (___) Sim - (___) Não

Sequência 5 / (___) Sim - (___) Não

Sequência 6 / (___) Sim - (___) Não

Sequência 7 / (___) Sim - (___) Não

31. Como você tem investido na sua formação continuada nos últimos 5 (?) anos? Que cursos / atividades tem feito?

32. Como a escola ajuda você a desenvolver nos alunos o hábito leitura? E no seu aprimoramento como professor?

33. Em sua opinião, qual contribuição a participação no PISA 2009 trouxe para a escola?

34. Que tipo de práticas os professores de Língua Portuguesa podem desenvolver para favorecer uma melhor classificação da escola em provas como o PISA?

35. Como a equipe de gestão pode ajudar a escola a melhorar seus resultados no PISA, numa próxima oportunidade de participação?

Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE XII

Questionário do Aluno

O objetivo deste questionário é recolher informações para uma pesquisa de Doutorado em Educação. Esta etapa da investigação tem como finalidade conhecer as perspectivas do professor e do aluno com relação ao processo de ensino e aprendizagem de leitura em diferentes escolas.

As questões referem-se à compreensão de textos diversos e à capacidade de refletir sobre eles. A finalidade específica é conhecer os seus hábitos de leitura relacionados às aprendizagens curriculares, aos aspectos desenvolvidos no ambiente escolar. Tal avaliação é de extrema importância para a melhoria das práticas educativas estabelecidas, por isso a sua ajuda é preciosa.

Neste questionário, não há certo ou errado. Responda-o com sinceridade, demonstrando a sua opinião sobre a dinâmica das aulas de leitura. As respostas são confidenciais.

Marque com um X as respostas que considere mais apropriadas ou redija uma resposta curta, caso seja solicitado. Se precisar, solicite ajuda ao responsável pela aplicação. Caso erre, risque a resposta errada e reescreva a correta ao lado.

1. Qual série você frequenta em 2011?

(_____) ano / série

2. Qual é o seu sexo?

(___) Masculino (___) Feminino

3. Quantos anos você tem?

(_____) anos

4. Indique as razões por que você lê.

(Você pode assinalar mais de uma opção).

- a. (___) Para me divertir.
- b. (___) Para aprender.
- c. (___) Para ocupar o tempo livre.
- d. (___) Para me manter informado.
- e. (___) Porque a leitura me dá prazer.
- f. (___) Por obrigação, já que o(a) professor(a) solicita.

- g. Porque os professores me incentivam e dão sugestões.
 h. Para ser avaliado.
 i. Outras. Escreva quais: _____

5. Quais gêneros (tipos de texto) você lê na escola?

(Você pode assinalar mais de uma opção.)

- a. Aventuras
 b. Contos
 c. Teatro
 d. Policiais
 e. Biografias / diários
 f. Poesia
 g. Textos jornalísticos (notícias, reportagens, artigos, editoriais...)
 h. Ficção científica
 i. Informativos (textos didáticos sobre animais, planetas, plantas...)
 j. Textos verbo-visuais (quadrinhos, charges, propagandas...)
 k. Outros. Escreva quais:

6. Ao longo da vida, as pessoas são levadas a ler.

(Assinale o grau de concordância ou discordância, com um X em cada linha.)

Para você, a leitura...

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
a. Aumenta os conhecimentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Enriquece o vocabulário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Desenvolve as competências gerais de comunicação verbal oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Aumenta a capacidade de compreensão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Desenvolve o raciocínio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Favorece o desenvolvimento gramatical.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Ajuda a melhorar as capacidades de escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Desenvolve a imaginação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i. Promove uma participação ativa na sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. Enriquece a cultura geral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k. É uma tarefa muito difícil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l. Pratica-se porque os professores obrigam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Você acredita que a leitura ajuda a melhorar o seu desempenho escolar em várias disciplinas?

Não. Por quê? _____

Sim. Quais disciplinas? Por quê? _____

8. Quantos livros obrigatórios são indicados por sua professora?

Nenhum (Vá para a pergunta 10.)

Dois por ano (um por semestre)

Três por ano (em torno de um por trimestre)

Quatro por ano (um por bimestre)

Oito ou nove por ano (um por mês)

9. Você realiza todas as leituras indicadas?

Sim Não

Por quê? _____

10. Quantos livros não obrigatórios você lê, em média, por ano?

Nenhum (Vá para a pergunta 12.)

Dois por ano (um por semestre)

Três por ano (em torno de um por trimestre)

Quatro por ano (um por bimestre)

Oito ou nove por ano (um por mês)

Dez ou mais

11. As aulas de leitura influenciam na escolha dos livros não obrigatórios?

Sim Não

Por quê? _____

12. Você considera que seus professores promovem suficientemente a leitura?

Sim Não

Por quê?

13. Você se lembra da avaliação do PISA?

Sim

Não. Vá para a questão 15.

14. Você percebe alguma semelhança entre o PISA e o que está acostumado a fazer em sala de aula?

15. Você acredita que as aulas de leitura são importantes para sua formação como leitor?

Sim Não

Por quê?

Muito obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE XIII
Questionário da Escola – PISA

 OCDE PISA	<h1>OCDE PISA</h1> <h2>Programa Internacional de Avaliação de Alunos 2009</h2>
ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO	<div style="text-align: right;"> <p><i>Brasil</i> Estudo Principal PISA 2009</p> <p>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</p> </div> <p>Data da Prova <input type="text" value=""/> / maio / 2009</p> <p style="text-align: right;">Dia Mes</p> <h3 style="text-align: center;">QUESTIONÁRIO DA ESCOLA</h3> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 20px auto; width: 80%;"> <p>Nome da Escola: <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>IU da Escola: <input style="width: 100%;" type="text"/></p> <p>Português <small>222</small></p> </div>
 Aprendendo para a vida	<p>Consórcio B responsável pelo PISA:</p> <p>Cito Institute for Educational Measurement University of Twente University of Jyväskylä, Institute for Educational Research Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP)</p>

Neste questionário são solicitadas informações sobre:

- A estrutura e organização da escola;
- O corpo discente e o corpo docente da escola;
- Os recursos da escola;
- O ensino, o currículo e as práticas de avaliação da escola;
- O ambiente da escola;
- As estratégias e as práticas pedagógicas da escola;
- O perfil do diretor da escola ou do seu representante.

Essas informações ajudam a analisar semelhanças e diferenças existentes entre diversos grupos das escolas, a fim de melhor estabelecer o contexto educativo dos alunos avaliados pelo PISA. Elas poderão contribuir, por exemplo, a determinar o impacto da disponibilidade dos recursos educacionais sobre o desempenho escolar, tanto em nível nacional como internacional.

Este questionário deve ser completado pelo diretor da escola ou por um responsável por ele indicado. Serão necessários cerca de 30 minutos para preenchê-lo.

Para algumas questões, uma avaliação específica pode ser necessária. Nesse caso, pode-se consultar algum especialista para ajudar a respondê-las.

Caso não saiba a resposta exata a determinadas perguntas, uma resposta aproximada será suficiente para as finalidades deste estudo.

Suas respostas são confidenciais. Associadas às respostas de outros diretores de escolas, elas fornecerão resultados globais e médias, sem que nenhuma escola em particular possa ser identificada.

SEÇÃO A: ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

Q1 Sua escola tem as seguintes séries indicadas abaixo?

(Marque uma opção por linha.)

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
a) Primeiro ano do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Segundo ano (primeira série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Terceiro ano (segunda série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Quarto ano (terceira série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Quinto ano (quarta série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) Sexto ano (quinta série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g) Sétimo ano (sexta série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h) Oitavo ano (sétima série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
i) Nono ano (oitava série) do Ensino Fundamental	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
j) Primeiro ano do Ensino Médio	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
k) Segundo ano do Ensino Médio	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
l) Terceiro ano do Ensino Médio	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
m) Quarto ano do Ensino Médio	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂



Q2 A sua escola é pública ou particular?

(Marque apenas uma opção)

Escola pública

₁

(Trata-se de uma escola administrada, direta ou indiretamente, por uma autoridade educacional pública, de um órgão governamental ou cuja diretoria é indicada ou nomeada pelo governo.)

Escola particular

₂

(Trata-se de uma escola administrada, direta ou indiretamente, por organizações não governamentais, como, por exemplo, uma congregação religiosa, um sindicato, uma empresa ou outra instituição particular.)

Q3 Durante um ano letivo normal, que percentual aproximado de seu orçamento total provém das fontes abaixo?

(Escreva um número em cada linha, ou 0 (zero) se nenhuma verba provier desta fonte.)

	%
a) Governo (municipal, estadual ou federal).	_____
b) Matrículas e mensalidades escolares pagas pelos pais.	_____
c) Filantropia, doações, patrocínios, arrecadação de fundos por parte dos pais.	_____
d) Outras	_____
Total	100%



Q4 Qual das definições abaixo melhor define a localidade em que se encontra a sua escola?

(Marque apenas uma opção.)

Um lugarejo, um núcleo ou uma comunidade rural (menos de 3 000 habitantes). ₁

Uma pequena aglomeração urbana (entre 3 000 e 15 000 habitantes). ₂

Uma cidade pequena (entre 15 000 a 100 000 habitantes). ₃

Uma cidade (entre 100 000 e 1 000 000 de habitantes). ₄

Uma grande cidade (de mais de 1 000 000 de habitantes). ₅

Q5 *Gostaríamos de saber quais são as opções de que dispõem os pais para escolher uma escola para seus filhos.*

Qual das seguintes afirmações melhor descreve as opções de ensino disponíveis aos alunos na sua localidade?

(Marque apenas uma opção)

Na nossa localidade, há duas ou mais escolas que concorrem com a nossa no recrutamento dos alunos. ₁

Na nossa localidade, há outra escola que concorre com a nossa no recrutamento dos alunos. ₂

Na nossa localidade, não há nenhuma outra escola que concorra com a nossa no recrutamento dos alunos. ₃



SEÇÃO B: O CORPO DISCENTE E O CORPO DOCENTE DA ESCOLA

Leve em conta os alunos matriculados para o atual ano letivo e os professores atualmente em exercício na escola.

Q6 Em 1º de fevereiro de 2009, qual era o número total de alunos inscritos na sua escola?

(Escreva um número por linha. Coloque 0 (zero) se não houver nenhum)

a) Número de meninos: _____

b) Número de meninas: _____

Q7 No último ano letivo da sua escola, qual o percentual aproximado de alunos dos seguintes níveis que repetiu o ano?

(Escreva um número em cada linha. Coloque 0 (zero) se ninguém repetiu o ano. Marque a opção "Este nível não existe na escola", caso não exista este nível na sua escola.)

	%	<i>Este nível não existe na escola</i>
a) Nesta escola, o percentual aproximado de alunos que repetiram o ano no Ensino Fundamental (da 5ª série em diante) foi de:	_____	<input type="checkbox"/> <small>996</small>
b) Nesta escola, o percentual aproximado de alunos que repetiram o ano no Ensino Médio foi de:	_____	<input type="checkbox"/> <small>996</small>

Q8 Na sua escola, aproximadamente quantos alunos do primeiro ano do Ensino Médio não têm o Português como sua primeira língua?

(Marque apenas uma opção)

- 60% ou mais ₁
- 40% ou mais, porém menos de 60% ₂
- 20% ou mais, porém menos de 40% ₃
- 10% ou mais, porém menos de 20% ₄
- Mais de 0%, porém menos de 10% ₅
- Nenhum ₆

Q9 Na sua escola, qual o número de professores em cada uma das categorias abaixo?

Incluir os professores de período integral e de meio período. Considera-se um professor "de período integral" aquele que trabalha pelo menos 90% do tempo em sala de aula durante todo o ano letivo. Os demais professores devem ser considerados de meio período.

(Escreva um número em cada espaço disponível. Coloque 0 (zero) se não houver nenhum)

	<i>Período integral</i>	<i>Meio período</i>
a) TOTAL de professores	_____	_____
b) Professores com licenciatura de curta duração.	_____	_____
c) Professores com licenciatura plena	_____	_____
d) Professores com diploma de Escola Normal	_____	_____



SEÇÃO C: OS RECURSOS DA ESCOLA

As três perguntas abaixo têm por objetivo estimar o número de alunos do primeiro ano do Ensino Médio por computador na sua escola.

	<i>Número</i>
Q10a Na sua escola, qual o número total de alunos do primeiro ano do Ensino Médio?	_____
Q10b Qual o número aproximado de computadores disponíveis para esses alunos para fins educacionais?	_____
Q10c Qual o número aproximado de computadores conectados à Internet?	_____

Q11 O ensino na sua escola é afetado por algum dos problemas abaixo?

(Marque apenas uma opção por linha)

	<i>Nem um pouco</i>	<i>Muito pouco</i>	<i>De uma certa forma</i>	<i>Muito</i>
a) Falta de professores de ciências qualificados	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Falta de professores de matemática qualificados	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Falta de professores de língua portuguesa qualificados.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Falta de professores qualificados em outras matérias.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Falta de pessoal na biblioteca.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Falta de pessoal de apoio.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Escassez ou inadequação dos equipamentos do laboratório de ciências.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Escassez ou inadequação do material pedagógico (por exemplo: livros didáticos).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Escassez ou inadequação de computadores para o ensino.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Escassez ou inadequação de conexão com a Internet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Escassez ou inadequação de software para o ensino.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Escassez ou inadequação dos recursos da biblioteca.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Escassez ou inadequação dos equipamentos audiovisuais.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

SEÇÃO D: O ENSINO, O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Esta seção refere-se particularmente às atividades extracurriculares, não obrigatórias, oferecidas aos alunos pela escola.

Q12 *Algumas escolas organizam o ensino de forma diferente para alunos com diferentes habilidades. Qual é a política de sua escola para os alunos do primeiro ano do Ensino Médio?*

(Marque uma opção por linha)

	<i>Em todas as matérias</i>	<i>Em algumas matérias</i>	<i>Em nenhuma matéria</i>
a) Os alunos são agrupados por habilidade em classes diferentes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Os alunos são agrupados por habilidade dentro de suas próprias classes.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Q13 Quais, dentre as atividades abaixo, são propostas por sua escola aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio durante o ano escolar em curso?

(Marque uma opção por linha)

	Sim	Não
a) Banda de música, orquestra ou coral	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Peça de teatro ou comédia musical	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Publicação do anuário escolar, do jornal ou da revista da escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Trabalho voluntário ou atividades sociais, por exemplo, recolher lixo em reservas ecológicas, realizar atividades lúdicas e educativas com crianças de orfanatos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Clube de leitura	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) Atividades ou clube de debates	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g) Clube de alunos ou campeonato de idiomas estrangeiros, matemática ou ciências	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h) Centro acadêmico	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
i) Clube ou atividades de artes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
j) Times ou atividades desportivas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
k) Conferências ou seminários (por ex., com autores ou jornalistas como convidados)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
l) Colaboração com as bibliotecas locais	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
m) Colaboração com os jornais locais	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂



Q14 A sua escola oferece uma das opções abaixo aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio cuja língua materna não seja o Português?

(Marque apenas uma opção por linha)

- | | <i>Sim</i> | <i>Não</i> |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Esses alunos estão inscritos em classes convencionais, mas fazem aulas extras de aperfeiçoamento de língua portuguesa (por exemplo: leitura, gramática, vocabulário, comunicação). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) Antes de serem admitidos em uma turma convencional, esses alunos cursam um programa preparatório para aperfeiçoar seus conhecimentos de Português (por exemplo: leitura, gramática, vocabulário, comunicação). | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) Esses alunos estão inscritos em turmas com poucos alunos, para melhor atender às suas necessidades específicas | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |

Q15 Na sua escola, qual a frequência de avaliação dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio com os seguintes métodos?

(Marque apenas uma opção por linha)

	<i>Nunca</i>	<i>1 a 2 vezes por ano</i>	<i>3 a 5 vezes por ano</i>	<i>Uma vez por mês</i>	<i>Mais de uma vez por mês</i>
a) Provas padronizadas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
b) Provas preparadas pelos professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
c) Avaliações informais feitas pelos professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
d) Histórico individual do aluno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
e) Trabalhos / projetos / dever de casa feitos pelos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅



Q16 Sua escola utiliza os resultados das avaliações dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio com os fins abaixo?

(Marque apenas uma opção por linha)

- | | Sim | Não |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|
| a) Informar os pais a respeito dos progressos de seus filhos | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| b) Tomar decisões a respeito da reprovação ou aprovação dos alunos | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| c) Agrupar os alunos para fins didáticos | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| d) Comparar o desempenho da escola com o desempenho estadual ou nacional | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| e) Acompanhar o progresso da escola de um ano para outro | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| f) Avaliar a eficácia dos professores | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| g) Identificar os aspectos pedagógicos ou da grade curricular que podem ser aperfeiçoados | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |
| h) Comparar a escola com outras escolas | <input type="checkbox"/> ₁ | <input type="checkbox"/> ₂ |



SEÇÃO E: O AMBIENTE DA ESCOLA

Q17 Em que medida o aprendizado dos alunos da sua escola é afetado pelos fatores abaixo?

(Marque uma opção por linha)

	NEM UM pouco	Muito pouco	De uma certa forma	Muito
a) Baixa expectativa dos professores com relação aos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Falta de assiduidade dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Mau relacionamento entre alunos e professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Alunos que perturbam as aulas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Professores que não identificam as necessidades individuais dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Falta de assiduidade dos professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Alunos que não frequentam as aulas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Alunos que desrespeitam os professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Funcionários que resistem a mudanças	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Consumo de álcool ou substâncias ilegais pelos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Atitude severa demais dos professores com os alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Alunos que ameaçam ou molestam outros alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Falta de incentivo aos alunos para atingir o seu potencial	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Q18 Qual das afirmações abaixo melhor descreve as expectativas dos pais com relação à sua escola?

(Marque apenas uma opção)

Existe uma *pressão constante* por parte de muitos pais, que esperam que a escola estabeleça padrões acadêmicos muito elevados e que exija que os alunos os atinjam ₁

A *pressão* para que a escola melhore o desempenho escolar dos alunos é exercida por uma *minoria de pais* ₂

Não há praticamente pressão por parte dos pais para que os alunos atinjam padrões acadêmicos mais elevados ₃



SEÇÃO F: AS ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Q19 Na sua escola, com que frequência os fatores abaixo são considerados para a admissão dos alunos?

(Marque apenas uma opção por linha)

	<i>Nunca</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Sempre</i>
a) Residência em uma determinada área geográfica	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
b) Histórico de desempenho escolar (inclusive testes de aptidão ou de orientação)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
c) Recomendação da escola de origem do aluno	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
d) Adesão dos pais à filosofia pedagógica ou religiosa da escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
e) O fato de o aluno precisar de um programa escolar específico (ou estar interessado em cursar)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
f) Prioridade concedida aos familiares de um aluno que frequenta ou que frequentou a escola.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃
g) Outros	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃

Q20 Na sua escola, quais são as razões que podem levar à transferência de um aluno do primeiro ano do Ensino Médio para outra escola?

(Marque uma opção por linha)

Caso os alunos nunca sejam transferidos, passe à questão 21.

	<i>Provavelmente não</i>	<i>Provavelmente sim</i>	<i>Muito provavelmente sim</i>
a) Desempenho escolar insuficiente	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
b) Excelente desempenho escolar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
c) Problemas de comportamento	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
d) Necessidades específicas de aprendizagem	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
e) Solicitação por parte dos pais ou tutor	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂
f) Outros fatores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₂

Q21 As questões abaixo examinam a maneira sobre como os resultados dos alunos são comunicados aos pais na sua escola.

(Marque uma opção por linha)

	<i>Sim</i>	<i>Não</i>
a) Sua escola fornece aos pais dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio informações sobre o desempenho acadêmico dos seus filhos em comparação com o de outros alunos da escola no primeiro ano do Ensino Médio?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Sua escola fornece aos pais dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio informações sobre o desempenho acadêmico dos seus filhos em comparação com resultados de avaliações estaduais ou nacionais?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Sua escola fornece aos pais dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio informações sobre o desempenho acadêmico dos seus filhos em comparação com o de alunos do primeiro ano do Ensino Médio de outros estabelecimentos?	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂



Q22 Na sua escola, os dados relativos aos resultados escolares dos alunos são utilizados em algum procedimento avaliativo ou prestação de contas a seguir?

Os dados relativos aos resultados escolares incluem os dados agregados (referentes à média dos resultados dos exames, das notas ou das taxas de aprovação), obtidos na escola

(Marque uma opção por linha)

	Sim	Não
a) Os dados relativos aos resultados escolares são divulgados publicamente (na mídia, por exemplo)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Os dados relativos aos resultados escolares são utilizados na avaliação do desempenho do diretor da escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Os dados relativos aos resultados escolares são utilizados na avaliação do desempenho dos professores	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Os dados relativos aos resultados escolares são utilizados para decidir a alocação de recursos pedagógicos na escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Os dados relativos aos resultados escolares são objeto de um acompanhamento contínuo por parte de uma autoridade administrativa	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

Q23 No ano passado, os métodos abaixo foram utilizados para monitorar a prática dos professores de língua portuguesa na sua escola?

(Marque uma opção por linha)

	Sim	Não
a) Testes ou avaliação do desempenho dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Avaliação mútua entre professores (revisão dos planos de aulas, das ferramentas de avaliação, das aulas)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Observação das aulas pelo diretor da escola ou por professores mais experientes	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Observação das aulas por inspetores ou outras pessoas externas à escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂



Q24 Na sua escola, quem é o principal responsável pelas seguintes atividades?

(Marque todas as opções apropriadas em cada linha)

	<i>Diretor da escola</i>	<i>Professores</i>	<i>Conselho de direção da escola</i>	<i>Autoridade educacional municipal ou estadual</i>	<i>Autoridade nacional de educação</i>
a) Selecionar os professores a serem contratados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Despedir os professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Determinar o salário inicial dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Determinar os aumentos de salário dos professores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Estabelecer o orçamento da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Decidir a dotação orçamentária da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Definir o regulamento disciplinar para os alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Definir as políticas de avaliação dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Aprovar a admissão dos alunos no estabelecimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Escolher os livros didáticos que serão utilizados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<i>Diretor da escola</i>	<i>Professores</i>	<i>Conselho de direção da escola</i>	<i>Autoridade educacional municipal ou estadual</i>	<i>Autoridade nacional de educação</i>
k) Determinar o conteúdo programático dos cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Decidir sobre os cursos a serem oferecidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q25 Na sua escola, que instâncias exercem influência direta sobre as decisões relacionadas a pessoal, orçamento, conteúdo didático e métodos de avaliação?

(Marque todas as opções apropriadas em cada linha)

	<i>Área de influência</i>			
	<i>Contratação de pessoal</i>	<i>Elaboração do orçamento</i>	<i>Conteúdo programático</i>	<i>Métodos de avaliação</i>
a) Autoridades de ensino nacionais ou estaduais (por exemplo, inspetorias de ensino)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Conselho de direção da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Associações de pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Grupos de professores (por exemplo: associação de funcionários, comissões curriculares, sindicatos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Grupos de alunos (por exemplo: grêmio estudantil, associação de estudantes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Comitês externos de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Q26 A seguir, algumas afirmações sobre a administração da sua escola. Indique com que frequência as situações descritas ocorreram na sua escola durante o ano letivo passado.

(Marque apenas uma opção por linha)

	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Com alguma frequência</i>	<i>Com muita frequência</i>
a) Eu me empenho para que as atividades de desenvolvimento profissional dos professores correspondam às metas de ensino da escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Eu zelo para que os docentes trabalhem em conformidade com os objetivos pedagógicos da escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Vou à sala de aula para observar como são dadas as aulas	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Utilizo os resultados do desempenho escolar dos alunos para elaborar os objetivos pedagógicos da escola	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Oriento os professores sobre a maneira de aperfeiçoar o ensino	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Acompanho de perto o trabalho dos alunos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Quando um professor tem um problema em sala de aula, tomo a iniciativa de discutir o assunto com ele	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Informo os professores sobre as possibilidades de atualização dos seus conhecimentos e competências	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Verifico se as atividades realizadas em aula correspondem aos nossos objetivos pedagógicos	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Com alguma frequência</i>	<i>Com muita frequência</i>
j) Levo em conta os resultados dos exames nas decisões relativas ao aperfeiçoamento do currículo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Faço o necessário para definir claramente as responsabilidades de coordenação do currículo	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Quando um professor comunica um problema ocorrido em sala de aula, buscamos juntos uma solução	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Fico atento aos comportamentos que podem perturbar o trabalho em sala de aula	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
n) Assumo as aulas em caso de ausência imprevista de algum professor	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄



SEÇÃO G: SOBRE VOCÊ

Q27 Você é do sexo feminino ou masculino?

Feminino *Masculino*

₁₂

*Agradecemos a sua cooperação em responder a este
questionário!*

