

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CRISTINA TORQUATO

**O PAPEL DA AVALIAÇÃO E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
NO APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**SANTOS
2017**

CRISTINA TORQUATO

**O PAPEL DA AVALIAÇÃO E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
NO APRIMORAMENTO DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Orientadora: Prof^a Dra. Irene Silva Coelho

**SANTOS
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

T64p Torquato, Cristina

O papel da Avaliação e da Coordenação Pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental / Cristina Torquato – Santos 2017.
142 f.

Orientador: Profª Dra. Irene Silva Coelho
Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental) –
Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

The role of evaluation and pedagogical coordination to hone the skills in reading practices for students undertaking elementary schooling.

1. Hábitos de Leitura. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Avaliação da Educação Básica. 4. Ensino Fundamental. 5. Espaço de Leitura.
I. Título.

CDD 370

A dissertação de mestrado intitulada **“O papel da Avaliação e da Coordenação Pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental”**, e elaborado por Cristina Torquato foi apresentada e aprovada em 20/setembro/2017 perante a banca examinadora composta por Prof. Dra. Norma Seltzer Goldstein e Prof. Dra. Mariângela Camba.

Profª Dra. Irene Silva Coelho
Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Profª Dra. Luana Carramillo Going
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação

Programa: Mestrado Profissional
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental
Linha de Pesquisa: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Prof^a Dra. Irene Silva Coelho que conduziu com profissionalismo e competência o processo de estudo, orientação e desenvolvimento da dissertação, sabendo de minhas dificuldades e ansiedades, incentivando-me sempre que necessário.

A mulher mais importante de minha vida: minha mãe Terezinha por sua dedicação e empenho em minha educação, sendo o alicerce para minhas conquistas, me ensinando a importância do planejamento e de persistir, mesmo nas dificuldades;

Ao meu pai Luiz Carlos Torquato (*in memoriam*) que me ensinou a admirar a beleza e a aventura da vida, a aproveitar as boas oportunidades e sempre buscar outras formas para solucionar os problemas. E que estaria muito orgulhoso ao me chamar de Mestre.

As minhas irmãs Núria e Gertrudes com quem compartilho a real magnitude da palavra amor e cumplicidade da infância.

Aos meus familiares Nelson, Nelson Luiz, Guilherme, Renata Gil, Priscila, Camila, Junior, Marco e Silvio que são minha alegria de viver, com quem deleito os bons momentos e divido os desgostos.

As minhas netas: Luiza, guerreira desde o primeiro dia de sua concepção e Maria Júlia, presentes que ganhei pela conspiração do Universo. Amor incondicional.

À equipe gestora e aos docentes da Unidade Municipal de Educação Pedro II com os quais compartilho respeito e dedicação à Educação.

À banca de qualificação e defesa nas pessoas de Prof. Dra. Norma Seltzer Goldstein e Prof. Dra. Mariângela Camba, pelas pertinentes contribuições e reflexões para o término da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental – Mestrado Profissional – da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES que possibilitaram o crescimento pessoal e o aprimoramento necessário para minha atuação profissional.

Aos colegas do curso de pós-graduação que ao longo de nossa caminhada possibilitaram a amizade e a troca de experiência.

Aos amigos agradeço o apoio nas mais diversas circunstâncias.

Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter constantemente firme uma personalidade segura e complexa, essa é o professor.

Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência, nas suas mais várias e incoerentes modalidades, tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem, para bem os orientar e satisfazer sua vida, deve ser também um contínuo aperfeiçoamento, uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a sua possibilidade, variando sobre si mesmo, chegar a apreender cada fenômeno circunstante, conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa visão total indispensável aos educadores.

[...]

Saber ser poeta para inspirar. Quando a mocidade procura um rumo para a sua vida, leva consigo, no mais íntimo do peito, um exemplo guardado, que lhe serve de ideal.

Quantas vezes, entre esse ideal e o professor, se abrem enormes precipícios, de onde se originam os mais tristes desenganos e as dúvidas mais dolorosas!

Como seria admirável se o professor pudesse ser tão perfeito que constituísse, ele mesmo, o exemplo amado de seus alunos!

E, depois de ter vivido diante dos seus olhos, dirigindo uma classe, pudesse morar para sempre na sua vida, orientando-a e fortalecendo-a com a inesgotável fecundidade da sua recordação.

(Cecília Meireles)

TORQUATO, Cristina. **O papel da Avaliação e da Coordenação Pedagógica no aprimoramento das práticas de leitura no Ensino Fundamental.** 2017. 142 páginas. Projeto de Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

RESUMO

Nesta dissertação são apresentadas reflexões sobre os resultados das avaliações externas a que foi submetida a escola municipal Pedro II e as ações realizadas na escola com a finalidade de melhorar as práticas de leitura e o processo de desenvolvimento do comportamento leitor dos alunos, considerando a aquisição das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica. A fundamentação teórica está ancorada nos autores que versam sobre o ensino da leitura como Solé (1998, p.32) que considera a leitura imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas; Lerner (2002, p.33) que destaca o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e escrita; e Smith (1999, p.12) que trata da importância de dois requisitos básicos para aprender a ler: a disponibilidade de material interessante e a orientação de um leitor experiente como um guia. Nos pressupostos dos documentos que tratam a questão leitora como o PCN, os Indicadores de Qualidade da Educação e a Base Nacional Comum Curricular. E também nos resultados apresentados nas avaliações externas Prova Brasil, SARESP e Prova Santos. Entender o que ocorre nas práticas escolares entre docentes e discentes, por meio da análise dessas avaliações e, durante as práticas de leitura desenvolvidas na escola, é uma tarefa imprescindível para o trabalho em torno dos processos de aprendizagem e ensino da leitura. As reflexões sobre a prática de leitura das classes de 5^o ano e 9^o ano na unidade municipal de ensino apontaram a importância da formação continuada dos docentes, do envolvimento da equipe gestora, do trabalho efetivo do coordenador pedagógico e da criação de espaços para a leitura.

Palavras-chave: Hábitos de Leitura; Coordenador Pedagógico; Avaliação da Educação Básica; Ensino Fundamental; Espaços de leitura.

ABSTRACT

This dissertation presents reflections based on the results of external evaluations subjected to the City School Pedro II and actions taken at school in order to improve the practices in Reading and the process of improving skills in Reading taking into consideration the acquisition of the necessary abilities to achieve the demanded skills in basic education. The theoretical fundament is grounded on authors; Solé (1998,p.32) focusing "Teaching Reading", which the writer considers crucial to act with empowerment in literate societies. Lerner (2002,p.33) highlights the abyss that separates the school experience from social practice of reading and writing, Smith (1999,p.12) takes into consideration two basic points to learn how to read: the availability of interesting material and the guidance of an expert reader. On the assumption of the National Curriculum Guidelines, a the Indicators of Quality in Education, the National Common Curricular Base and also the results of external evaluations, Prova Brasil, SARESP and Prova Santos. Understanding the process and practices among teachers and students, using the analysis in impact assessments while the practices in reading are being held at school. It is an indispensable task in the process of learning and reading teaching. The reflections in practice of reading with classes of fifth and ninth grades in this Elementary City School showed the importance of continuous teacher's qualification, the engagement of the management team and the effective work of the pedagogical coordinator providing Reading Spots.

Key words: Reading habits, Pedagogical Coordinator, Evaluation of Basic Education, Elementary School, Reading Spots.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA	29
FIGURA 2 – AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA DO SAEB.....	47
FIGURA 3 – IDEB RESULTADOS E METAS 5º ANO 2005 A 2013.....	62
FIGURA 4 – IDEB RESULTADOS E METAS 9º ANO 2005 A 2013.....	62
FIGURA 5 – RELATÓRIO DE TOTAL DE ALUNOS NOS 5º E 9º ANOS POR SEXO EM 2014 E 2015	71
FIGURA 6 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL 5º ANO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA 2013 E 2015	79
FIGURA 7 – DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL 9º ANO NÍVEL DE PROFICIÊNCIA – LÍNGUA PORTUGUESA EM 2013 E 2015	80
FIGURA 8 – ESCOLAS SIMILARES E DESMPENHO NAS EDIÇÕES DA PROVA BRASIL	82
FIGURA 9 – MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM 2015 DA PROVA BRASIL	82
FIGURA 10 – ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA 2014 E 20115	87
FIGURA 11 – SARESP RESULTADOS COMPARATIVOS DA ESCOLA 2013 A 2015	88
FIGURA 12 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 5º ANO - 1º E 2º SEMESTRES 2015	90
FIGURA 13 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 5º ANO - 1º E 2º SEMESTRES 2016.....	92
FIGURA 14 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 9º ANO - 1º E 2º SEMESTRES 2015.....	95
FIGURA 15 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 9º ANO - 1º E 2º SEMESTRES 2016.....	97
FIGURA 16 – LEITURA NO PARQUE PEDRO KIDS – DIA DA FAMÍLIA	102
FIGURA 17 – PAUTA REUNIÃO DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL – PROVA SANTOS.	103
FIGURA 18 – LEITURA NO HALL DE ENTRADA.....	104
FIGURA 19 – TARDE DE AUTÓGRAFOS NA UME PEDRO II.....	105
FIGURA 20 – SESSÃO SIMULTÂNEA DE LEITURA DE IMAGEM - A MENINA E AS BORBOLETAS	105
FIGURA 21 – A FLORESTA DOS CONTOS 2016	106

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – RESULTADOS DO BRASIL NO PISA DESDE 2000	49
TABELA 2 – PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO SARESP 2014 E 2015	86
TABELA 3 – PORCENTAGEM DE FREQUÊNCIA SARESP 2014 E 2015	86
TABELA 4 – COMPARAÇÃO DA MÉDIA DO IDEB 5º ANO E 9º ANO EM 2011, 2013 E 2015.	100

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ÍNDICES DO IDEB 5º E 9º ANOS EM 2011 E 2013	23
QUADRO 2 – INSTRUMENTOS AVALIADOS NO BRASIL COM A ÁREA FOCO EM CADA EDIÇÃO..	49
QUADRO 3 – TEMPO DE SERVIÇO DO DOCENTE E TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	66
QUADRO 4 – FREQUÊNCIA DE PRÁTICAS.....	67
QUADRO 5 – CATEGORIAS DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO EM RELAÇÃO À DISCIPLINA LECIONADA	78
QUADRO 6 – CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA.....	85
QUADRO 7 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 5º ANO 1º E 2º SEMESTRES 2015 – COMPARATIVO DE PORCENTAGEM DE ACERTOS DAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	90
QUADRO 8 – DESCRITORES PROVA SANTOS 5º ANO 2015 E ANÁLISE DAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	91
QUADRO 9 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 5º ANO 1º E 2º SEMESTRES 2016 - COMPARATIVO DE PORCENTAGEM DE ACERTOS DAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	93
QUADRO 10 – DESCRITORES PROVA SANTOS 5º ANO 2016 E ANÁLISE DAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	93
QUADRO 11 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 9º ANO 1º E 2º SEMESTRES 2015 - COMPARATIVO DE PORCENTAGEM DE ACERTOS DAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	95
QUADRO 12 – DESCRITORES PROVA SANTOS 9º ANO 2015 E ANÁLISE DAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	96
QUADRO 13 – AVALIAÇÃO EXTERNA MUNICIPAL 9º ANO 1º E 2º SEMESTRES 2016 - COMPARATIVO DE PORCENTAGEM DE ACERTOS DE ALGUMAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	98
QUADRO 14 – DESCRITORES PROVA SANTOS 9º ANO 2016 E ANÁLISE DAS QUESTÕES COM ÍNDICE < 75%.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTI	Hora de Trabalho Individual
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OECD	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OLP	Olimpíada de Língua Portuguesa
OMEFS	Olimpíada Municipal de Matemática do Ensino Fundamental de Santos
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
RAP	Reunião de Aperfeiçoamento Profissional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e das Comunicações
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UME	Unidade Municipal de Educação
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 ORIENTAÇÕES SOBRE COMPREENSÃO LEITORA	26
1.1 Os Documentos Curriculares: o Direito a Educação e o Ensino da Leitura.....	26
1.2 Compreensão leitora	30
1.3 O que é Leitura	31
1.4 Processamento Textual	34
1.5 Aprendizagens Significativas da Leitura	35
1.6 Práticas Docentes.....	38
2 AVALIAÇÃO	41
2.1 Históricos do Processo de Avaliação e suas Concepções.....	41
2.2 As Funções da Avaliação: da Avaliação Diagnóstica à Avaliação Formativa.....	43
2.3 Avaliações Externas	46
2.3.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.....	46
2.3.2 Prova Brasil	47
2.3.3 Provinha Brasil.....	48
2.3.4 PISA.....	48
2.3.5 Prova Santos	50
2.4 Avaliação da leitura.....	51
3 ESTUDO DE CASO – PROCEDIMENTOS E LUGAR DA PESQUISA	55
3.1 Explicações Iniciais.....	55
3.1.1 Procedimento.....	56
3.1.2 Análise e interpretação dos dados.....	57
3.2 Escolha da Escola Campo de Investigação	58
3.3 Os Docentes da Escola	62
3.4 O Perfil dos Professores Investigados	65
3.5 O Sujeito	71
3.6 A Política da Secretaria da Educação de Santos	72
4 OS RESULTADOS DOS ALUNOS NOS TESTES DE LEITURA	77
4.1 Indicadores Contextuais da Prova Brasil	77
4.2 Os Níveis, Descritores e Resultados da Prova Brasil.....	78
4.3 Os Níveis, Descritores e Resultados no Saesp.....	84
4.4 Os Níveis, Descritores e Resultados da Prova Santos	89
5 DISCUSSÃO - AS AÇÕES DA ESCOLA	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

7 PRODUTO:“GUIA DE AÇÕES PARA APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”	110
INTRODUÇÃO	112
7.1 OBJETIVOS	115
7.1.1 Objetivo Geral	115
7.1.2 Objetivo Específicos	115
7.2 GUIA DE AÇÕES PARA APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	123
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	130

INTRODUÇÃO

O tema escolhido para esta pesquisa tem forte relação com minha experiência de vida, pois a leitura permeou e permeia muitos momentos de minha vida - da infância à adolescência, da juventude à vida adulta e ratifica a importância da leitura na minha formação como indivíduo crítico e capaz de compreender a dinâmica da sociedade.

Meus pais casaram-se ainda jovens, conforme os padrões da época, e tiveram três filhas. Com poucas oportunidades cursaram o primário, foram alfabetizados e dominavam bem a leitura, a escrita e a matemática. Nasci em um dia chuvoso, no dia do aniversário da minha mãe.

Nossa residência era no bairro Glória, cidade de Porto Alegre. Uma casa simples, mas aconchegante, extremamente limpa e organizada. Minha mãe adorava ler e comprava todas as enciclopédias e livros, que, na época, eram adquiridos de vendedores que batiam de porta em porta, com temas sobre “educação, escola e cultura”. Uma das coleções que marcaram minha infância e que apreciava mesmo antes de ser alfabetizada foi Mundo da criança¹.

Olha a bolha d'água no galho! Olha o orvalho!
Olha a bolha de vinho na rolha! Olha a bolha!
Olha a bolha na mão que trabalha!
Olha a bolha de sabão na ponta da palha brilha, espelha e se espalha!
Olha a bolha! Olha a olha que molha a mão do menino:
A bolha de chuva na calha! (MEIRELES, 1964)

Minha mãe em sua singularidade, dentro da dura realidade de vida, também sonhava ao ler, para nós, os poemas de Cecília Meireles e os contos dos Irmãos Grimm. Mulher impressionante que enfrentou grandes desafios esteve sempre muito à frente de seu tempo, foi presente em minha vida escolar e deu-me alicerce para enfrentar as adversidades da vida. Meu pai, rústico pelo contexto vivido, gaúcho arraigado, dedicava menos tempo e atenção aos filhos, mas quando o fazia era como um sonho. Agora compreendo que apresentava inteligências múltiplas, pois

¹ "O Mundo da Criança", coleção publicada pela Editora Delta nos anos 50/60. [...] revisou cuidadosamente o texto original inglês desta enciclopédia para adaptá-lo às crianças brasileiras.

era capaz de montar e desmontar um motor de carro sem ter realizado cursos técnicos, passou no curso de panificação da Fleischman Royal com menção honrosa - algumas de suas habilidades entre outras tantas. Um dia, na quadra da padaria, como era chamada a área de produção de pães, entre a masseira, o cilindro, sacos de farinha e o forno a lenha, ele construiu um relógio de papelão, com números grandes e ponteiros de metal e ensinou à minha irmã e a mim a ler as horas. Eu contava com apenas 6 anos e minha maninha 5 anos, essa aprendizagem foi maravilhosa, pois éramos as únicas crianças da rua que tínhamos relógio para brincar de ver as horas.

No final de 1969, chegamos a Santos e enfrentamos o preconceito linguístico, minha irmã estava cursando o exame de admissão ao ginásio e eu ingressei no primário.

Na década de 1980, cursei licenciatura com habilitação em Ciências e Matemática - licenciatura curta e Biologia - licenciatura plena. No início de 1991, realizei um exame de seleção para professores na rede municipal de Santos para ser contratada como eventual e fiquei classificada em 17º lugar.

Com a decisão de permanecer na rede pública, realizei concursos: em 1994 para Professor de Ensino Fundamental II – Ciências, da Prefeitura de Santos (Concurso Público de Ingresso e Acesso Prefeitura de Santos) e, em 1995, para Professor Substituto de Ensino Fundamental II – Ciências, da Prefeitura de Santos (Concurso Público de Ingresso Prefeitura de Santos). Em 2000, novo concurso para Professor Substituto de Ensino Fundamental II – Ciências, da Prefeitura de Santos (Concurso Público de Ingresso Prefeitura de Santos), tendo sido nomeada em 2004 e promovida a professor efetivo, em 2009. Na rede estadual em 2003, para Professor de Educação Básica II – Biologia e Professor de Educação Básica II - Ciências Físicas e Biológicas. (Concurso Público de Ingresso Secretaria de Educação de São Paulo).

Planejando e gerenciando minha carreira, em 2005, realizei os concursos para ingresso de Especialista da Educação I - Assistente de Direção e Coordenador Pedagógico. Fui nomeada em 2010 no cargo de Coordenadora Pedagógica, no ano de 2013 realizei o concurso de Promoção da Carreira do Magistério Prefeitura de Santos para Especialista da Educação II - Diretor de Unidade de Ensino.

Concomitantemente, em 2002 fui convidada, após entrevista, a compor a Equipe Interdisciplinar da Secretaria da Educação de Santos. Atuei durante 10 anos

desenvolvendo a formação de professores em cursos presenciais e a distância, além de colaborar com a produção de material pedagógico (apostilas, provas institucionais, atividades lúdicas para a Conexão do Saber²) e elaboração do plano de curso da área de Ciências. Esse período de 2002 a 2012 propiciou meu aprimoramento profissional por meio das trocas, interações com os pares e leituras.

A elaboração dos cursos à distância foi possível, pois havia adquirido domínio das técnicas e ferramentas necessárias. Incentivada pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e das Comunicações – (TIC). Os cursos promovidos foram Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCN em 2004); Educação Ambiental - Construindo Novas Visões (2007, 2008 e 2009); Drogas: conversas e desconversas (2008, 2010, 2011e 2012) e Ciência em Foco (2012), utilizando a plataforma TelEduc³.

Na Equipe Interdisciplinar da Secretaria da Educação (SEDUC) de Santos, houve a demanda de criação de módulos educacionais em parceria com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), para o “Conexão do Saber” - conteúdos desenvolvidos e elencados no plano de curso de todas as disciplinas e segmentos da educação básica, que também requisitavam o conhecimento sobre TIC. A equipe apresentava ampla atuação: assessoria pedagógica, orientações para projetos, estudos do meio, palestras em escolas e Semana da Educação. Em 2011, fui convidada a constituir a banca de seleção para o Prêmio Educador Santista da Prefeitura de Santos.

Atualmente, sou professora de Ciências aposentada e Coordenadora Pedagógica na rede municipal de Santos.

Tendo em vista a Meta 14 do Plano Nacional de Educação (PNE) cujo objetivo é elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, e atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014), em 2014, tentei uma bolsa do Programa de Formação Permanente “Mestre-Aluno”, destinado aos educadores da rede municipal para mestrado e doutorado da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Por

² Produção de Módulos Educacionais com conteúdos pontuais relacionados a matérias específicas abordadas em aula. Visam à realização de atividades no laboratório de informática, auxiliando os professores do ensino fundamental. Os módulos disponibilizados no portal “Conexão do Saber” têm como base os parâmetros e as diretrizes curriculares definidos pelo MEC.

³ Projeto desenvolvido no Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O Projeto é um ambiente para realização de cursos à distância por meio da Internet.

meio do processo seletivo, 20 bolsas de Mestrado Profissional foram oferecidas em Práticas Docentes do Ensino Fundamental, uma delas foi destinada a minha pessoa. O resultado: aprovada e em direção à Meta 14 do PNE.

Algumas medidas foram tomadas, tive que pedir remoção de unidade de ensino, pois na Educação Infantil não seria possível conciliar os horários de trabalho e estudo. Em 2015, o segundo desafio a ser enfrentado – a prova de proficiência em uma língua estrangeira; para tanto, iniciei o curso de espanhol.

Os três semestres do mestrado oportunizaram a aquisição de novos conhecimentos, a possibilidade de aprimorar a escrita e realizar troca de experiência com o grupo de alunos e professores. As aulas ministradas pelos doutores da área da Educação, Letras, Ciências e Psicologia propiciaram debates, reflexões e uma grande caminhada entre muitos autores como Sacristán, Ausubel, Libâneo, Lerner, Smith, Solé entre outros.

A participação em congressos, inevitável, serviu de modelo e preparação para o momento da qualificação. Neles foram apresentados relatos de experiência que deram destaque às práticas dos professores e também do coordenador pedagógico.

A participação no XVI JORNADAS TRASANDINAS DE APRENDIZAJE 2016, com o relato de experiência “O papel formador, Articulador e Transformador do Coordenador Pedagógico” e no PEDAGOGÍA 2017, ENCUENTRO INTERNACIONAL POR LA UNIDAD DE LOS EDUCADORES com o trabalho “O desafio da formação de alunos leitores no ensino fundamental” redimensionaram minha prática, contribuíram para o meu aprimoramento pessoal e profissional, permitindo que entrasse em interação com teorias e pesquisadores que discutem esses temas.

A pesquisa desenvolvida sobre a avaliação, a prática escolar, o processo de desenvolvimento do comportamento leitor dos alunos e as ações do coordenador pedagógico trazem à tona questões relevantes que não se esgotam, pois cada realidade examinada apresenta aspectos diferenciados.

É indispensável, para a pesquisa em torno do tema processos de aprendizagem e ensino da leitura, compreender o que ocorre entre professor e aluno, durante as práticas de leitura promovidas na unidade escolar.

Apesar dos investimentos em programas de educação para o avanço do sistema educacional, não conseguimos atingir as metas previamente estabelecidas na alfabetização, melhorar o desempenho no Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (IDEB) e o índice do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa⁴).

O objetivo do PISA é obter indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação do PISA procura verificar como estão sendo preparados os jovens dos países participantes. Além de observar as competências dos estudantes em Matemática, Leitura e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, que possibilitem relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. As informações sobre os alunos, os professores e as escolas são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos. (BRASIL, 2016)

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), à luz dos resultados do PISA, elaborou volumes de estudos denominados "PISA em Foco". São textos curtos, baseados em dados levantados nas provas do PISA, que identificam os pontos relevantes da educação. O volume nº 8 aborda o prazer de ler entre os jovens. Os estudos apontam que os estudantes que se encontram muito envolvidos em uma variada gama de atividades de leitura estão mais propensos a aprenderem de maneira eficiente e obterem bons resultados na escola.

As pesquisas que vêm sendo realizadas por meio das avaliações externas documentam uma forte ligação entre as práticas de leitura, a motivação e a proficiência.

A proficiência em leitura é crucial para que os indivíduos compreendam o mundo em que vivem e continuem a aprender por toda a vida. (BRASIL, 2016)

No Brasil, a Prova Brasil e o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foram idealizados para obter informações a respeito do ensino oferecido na educação básica. O objetivo é auxiliar nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros, bem como no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas pelos governos federal e estadual.

⁴ O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. (Brasil, 2016)

As pesquisas sobre as avaliações externas realizadas com os dados levantados assinalam que, na maioria das escolas, existe uma preocupação em preparar os alunos para os testes. Elas também vêm discutindo a abrangência do currículo escolar e as habilidades a serem alcançadas pelos alunos na leitura e na matemática no ensino fundamental, ao final de cada etapa.

A pesquisa de Almeida (2013) ao tratar da temática da avaliação apontou que, para os professores, há limitações e incorreções. Eles também criticaram o modo como são construídas e impostas às escolas, também mencionaram a falta de condições materiais e humanas. Por fim, a autora conclui:

embora o esforço da equipe pedagógica tenha aparecido em algumas falas, não houve relatos de reorganização do espaço escolar nem relatos sobre mobilização das escolas para discutir os resultados e seus significados com os professores. Outrossim, cabe destacar que os professores percebem a importância de um trabalho a ser desenvolvido com os alunos antes do 5º ano. É possível que a dinâmica presente nas escolas frente às avaliações externas, assim como o desenho das mesmas, ainda tenham que ser aprimorados para que os efeitos perversos sejam minimizados ou extintos. Contudo, podemos verificar que há um processo embrionário de desenvolvimento de uma cultura de avaliação, de utilização dos indicadores, dentro das escolas. Chamo de embrionário, pois, apesar de termos avaliações desde 1990, ainda estamos aprendendo a tomar decisões baseadas em dados a fim de contribuir para o aprimoramento do trabalho desenvolvido e para a real aprendizagem dos alunos. (ALMEIDA, 2013, p.96)

A tarefa de ensinar a ler não é fácil e envolve o conhecimento de estratégias por parte do aluno e intervenções pertinentes para propiciar a aquisição da habilidade leitora. O professor deve assumir o papel de leitor assíduo para sua clientela, sendo criterioso na escolha das leituras para garantir a variedade de gêneros e portadores, levando o sujeito a compreender que a leitura é fonte de informação e de transformação social.

Uma prática empobrecedora em relação ao processo de leitura está baseada na concepção de que ler equivale à atividade centrada na decodificação. (KLEIMAN, 2010). O PCN (Brasil 1997, p. 42) afirma justamente o contrário: é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. Nesse contexto, Smith (1999) ratifica a ideia e aponta dois requisitos básicos para aprender a ler: a disponibilidade de material interessante e a orientação de um leitor experiente.

É preciso que os alunos antecipem e façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. Podemos questionar que conhecimentos o leitor deve ter para compreender um texto e como esses conhecimentos seriam utilizados no momento da leitura. Que estratégias são utilizadas pelo leitor, no momento em que lê, para construir o sentido do texto?

Para Kleiman (2002) a leitura de um texto se faz com base na elaboração e verificação de hipóteses. O leitor, para elaborar a hipótese durante o processo de leitura, faz uso dos conhecimentos prévios que possui e que podem ser classificados como linguístico, textuais e de mundo.

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos. Ela pretende alertar o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo voltado à formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Assim, o ato de ler abrange conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e indispensáveis para a participação ativa e competente na cultura letrada. Porém, o que ainda se observa é um processo meramente mecânico da construção da escrita e da leitura.

Essa situação precisa se modificar, havendo assim a necessidade de gerar condições didáticas que permitam uma versão escolar da leitura mais próxima e articulada com a versão social dessas práticas e que apresente uma melhoria nesse processo.

Por isso, é necessário que o professor desenvolva práticas de leitura, com o objetivo de melhorar suas aulas, dominando os procedimentos para o desenvolvimento das habilidades de leitura do aluno, desde planejar, escolher o gênero, fazer as intervenções necessárias para garantir o avanço na prática de leitura, para que, por meio da leitura, a criança aprenda ser mais crítica, criativa, a olhar para os fatos da vida de uma maneira diferenciada. Por isso os professores devem favorecer o acesso à leitura de tal forma que o aluno amplie seu contato, sua compreensão e interpretação.

É comum nas escolas a leitura aparecer desgarrada dos propósitos que lhe dão sentido no uso social, porque a construção do sentido não é considerada como uma condição necessária para a aprendizagem. Ficamos ainda distantes dos índices

esperados pelo Ministério da Educação e das médias das nações mais desenvolvidas.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o indicador que tem como objetivo a verificação do cumprimento das metas fixadas pelo Termo de Adesão ao Compromisso "Todos pela Educação", eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. Foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, mediante os quais a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. (BRASIL, 2015)

Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6,0 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos, a referência à OCDE.

Outro instrumento de avaliação externa, o SARESP, é uma prova aplicada anualmente, desde 1996, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Esses dados serão utilizados nesta pesquisa. Desde 2013, as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental também prestam a prova.

A análise dos resultados da avaliação do SARESP propicia às escolas uma visão sobre o processo de ensino-aprendizagem e sua proposta pedagógica. Apresenta resultados semelhantes ao da escala de desempenho da prova Brasil/SAEB. Outro fator importante para utilização dos dados é a possibilidade de acompanhamento dos anos anteriores em paralelo com o atual a fim de que se observe se houve evolução ou não.

Na unidade escolar lócus desta pesquisa, a projeção das metas propostas bianuais de 2011 e 2013 no IDEB (Quadro 1) não foi satisfatória e ficaram abaixo dos índices esperados para o 5º ano e 9º ano, que apresentaram resultados mais preocupantes.

Quadro 1 – Índices do IDEB 5º e 9º anos em 2011 e 2013

5º ano	IDEB observado		Metas propostas		9º ano	IDEB observado		Metas propostas	
	2011	2013	2011	2013		2011	2013	2011	2013
UME	5,3	5,5	5,5	5,7	UME	4,0	3,9	4,5	4,9

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do IDEB 2011/2013

As avaliações revelam os números, os sistemas educacionais cobram. É preciso resultados que evidenciem a melhoria, pois as escolas se sentem cobradas, os gestores e professores pressionados, o que nos revela o lado cruel e político da avaliação.

É preciso que essa visão e cultura instalada seja modificada, por isso, nossa preocupação é a de que esses resultados revelem para nós:

- quais são os fatores que estão associados a esses resultados;
- quais caminhos trilhar para tentar revertê-los;
- como colocar em prática ações que melhorem o processo de aprendizagem.

(...) mesmo considerando que algumas ações políticas foram guiadas por resultados dessas avaliações, alguma coisa se passa no interior das redes e das escolas que merece uma atenção especial. Creio que esses três aspectos – desconsideração pelas avaliações, descontinuidade de políticas, e, problemas intrínsecos às atividades de ensino nas escolas - se mostram bem claramente na cena educacional do país (basta ver as pesquisas), se cruzam, e aí está: resultados educacionais abaixo da crítica, nossa população desprovida de instrumentos básicos do conhecimento para construir uma vida melhor. Mas, também há um fator relativo à divulgação e disseminação dos resultados das avaliações realizadas: a divulgação via imprensa é estrepitosa. Limita-se a comparações duvidosas, e dura um dia – cai no esquecimento, a disseminação nas redes não é planejada e enfatizada, e, a forma com que se apresentam os resultados, de um lado não são de leitura fácil, e de outro, não contribui com elementos claros quanto aos aspectos de sequência didática e aspectos sócio-psico-pedagógicos relativos aos processos de ensino de crianças e jovens. (GATTI, 2007, p.2)

Portanto, motivada por essas questões, a pesquisa apresenta como objetivos:

- Identificar as competências e habilidades leitoras que os alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental da Unidade Municipal de Educação (UME) Pedro II apresentam e identificar quais procedimentos e intervenções são necessários para garantir o avanço e o domínio na prática de leitura, favorecendo assim a aprendizagem. (BRASIL, 2015)

No desenvolvimento das etapas serão ainda objetivos específicos:

- Identificar quais são as habilidades não atingidas na prova;
- Verificar quais são as estratégias de leitura utilizadas pelos professores;
- Caracterizar o grupo a ser estudado;
- Identificar na literatura e pesquisa existentes, os fatores associados a essas dificuldades no processamento e como melhorá-las;
- Indicar sugestões para a melhoria do processo.

Estudiosos pesquisadores da temática da avaliação e da leitura tem discutido, e sugerindo caminhos para a solução do problema Almeida (2013, p.96) afirma, sobre a dinâmica presente nas escolas frente às avaliações externas apontando a urgência de “tomar decisões baseadas em dados a fim de contribuir para o aprimoramento do trabalho desenvolvido e para a real aprendizagem dos alunos”. Aponta ainda a falta de condições materiais. Essa é a base da hipótese que orienta esta pesquisa: se a escola, o coordenador pedagógico e o professor, por meio dos dados apresentados nos boletins das avaliações externas, são responsáveis por verificar o nível de proficiência dos alunos e relacioná-los diretamente às dificuldades que apresentam, cabe a eles indicar caminhos a fim de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura por meio de estratégias diversas como as propostas pelo PCN e pelas diretrizes nacionais, podendo assim desenvolver as habilidades e competências esperadas no aprendizado da leitura, por meio do investimento em materiais de leitura e a criação de espaços e estratégias que mudem a cultura da escola a fim de criar um ambiente adequado para a aprendizagem.

Assim, por meio do estudo de caso, fez-se inicialmente a análise dos resultados da prova, indiciando as habilidades não alcançadas. Em seguida, buscou-se compreender as causas desses resultados associados também às características dessa comunidade. Fez-se a observação da sala de aula e, depois, aplicou-se um questionário aos professores, a fim de estabelecer relações entre os dados colhidos.

A dissertação apresenta-se estruturada em introdução, cinco capítulos, considerações finais e descrição do produto originário da pesquisa realizada.

Na introdução, descrevemos a trajetória da autora e apresentamos justificativa, objetivos, hipótese e metodologia da dissertação.

No Capítulo 1, tratamos da compreensão leitora, abordando o conceito de leitura segundo o enfoque dos principais teóricos sobre o processamento textual, os documentos curriculares, ensino da leitura e as práticas docentes.

No Capítulo 2, abordamos o processo histórico de avaliação, suas concepções e as funções da avaliação: diagnóstica, informativa e formativa.

No Capítulo 3, descrevemos a estrutura física, a localização, as condições socioeconômicas e a comunidade da UME Pedro II - *lócus* da pesquisa. Cabe nesse contexto apresentar o corpo docente, o perfil dos docentes investigados, sujeito aprendiz e a política educacional estabelecida no município de Santos pela Secretaria da Educação, embasada no Plano Municipal de Educação, com enfoque no Ensino Fundamental e Formação e Valorização dos profissionais da Educação.

No Capítulo 4, tratamos dos resultados obtidos nas avaliações externas: Prova Brasil, SARESP e Prova Santos, realizando a análise dos resultados de proficiência em leitura obtidos pelos alunos da UME PEDRO II.

No Capítulo 5, apresentamos a proposta de intervenção que visa promover a melhoria da eficácia no ensino-aprendizagem, da leitura no contexto apresentado.

1 ORIENTAÇÕES SOBRE COMPREENSÃO LEITORA

Neste capítulo tratamos inicialmente dos documentos que determinam o direito à educação e asseguram a formação básica. Documentos como o PCN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orientam como devem ser desenvolvidas as práticas de leitura no país. Também retomamos o conceito de compreensão leitora a partir da visão de autores citados nesses documentos e outros da área da psicolinguística e da pedagogia da leitura que, em seus pressupostos, defendem uma prática docente que garanta tanto os recursos materiais, quanto estratégias e procedimentos que propiciem a aquisição das competências e habilidades de leitura de maneira significativa para o aluno.

1.1 Os Documentos Curriculares: o Direito a Educação e o Ensino da Leitura

No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau, com duração de 8 (oito) anos. (BRASIL, 2010)

Atualmente, o direito à educação é amparado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205º que define a educação como “direito de todos e dever o Estado e da família”, devendo ser “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”.

Para que o aluno aprenda efetivamente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, em seu Título IV, Capítulo II, Seção I, Artigo 22º, ratifica o artigo acima citado da CF e explicita: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável

para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 1996)

Garantido ao cidadão o direito a educação, a LDB passa a tratar na Seção III do Ensino Fundamental da duração, da qualidade e o do ensino da leitura em seu Artigo 32º, Inciso I, artigo esse alterado pela Lei nº 11.274, de 2006, dispondo no caput sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Para estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, em 1996, os PCN foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias. Eles traçam um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas e orientam os professores quanto ao significado do conhecimento escolar quando contextualizado e quanto à interdisciplinaridade, incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Assim, em relação à leitura, o PCN de Língua Portuguesa preconiza a formação de leitores competentes, que consigam construir significados a partir de diferentes gêneros textuais. O documento de Língua Portuguesa está organizado de modo a ser uma referência, uma fonte de consulta e objeto para reflexão e debate.

O documento oficial para o ensino fundamental primeiro e segundo ciclos orienta a utilização de vários tipos de leitura (silenciosa, em voz alta, individual, em conjunto etc.), diferentes portadores⁵ e propõe o desenvolvimento de diversas atividades relacionadas a essa competência linguística, tais como: projetos de leitura e atividades sequenciadas.

E esclarece que ler não é simplesmente extrair informações da escrita e decodificação, mas é um conjunto complexo de procedimentos.

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1998, p.40)

⁵ O termo “portador” está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros suportes em que os textos foram impressos originalmente.

A leitura, no PCN Língua Portuguesa terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, tem papel decisivo na formação de leitores, pois é nessa fase que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Cabe à escola a responsabilidade de:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p.70)

Observamos também nas Diretrizes Curriculares Nacionais, (documentos que são normas obrigatórias para a Educação Básica e que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos) destaque para a importância da leitura. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no inciso I, do artigo 7º do Parecer CNE/CEB nº 7/2010, e apontam a importância do domínio da leitura:

Art. 7º De acordo com esses princípios, e em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber:

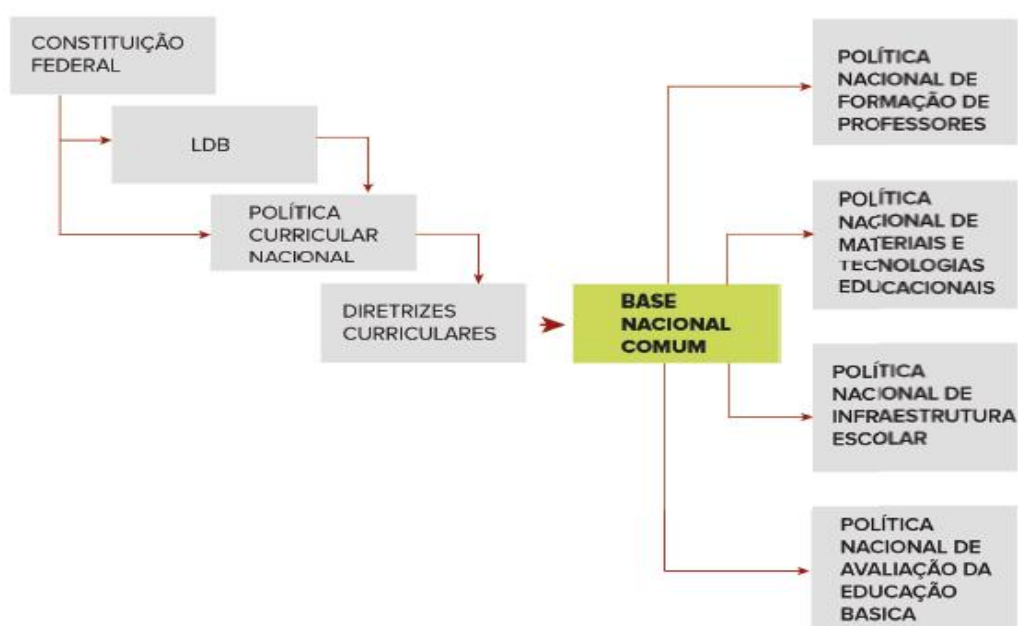
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; [...]
(BRASIL, 2010)

O documento mais recente que trata das práticas leituras é a BNCC, um documento que tem como proposta a sistematizar o que é ensinado nas escolas do

Brasil, englobando todas as fases da educação básica desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio. Trata-se de uma espécie de lista com os objetivos de aprendizagem nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Constata-se, pois, que vários documentos oficiais tratam da prática da leitura. Observar Figura 1:

Figura 1 – Política Nacional de Educação Básica



Fonte: Base Nacional Comum - MEC, 2016, p.26.

A Base Nacional visa orientar a elaboração do currículo de cada escola, sem desconsiderar as peculiaridades metodológicas, sociais e regionais de seu contexto e propõem um conjunto de documentos e orientações oficiais.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa na BNCC estão organizados em quatro eixos: oralidade, escrita, leitura e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão que contribuem para desenvolver o letramento.

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e sua interpretação, em situações de leitura de fruição estética de obras literárias, de pesquisa e embasamento de trabalhos

acadêmicos, assim como de temas sociais relevantes. As modalidades de leitura, em voz alta ou de forma silenciosa, também irão ocorrer no espaço escolar, considerando que a leitura é uma prática social.

O tratamento das práticas leitoras apresentadas no BNCC (Segunda Versão revisada, abril de 2016, p. 92) compreende dimensões articuladas às práticas de uso e reflexão, tais como: compreensão de textos lidos e reflexões sobre sua finalidade e sobre o contexto em que foram produzidos; desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos; uso de recursos linguísticos; ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência; reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando as diferentes vozes presentes nos textos; reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos.

1.2 Compreensão leitora

É preciso inicialmente retomar o conceito de compreensão leitora que tem sido elaborado por pesquisadores a fim de identificar diferentes visões desse processo.

A visão de Smith (1999) sobre a compreensão está relacionada diretamente à aprendizagem, não sendo vistas separadamente.

A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo. (SMITH, 1999, p.87).

O autor aponta como notável o fato de a leitura poder aumentar a compreensão de nossa língua. Enquanto lemos conhecemos novas palavras e aprendemos a fazer uso das correspondências ortográficas. Acrescenta ainda que ela aguça e refina as habilidades de prever e construir hipóteses.

Conforme o autor, a compreensão do texto constrói-se de forma diferente, de leitor para leitor. É preciso levar em consideração o lugar social onde os alunos estão inseridos, seus conhecimentos, valores e vivências.

Segundo Pietri (2009), ao considerar a relação leitor-texto, é preciso questionar quais conhecimentos o leitor deve ter para compreender um texto e como esses conhecimentos são usados no momento da leitura. A leitura de um texto se faz com base na elaboração e verificação de hipóteses e, para isso, o leitor faz uso dos conhecimentos prévios que possui.

Solé (1998) explica que ler é compreender, e compreender é um processo de construção de significados sobre o texto. Esses significados estão relacionados aos conhecimentos do leitor e seus objetivos, ou seja, é preciso estar motivado a agir sobre o texto. É claro que os conhecimentos dependem do que o leitor se apropriou ao longo de sua vida, de sua história, formação, cultura, hábitos e de outros aspectos, mas se compreender e aprender são ações dependentes do sujeito e vistas como iguais, cabe a quem ensina mostrar como e para que serve, motivar e envolver esse sujeito.

O que não espero é que todos interpretem a mesma coisa, pois a compreensão que cada um realiza depende do texto que tem à sua frente, mas também depende muito de outras questões, próprias do leitor, entre os quais gostaria de ressaltar pelo menos as seguintes: o conhecimento prévio para abordar a leitura, os seus objetivos e a motivação com respeito a essa leitura. (SOLÉ, 1998, p.40)

1.3 O que é Leitura

Como já se afirmou anteriormente, uma das funções da escola é ensinar a ler, mas formar leitores é uma tarefa que começa antes mesmo da alfabetização e se estende por toda a vida escolar. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, lê-se de formas diferentes e com diferentes finalidades. Não se decodifica palavra por palavra e raramente se lê em voz alta. A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim.

De acordo com o PCN, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos objetivos que

estabelece, do seu conhecimento prévio sobre o autor e do que sabe sobre a escrita e a leitura. (BRASIL, 1997). Segundo Kleiman (2002, p.13) porque o leitor “utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo”.

O pensamento de Paulo Freire é semelhante quando afirma que se trata de um:

[...] processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, [...] (FREIRE, 2011, p.19).

Para compreender a essência do que é ler e de como se processa, convém abordar os conceitos de outros pesquisadores.

Para Solé (1998), a leitura é um processo de interação entre leitor e texto. Neste processo, o leitor tenta satisfazer os objetivos que guiam sua leitura, tem um papel ativo. O objetivo varia de acordo com a intenção daquele que lê: buscar uma informação; distrair-se; aprender a fazer algo; retirar informações de um manual; elaborar uma receita, entre tantos outros.

Segundo Lerner (2002), o ato de ler é o conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades envolvidas no uso da língua em práticas sociais necessárias para a participação ativa e competente na cultura escrita. Envolve habilidades que vão desde a decodificação, passam pela compreensão e chegam à capacidade de posicionamento crítico diante de textos escritos de diferentes gêneros, tipos e com finalidades diversas que são apresentados em diferentes portadores.

É uma atividade orientada por propósitos de buscar uma informação necessária para resolver um problema prático, por prazer, para se divertir. Mas o que se observa no âmbito escolar, é que se lê somente para aprender a ler e se escreve somente para aprender a escrever.

Para Smith (1999), as crianças precisam produzir *insights* básicos para desenvolverem-se como leitores, mas esses *insights* vêm com a leitura e também ouvindo alguém ler, desde que não sejam privados dessa experiência. Destaca ainda que a leitura exige acuidade visual, habilidade para a linguagem, habilidade para aprender e que a esfera escolar deve favorecê-las e estimulá-las.

Habilidades essas que a criança já exercitou para entender a linguagem falada e experimentou durante os primeiros anos de vida. Mas é preciso ter clareza de que nem todas as crianças vivenciaram as práticas da mesma forma, variando em decorrência de sua inserção em determinado grupo social, frequência em escola infantil e acesso aos diferentes portadores de informação.

A leitura frequente ajuda a criar proximidade com o mundo da escrita. Essa proximidade, por sua vez, facilita a alfabetização em todas as disciplinas. O desenvolvimento de uma leitura fluente envolve, portanto, uma série de estratégias como decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação.

Como destaca Smith (1999), além das estratégias de leitura, outros requisitos são importantes para aprender a ler:

Dois requisitos básicos para aprender a ler são: (1) a disponibilidade de material interessante que faça sentido para o aluno e (2) a orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia. No que se refere aos materiais, o problema é de excesso e não de escassez. [...] Não tenho tanta certeza sobre a oferta de adultos compreensivos. Certamente há muitas pessoas bem motivadas [...] Mas a questão é saber se todas elas têm uma compreensão suficiente do processo de aprendizagem das crianças ou do que está envolvido na leitura. (SMITH, 1999, p.12)

Se o ato de ler é compreendido como o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, como já citado, entretanto o que ainda se observa é um processo meramente mecânico da construção da escrita e da leitura. Essa situação precisa se modificar, é necessário criar condições didáticas que permitam uma versão escolar da leitura mais articulada com a versão social dessas práticas e mais próxima delas.

A escola precisa mobilizar os alunos internamente, pois para aprender a ler e ler para aprender exigem mais que a capacidade de ler, envolvem também o gosto e o compromisso com a leitura. O aluno precisa ver a leitura como algo interessante e desafiador e perceber que, se conquistada plenamente, trará autonomia e independência.

A importância da formação de um leitor competente é ratificada pelo PCN de Língua Portuguesa:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p.41)

1.4 Processamento Textual

Pode-se considerar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, especificamente da leitura, na escola, como resultantes da articulação de variáveis: o aluno, a língua, o texto e o ensino, pois é preciso considerar o papel do leitor, do texto, o processo de interação entre leitor e texto e também a mediação daquele que ensina o professor.

Para que ocorra o processamento textual, são necessárias estratégias sociocognitivas que movimentem diversos tipos de conhecimentos depositados em nossa memória, devido ao contexto e às situações de interação social a que as pessoas são expostas. Para o processamento textual na leitura, contribuem três grandes sistemas de conhecimento ativados, individual ou mutuamente, quando da necessidade da interpretação de textos (ELIAS; KOCH, 2008, p.39-45): o linguístico, o enciclopédico e o interacional:

- o conhecimento **linguístico** compreende o conhecimento gramatical e o lexical. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequência textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados;
- o conhecimento **enciclopédico** ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo declarativo (proposições a respeito dos fatos do mundo), quer do tipo episódico (os "modelos cognitivos" socioculturalmente determinados e adquiridos por meio da experiência). Essa estratégia está ligada diretamente a nossas ações, reações e intervenções no sistema cultural e histórico de mundo;
- o conhecimento **interacional** é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de interação por meio da linguagem.

O conhecimento interacional conglera os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural (ELIAS; KOCH, 2008, p. 45-56):

1. o conhecimento **ilocucional** nos permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional;
2. o conhecimento **comunicacional** está relacionado à quantidade de informação necessária à capacidade de reconstruir o objetivo pretendido pelo texto, à seleção da variante adequada e à adequação do gênero textual à situação comunicativa;
3. o **metacomunicativo** é o conhecimento que assegura a compreensão textual por meio das pistas deixadas pelo autor (expressas por meio de sinais de articulação, e das atividades de formulação e construção dos textos) que fazem com que o leitor acompanhe os vários tipos de ações linguísticas deixadas pelo produtor;
4. o **superestrutural** (também considerado o conhecimento sobre os gêneros textuais) permite que consigamos fazer a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, além de distinguir vários tipos de textos, e a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

São conhecimentos que o leitor precisa ativar, a fim de compreender o texto e assim construir seus sentidos. Para que isso ocorra, é necessário que o aluno, o professor e a escola, em conjunto, construam as condições para a aprendizagem significativa da leitura.

1.5 Aprendizagens Significativas da Leitura

Aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos.

Para formar leitores são necessárias condições materiais e didático-pedagógicas favoráveis como livros de qualidade em quantidade, espaços diferenciados em que possam ser realizadas leituras, rotinas de leitura

desenvolvidas pelos professores e bibliotecários. Também devemos considerar que as práticas de leitura não se restringem apenas aos recursos materiais, é imprescindível considerar o fato de que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento do aluno e de como se processa esse desenvolvimento.

Vygotsky (2010) discute a relação geral entre aprendizado e desenvolvimento, bem como os aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. O ponto de partida é o fato de que o aprendizado das crianças começa antes de sua chegada à escola e que o aprendizado que ocorre na idade pré-escolar difere do aprendizado escolar voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. O aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Assim, qualquer situação de aprendizado com que a criança se depara na escola parte sempre de um conhecimento prévio. Para explicar as dimensões do aprendizado escolar, o autor descreve o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2010, p. 97)

O nível de desenvolvimento real é o desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, expressos pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto.

Compreende-se assim melhor o curso interno do desenvolvimento, não só dos processos de maturação completados, mas dos que estão em formação. Estudos realizados por Vygotsky com crianças em idade pré-escolar comprovam que “a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã, o que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2010, p.98).

O aprendizado está, portanto, diretamente relacionado ao desenvolvimento do aluno, mas os dois nunca são realizados em igual medida ou paralelo. Assim, uma boa intervenção pedagógica planejada pelo professor, com ênfase na leitura,

provoca avanços que não ocorreriam de maneira espontânea e amplia as estruturas cognitivas do aluno. É preciso que o professor conheça seus alunos e as teorias que explicam como se dá o processamento da leitura, os conhecimentos a serem ativados e as possíveis dificuldades que possam apresentar. Desse modo poderá ensinar além do que ele já sabe, fazendo as adequações necessárias ao estágio de desenvolvimento do aluno.

Smith (1999) afirma que, com a finalidade de aprender, o leitor faz previsões sobre o que lerá, a fim de compreender e construir hipóteses sobre o que uma palavra específica, ou trecho do texto tem probabilidade de significar. Esse procedimento revela que o leitor está relacionando o que já sabe com o contexto e fazendo deduções.

Ausubel (1968) oportunamente citado por Moreira (2011) esclarece que a aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Para situar-se no mundo, o homem organiza suas experiências. O que o impressiona é sentido, percebido e compreendido e passa por um processo psicológico de elaboração e organização denominado aquisição de conceitos. Os conceitos facilitam a aprendizagem receptiva, a solução de problemas e a comunicação, tornando possível a aquisição de ideias abstratas, na ausência de experiências empírico-concretas que servem para assimilação de novos conhecimentos. (MOREIRA, 2011, p. 17).

Solé (1998), ao reinterpretar o conceito da aprendizagem significativa de Ausubel (1963,1983), afirma que quando um leitor entende o que lê, está aprendendo, à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e isso lhe oferece novas perspectivas, permite a construção de opiniões sobre determinados aspectos.

Assim, para Solé:

Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente. [...] se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações. (SOLÉ, 1998, p.46 e 47)

1.6 Práticas Docentes

A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno. O leitor iniciante precisa aprender a coordenar estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Uma prática constante de leitura é necessária para formar um leitor competente, pois a aquisição da leitura é imprescindível para o sujeito ser autônomo na sociedade letrada.

Para Pietri (2009) pensar no ensino da leitura na escola, significa pensar nos grupos sociais com diversos níveis de letramento em razão da quantidade e das características do material escrito disponível. Assim, o nível de letramento do aluno é determinante para o sucesso ou não, da relação do aluno com o texto na escola. Muito importante também é a escolha do texto, que exige que o professor conheça as possibilidades de leitura do aluno.

É preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprender a ler e usar as estratégias e procedimentos que os bons leitores utilizam e que conferem maior fluência e eficácia ao processo de produção e atribuição de sentidos aos textos com os quais interage. São estratégias de leitura: ativar o conhecimento prévio, antecipar informações, realizar inferências, localizar informações presentes no texto, conferir as inferências e antecipações realizadas ao longo do processamento do texto, sintetizar as informações, estabelecer relações entre os diferentes segmentos do texto e estabelecer relações entre tudo o que o texto nos diz.

Segundo Smith (1999) uma regra e orientação básica para todos os aspectos do ensino da leitura é tornar a aprendizagem de leitura algo fácil, o que significa tornar a leitura significativa, atraente, útil e uma experiência frequente para a criança.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa apontam a necessidade de oferecer diversos gêneros aos alunos e estar atento às práticas de recepção dos textos:

Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. (BRASIL, 1998, p.70)

Para Coelho (2009, p.34) a riqueza e a diversidade das produções de linguagem são criativas, infinitas e também organizadas, pois compreende essas produções como resultantes de um processo de interação com os diferentes gêneros e seu processo de composição. Para afirmar isso, fundamenta-se em Bakhtin (1997,1999,2003), que afirma que “os limites da competência estão para além da frase, na direção dos “tipos relativamente estáveis de enunciados” o que ele chama de “ sintaxe das grandes massas verbais”, “os grandes comportamentos verbais”, “o modo discursivo”, isto é, os gêneros discursivos, para os quais os seres humanos são sensíveis desde o início de suas atividades de linguagem.

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...] que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos. Portanto, o locutor recebe, além das formas prescritivas da língua comum (os componentes e as estruturas gramaticais), as formas não menos prescritivas do enunciado, ou seja, os gêneros do discurso, que são tão indispensáveis quanto as formas da língua para um entendimento recíproco entre locutores. (BAKHTIN, 1997, p.304)

Pietri (2009) explica que a mediação do professor é fundamental para formar o leitor proficiente. Para o leitor em formação, é preciso que os objetivos de leitura sejam estabelecidos pelo professor, o que implica, em primeiro lugar, a escolha cuidadosa dos textos a serem lidos em sala de aula, adequados aos interesses e competências que esse leitor em formação possui.

Segundo o PCN Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. Podemos listar algumas dessas condições:

- a escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros;
- é desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade de gêneros que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos;
- o professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro;
- o professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas;
- o professor deve permitir que o aluno escolha suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás;
- a escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 71 e 72)

2 AVALIAÇÃO

A avaliação faz parte de nosso cotidiano seja de maneira formal ou de maneira informal. Recentemente, a avaliação tornou-se mais abrangente, não apenas para o campo educacional, mas também para outros domínios, ganhando densidade política e sendo utilizada como instrumento e estratégia de governo.

O reconhecimento da importância da avaliação despertou também o interesse pelos estudos das teorias e dos significados das práticas avaliativas. A maior discussão em relação à perspectiva da avaliação é a questão da melhoria da qualidade de ensino.

Para Hoffmann (2011, p. 36) “é urgente encaminhar a avaliação a partir da efetiva relação professor e aluno em benefício à educação do nosso país, contrapondo-se à concepção sentenciosa, grande responsável pelo processo de eliminação de crianças e jovens na escola”.

Deste modo, a avaliação ainda não seria compreendida pela maioria dos professores e alunos, sendo aplicada como instrumento para arguição de nota, aprovação e reprovação, sem levar em conta a ação pedagógica que poderia estar associada, por meio da análise de acertos e orientação de interferências a partir do erro.

2.1 Históricos do Processo de Avaliação e suas Concepções.

A história da avaliação no Brasil deve ser analisada paralelamente à própria colonização, Luckesi (1998) aponta que “avaliação como sinônimo de provas e exames” é herança desde 1599, trazida para o Brasil pelos jesuítas. Enfatizava a memorização e dava especial importância à retórica e à redação, assim como à leitura dos clássicos e à arte cênica.

Partindo desse pressuposto, Luckesi (1998) afirma que a avaliação do aluno é feita por meio de provas escritas, orais, exercícios e trabalhos de casa, com enorme carga de cobrança e até mesmo punição, processo que valoriza os aspectos

cognitivos relativos à memória e à capacidade de retorno do que foi assimilado. A aprendizagem torna-se assim artificial; memoriza-se para ganhar nota, uma vez que esta valoriza o produto e não, o processo e suas relações com o conhecimento, estimulando a competição entre os alunos que são submetidos a um sistema classificatório.

Embora o conceito de avaliação não constitua um procedimento exclusivo da educação, é nela que a avaliação encontrou seu lugar privilegiado, não só como prática política e pedagógica, mas reafirmando a tradição de regulação, seleção e hierarquização. E tão enraizado estão os conceitos de seleção, medida e classificação nos processos avaliativos que quase definem a própria avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 15)

Para Libâneo (2012, p. 264) avaliar como parte do projeto educativo é diferente de medir. Medida refere-se à aferição, expressa em notas, conceitos ou menções do aprendizado pretendido. Na tradição e no cotidiano das escolas, a medição tem sido mais valorizada do que a avaliação, de modo a valorizar determinada concepção de educação. Somente pela diferença entre medir e avaliar podemos perceber as variações do conceito de avaliação.

Assim, Libâneo aponta dois marcos interpretativos importantes em relação à avaliação no Brasil:

As pesquisas sobre avaliação no Brasil identificam dois marcos interpretativos: um referente à visão oficial, outro referente a uma perspectiva crítica. No período que vai de 1930 a 1970, persistindo de forma acentuada nas décadas seguintes, a ênfase recai nos testes padronizados para a medição das habilidades e aptidões dos alunos, tendo em vista a verificação da eficiência e da produtividade do sistema de ensino. A partir da década de 1980, em consonância a uma visão sociocrítica, emergiu um modelo de avaliação que leva em conta tanto os aspectos qualitativos quanto as questões de poder e de conflito envolvidas no currículo, a fim de por em questão o que e para que se avalia. (LIBÂNEO, 2012, p.264)

Esse enfoque coloca em evidência os aspectos sociais, políticos e culturais aludidos nas práticas que envolvem a avaliação de rendimento escolar realizada em escala e na escola.

Deste modo, a avaliação em larga escala passou a ser desenvolvida, por meio de testes unificados com ênfase nos resultados, com objetivo de aferir o desempenho dos alunos nos diferentes graus de ensino.

A LDB 9394/96 consolidou, como pilar essencial, a necessidade dos processos de avaliação, no que condiz com a orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade. Precisamente sobre avaliação a LDB, em seu artigo. 9º, trata das incumbências da União, destacam-se os incisos:

[...]

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

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

[...] (BRASIL, 1996)

Esse desígnio legal não impede que estados e municípios possam ter iniciativas de avaliação do desempenho escolar em seus sistemas de ensino, além dos exames, índices e indicadores de âmbito nacional.

2.2 As Funções da Avaliação: da Avaliação Diagnóstica à Avaliação Formativa

Para Sacristán (2007), a avaliação desempenha diversas funções, servindo a múltiplos objetivos não apenas para o sujeito avaliado, mas também para o professor, para a instituição escolar, para a família e para o sistema social.

De acordo com Bloom (1993) a avaliação do processo ensino-aprendizagem, apresenta três tipos de funções: diagnóstica (analítica), formativa (controladora) e somativa (classificatória).

Assim podemos defini-las como:

- diagnóstica: permite detectar a existência ou não de pré-requisitos necessários para que a aprendizagem se efetive. No início de um assunto, trimestre etc;
- formativa: consiste no fornecimento de informações que orientarão o professor para a busca de melhoria do desempenho dos estudantes durante todo o processo ensino/aprendizagem, de modo a evitar o acúmulo de problemas;
- somativa: implica no fornecimento de informações a respeito do valor final do desempenho do aluno, tendo em vista a decisão de aprová-lo ou reprová-lo.

Para compreender melhor, vamos nos deter na avaliação diagnóstica e formativa para verificar suas funções no processo ensino aprendizagem.

Para que a avaliação sirva à democratização do ensino, há de se partir inicialmente de uma perspectiva de avaliação diagnóstica que deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LUCKESI, 1998)

Corroborando com essa ideia, Sacristán (2007, p. 326) afirma que a avaliação diagnóstica justifica sua utilidade, quando é utilizada como recurso para conhecer o progresso dos alunos e o funcionamento dos processos de aprendizagem com o fim de intervir em sua melhoria. No que se refere à avaliação formativa, Sacristán (2007, 328) afirma que ela é realizada para favorecer a melhora de algo. E para Bloom (1993), na avaliação formativa deve ocorrer o uso de avaliações sistemáticas durante o processo de ensino e de aprendizagem com o propósito de aperfeiçoamento e a busca de relacionar os resultados da avaliação com a aprendizagem.

Sendo assim, segundo Luckesi (1988) para que a avaliação se torne um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com determinado rigor científico e técnico.

Assim, a prática da avaliação de aprendizagem só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do aluno. As avaliações fornecem informações sobre o que faz e como funciona o sistema educativo e tem relevância à medida que o professor passe a analisar a sua própria prática, comparando os dados obtidos por cada classe, por ciclos, de um professor para outro, entre as disciplinas e entre as escolas.

Em decorrência das Leis 11.114/05 e 11.274/06, a Rede Municipal de Ensino de Santos optou pela implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir do início de 2006. Além das mudanças estruturais e de planejamento, imprescindíveis para uma acomodação adequada da demanda de alunos, mudanças também ocorreram no aspecto pedagógico, no currículo e na avaliação.

A avaliação é fator fundamental para a escola, quando promove um ensino de qualidade para todos. É a avaliação que nos indica onde estão representadas as dificuldades de nossos alunos e para onde devemos focar nossas atenções. Com a avaliação sabemos quando os objetivos são atingidos, se a escola cumpre ou não o seu papel, quando leva todos os alunos ao aprendizado. É preciso entender a avaliação como um instrumento que auxilia a aprendizagem, de melhoria da “ensinagem” do professor e do aprimoramento da escola. (SANTOS, 2008, p. 10 e 11)

Até 2014, a Secretaria de Educação elaborava a Avaliação Diagnóstica para a etapa do Ensino Fundamental nas duas fases Anos Iniciais e Anos Finais e para a modalidade da EJA que constava em calendário escolar, sendo realizada no início e no meio do ano letivo, no Fundamental, e no início do semestre letivo, na EJA, visando à análise dos resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos e reflexão sobre eles sem que fossem incorporadas às notas, a fim de direcionarem a ação pedagógica na própria escola, como também, as ações da Secretaria de Educação, quanto ao desenvolvimento de estudos e estratégias para a promoção da aprendizagem e investimentos na formação dos professores.

Atualmente, a própria UME organiza suas avaliações diagnósticas, respeitando o plano de curso e a distribuição da etapa da Educação Básica em seus níveis e modalidades no início do período letivo, obtendo informações sobre os conhecimentos, aptidões e competências dos estudantes, com vista a organizar os processos de ensino e aprendizagem e identificar as intervenções pedagógicas que são necessárias para estimular o seu progresso.

A ideia é que as avaliações com função formativa e somativa sejam aplicadas no trimestre, de acordo com a organização de cada UME, e elaboradas pelo professor, orientado e supervisionado pelo Coordenador Pedagógico e Supervisor de Ensino, com base nas orientações pedagógicas da rede de ensino, visando a:

- acompanhar o desenvolvimento dos educandos nos aspectos cognitivos, culturais, sociais, biológicos e afetivos, diagnosticando as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem e redimensionando o trabalho pedagógico sempre que necessário;
- considerar o desenvolvimento individual do aluno, respeitando suas diferenças e limites;
- refletir de forma coerente sobre o desenvolvimento de diferentes habilidades e competências como: conhecimento, compreensão, análise, síntese e aplicação. (SANTOS, 2008, p.12)

Mas é preciso questionar se isso ocorre de fato, pois não há garantia de que todos os envolvidos no processo mantenham as mesmas posturas, compromissos e realizem de fato o que é colocado pelo sistema municipal de Educação.

2.3 Avaliações Externas

No Brasil as avaliações da aprendizagem são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro, que subsidia a formulação e implementação de políticas públicas na área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade. Também buscam produzir informações para gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. (BRASIL, 2016)

2.3.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc. A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. A partir de 2013, teve início a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA. Esta nova avaliação é aplicada anualmente, com caráter censitário e avalia a qualidade, equidade e eficiência do ciclo de alfabetização das redes públicas. (BRASIL, 2016)

Segundo Castro (2009), os itens das provas são elaborados com base na Matriz de Referência Curricular do Saeb, que:

a partir de uma ampla consulta nacional sobre os currículos estaduais, livros didáticos usados pelos professores conteúdos praticados nas escolas brasileiras dos ensinos fundamental e médio, estabelece as competências e habilidades que os alunos são capazes de fazer ao final das séries e ciclos avaliados. Essas matrizes incorporam as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, a reflexão de professores, pesquisadores e especialistas sobre cada área objeto da avaliação. Para coletar dados e produzir informações sobre o desempenho do aluno e os fatores a ele associados, bem como a respeito das condições em que ocorre o processo ensino e aprendizagem, o Saeb utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa formais e científicos, que garantem sua confiabilidade. A cada levantamento, além das provas, são também utilizados questionários contextuais que permitem conhecer as características da escola, do diretor, do professor, da turma e dos alunos que participam da avaliação. (CASTRO, 2009, p 8)

Atualmente o SaeB é composto pelas três avaliações externas em larga escala como demonstra a Figura 2:

Figura 2 – Avaliações Externas em larga escala do Saeb



Fonte: INEP/Saeb

2.3.2 Prova Brasil

A Prova Brasil é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental, nas redes federais, estaduais, municipais, de área rural e urbana. A Prova Brasil oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que são utilizados no cálculo do IDEB. Nas avaliações realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa (foco: leitura)

e Matemática (foco: resolução de problemas), há também questionários socioeconômicos aplicados aos alunos participantes e à comunidade escolar. O aspecto mais relevante da Prova Brasil é oferecer a todas as escolas participantes um diagnóstico sobre o desempenho de seus alunos, usando a mesma métrica de avaliação do SAEB. Os resultados são comparáveis e permitem que a escola identifique suas potencialidades e fragilidades em relação ao desempenho de seu município, Estado, ou em relação ao país.

2.3.3 Provinha Brasil

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado. (BRASIL, 2016)

2.3.4 PISA

Além dos exames em larga escala, já mencionados, o Brasil integra o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea.

As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do

programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. O PISA 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Em 2015 também foram incluídas as áreas de Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas. (BRASIL, 2016)

Verifica-se assim a evolução dos conteúdos das áreas dessas edições e os instrumentos utilizados, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Instrumentos avaliados no Brasil com a área foco em cada edição

PISA	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Testes	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática	Matemática
	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências	Ciências
						Resolução colaborativa de problemas Letramento financeiro
Questionários	Estudante – Geral	Estudante – Geral	Estudante – Geral	Estudante – Geral	Estudante – Geral	Estudante – Geral
	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
						Estudante – Familiaridade com tecnologia
						Professor

Fonte: OCDE, INEP extraído do documento Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros, 2016, p.19.

A participação do Brasil pode ser observada nos dados relacionados na Tabela 1 com a quantidade de alunos e médias do ano de 2000 até 2015:

Tabela 1 – Resultados do Brasil no PISA desde 2000

Dados	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	19.204	23.141
Leitura	396	403	393	412	407	407
Matemática		356	370	386	389	377
Ciências			390	405	402	401

Fonte: INEP/ PISA no Brasil 2015

Os resultados principais do PISA 2015 (OCDE 2016) apontam que:

- O desempenho dos alunos no Brasil está abaixo da média dos alunos em países da OCDE em ciências (401 pontos, comparados à média de 493

pontos), em leitura (407 pontos, comparados à média de 493 pontos) e em matemática (377 pontos, comparados à média de 490 pontos).

- A média do Brasil na área de leitura também se manteve estável desde o ano 2000. Embora tenha havido uma elevação na pontuação de 396 pontos em 2000 para 407 pontos em 2015, esta diferença não representa uma mudança estatisticamente significativa. Na área de matemática, houve um aumento significativo de 21 pontos na média dos alunos entre 2003 a 2015. Ao mesmo tempo, houve um declínio de 11 pontos se compararmos a média de 2012 à média de 2015.

Os instrumentos do PISA (testes e questionários) revelam um perfil básico de conhecimentos e habilidades dos estudantes, como também os relaciona a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais.

O Brasil tem um alto percentual de alunos em camadas desfavorecidas: 43% dos alunos se situam entre os 20% mais desfavorecidos na escala internacional de níveis socioeconômicos do PISA, uma parcela muito superior à média de 12% de alunos nesta faixa entre os países da OCDE. Esta proporção, no entanto, é semelhante àquela observada na Colômbia. Apenas dois outros países latino-americanos possuem uma proporção ainda maior de alunos neste nível socioeconômico, o México e o Peru. (OCDE, 2016, p.2)

O resultado geral do Brasil é inferior ao registro de nações que investem menos que o país em educação. O PISA reflete as diferenças sociais e econômicas nas regiões do país.

2.3.5 Prova Santos

O processo de avaliação na prefeitura iniciou-se em 2002, por meio de questões enviadas pelas escolas. Posteriormente, as avaliações passaram a ser produzidas por uma equipe de professores da rede denominada Equipe Interdisciplinar (da qual participei até o ano de 2012), adotando uma abordagem com enfoque interdisciplinar, voltada aos diferentes componentes curriculares.

As avaliações passaram por uma nova reformulação e foram denominadas “Avaliações Diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática”. A matriz de referência era composta por descritores do ano de escolaridade anterior, com o intuito de compreender o que o aluno aprendera para, a partir daí, o docente iniciar seu planejamento.

Em 21 de janeiro de 2016, por meio do decreto nº 7.343, foi instituída no Município a “Prova Santos”, na rede pública municipal de ensino (publicada D.O 22/jan/16) e normatizada pela Portaria nº 33/2016, de 08 de abril de 2016 (publicada D. O de 11/abr/16).

A Avaliação Externa Municipal (AEM) é aplicada a todos os alunos do Ensino Fundamental e a elaboração das avaliações é feita por professores da SEDUC de Santos. É estruturada com dez questões de múltipla escolha para as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa, além de produção textual e utiliza os mesmos descritores das avaliações externas estadual e nacional, complementadas por conteúdos presentes no plano de curso da rede municipal de Santos. Sua aplicação ocorre duas vezes ao ano e apresenta objetivos elencados na portaria nº 17/2016 SEDUC/Santos:

Art. 86 A Avaliação Externa de âmbito municipal, prevista em calendário escolar, tem o objetivo de:

- I – avaliar o desempenho da rede municipal de ensino;
- II – identificar quais habilidades encontram-se defasadas, a partir dos descritores estabelecidos como expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental;
- III – orientar o trabalho pedagógico a ser realizado durante o ano;
- IV – promover ações para a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem, com base nos resultados obtidos;
- V – redirecionar as ações pedagógicas por meio de formações dos profissionais envolvidos.

Parágrafo único. A Avaliação Externa de âmbito municipal é organizada pela Secretaria de Educação, exceto para a Unidade Municipal de Educação Especial. (SANTOS, 2016)

2.4 Avaliação da leitura

Luckesi (1998) define avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Pode-se entender como ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo

diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no decorrer da aprendizagem.

O professor é responsável pela avaliação do aluno. Com ações programadas e contínuas ele pode perceber o desenvolvimento e as dificuldades na aprendizagem de cada aluno. Para isso, o professor deve saber quais são seus objetivos de ensino, e como avaliar se os estudantes estão adquirindo as habilidades e os conhecimentos propostos. Mas é preciso lembrar que há o componente subjetivo: a forma de avaliar depende da compreensão que o professor tem sobre o que é ler e quais práticas realizará para que essa aprendizagem ocorra.

A habilidade de leitura da criança deve avançar mais do que simplesmente investir na capacidade de ler palavras soltas. É necessário adquirir autonomia, ter condições de ler e compreender textos de gêneros diversos para atender a diferentes finalidades. Essas habilidades podem e devem ser trabalhadas desde o ciclo de alfabetização.

Na UME lócus desta pesquisa, além dos livros didáticos, também está se tornando cada vez mais comum que professores e estudantes disponham de outros materiais de leitura, tais como livros de poemas, de histórias e contos infantis, livros informativos, revistas, enciclopédias, dicionários. A escola conta com um excelente acervo na biblioteca, pois a equipe gestora prioriza a compra desses materiais, além da criação de espaços de leitura atrativos.

Além disso, as produções do grupo classe também se constituem, dentro da própria escola, num material de leitura muito importante, tanto para o ensino quanto para a avaliação desse eixo. As situações de leitura e sua avaliação ultrapassam o espaço de sala de aula, e envolvem, além da biblioteca escolar, o laboratório de informática, o pátio (nas festividades e culminâncias de projetos), os corredores, o parque e a horta.

O letramento em Leitura inclui um largo conjunto de competências, da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais, ao conhecimento sobre o mundo. Ela também inclui competências metacognitivas, como a clareza e a habilidade para usar uma variedade de estratégias apropriadas à compreensão de textos.

A leitura, portanto, é vista como um processo que implica não apenas a capacidade para compreender um texto, mas a capacidade de refletir sobre ele e de envolver-se com o texto, a partir do repertório, das ideias e experiências anteriores.

Segundo o PCN de Língua Portuguesa, critérios de avaliação claramente definidos e compartilhados permitem ao professor aperfeiçoar sua prática pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem; e aos alunos, centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere melhor qualidade a sua produção. (BRASIL, 1998)

É preciso atentar para a diferença entre os critérios de avaliação e os objetivos propostos nos PCN:

Os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender, enquanto os objetivos, ao que é possível aprender. Os critérios não podem, de forma alguma, ser tomados como objetivos, pois isso representaria injustificável rebaixamento da oferta de ensino e, conseqüentemente, a não garantia da conquista das aprendizagens consideradas essenciais. (BRASIL, 1998, p. 63)

A adoção destes critérios pressupõe a adoção também dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e adaptações dos objetivos e critérios que cada equipe escolar julgar necessárias. Relacionados à leitura podemos elencar:

- 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.

A matriz de Língua Portuguesa (com foco em leitura) para 5º e 9º anos do ensino fundamental avalia habilidades e competências definidas em unidades chamadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a Matriz de Referência dessa disciplina. As matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB estão estruturadas em duas dimensões. Na primeira dimensão, que é “objeto do conhecimento”, são elencados seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes. A segunda dimensão da matriz de Língua Portuguesa refere-se às “competências” desenvolvidas pelos estudantes. E dentro desta perspectiva, são elaborados descritores específicos para cada um dos seis tópicos descritos anteriormente, específicos para cada um dos anos avaliados.

Para 5º ano e 9ª ano do ensino fundamental, a Matriz de Referência completa, em Língua Portuguesa é composta pelo conjunto dos seguintes descritores (Apêndices A e B):

- Tópico I. Procedimentos de Leitura
- Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto
- Tópico III. Relação entre Textos
- Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto
- Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido
- Tópico VI. Variação Linguística

Cabe ainda esclarecer que as proficiências dos alunos da rede de ensino de São Paulo, aferidas no SARESP 2015, foram, a exemplo dos anos anteriores, consideradas na mesma métrica do SAEB/Prova Brasil. Isso significa dizer que a proficiência dos alunos segue as mesmas escalas do SAEB nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os descritores indicam habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos e ensinadas pelo professor nas aulas. Ainda que o aluno aprenda a ativar seus conhecimentos, sempre que enfrentar obstáculos, o professor precisa ajudá-lo a encontrar caminhos para superá-las.

Os modelos teóricos que explicam os processos de leitura auxiliam o professor em seu trabalho e o ajudam a identificar em que “lugar” ou “lugares” recai a dificuldade: no texto, no leitor, nas atividades de leitura propostas.

3 ESTUDO DE CASO – PROCEDIMENTOS E LUGAR DA PESQUISA

O estudo de caso é uma modalidade de pesquisa utilizada em diferentes áreas do conhecimento. A escolha por este tipo de estudo se deve ao fato de que seus resultados são apresentados a partir de hipóteses e não, de conclusões definitivas. E também por apresentar o fenômeno dentro de seu contexto real. (YIN, 2015)

Assim, inicialmente, optamos por descrever a situação do contexto em que está sendo feito este estudo, pois consideramos essencial compreender a realidade que nos circunda e identificar seus problemas para, então, interagir com ela.

Por se tratar de um tema bastante complexo e abrangente, foi necessário retomar a legislação existente sobre avaliação, sobre as políticas de avaliação, sobre os componentes que fazem parte da avaliação, sobre as teorias de processamento da leitura, assim como os documentos oficiais da escola que é objeto deste estudo.

3.1 Explicações Iniciais

Compreendemos que a análise do contexto e dos resultados obtidos proporcionam conhecimento das características da escola, da comunidade escolar e permitem construir uma visão global do problema, além de identificar aspectos que o influenciam e encaminhamentos para sua melhoria.

Convém ressaltar que a escola investigada é um “sistema limitado”, no tempo e espaço. Os resultados da investigação geram hipóteses que podem ser testadas em outros contextos e podem ser generalizadas para contextos similares.

Pelo fato de esta pesquisadora estar pessoalmente implicada, trata-se de um estudo de natureza interpretativo/qualitativa.

3.1.1 Procedimento

Para o desenvolvimento desta pesquisa, fizemos inicialmente a leitura de trabalhos e artigos que delinearão as práticas leitoras relacionadas à qualidade da educação. Observamos os seguintes pontos: as políticas públicas que asseguram as práticas de leitura; a importância das avaliações externas como diagnóstico; o processo de reflexões sobre as habilidades e competências fundamentais de leitura; as intervenções a serem feitas pelos docentes para o desenvolvimento de bons leitores.

A observação assistemática, também denominada espontânea, foi utilizada como técnica de coleta de dados para registrar os fatos da realidade da unidade de ensino lócus da pesquisa.

Aplicamos um questionário para levantamento de dados primários, elaborado com questões formuladas na mesma sequência para todos os docentes participantes, acompanhado de instruções sobre a natureza da pesquisa, bem como sobre a importância e a necessidade das respostas. Iniciamos com questões fechadas com alternativas fixas relacionadas ao perfil dos docentes, seguidas de questões abertas, a fim de recolher dados que indiquem a visão do professor, bem como os conceitos e procedimentos que fundamentam sua prática relacionada ao tema pesquisado.

Analizamos as respostas dos professores, com base nos documentos oficiais e nas teorias que explicitam os conceitos do ensino da leitura: Bakhtin (1997), Solé (1998), Lerner (2002), Smith (1999). Levamos em conta a importância da avaliação como diagnóstico para retomada de ações e práticas docentes que promovam mudanças necessárias na qualidade da educação, relacionando-as à formação dos docentes com base em Dias Sobrinho (2003), Libâneo (2012), Arroyo (2013), Sacristán (2007), Luckesi (1998). Foram considerados também os principais documentos que normatizam as práticas leitoras e avaliações externas como políticas públicas.

Fizemos a recolha dos dados relacionados às provas aplicadas durante os anos de 2013 e 2015 na Prova Brasil, observando a distribuição percentual do nível de proficiência – Língua Portuguesa 5º e 9º ano e comparativo da média de proficiência com escolas similares em nível municipal, estadual e nacional; na

avaliação externa SARESP, analisamos os anos de 2014 e 2015 observando os níveis de proficiência e alterações desses níveis, classificados como abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Cabe registrar que o município não aderiu à avaliação em 2016, impossibilitando, portanto o comparativo. Na avaliação externa Prova Santos, observamos os descritores e percentuais de acerto dos anos de 2015 e 2016 para alunos de 5º e 9º anos da unidade escolar e comparamos com os resultados do município.

3.1.2 Análise e interpretação dos dados

Foram analisados os principais documentos que compõem as políticas públicas direcionadas à educação e relacionados à prática de leitura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) garantem a formação inicial e continuada os professores, mas isso não ocorre na prática. Esse processo demandaria investimento público e remanejamento da carga de trabalho dos docentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Curricular (2016) estabelecem o ensino da leitura com embasamento teórico para que os docentes possam atuar como sujeitos críticos e reflexivos, orientando as estratégias de leitura e os procedimentos. Entretanto, isso não ocorre na prática, à apropriação devida por parte da equipe gestora e docentes.

Constata-se que algumas práticas docentes foram esclarecidas quando analisadas as respostas obtidas no questionário e também nas observações “in loco” durante as formações na unidade escolar, com atendimento individualizado e coletivo dos docentes, na busca de consolidar a Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP) como espaços de formação para direcionar ações efetivas que envolvam a prática de leitura.

As análises são apresentadas sob a forma descritiva e comparativa quanto aos resultados obtidos nas avaliações externas: na Prova Brasil, SARESP e Prova Santos.

Com relação às práticas da equipe gestora foi observado como se organizam as ações para melhor atender à aprendizagem e quais as inovações organizativas e pedagógicas, com a finalidade de instaurar uma cultura escolar, que promova a educação de qualidade.

Os professores conhecem práticas de leitura, mas necessitam de formação para aprimoramento e desconstrução de alguns equívocos que envolvem procedimentos e estratégias. Desenvolvem boas práticas que são planejadas e envolvem o coletivo da unidade, prática anteriormente não observada.

Dos resultados evidenciados podemos observar a elevação dos índices do IDEB de 2015 para alunos do 5º e 9º anos. A hipótese provável estaria associada às mudanças organizacionais e pedagógicas que a unidade vem promovendo, assim como o comprometimento dos envolvidos no processo de ensino e aprendizado, mais especificamente em relação às práticas leitoras.

3.2 Escolha da Escola Campo de Investigação

A UME Pedro II, objeto deste estudo está localizada na cidade de Santos, no litoral de São Paulo que, conforme Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) aferido pela Organização das Nações Unidas (ONU) com base nos níveis de expectativa de vida, educação e Produto Interno Bruto (PIB) per capita, apresenta o 6º lugar no ranking de qualidade de vida dos municípios brasileiros. A cidade foi fundada em 26 de janeiro de 1546 por Brás Cubas. Tem uma população de 419.400 habitantes, com concentração de 99,2% da população na área insular de 39,4 km² e área continental com 231,6 km² que abriga reserva de Mata Atlântica. (SANTOS, 2015)

Considerada a cidade da Região Metropolitana da Baixada Santista mais importante, economicamente, e uma das mais, ricas do país, devido às atividades ligadas ao Porto - o maior da América Latina - principal fonte de riquezas do município. Os setores do Turismo, de Serviços e da Pesca em geral completam a lista de principais atividades da economia santista. Os sete quilômetros de praia,

acompanhados pelo maior jardim⁶ de orla do mundo, assim como o Centro Histórico são os principais atrativos turísticos.

No que se refere à educação, o município está organizado pelo Plano Municipal de Educação, a Secretaria de Educação e o Conselho Municipal de Educação. O Conselho Municipal de Educação é instituído por lei municipal e encontra respaldo na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e na Lei 10.172 de 09/01/01, sobre o Plano Nacional de Educação (PNE). Tem como principal atribuição acompanhar o sistema de ensino do Município, avaliando sua qualidade e propondo medidas que visem a sua expansão e aperfeiçoamento. (SANTOS, 2015)

O trabalho desenvolvido pela SEDUC de Santos está voltado ao cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a assegurar a qualidade do ensino nas 80 unidades, para consolidar Santos como uma Cidade Educadora. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tem buscado alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Em 2013 o município atingiu o índice de 5,6 para 5º ano e índice de 4,1 para o 9º ano e em 2015 ultrapassou a meta esperada atingindo 6,1 para o 5º ano e ficando abaixo do esperado para o 9º ano, atingindo o índice de 5,0. (BRASIL, 2016)

A UME Pedro II foi criada pela Lei nº 2234, de 8 de janeiro de 1960 no bairro da Ponta da Praia, considerado um dos melhores bairros da cidade, devido à segurança e à elevada renda de seus moradores. O bairro localiza-se entre os canais⁷ 6 e 7, e tem uma linda orla com uma ótima vista, mas sua praia é a menor da região. No início do século XX, apresentava extensas chácaras voltadas para a produção de alimentos. (SANTOS, 2015)

A escola foi uma das primeiras construções no bairro. Em sua volta, havia inúmeros terrenos baldios e ruas sem calçamento. Nas últimas décadas, o bairro apresentou grande crescimento populacional, devido à expansão imobiliária tornando-se uma região residencial de prédios elegantes e modernos. Os dados

⁶ O jardim da praia apresenta-se com 5.335m de comprimento e largura entre 45 e 50m, com cerca de 920 canteiros de plantas e mais de 1700 árvores e palmeiras.

⁷ Os canais de Santos hoje possuem mais de 100 anos de construção. Foram planejados por Saturnino de Brito para drenar os terrenos alagadiços da planície santista e conduzir as águas pluviais. Hoje servem de pontos de orientação para os santistas, muito mais que as ruas e os bairros.

apresentados sobre a expansão do bairro foram obtidos em Diagnóstico Consolidado 2013. (SANTOS, 2013)

Entretanto, a clientela atendida na escola enquadra-se em nível menos privilegiado, pois a escola recebe uma grande parcela de alunos do bairro “Praia Santa Cruz dos Navegantes”, conhecido popularmente como “Pouca Farinha” situado ao município do Guarujá, local habitado até 1970 por caiçaras, pescadores artesanais, originários, principalmente, do Norte e Nordeste do país. No início dos anos 80, passou a ser habitada por pessoas que necessitavam de lugar de baixo custo para morar e de diferentes ocupações, que trabalham em prédios residenciais de Santos como porteiros, serviços de manutenção e domésticos. (SANTOS, 2015)

O prédio da escola tem arquitetura antiga e compreende 13 salas de aula distribuídas em dois pisos. Há 01 sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 01 sala de AEE para Surdos (escola polo de atendimento especializado para Surdos), 03 salas para a equipe gestora que acomodam a direção, a coordenação e a orientação, uma biblioteca com um acervo considerável. Há ainda um laboratório de informática, uma quadra esportiva coberta, um pátio coberto com palco, além de secretaria, sala de vídeo, banheiros e banheiro adaptado, sala dos professores, cozinha e despensa, porém não há refeitório.

A escola promove aprendizagem para alunos do Fundamental I e II e modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial e digital, totalizando 885 alunos matriculados.

Os bibliotecários desenvolvem ações de incentivo à leitura, estimulando a retirada de livros do acervo da biblioteca, promovendo contação de histórias, orientando manuseio e cuidado com livros e realizando a troca periódica dos livros dos cantinhos de leitura⁸. Todas as salas de fundamental I, AEE e Mais Educação possuem cantinhos de leitura.

A unidade escolar tem desenvolvido ações de fomento à leitura, por meio das sessões simultâneas de leitura e imagem, estimulando os professores de todas as disciplinas a realizar a leitura de fruição. Incentiva os alunos a participar dos concursos de produção textual e olimpíadas que surgem ao longo do ano.

⁸ O cantinho de leitura é um espaço dentro das salas de aulas reservado à leitura. Periodicamente ocorre a troca de títulos e o principal objetivo é oportunizar momentos de leitura com livre acesso para o aluno.

Uma das funções do coordenador pedagógico é a de atuar como colaborador no processo pedagógico e dar acompanhamento sistemático à prática docente.

A formação continuada dos professores está relacionada à minha prática. Destaco o perfil de formador, porque ajuda o corpo docente a se aperfeiçoar e colabora na organização da rotina de trabalho e dos conteúdos a serem tratados nas aulas, a partir da proposta pedagógica da unidade escolar.

Segundo Domingues (2014), a formação na escola ganha sentido por ser nela que se desenvolve o currículo de formação do aluno, e também é nela que as dificuldades de ensino e aprendizagem se manifestam. Enfatizam-se as trocas de saberes, tradições e conhecimento científico, assim como a reflexão sobre as práticas escolares desenvolvidas. Fica evidenciado o conceito de professor como produtor de saberes e do coordenador pedagógico como articulador de formação continuada na escola.

Na Hora de Trabalho Pedagógico (HTPC) tratamos de temas diversos para que os professores possam rever assuntos e fazer reflexões sobre a própria prática e sobre o conteúdo listado no currículo. Este trabalho se faz necessário para que o professor amplie suas competências fundamentais e possa fazer intervenções eficazes e significativas para ampliar a autonomia dos alunos.

Para Sacristán (2007):

De acordo com a concepção do ensino como transmissão dos conteúdos da cultura e da aprendizagem como acumulação de conhecimento, esse enfoque propõe a formação do professor/a como a de um especialista num ou vários ramos do conhecimento. Quanto mais conhecimento possua, melhor poderá desenvolver sua função de transmissão. (SACRISTÁN, 2007, p.354)

Em parceria com outras secretarias, são promovidas atividades socioculturais fora do ambiente escolar como visitas a museus e teatro. Na sede da unidade escolar, as atividades coletivas promovidas envolvem a comunidade escolar em comemorações cívicas, jogos e eventos direcionados aos professores e funcionários.

Como mencionado anteriormente, podemos observar na Figura 3 e 4, em 2011 e 2013, que a UME lócus da pesquisa não apresentou avanço no IDEB ficando abaixo dos índices esperados. Os resultados serviram de mote para pesquisar quais são as causas do mau desempenho nas avaliações. E, também, para identificar

quais seriam os caminhos a trilhar para favorecer a prática de leitura e elevar o índice oficial de aprendizagem (IDEB).

Figura 3 – IDEB Resultados e Metas 5º ano 2005 a 2013

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano		Ideb Observado					Metas Projetadas				
Escola ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
PEDRO II UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCACAO	4.7	5.3	5.4	5.3	5.5	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7

Fonte: Adaptado IDEB 2013.

Figura 4 – IDEB Resultados e Metas 9º ano 2005 a 2013

4ª série / 5º ano		8ª série / 9º ano		Ideb Observado					Metas Projetadas				
Escola ↕	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
PEDRO II UNIDADE MUNICIPAL DE EDUCACAO	4.0	3.8	3.7	4.0	3.9	4.0	4.2	4.5	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0

Fonte: Adaptado IDEB 2013.

3.3 Os Docentes da Escola

Historicamente, o aumento de número de vagas para o ensino do 1º grau regulamentado pela Lei nº 5692/71 não foi acompanhado de melhora de qualidade do ensino, pelo contrário. O aumento de demanda teve como consequência o comprometimento da qualidade dos serviços prestados. A ampliação do número de vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pela criação de classes multisseriadas, pelo achatamento dos salários dos docentes e pela absorção de profissionais leigos.

Sobre esse fato, Libâneo pontua:

As consequências da inversão de prioridades estariam, por exemplo, no abandono da exigência de democratização do acesso de todos à escola básica e da permanência nela em nome da qualidade de ensino, a qual, aferida por critérios quantitativos, leva à diminuição dos índices de evasão e repetência sem, no entanto, conseguir assegurar a todas as crianças e jovens uma aprendizagem escolar sólida e duradoura. (LIBÂNEO, 2012, p.147)

Muitos são os fatores que fragilizam a qualidade da educação como, por exemplo, o Estado tratar com desprezo as questões políticas e sociais que condicionam o sucesso do aluno e responsabilizar o professor pelo fracasso escolar. Destaque-se ainda, o discurso das políticas educacionais, ao argumentarem que a esfera privada de educação é mais eficiente, enfraquecendo os serviços públicos, induzindo a maciça privatização dos serviços educacionais. (LIBÂNEO, 2012)

Atualmente, o país propõe, nos documentos e leis que regem a educação, o direito ao acesso e permanência do sujeito na escola, com uma educação de qualidade na tentativa de garantir que a sociedade seja mais justa e democrática – objetivo que não tem sido alcançado, na prática.

Evidentemente que há necessidade de dispositivos legais que organizem a educação, mas eles devem ser questionados e submetidos a avaliações críticas, principalmente em relação à falta de investimentos. A educação de qualidade que se espera para os alunos depende da formação de qualidade dos docentes. Cabe citar Libâneo (2012, p. 235): “a prática educativa envolve a presença de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo”.

Teoricamente, a qualidade de ensino deveria buscar o modelo científico e fundamentação dos conteúdos, assim como o aprimoramento do profissional do ensino com consistente formação básica e domínio das metodologias de ensino.

Na prática, nem sempre isso ocorre, pois o domínio do conteúdo não deveria se restringir ao conhecimento apenas de uma área específica. Esse perfil profissional implica uma demanda de um maior número de competências por parte do professor.

Entretanto, Arroyo (2013, p.42) questiona que possibilidades o profissional da educação tem para cultivar suas potencialidades cognitivas, éticas, e identitárias? Que condições lhe são oferecidas para participar, dialogar, estudar, qualificar-se?

E aponta os principais impedimentos:

As condições precárias de trabalho, os péssimos salários, a falta de estabilidade, a condição de aulistas, o fraco ambiente cultural da escola, a duplicidade de turnos de docência... não apenas limita a qualidade da docência, impossibilitam uma autoformação formadora. (ARROYO, 2013, p.42)

Para Canário (1977), o professor é, em primeiro lugar, uma pessoa, o que significa que sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe quanto por aquilo que ele é. Por isso, ganha importância a competência interativa, em que se destacam as habilidades de comunicação, expressão e escuta.

O ato de educar exige comprometimento, estudo, domínio de metodologias. Para a construção desse perfil o docente deve conhecer a legislação que direciona a educação, necessita ter embasamento teórico e conhecer os documentos oficiais existentes.

Para ratificar a importância dos PCN, Arroyo afirma:

Cabe fazer uma leitura dos PCNs como uma tentativa de legitimar o movimento das últimas décadas para repensar os saberes fechados e incorporar saberes mais abertos. Ao menos encontrar alguns vínculos entre as tradicionais competências fechadas e as competências abertas. (ARROYO, 2013, p.95)

Em relação à formação acadêmica dos profissionais da unidade escolar, os cinco integrantes da equipe técnica possuem Pós-graduação Lato Sensu. Do corpo docente, setenta e nove professores possuem curso superior completo, sendo que trinta e cinco possuem Pós-graduação Lato Sensu. A unidade também apresenta um integrante da equipe técnica e três docentes mestrando no Curso de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES e um docente no Curso Mestrado da Educação da Universidade Católica de Santos.

Semanalmente, os professores participam de reuniões pedagógicas e administrativas para aprimoramento da prática de ensino e troca de vivências pedagógicas, de acordo com análise de resultados para retomada de conteúdos e habilidades. Nas reuniões de RAP, compartilhamos o desenvolvimento dos projetos voltados à formação leitora e demais projetos da unidade escolar para o ano letivo. Também são pautadas formações para a gestão de sala de aula.

Para Libâneo, (2012) o exercício profissional é muito abrangente:

Como docente, necessita de preparo profissional específico para ensinar conteúdos, dar acompanhamento individual aos alunos e proceder à avaliação da aprendizagem, gerir a sala de aula, ensinar valores, atitudes e normas de convivência social e coletiva. Necessita, também, desenvolver conhecimentos e pontos de vista sobre questões pedagógicas relevantes, como elaboração do projeto pedagógico curricular e de planos de ensino, formas de organização curricular, critérios de formação das classes etc. (LIBÂNEO, 2012, p.431)

Em relação às práticas de leitura, os professores planejam atividades diversificadas como a leitura em voz alta, a utilização de recursos visuais e lúdicos. Estimulam o acesso aos cantinhos de leitura disponibilizados em todas as salas de ensino fundamental I, fazem a leitura em voz alta de alguns capítulos de obras no fundamental II, incentivam a retirada de livros na biblioteca, fazem visitas acompanhadas à biblioteca. Eis alguns exemplos das ações desenvolvidas desde o ano de 2015.

Essas ações visam mudanças nos alunos, funcionários, professores e espaços da escola, integrando um conjunto de ações direcionadas a aspectos materiais, didático-pedagógicos, curriculares como eixo principal da formação continuada de professores para introduzir a criança no mundo da leitura e da escrita.

3.4 O Perfil dos Professores Investigados

Para levantar dados e informações sobre a prática pedagógica em relação à formação do comportamento leitor dos alunos, objetivo principal da pesquisa e, ainda gerar subsídios para encaminhamentos de respostas, foram selecionados três professores da unidade escolar, sendo dois do Ensino Fundamental I e um do Ensino Fundamental II.

Após esclarecimentos dos objetivos e da importância da pesquisa desenvolvida na unidade escolar (Apêndice I), foi aplicado o questionário (Apêndice J). Os professores participantes foram receptivos e demonstraram satisfação em poder colaborar, cientes de que os resultados da pesquisa poderiam contribuir para a educação de qualidade.

Os nomes dos professores não serão divulgados, eles serão identificados como professor 1 (P1), professor 2 (P2) e professor 3 (P3).

O questionário apresenta dez perguntas para traçar o perfil dos participantes no que tange a sexo, idade, nível de escolaridade, modalidade de curso de pós-graduação, formação continuada, tempo de atuação profissional, tempo de atuação na unidade escolar e carga horária. E, ainda uma questão com variáveis sobre a prática de leitura, além de seis questões abertas.

O grupo pesquisado é exclusivamente do sexo feminino na atuação em sala de aula na unidade escolar, com idade entre 24 e 55 anos. As docentes do ensino fundamental I (P1 e P2) apresentam formação em Pedagogia e a docente do fundamental II (P3) apresenta formação em Letras. Todas frequentaram o curso superior em instituição particular na modalidade presencial.

A professora do fundamental II (P3) tem titularidade na Pós-Graduação Lato Sensu em Ética, Valores e Cidadania e a professora do fundamental I (P2) na Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar. A professora do fundamental I (P1) não possui titulação. As três professoras participam das formações em serviço oferecidas pela SEDUC - Santos.

A professora (P1) com maior tempo de serviço docente também é aquela com maior tempo na escola, por ter sede fixa⁹. As professoras do fundamental I e II (P2 e P3) com menos tempo de docência, estão há menos tempo na escola e ainda não fixaram sede (Quadro 3). Quanto à carga horária semanal as docentes do fundamental I cumprem 40 horas semanais e a docente do fundamental II 20 horas semanais.

Quadro 3 – Tempo de serviço do docente e tempo de atuação na escola

	Tempo de serviço	Tempo na escola
P1	Mais de 20 anos	15 a 20 anos
P2	15 a 20 anos	3 a 5 anos
P3	6 a 9 anos	3 a 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora

⁹ Sede de controle de frequência na unidade escolar na qual está classificado seu cargo. Fixação de sede: mediante vacância da sede. (SANTOS, 2012, p.03)

Após análise do perfil do docente, passamos para a avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas com os alunos e a frequência de aplicação. Os dados foram tabulados por item, de acordo com as indicações dos pesquisados.

Quadro 4 – Frequência de Práticas

11. INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS.					
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
Conversar sobre textos de jornais e revistas.	1	2			
Ler contos, crônicas, poemas ou romances.	2	1			
Conversar sobre contos, crônicas, poemas ou romances.	1	2			
Usar contos, crônicas, poemas ou romances para exercitar aspectos da gramática.	3				
Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.	1	1			
Promover a leitura em voz alta e o reconto.	1	1			
Criar condições de espaço e de tempo para a leitura individual e por prazer.		3			
Desenvolver (divulgação de livros, clubes, encontros com escritores, concursos) que motivam a leitura e promovem a discussão e o trabalho escolar.		1		1	1

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos no Quadro 4 que as professoras desenvolvem semanalmente práticas pedagógicas esperadas na rotina, como conversa e leitura de textos jornalísticos, contos, crônicas e poemas. É unânime a utilização dos diferentes gêneros para exercitar aspectos da gramática. Porém, as práticas de reconto pelo

aluno, promoção de concursos e espaços para leitura individual por prazer ocorrem com menor frequência e, em algumas situações, sequer acontecem.

A terceira parte do questionário é composta por questões abertas, a fim de recolher dados que indiquem a visão do professor, os conceitos e procedimentos que fundamentam sua prática numa amplitude maior.

12. Qual a importância da leitura para os jovens?

- **P1** – Que o aluno se aproprie das diversas formas de linguagem, adquira o hábito, amplie seu vocabulário de forma que vá aos poucos se interagindo, opinando e questionando sobre os diversos assuntos que fazem parte do seu mundo.

- **P2** – A leitura desenvolve várias habilidades, porque além de ampliar o conhecimento do tema e vocabulário, ela também amplia a noção de mundo. Se desde cedo essas competências foram trabalhadas, o indivíduo vai apresentar melhor desenvoltura em várias áreas, e certamente adquirirá convicção na escolha de sua profissão.

- **P3** – O jovem leitor consegue ampliar sua visão de mundo, seu modo de pensar. Há também a questão da escrita. O jovem que lê mais, escreve melhor.

Fica claramente exposta a percepção das professoras de que a leitura garante a ampliação da linguagem oral e escrita, proporcionando condições para que o aluno possa progredir na aprendizagem a fim de satisfazer as necessidades sociais.

13. Como é trabalhada a compreensão de textos nas aulas?

- **P1** – Leituras individuais e coletivas, leitura realizada pelo professor como, por exemplo, leitura de fruição, debates e discussões orais sobre todos os textos trabalhados (contos, fábulas, notícias, crônicas, histórias em quadrinhos etc.)

- **P2** – A compreensão é trabalhada de várias formas programadas e, às vezes, a partir de um assunto que surge em função de alguma problemática do momento. As formas propostas costumam ser: interpretação de texto com perguntas bem elaboradas, leitura compartilhada e conversas informais.

- **P3** – São usados diferentes gêneros para que o aluno consiga entender o uso da língua em diferentes situações de comunicação, focando tanto o gênero quanto aspectos gramaticais Procura-se trabalhar com descritores variados e em etapas: localizar, compreender, aprofundar e refletir.

As docentes utilizam diferentes gêneros textuais, mas não tem clareza sobre a utilização das estratégias seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência na leitura. Para o aluno realizar a leitura de um texto, é preciso antecipar, fazer inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem e verificar suas suposições. E que o professor faça boas intervenções que contribuam para o avanço e domínio das práticas de leitura.

14. Quais estratégias utiliza para apresentar os textos aos alunos?

- **P1** – As mais diversas: texto presente nos livros didáticos (interdisciplinar), comentários sobre assuntos de grande relevância apresentados nos jornais falado (TV), escrito e internet, sobre os livros que semanalmente os alunos pegam na biblioteca da escola.
- **P2** – Pratico leitura de fruição e compartilhada. Algumas vezes seleciono o mesmo tema em textos diferentes. Incentivo os alunos a selecionarem textos para que eles leiam na classe.
- **P3** – Leitura de fruição, leitura compartilhada, sinopse de histórias, acesso e incentivo da biblioteca.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato e esses procedimentos ficam evidentes nas respostas.

O questionário foi aplicado durante o processo de formação promovido pela SEDUC – Santos para professores de 5º e 9º anos no ano letivo de 2016, mas que não contempla todos os docentes envolvidos com esse público-alvo e a proposta de formação na RAP desenvolvida na própria unidade escolar, que ratifica a importância da formação continuada.

15. Quais são os gêneros textuais de que os alunos mais gostam?

- **P1** – As crônicas e notícias de curiosidades.
- **P2** – Contos e crônicas
- **P3** – Gêneros do narrar, contos, crônicas e peça de teatro.

Por exercerem funções sociais, os gêneros textuais elencados pelas professoras estão previstos para o nível de aprendizado dos alunos.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

16. Quando seu aluno apresenta alguma dificuldade na leitura, qual é a sua providência?

- **P1** – Estimulá-lo com uma leitura mais prazerosa para ele, indicar alguns temas, trabalho individual com o aluno, de forma que eleve sua autoestima e ele perceba quanto é capaz.
- **P2** – Incentivar a leitura em casa e, após um determinado tempo, verificar o avanço, fazendo intervenções e atentando para as principais dificuldades.
- **P3** – Procuo incentivar a prática de leitura de gêneros considerados mais simples pelos educandos, exemplo: gibis.

Incentivar a leitura por prazer e em outros espaços além da escola são propostas apontadas no PCN, mas apenas uma docente relata fazer intervenções, observação do avanço e da dificuldade apresentadas pelos alunos, além de planejamento de atividades, garantindo que a de leitura tenha feito sentido.

P1 menciona que busca individualmente trabalhar a dificuldade da leitura mas também elevar a autoestima do aluno a fim de incentivá-lo a suplantar a dificuldade.

P3 em sua resposta deixa claro que incentiva a leitura, mas busca simplificar a atividade por meio de gêneros mais simples. Ela não especifica quais intervenções realiza para ajudar o aluno a vencer suas dificuldades.

17. Como criar o hábito da leitura?

- **P1** – A partir da leitura de fruição realizada algumas vezes por semana, apresentando temas que despertem a curiosidade do aluno e, obviamente buscando conscientizá-lo sobre a importância da leitura para o desenvolvimento da autonomia.
- **P2** – Difícil, porém não podemos desistir. Penso que a melhor forma é apresentar vários tipos de texto, atentando para os temas por que a classe se interesse e incentivar retirada de livros na biblioteca.
- **P3** – Nós somos exemplo para os nossos alunos. Um professor que não lê tem maior dificuldade em mostrar o quanto a leitura é importante e o quanto é bom

ler. Valorizo qualquer leitura, pois assim o aluno se sente mais motivado em alcançar novos horizontes.

O questionamento nos revela que todos os participantes ratificam a importância do ato de ler e utilizam, em suas práticas, ações pedagógicas para promover habilidades e competências leitoras por meio da abordagem de variados gêneros textuais, desde o planejar à escolha do gênero.

O entrevistado P3 também menciona a importância do leitor experiente representado na figura do docente que favorece o acesso à leitura de forma que o aluno possa ampliar seu contato, sua compreensão e interpretação.

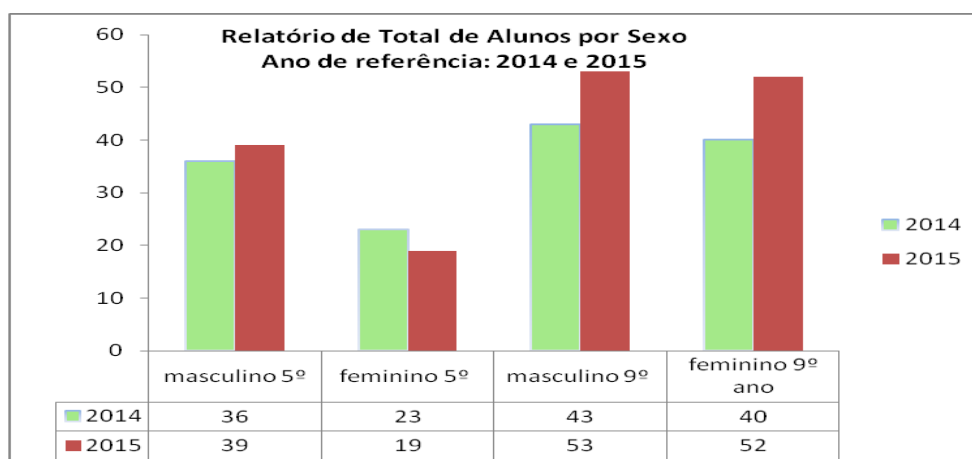
Podemos concluir que as professoras buscam realizar intervenções na tentativa de garantir o avanço da aprendizagem, mas observamos que essas intervenções nem sempre estão fundamentadas na teoria, havendo assim a necessidade de que seja realizado um trabalho profícuo de formação,

É preciso esclarecer que o questionário foi no início de 2016, antes que fossem realizadas as intervenções desta coordenadora ao longo desse mesmo ano.

3.5 O Sujeito

De acordo com a demanda de alunos, a unidade escolar está organizada com 5º ano (2 salas) e 9º ano alternando (3 e 4 salas) por ano letivo. Em relação ao agrupamento dos alunos por sexo do 5º e 9º anos, a Figura 5 revela:

Figura 5 – Relatório de Total de alunos nos 5º e 9º anos por sexo em 2014 e 2015



Fonte: Elaborado pela autora com dados do SIGES/Santos - 2014/2015.

Para o período de análise 2014 e 2015, o grupo classe do 5º ano apresentou maior número de matriculados do sexo masculino e para o 9º ano o grupo apresentou distribuição uniforme entre os dois sexos. Na distorção idade por ano, o 5º ano, em que a idade máxima é 11 anos, tivemos 02 alunos em 2014 e 05 alunos em 2015, fora de faixa etária. Para o 9º ano, em que a idade máxima é 15 anos, a incidência de distorção foi maior, apresentando 21 alunos em cada ano do período avaliado.

A avaliação institucional realizada para compor o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de 2015 assinala que, para grande parte dos alunos matriculados, a escola pode melhorar a vida, proporcionando conhecimento e educação, com o intuito de ter um futuro melhor, visando assim a um bom emprego. Ou seja, para isso, não devemos oferecer ao aluno um conhecimento pronto e acabado, mas auxiliá-lo a buscar a melhor forma para chegar até os conhecimentos que possam atribuir sentido às disciplinas e aos conteúdos estudados.

No entanto, a análise de alguns resultados apresentados nos boletins do SARESP 2014 e 2015, comparado às metas esperadas para os alunos do 5º ano e 9º anos do Ensino Fundamental da UME, revela que os alunos do 9º ano apresentaram baixa porcentagem de comparecimento nas avaliações e o declínio nos resultados comparativos da escola entre 2013 e 2015. Em contrapartida, os alunos do 5º ano apresentaram elevação na porcentagem de comparecimento e de proficiência. Esses dados serão analisados, bem como os boletins da Prova Brasil e a Prova Santos sobre a real situação da proficiência em Língua Portuguesa.

3.6 A Política da Secretaria da Educação de Santos

Em 2001, a Lei 10.172 que instituiu o PNE estabeleceu a obrigatoriedade de Estados e Municípios elaborarem os respectivos Planos. A execução dos Planos Estaduais e Municipais de Educação foi orientada à adesão aos objetivos gerais constantes no Plano Nacional da Educação.

Portanto, as propostas validadas pela comunidade envolvida levaram em consideração:

- a) os objetivos gerais constantes no PNE;
- b) os elementos essenciais para o desenvolvimento de uma “Cidade Educadora”;
- c) as metas do “Compromisso Todos pela Educação”, ao qual o Município aderiu em 05/06/07.

O Plano Municipal de Educação - PME fixa, portanto, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de educação e ensino, representando os anseios da sociedade.

Durante o processo de elaboração, houve discussão e validação dos objetivos e metas para as dez temáticas apresentadas: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Educação Superior; Educação de Jovens e Adultos; Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; Educação Tecnológica e Formação Profissional; Educação Especial; Formação e Valorização do Magistério e Financiamento e Gestão. Foram estabelecidos 157 objetivos e metas, aprovados no dia 29 de novembro de 2008 na Conferência final. O Plano Municipal de Educação passou por alteração em 22 de junho de 2015.

O sistema está estruturado em Sistema Municipal de Ensino e Sistema Estadual de Ensino. O Sistema Municipal de Ensino de Santos foi instituído em 2002, em conformidade com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, normatizado em 2007, que integra:

§ a Secretaria Municipal de Educação – SEDUC;

§ o Conselho Municipal de Educação – CME;

§ as Unidades Municipais de Educação – UMEs, e a Unidade Municipal de Educação Especial – UMEE, mantidas pelo Poder Público Municipal;

§ as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, que atualmente reconhecem 64 instituições de ensino, bem como assistem 51 instituições particulares sem fins lucrativos, sendo 39 de Educação Infantil e 12 de Educação Especial, que recebem subvenções da Prefeitura de Santos. (SANTOS, 2015, p.20)

O Sistema Estadual de Ensino de Santos integra o Conselho Estadual de Educação. Compete à Diretoria Regional de Ensino de Santos orientar e supervisionar as 29 Escolas Estaduais e as 136 Escolas Particulares que atendem Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Como essência da Política Educacional, a SEDUC de Santos tem por meta garantir o ensino de qualidade, o acesso e a permanência dos alunos, tanto no

Ensino Fundamental como na Educação de Jovens e Adultos, por meio da gestão democrática. Tem como principal objetivo assegurar a qualidade do ensino nas 81 unidades da rede municipal, para atender a Educação Básica, e consolidar Santos como uma Cidade Educadora, assim como o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

O acesso ao ensino fundamental gratuito, direito constitucional do cidadão, acontece na cidade de Santos por meio de 65 escolas, sendo 38 municipais e 27 estaduais. O município conta, ainda, com 74 escolas particulares, supervisionadas pela Diretoria Regional de Ensino de Santos - DRE. Em relação à metodologia e avaliação, segundo prevê a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, a aferição da aprendizagem se dá por meio de “avaliação processual” na rede municipal de ensino. (SANTOS, 2015, p.25 e 26)

O município participa da Prova Brasil, Provinha Brasil, Ana, SARESP e utiliza os resultados para a elaboração de políticas públicas. Promove a Avaliação Externa Municipal, denominada Prova Santos, com aplicação semestral de Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados coletados são importantes para as intervenções pontuais na unidade escolar, visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

O Ensino Fundamental tem diretrizes pautadas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96 e em Diretrizes Curriculares específicas para esse nível de ensino (SANTOS, 2015, p. 28 e 29), a saber:

- Viabilizar ao educando o acesso e a permanência por meio de investimentos do poder público, fortalecendo um ensino que beneficie a todos.
- Direcionar, no prazo de cinco anos, investimentos que resultem no aumento da oferta da Educação Integral e Jornada Ampliada nas diversas regiões do município.
- Oferecer aos discentes do período integral e ampliado estrutura adequada para a oferta de, no mínimo, três refeições diárias, apoio às tarefas escolares, prática de esportes, além de atividades artísticas e socioculturais.
- Reduzir os índices de distorção idade-ano, proporcionando, assim, o tempo adequado para a conclusão do Ensino Fundamental.
- Respeitar as necessidades e especificidades da faixa etária de 6 anos, adequando as escolas de Ensino Fundamental quanto à infraestrutura e aquisição

de materiais pedagógicos, de acordo com a Deliberação CEE nº. 73/08, que implementa o Ensino Fundamental de 9 anos de duração, a partir de 2006, na rede municipal de ensino; em 2007, na rede particular e, a partir de 2009, na rede estadual.

- Assegurar a qualidade da merenda escolar garantindo o equilíbrio necessário dos níveis calórico-proteicos por faixa etária e promover a conscientização de uma alimentação saudável.

- Promover ações efetivas que colaborem com o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos, assegurando uma aprendizagem significativa.

Quanto à formação e valorização dos profissionais a rede municipal de ensino de Santos teve aprovado, no ano de 1993, o Estatuto do Magistério, sendo uma das primeiras cidades do estado de São Paulo a possuir um estatuto. Passou por algumas reformulações para atender às necessidades de regularização funcional dos profissionais e para adequação das exigências legais. Em 2012, foi homologado o Plano de Carreira (LC 752/12), contemplando todos os profissionais da educação, resguardando os seus direitos e respeitando suas especificidades profissionais. (SANTOS, 2015, p. 47)

A SEDUC de Santos promove o aperfeiçoamento profissional para professores, gestores e outros profissionais da educação, por meio de formações em serviço. Com cursos ministrados por profissionais da rede de ensino como: Metas em foco para professores de 5º ano e de Língua Portuguesa e Matemática para 6º e 9º ano, Ler e Escrever para 2º e 3º anos e Desafios da Transição para o 1º ano para os professores.

Para a equipe gestora promove orientações periódicas sobre Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar entre outros temas e os cursos Coordenação e Orientação. Também, disponibiliza cursos de Pós-graduação Lato Sensu por meio do Polo Presencial de Santos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e bolsas de estudo para Doutorado e Mestrado Acadêmico e Profissional, pelo programa Mestre Aluno. A formação continuada possibilita a melhoria da qualidade do ensino, qualificação e aperfeiçoamento profissional.

A SEDUC Santos, por meio do Departamento Pedagógico produz material didático, orientações pedagógicas e promove estudos do meio, organizando as saídas e subsidiando o transporte. Porém, nesse requisito, estudo do meio, não

supre as necessidades da rede, sendo garantidas para unidade escolar poucas saídas para estudo do meio durante o ano letivo.

A organização do Projeto Político-Pedagógico é orientada por meio de documento padrão para asseverar a interação entre prioridades e objetivos estabelecidos pela coletividade, em consonância com a CF/88, em seu artigo 206, inciso VI, que assegura a gestão democrática no ensino público brasileiro, e a LDBN/96, que garante dois princípios: a participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a presença da comunidade em conselhos escolares.

Apesar de a SEDUC – Santos oferecer os cursos, a formação dada aos educadores ainda não é uma prioridade, pois não abrange todos os docentes. Por vezes, os eleitos não podem participar devido à organização das escolas que enfrentam diariamente dois grandes motivos para não liberação do professor: não dispõem de professores substitutos no quadro funcional das unidades de ensino em quantidade suficiente para suprir a ausência dos professores nas convocações, e faltas excessivas de professores geradas, principalmente, por licenças médicas.

Uma situação que há muitos anos persiste na rede municipal de Santos é o fato de os cursos presenciais e à distância ofertados para atualização profissional não serem considerados para elevação de níveis no plano de cargos e carreira. A maioria dos docentes utiliza esses cursos para pontuação em outras redes de ensino nas quais trabalham.

4 OS RESULTADOS DOS ALUNOS NOS TESTES DE LEITURA

As avaliações externas de aprendizagem tem o objetivo de delinear um diagnóstico do sistema de ensino, saber como ele está se desenvolvendo, fornecer dados que serão utilizados no planejamento de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos.

Este capítulo apresenta os indicadores e os resultados das avaliações na escola alvo desta pesquisa.

4.1 Indicadores Contextuais da Prova Brasil

A Prova Brasil apresenta um conjunto de instrumentos de coleta de dados cognitivos e contextuais que permitem aferir e avaliar a qualidade educacional. O Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Adequação da Formação Docente apresentam informações sobre o contexto em que cada escola desenvolve o trabalho educativo. O Indicador de Nível Socioeconômico possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato ou nível social. Esse indicador é calculado a partir da escolaridade dos pais, da posse de bens e da contratação de serviços pela família dos alunos. As escolas são caracterizadas em grupos: qualitativos: “Mais Baixo”, “Baixo”, “Médio-baixo”, “Médio”, “Médio Alto”, “Alto” e “Mais Alto”. (BRASIL, 2015)

O Indicador de Adequação da Formação Docente analisa a formação dos docentes que lecionam nos anos iniciais e finais do ensino fundamental na escola. O critério para a classificação utiliza o enquadramento em categorias.

Segundo a Nota Técnica nº 020/2014, em relação à docência, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº07/2010 fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Seu artigo 31, “reafirma a adequação da formação de licenciatura em pedagogia à regência das disciplinas da grade curricular comum dos anos iniciais da Educação Básica, mas a amplia para os licenciados em Educação Física e Artes, e especifica que a disciplina de Língua

Estrangeira, quando componente da grade curricular, deverá ser ministrada por professor com licenciatura específica”. Quanto à formação do docente para ensinar na educação básica, a meta 15 do Plano Nacional de Educação, reforça o objetivo de garantir “que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. (BRASIL, 2014)

No Quadro 5 podemos observar o enquadramento utilizado no Indicador de Adequação da Formação Docente da Prova Brasil segundo as orientações legais apresentadas na Nota Técnica nº 020/2014 :

Quadro 5 – Categorias de Adequação da Formação em Relação à Disciplina Lecionada

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: INEP/ Nota Técnica nº 020/2014

Considerando esses indicadores a escola apresentou, em 2015, no boletim da Prova Brasil, Nível Socioeconômico Alto. O Indicador de Adequação da Formação Docente nos anos iniciais incide em 60,60% e nos anos finais, 54,80%.

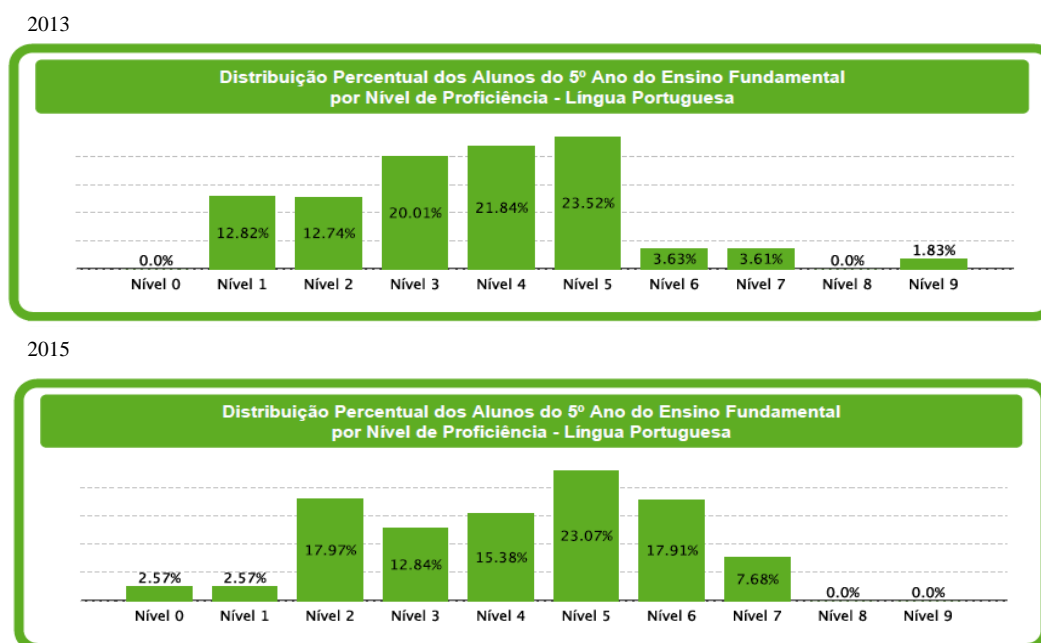
4.2 Os Níveis, Descritores e Resultados da Prova Brasil

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, denominada PROVA BRASIL, tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa - ênfase em leitura, e em Matemática – ênfase em resolução de problemas.

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da Prova Brasil são compostas por níveis progressivos e cumulativos. Isso significa uma organização da menor para a maior proficiência. Ainda, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, eles provavelmente também tenham desenvolvido as habilidades referentes aos níveis anteriores. (BRASIL, 2015)

Deste modo, vamos observar os resultados da unidade escolar lócus da pesquisa no nível de proficiência em Língua Portuguesa para o 5º ano na Prova Brasil em 2013 e 2015. (Figura 6)

Figura 6 – Distribuição Percentual 5º ano Nível de Proficiência – Língua Portuguesa 2013 e 2015



Fonte: Adaptado Prova Brasil 2013/2015.

Quando comparamos a distribuição percentual do 5º ano no nível de proficiência em Língua Portuguesa entre os anos de 2013 e 2015 dos alunos da UME, conforme a Figura 6, percebemos que, embora tenha diminuído o percentual nos níveis 3 e 4 de proficiência em Língua Portuguesa no ano de 2015, comparativamente, apresentamos melhor aproveitamento nos demais níveis no ano de 2013. Os alunos revelam maior domínio na leitura, reconhecem os diferentes

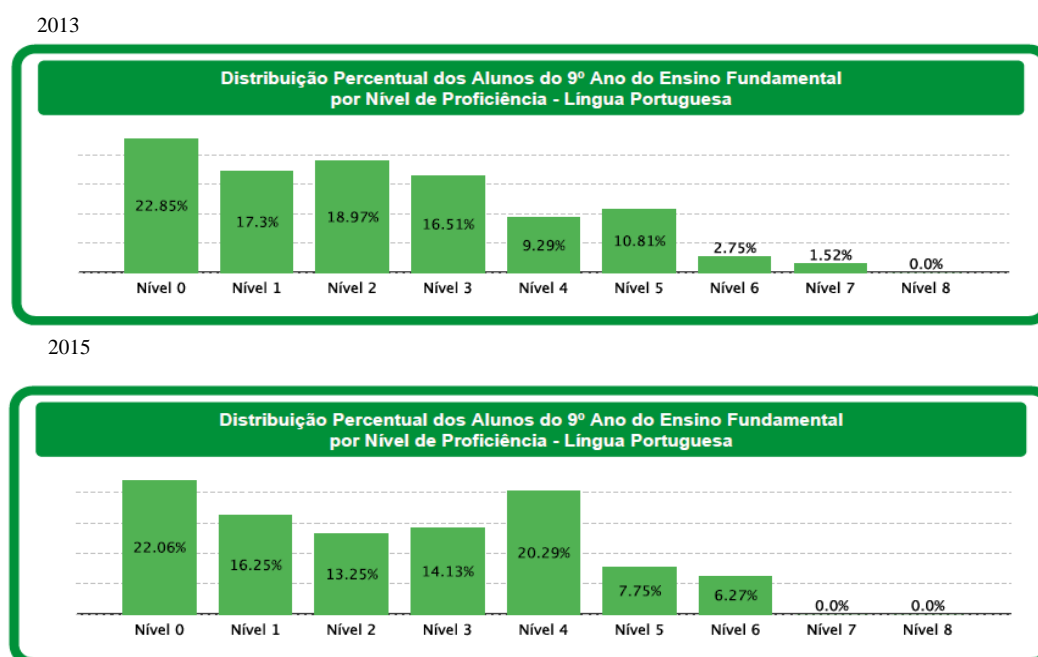
gêneros textuais, identificam informações implícitas entre outras habilidades apontadas na matriz da avaliação da Prova Brasil, níveis 6 e 7, apesar de constatado esse progresso, é evidente que há necessidade de intensificar as ações para desenvolvermos as habilidades nos níveis 7, 8 e 9.

Os resultados ratificam a importância do trabalho que vem sendo desenvolvido junto aos professores na formação em serviço, e assim como empenho e participação dos alunos, na busca da qualidade na educação e formação dos alunos. No âmbito da educação escolar, o ensino público de qualidade para todos é necessidade e desafio fundamental. (LIBÂNEO, 2012, p.129)

A avaliação enquanto instrumento que busca conhecer o progresso do aluno e identificar quais habilidades que ainda não domina, cumpre sua função quando a escola, o professor e o aluno buscam soluções, caminhos para melhorar as aprendizagens, pois fica explícito nos resultados e na Distribuição Percentual Nível de Proficiência – Língua Portuguesa e na descrição dos níveis da Prova Brasil. (Apêndice C),

Observar os resultados da unidade escolar lócus da pesquisa no nível de proficiência em Língua Portuguesa para o 9º ano na Prova Brasil em 2013 e 2015. (Figura 7)

Figura 7 – Distribuição Percentual 9º ano Nível de Proficiência – Língua Portuguesa em 2013 e 2015



Fonte: Adaptado Prova Brasil 2013/2015

Quando comparamos, conforme a Figura 7, a distribuição percentual do 9º ano no nível de proficiência em Língua Portuguesa entre os anos de 2013 e 2015 dos alunos da UME observamos que, em relação ao 9º ano, ocorreu um alto percentual nos níveis 0 e 1, ratificando a necessidade de ações para promover o avanço das habilidades leitoras. O nível com maior percentual não ultrapassa o nível 4 e aponta a necessidade de intensificar as ações para elevarmos o percentual nos níveis 5 e 6. (Apêndice D),

Alguns aspectos precisam ser melhor investigados em relação aos alunos do 9º ano, como a redução em percentual na frequência nos dias de avaliações externas. Embora o INEP considere, para a publicação dos resultados, 50% de frequência; o declínio nas últimas edições em relação a taxa de proficiência revela o desinteresse em desenvolver a avaliação de forma plena.

Nesse sentido a unidade escolar tem realizado reuniões com alunos e pais para orientação sobre a importância da avaliação como processo diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno e sobre a presença dos estudantes nas datas marcadas.

Precisamos refletir sobre quais estratégias o professor deverá buscar para garantir um avanço de aprendizagem pautado nas habilidades esperadas para a fase dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Por isso, ao longo do ano letivo realizamos formações com os docentes para estudo e discussões em relação à aplicação e respectivos resultados. É fundamental a conscientização de todos os docentes sobre o uso pedagógico das avaliações externas, pois os índices ruins baixos refletem o trabalho de todos os que trabalharam com esse aluno. A importância da avaliação externa não pode ser reduzida apenas ao dia da aplicação, ela deve estar articulada na proposta da escola.

Deste modo, podemos nos questionar em que momento o aluno de 9º ano teria começado a ter dificuldades. Nos anos de escolaridade anteriores, como 5º e 7º anos os níveis de proficiência teriam sido melhores?

A comparação com escolas similares nas edições da Prova Brasil de 2011 a 2015, a UME ficou abaixo da média nos 5º e 9º anos, mas estamos em um crescente no que se refere ao desempenho nas edições de 2011 a 2015 no 5º ano em Língua Portuguesa e Matemática e apresenta média decrescente no 9º ano nos dois componentes curriculares em relação ao ano de 2011.

Como observado na Figura 8:

Figura 8 – Escolas similares e Desmpenho nas edições da Prova Brasil 2011, 2013 e 2015

Prova Brasil 2015	5º ano		9º ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola	215.65	240.34	244.03	253.29
Escolas Similares	231.45	242.51	272.94	271.46

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	197.86	212.12	255.90	263.88
2013	202.79	219.60	241.27	252.04
2015	215.65	240.34	244.03	253.29

Fonte: Elaborado pela autora/ Adaptado Prova Brasil 2015

Em relação à média do país 207.57, para 5ª ano a UME apresentou melhor resultado com média 215.65 e em relação ao município a diferença de percentual é pequena, pois o município apresentou média 216.55 (Figura 9). Porém, em relação à média do país 251.53 para 9ª ano, a UME apresentou 244.03 e em relação ao município a diferença de percentual é ainda maior, pois o município apresentou média 262.79.

Figura 9 – Médias de Proficiência em 2015 da Prova Brasil

Prova Brasil 2015	5º ano		9º ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Total Brasil	207.57	219.30	251.53	255.76
Total Estado	222.44	236.83	257.37	262.29
Total Município	216.55	229.61	262.79	263.00
Sua Escola	215.65	240.34	244.03	253.29

Fonte: Adaptado Prova Brasil 2015

Esses resultados revelam que as práticas pedagógicas aplicadas nos anos iniciais estão produzindo efeitos, pois os resultados mostram a melhoria da qualidade de aprendizado. Quanto aos anos finais, fica evidente a necessidade de buscar novas estratégias para que os alunos desenvolvam as habilidades ainda não alcançadas e como consequência modifiquem os índices apresentados. E em relação ao município, estamos acompanhando as metas no 5º ano e ratificando a preocupação de intensificar as ações para melhorar a proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano.

Observando os dados da Prova Brasil, podemos voltar à última edição do PISA, na qual o Brasil ficou em 59º na avaliação de leitura apresentando a média de 407, sendo que a média da OCDE corresponde a 493.

Os relatórios indicam que temos mais alunos nos níveis baixos de aprendizagem que qualquer outro país. Esses dados revelam que os jovens não dominam as proficiências esperadas quando concluem a educação básica e ainda apontam a distorção idade/ano que ocorre pelo elevado número de repetências e evasão escolar.

O baixo rendimento reflete uma política educacional que não prioriza a qualidade, tendo em vista o parco investimento que é destinado e o direcionamento efetivo da verba à escola. O Brasil tem aplicado anualmente à Educação na ordem de 4,7% do produto interno bruto, porém isso é considerado muito pouco por analistas do financiamento da educação, em vista da situação do país. O novo plano Nacional da Educação (2011-2020) em sua meta 20 prevê a cifra de 7%, no mínimo (LIBÂNEO, 2012). Nos países em que o investimento na educação ocorreu de forma competente, a qualidade da educação é comprovada pelos altos índices atingidos. No relatório da OCDE consta que:

O PIB per capita do Brasil (USD 15 893) corresponde a menos da metade da média do PIB per capita nos países da OCDE (USD 39 333). O gasto acumulado por aluno entre 6 e 15 anos de idade no Brasil (USD 38 190) equivale a 42% da média do gasto por aluno em países da OCDE (USD 90 294). Outros países, como a Colômbia, o México e o Uruguai obtiveram resultados melhores em 2015 em comparação ao Brasil muito embora tenham um custo médio por aluno inferior. O Chile, com um gasto por aluno semelhante ao do Brasil (USD 40 607), também obteve uma pontuação melhor (477 pontos). (OCDE, 2015, s/p)

Outros pontos relevantes a serem mencionados são as condições materiais: escolas com estrutura conservadora, ainda na fase da lousa e giz, pouco investimento em bibliotecas, laboratórios de ciências e informática; maior tempo de horas trabalhadas pelos docentes e a perda de tempo útil de aula com indisciplina em sala de aula. Segunda pesquisa da OCDE, o clima na sala de aula é uma das condições para a aprendizagem, além do número de alunos por classe e a jornada e dedicação exclusiva do docente. A melhoria dessas condições beneficiaria professores e alunos.

A pouca qualificação dos profissionais e o despreparo para a gestão da sala de aula, são problemas sérios. Estamos distantes da meta 14 do PNE que pretende elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores. Além desse aspecto, consideremos, ainda, a baixa remuneração e o número cada vez menor da procura de cursos relacionados à área da educação.

Segundo Imbernón (2016), a maior preocupação internacional sobre a profissão docente é:

Tornar a profissão mais atrativa, em seu ingresso e desenvolvimento, para reduzir a escassez de professores em muitos países (melhorara aspectos como o salário, a carga horária, a seguridade trabalhista, a carreira, a imagem e o prestígio social etc.) (IMBERÓN, 2016, p.104)

Esses são alguns dos aspectos que evidenciam por que a educação no Brasil está longe de atingir o média 6 na meta do IDEB para 2020. Para que sejam obtidos bons resultados, as políticas públicas e os recursos destinados à educação devem de fato garantir o acesso e permanência dos alunos; a qualidade de ensino com aplicação de recursos financeiros em modernização e infraestrutura dos equipamentos; valorização do profissional e formação tanto acadêmica quanto permanente para os professores.

4.3 Os Níveis, Descritores e Resultados no Saesp

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com a

finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando a orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional.

Os resultados da avaliação são apresentados em boletins, que podem ser consultados pela unidade escolar que aderir à avaliação. Esses resultados permitem à escola analisar o seu desempenho e, com o apoio da Secretaria da Educação, buscar melhorar a qualidade de aprendizagem dos seus alunos e da gestão escolar.

Os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e SAEB foram agrupados no SARESP em quatro níveis de proficiência: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, definidos a partir das expectativas de aprendizagem por conteúdos, competências e habilidades estabelecidos para cada ano/série e disciplina do Currículo do Estado de São Paulo, descritos no quadro 6. (SÃO PAULO, 2015)

Quadro 6 – Classificação e Descrição dos níveis de proficiência

Classificação	Nível de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
Suficiente	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Sumário Executivo Saesp 2015

Antes de apresentar os resultados, é preciso salientar um aspecto que chama a atenção e é uma variável a ser considerada na análise dos resultados: o número de alunos participantes no primeiro dia da avaliação externa SARESP, em paralelo com o número de alunos matriculados, em 2014 e 2015, na UME lócus da pesquisa. Constatamos que, no 9º ano, o percentual de frequência é baixo, comparado ao do 5º ano. É importante mencionar que foram realizadas ações para informar aos alunos sobre a necessidade de que fizessem a avaliação para que pudessemos

identificar as habilidades desenvolvidas, mas essa ação apresentou apenas uma diferença de apenas 5% de aumento em 2015 na frequência, conforme revelam as tabelas 2 e 3:

Tabela 2 – Participação dos alunos no SARESP 2014 e 2015

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO SARESP 2014

INSTÂNCIAS	2º EF	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	TOTAL	%
ESTADO	313.556	328.630	311.429	125.980	456.637	366.910	1.903.142	88,6
REDE ESTADUAL	118.345	122.074	119.968	49.735	387.852	338.606	1.136.580	87,1
DIRETORIA DE ENSINO	1.842	1.704	1.030	663	5.621	6.141	17.001	86,4
REDES MUNICIPAIS*	186.917	198.346	182.954	67.294	60.019	4.374	699.904	90,8
MUNICÍPIO – ESCOLAS MUNICIPAIS	2.496	2.763	2.559	1.030	656	-	9.504	88,5
ESCOLA	39	50	55	78	59	-	281	80,1

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO SARESP 2015

INSTÂNCIAS	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM	TOTAL	%
ESTADO	171.708	170.506	48.153	338.723	333.260	1.062.350	82,3
REDE ESTADUAL	121.342	126.331	36.673	328.330	314.951	927.627	81,5
DIRETORIA DE ENSINO	1.818	1.755	730	5.017	5.623	14.943	82,7
REDES MUNICIPAIS*	49.489	43.424	10.715	9.715	174	113.517	88,9
ESCOLA	45	53	112	84	-	294	82,8

Fonte: Adaptado SARESP 2014/2015.

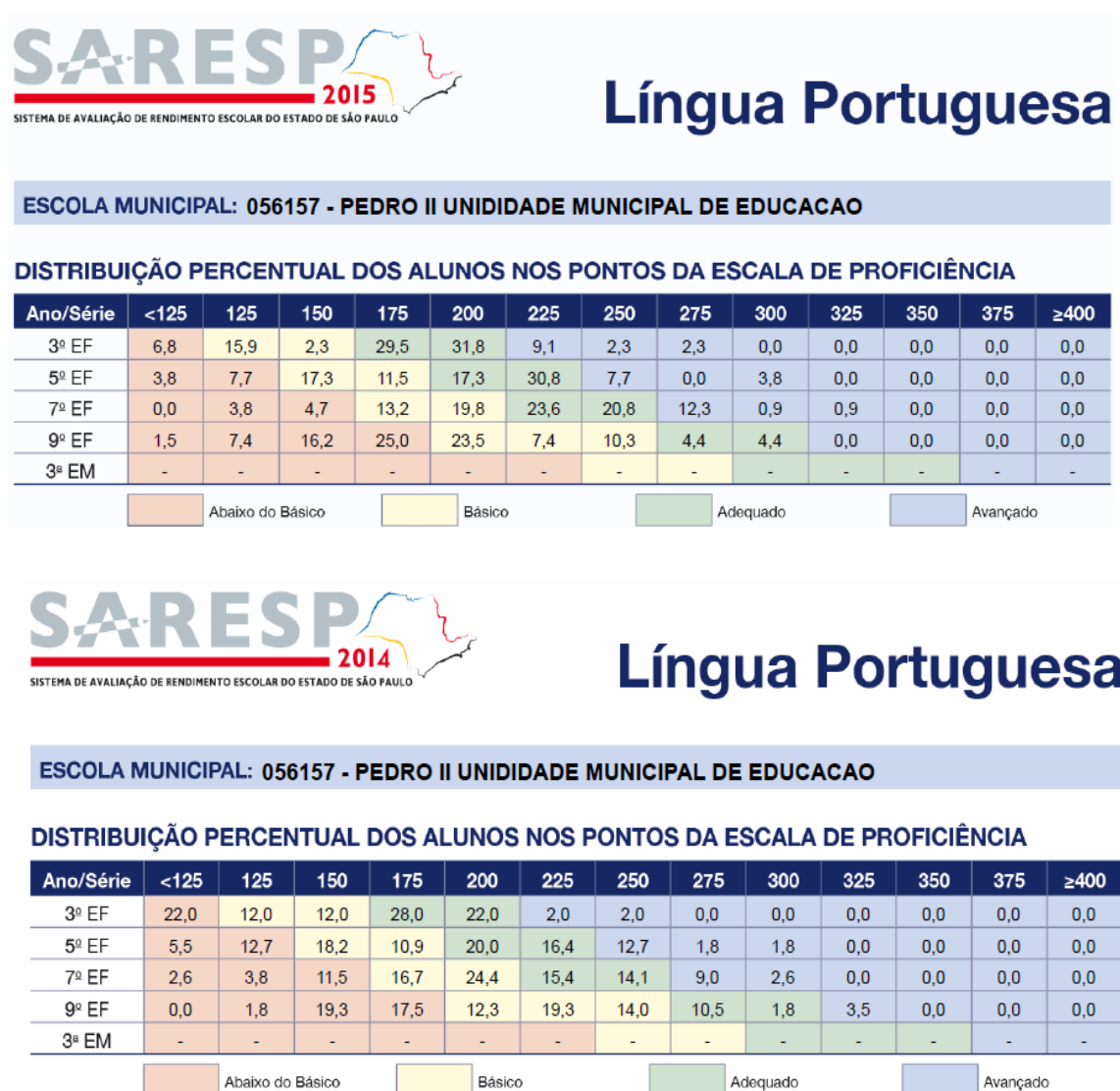
Tabela 3 – Porcentagem de frequência SARESP 2014 e 2015

2014			
Ano	Alunos matriculados	Presentes 1º dia SARESP	% de frequência
5º	67	55	82%
7º	113	78	69%
9º	84	59	70%
2015			
Ano	Alunos matriculados	Presentes 1º dia SARESP	% de frequência
5º	58	53	91%
7º	153	112	73%
9º	111	84	75%

Fonte: Elaborado pela autora com dados SARESP e SIGES/Santos 2014/2015.

Com relação à proficiência em Língua Portuguesa na Avaliação SARESP, observamos melhor desempenho dos alunos do 5º ano, se comparados com os do 9º ano. Na classificação “abaixo do básico” para o 5º ano, obtivemos uma redução em percentual de 18,2 para 11,5 e, no “básico”, percentual de 29,1 para 28,8, inserindo-os na classificação “adequado”, uma elevação de 36,4 para 48,1, totalizando 76,9 na soma do básico e adequado. Porém, o nível avançado apresentou redução de percentual de 16,4 para 11,5, como ilustra a Figura 10:

Figura 10 – Escala de proficiência em Língua Portuguesa 2014 e 2015



Fonte: Adaptado SARESP 2014/2015.

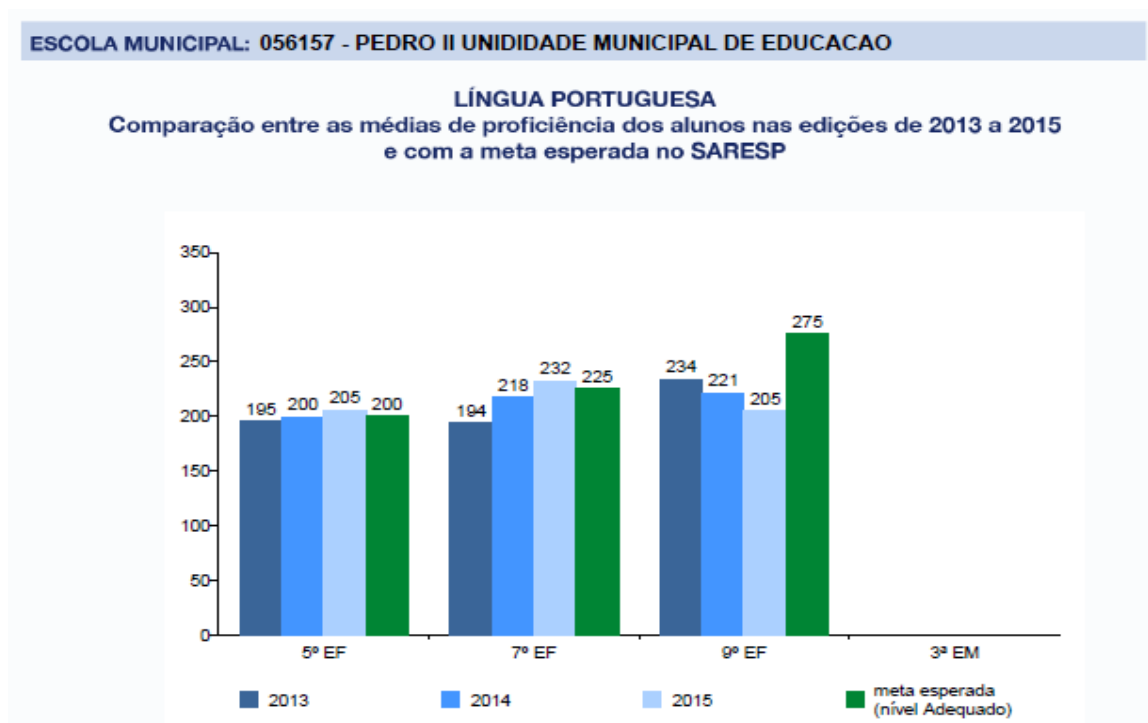
Em relação ao 9º ano, tivemos um aumento na classificação “abaixo do básico” com percentual de 38,6 para 50,0; e diminuição no “básico” de 45,6 para 41,2 e no adequado de 12,3 para 8,8. Com percentual zero no nível avançado.

Esses resultados são preocupantes, pois revelam um certo retrocesso e a necessidade de buscarmos caminhos para reverter a situação, ou seja, é preciso agir e motivar os alunos.

Como descrito na Prova Brasil, é preciso considerar dois aspectos que nos parecem inicialmente relevantes: a baixa frequência nas avaliações e o pouco empenho dos alunos participantes. pois sabemos que principalmente o aluno de 9º ano, por estar em plena adolescência, em sua maioria demonstra desinteresse para os estudos e falta de perspectiva em relação ao futuro.

Na Figura 11, apresentamos os resultados comparativos da escola de 2013 a 2015. Podemos observar o avanço crescente da proficiência no 5º ano em relação à meta esperada no SARESP e o declínio no 9º ano – fato que ratifica o que foi observado na avaliação da Prova Brasil, demonstrando a necessidade de ações que promovam a aprendizagem e consequentemente melhora nos resultados.

Figura 11 – SARESP Resultados Comparativos da Escola 2013 a 2015



Fonte: SARESP 2015

A fim de discutir esses resultados, realizamos reuniões entre gestores e professores. Analisamos os resultados obtidos, a fim compreender as necessidades reais dos alunos e buscar intervenções mais efetivas e que utilizem procedimentos

didáticos diferenciados e motivadores. Houve assim um consenso, as decisões foram negociadas e avaliadas.

Realizamos, também, reunião com pais e alunos para conscientização da importância das avaliações externas e apresentação dos índices, percentual de proficiência e resultados comparativos, com a intenção de melhorar a participação efetiva dos alunos de 9º anos.

Cabe ainda registrar que, no ano de 2016, o município de Santos não aderiu à avaliação externa SARESP. Assim, não é possível fazer o comparativo do percentual do nível de proficiência e resultados dos dois anos de atuação na UME após o início da pesquisa (2015/2016) nem verificarmos se nossas ações teriam modificado o resultado das questões abordadas, como frequência dos alunos, o comprometimento dos pais e as estratégias de ensino dos professores para 5º e 9º anos.

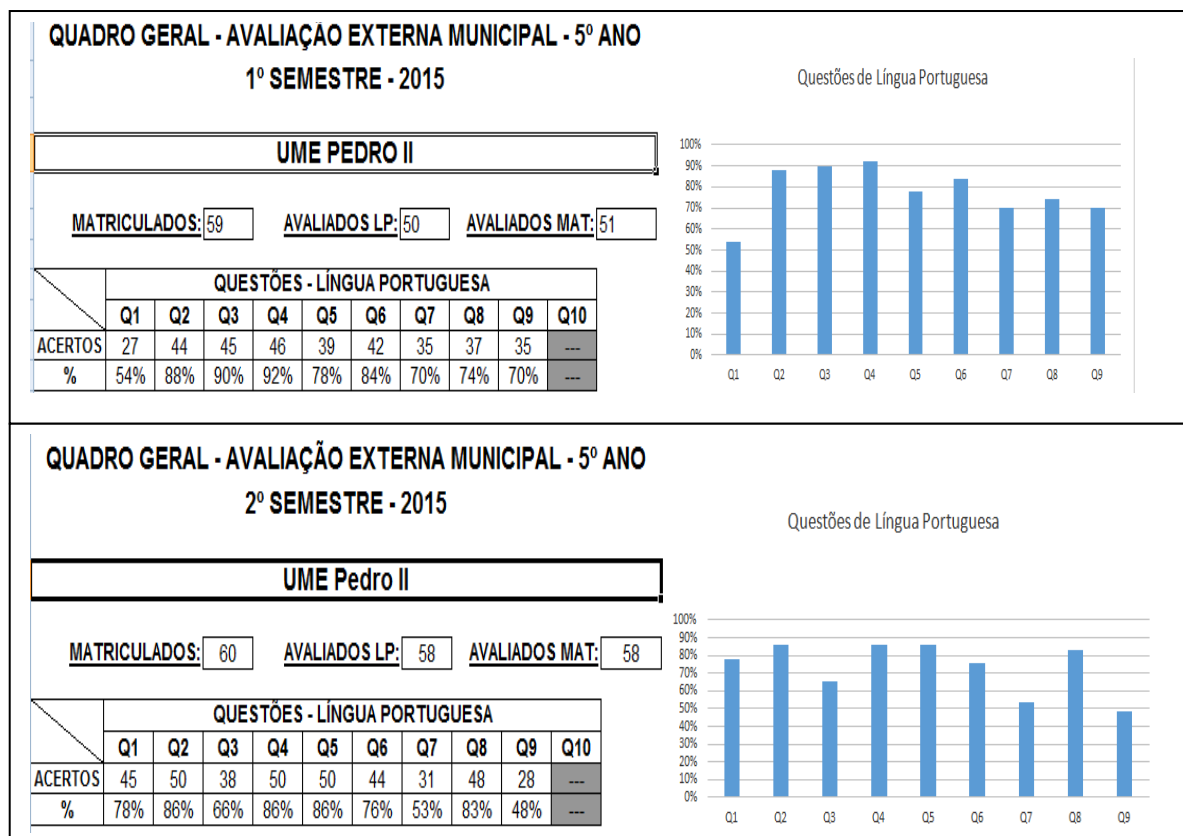
4.4 Os Níveis, Descritores e Resultados da Prova Santos

A Prova Santos utiliza os mesmos descritores das avaliações externa estadual e nacional, complementada por dados específicos da rede. Sua aplicação ocorre duas vezes ao ano e apresentam objetivos especificados elencados na portaria nº 17/2016 SEDUC. Em 2015 foi composta por nove questões de múltipla escolha para a disciplina de Língua Portuguesa, além de produção textual. Os descritores da Prova Santos 5º Língua Portuguesa 2015 (Apêndice E) referem-se aos 1º e 2º semestres de aplicação.

O quadro geral de questões apresenta os percentuais de acertos nos dois semestres de 2015 na UME e permite identificar as questões com menor percentual da unidade escolar e compará-la com os resultados da rede municipal. O quadro fornece o número de alunos matriculados no semestre e o número de alunos presentes na avaliação.

Constatamos que, no 1º semestre de 2015, 84,7% dos alunos matriculados no 5º ano compareceram à avaliação e, no 2º semestre, o comparecimento atingiu 96,6%. Assim, foi mantido o padrão de frequência próximo ao constatado nas avaliações do SARESP 2013/2015, conforme revela a Figura 12.

Figura 12 – Avaliação Externa Municipal 5º ano - 1º e 2º Semestres 2015



Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2015

A partir do levantamento dos dados, organizamos o quadro comparativo de percentual de acerto das questões com índice < 75% e análise das questões com descritores (Apêndice E), da Prova Santos entre UME e Município em 2015, conforme os Quadros 7 e 8:

Quadro 7 – Avaliação Externa Municipal 5º ano 1º e 2º Semestres 2015 – Comparativo de porcentagem de acertos das questões com índice < 75%

Município 2015							
			1	3	7	8	9
Mês	Total de alunos	Alunos presentes	% de acertos	% de acertos	% de acertos	% de acertos	% de acertos
Maio	3042	2765	59%	94%	64%	81%	69%
Setembro	2938	2812	74%	66%	52%	81%	51%
UME Pedro II 2015							
			1	3	7	8	9
Mês	Total de alunos	Alunos presentes	% de acertos	% de acertos	% de acertos	% de acertos	% de acertos
Maio	60	53	54%	90%	70%	74%	70%
Setembro	61	55	78%	66%	53%	83%	48%

Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2015

Quadro 8 – Descritores Prova Santos 5º ano 2015 e análise das questões com índice < 75%.

<p>Questão 1 - Descritor: Identificar duas formas de tratar uma informação, com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto.</p> <p>Ao analisar os resultados da questão 1, observa-se que nas duas avaliações, rede municipal e a unidade escolar apresentaram percentual de acertos semelhantes. O descritor apresentou menor índice de acertos na 1ª avaliação. Posteriormente ao trabalho desenvolvido em sala de aula com ênfase nesse descritor, o índice de acertos na 2ª avaliação apresentou elevação.</p>
<p>Questão 3 - Descritor: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>A unidade escolar e a rede municipal apresentaram mesmo índice, ocorreu o declínio devido à dificuldade da questão no 2º semestre.</p>
<p>Questão 7 - Descritor: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>A unidade escolar apresentou melhores resultados nas duas avaliações em relação a rede municipal e demonstra que embora o aluno tenha domínio do uso de pontuação em situações comuns e apresenta dificuldade de entendimento, quando o descritor é utilizado em situações mais complexas e que requerem relacionar o texto à pontuação.</p>
<p>Questão 8 - Descritor: Inferir o tema de um texto.</p> <p>Observamos que a unidade escolar apresentou percentual menor que rede municipal na 1ª avaliação, demonstrando que o aluno teve dificuldade em perceber o assunto principal sobre o qual os textos se debruçam.</p> <p>Com a aplicação de procedimentos relacionados ao descritor obtivemos melhores resultados na 2ª avaliação.</p>
<p>Questão 9 - Descritor: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados semelhantes nas avaliações, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor. E na 2ª avaliação, o grau de dificuldade aumentou o que ratifica a necessidade de retomada.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2015

Com base nos dados e gráficos gerados, é possível concluir que, em 2015, a unidade escolar apresentou em várias questões, resultados percentuais de acerto maiores que a rede municipal. Mas, em relação à 2ª avaliação que trabalhou os mesmos descritores com grau de dificuldade maior, apresentamos um percentual menor nas questões 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9, mantendo os resultados próximos aos apresentados pela rede municipal.

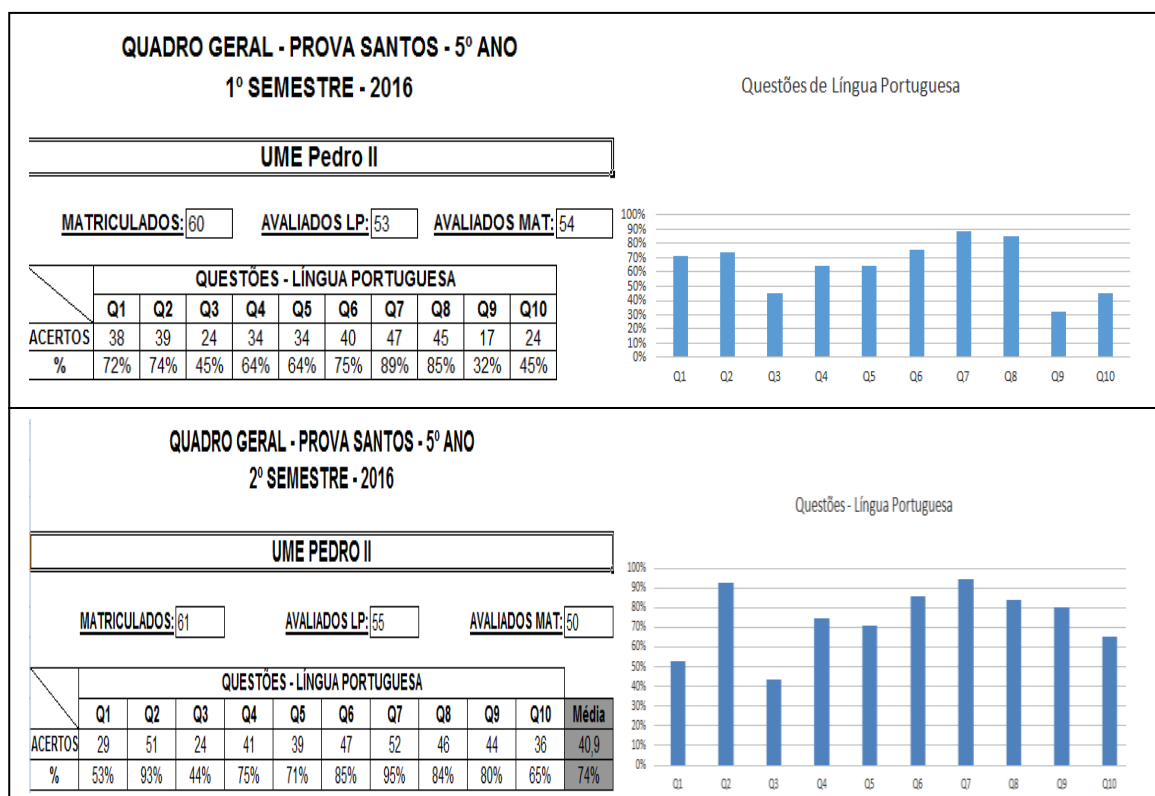
Constatamos que houve uma boa participação dos alunos e ficamos dentro de um padrão desejável, mas é necessário realizar um trabalho que retome os

descritores que apresentaram a redução nos resultados, a fim de atuar nas dificuldades apresentadas. Seria importante uma assessoria especializada para os professores com o objetivo de oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que os alunos possam avançar na aprendizagem como no caso da questão 9 que remete a coesão e coerência textual.

No ano de 2016, a Avaliação passou a ter 10 questões, além da produção textual. O quadro geral 2016 fornece o número de alunos matriculados no semestre e o número de alunos presentes na avaliação.

Constatamos que no 1º semestre 88,3% dos alunos matriculados no 5º ano compareceram à avaliação e, no 2º semestre, o comparecimento atingiu 90,1%. O índice no 1º semestre de 2016 foi maior que o apresentado em 2015 e, em relação ao 2º semestre, o índice de 2016, comparado ao mesmo período de 2015, apresentou uma redução de 6,5%, conforme revela a Figura 13.

Figura 13 – Avaliação Externa Municipal 5º ano - 1º e 2º Semestres 2016



Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2016

A partir do levantamento dos dados, organizamos um quadro comparativo do percentual de acerto das questões com índice < 75% da UME e do Município em 2016, conforme os Quadros 9 e 10:

Quadro 9 – Avaliação Externa Municipal 5º ano 1º e 2º Semestres 2016 - Comparativo de porcentagem de acertos das questões com índice < 75%

Município 2016								
			1	3	4	5	9	10
Mês	Total de alunos	alunos presentes	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto
Maio	3042	2765	58%	56%	55%	64%	41%	45%
Setembro	2938	2812	55%	44%	58%	65%	67%	55%
UME Pedro II 2016								
			1	3	4	5	9	10
Mês	Total de alunos	alunos presentes	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto
Maio	60	53	72%	45%	64%	64%	32%	45%
Setembro	61	55	53%	44%	75%	71%	80%	65%

Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2016

Quadro 10 – Descritores Prova Santos 5º ano 2016 e análise das questões com índice < 75%

<p>Questão 1 - Descritor: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.</p> <p>Observamos que a unidade escolar apresentou maior percentual de acertos que a rede municipal na 1ª avaliação. O descritor apresentou menor índice de acertos na 2ª avaliação devido ao maior grau de dificuldade.</p>
<p>Questão 3 - Descritor: Inferir informação implícita em um texto.</p> <p>A rede municipal e a unidade escolar apresentaram baixo percentual de acerto nas duas avaliações – dado o grau de dificuldade das questões para os alunos, indicando a necessidade de ser retomado esse conteúdo para que os alunos compreendam como inferir e identificar possíveis respostas.</p>
<p>Questão 4 - Descritor: Identificar o tema de um texto.</p> <p>Observamos que a unidade escolar apresentou percentual maior que a rede municipal nas duas avaliações, demonstrando que o aluno teve dificuldade em perceber o assunto principal dos textos. Com a aplicação de procedimentos relacionados ao descritor, obtivemos melhores resultados na 2ª avaliação.</p>
<p>Questão 5 - Descritor: Identificar duas formas de tratar uma informação, com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram mesmo percentual na 1ª avaliação demonstrando dificuldades de entendimento do descritor. E na 2ª avaliação a unidade escolar demonstrou um sutil aumento no percentual.</p>
<p>Questão 9 - Descritor: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, esse resultado revela que, embora o aluno tenha domínio no uso de pontuação em situações comuns, presentes na 1ª avaliação, apresenta dificuldade de entendimento, quando o descritor apresenta situações mais complexas e que requerem estabelecer relações entre o texto e o efeito da pontuação, fato que ocorreu na 2ª avaliação.</p>
<p>Questão 10 - Descritor: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor, o que ratifica a necessidade de retomar o descritor.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2016

Com base nos dados e gráficos gerados, podemos concluir que, em 2016, a unidade escolar apresentou em várias questões, resultados com percentual de acerto maior que a rede municipal. Mas, em relação à 2ª avaliação que trabalhou os mesmos descritores (Apêndice G) com grau de dificuldade maior nas questões, apresentamos um percentual menor apenas na questão 1, apresentando melhores resultados que a rede municipal nas questões 4, 5, 9 e 10.

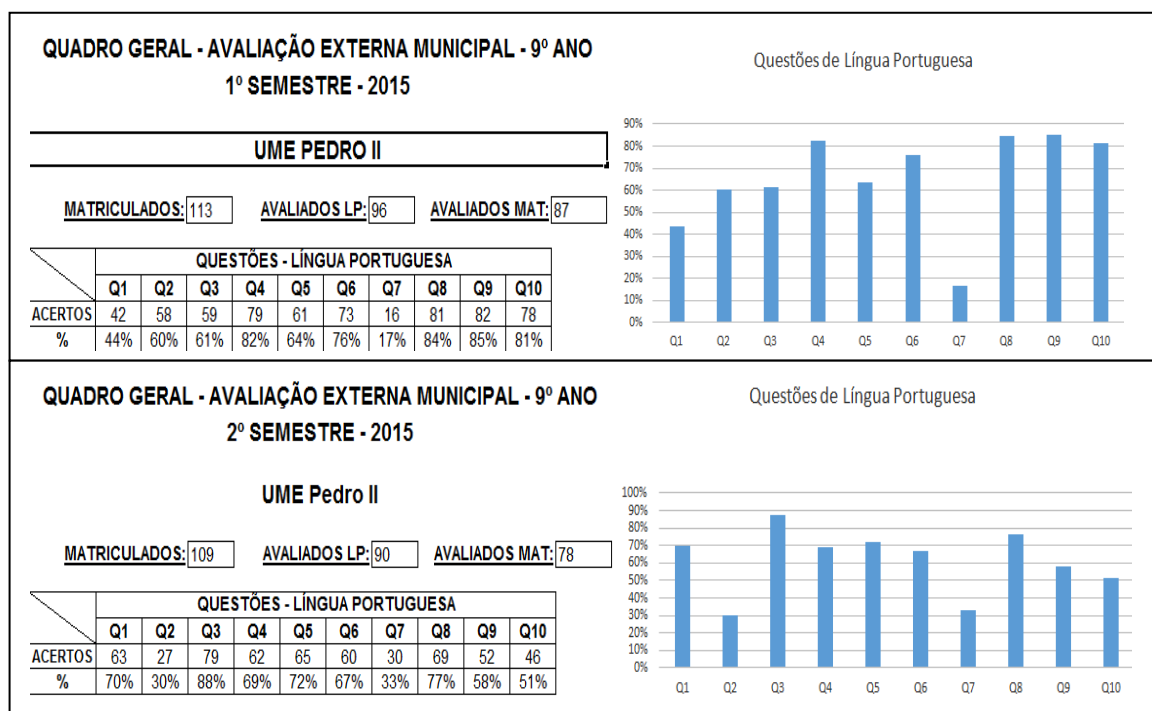
As médias de acertos nas duas avaliações de 2015 e 2016 do 5º ano garantiram maior percentual para a unidade escolar, que registrou respectivamente, 75,2% e 69,5% de médias, comparado com a rede municipal que apresentou 73,8% e 64%. Embora tenha ocorrido um declínio em 2016 nos resultados, estes mostram que as ações voltadas a práticas leitoras estão gerando mudanças em relação ao comportamento leitor de nossos alunos. Logo é preciso investir mais em situações que privilegiem contextos significativos, e retomem os descritores para que sejam desenvolvidas as habilidades e competências esperadas para essa etapa da aprendizagem.

Importante lembrar que o processo de aprendizagem demanda tempo e boas práticas. De acordo com Solé:

Não devemos esperar que os alunos aprendam o que não lhes foi ensinado, nem vamos esperar que aprendam de uma vez só e para sempre. Trata-se apenas de fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos do ensino: mostrar como um especialista os maneja, planejar situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente este manejo e ajudá-lo para que, partindo de onde se encontra, possa ir sempre um pouco além, no sentido do domínio autônomo. (SOLÉ, 1998, p 172)

Em relação aos resultados do 9º ano em 2015, podemos observar o quadro geral de questões (Figura 14), seus percentuais de acertos nos dois semestres na UME e pudemos fazer análise das questões com menor percentual, comparando a unidade escolar com a rede municipal. O quadro fornece o número de alunos matriculados no semestre e o número de alunos presentes na avaliação. Constatamos que no 1º semestre 84,9% dos alunos matriculados no 9º ano compareceram na avaliação e no 2º semestre o comparecimento atingiu 82,5%. Apresentando uma porcentagem de frequência maior que o constatado nas avaliações do SARESP 2013/2015.

Figura 14 – Avaliação Externa Municipal 9º ano - 1º e 2º Semestres 2015



Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2015

A partir desses dados, organizamos o quadro comparativo de percentual de acerto das questões com índice < 75% entre UME e Município em 2015, expressos pelos Quadros 11 e 12:

Quadro 11 – Avaliação Externa Municipal 9º ano 1º e 2º Semestres 2015 - Comparativo de porcentagem de acertos das questões com índice < 75%

Município 2015								
Mês	Total de alunos	alunos presentes	1	2	5	7	9	10
			% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto
Maio	1127	2765	51%	69%	76%	14%	88%	78%
Setembro	1065	2812	73%	34%	79%	36%	75%	52%
UME Pedro II 2015								
Mês	Total de alunos	alunos presentes	1	2	5	7	9	10
			% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto
Maio	113	96	44%	60%	64%	17%	85%	81%
Setembro	109	90	70%	30%	72%	33%	58%	51%

Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2015

Quadro 12 – Descritores Prova Santos 9º ano 2015 e análise das questões com índice < 75%

<p>Questão 1 - Descritor: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.</p> <p>A unidade escolar e a rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor, o que ratifica a necessidade de retomar o descritor.</p>
<p>Questão 2 - Descritor: Identificar o sentido de vocábulos ou expressões, selecionando a aceção mais adequada ao contexto em que estão inseridos.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações. O aluno necessita de um bom repertório para conseguir responder às questões. O uso da linguagem figurada dificulta a interpretação, pois exige relações entre as imagens apresentadas e o contexto, além de um vocabulário mais elaborado.</p>
<p>Questão 5 - Descritor: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos (gêneros diferentes).</p> <p>Observamos que a unidade escolar apresentou percentual menor que rede municipal nas duas avaliações, demonstrando que o aluno teve dificuldade em realizar a comparação, ainda que o descritor conste na maioria dos livros didáticos adotados e utilizados pela rede. É preciso caracterizar melhor os gêneros na sala de aula.</p>
<p>Questão 7 - Descritor: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor, o que ratifica a necessidade de retomar o descritor. É uma habilidade complexa, mas o conteúdo particularmente trabalhado neste ano.</p>
<p>Questão 9 - Descritor: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, com declínio na 2ª avaliação, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor, o que ratifica a necessidade de retomar como se dá o efeito da ironia e humor.</p>
<p>Questão 10 - Descritor: Estabelecer relações de causa/consequência entre segmentos do texto.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, com declínio na 2ª avaliação, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor. A questão foi desenvolvida com utilizando o gênero poema que exige do aluno habilidades de leitura complexas.</p>

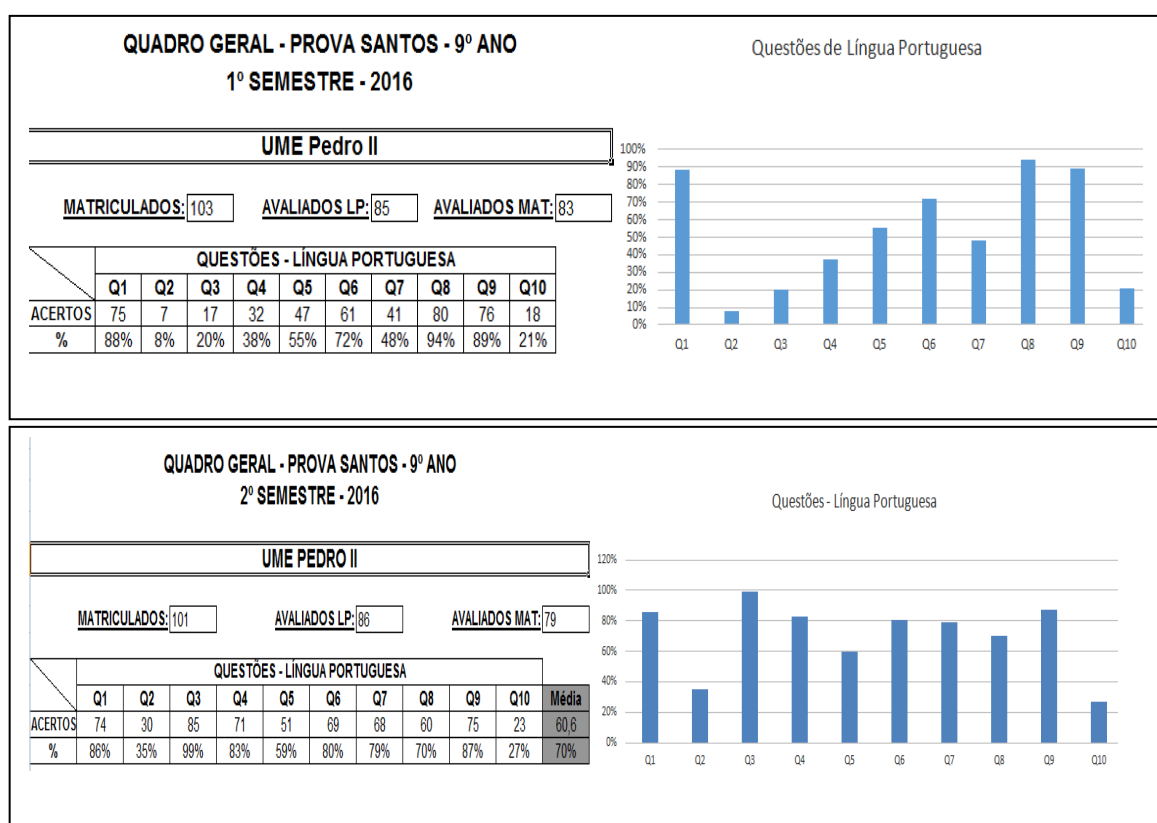
Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2015

Ao analisar os dados e gráficos gerados podemos concluir que em 2015 a unidade escolar apresentou em várias questões, resultados em percentual de acerto menor que a rede municipal, na Prova Santos Língua Portuguesa para o 9º ano. Embora a frequência tenha sido melhor que nas avaliações do SARESP 2013/2015

continuamos com baixos índices na proficiência em Língua Portuguesa sendo necessário atuar com maior ênfase na maioria dos descritores. (Apêndice F)

O quadro geral 2016 (Figura15) permite visualizar o número de alunos matriculados no semestre e o número de alunos presentes na avaliação. Constatamos que no 1º semestre 82,5% dos alunos matriculados no 9º ano compareceram à avaliação e, no 2º semestre, o comparecimento atingiu 85,1%. O índice no 1º e 2º semestres de 2016 foram menores que os apresentados no mesmo período de 2015.

Figura 15 – Avaliação Externa Municipal 9º ano - 1º e 2º Semestres 2016



Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2015

Com o levantamento dos dados, organizamos o quadro comparativo de percentual de acerto das questões com índice < 75% entre UME e Município em 2016. Observar os Quadros 13 e 14:

Quadro 13 – Avaliação Externa Municipal 9º ano 1º e 2º Semestres 2016 - Comparativo de porcentagem de acertos de algumas questões com índice < 75%

Município 2016								
			2	3	4	5	7	10
Mês	Total de alunos	alunos presentes	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto
Maio	1127	2765	51%	69%	76%	14%	88%	78%
Setembro	1065	2812	73%	34%	79%	36%	75%	52%
UME Pedro II 2016								
			2	3	4	5	7	10
Mês	Total de alunos	alunos presentes	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto	% de acerto
Maio	113	96	44%	60%	64%	17%	85%	81%
Setembro	109	90	70%	30%	72%	33%	58%	51%

Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2016

Quadro 14 – Descritores Prova Santos 9º ano 2016 e análise das questões com índice < 75%

<p>Questão 1 - Descritor: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor, o que ratifica a necessidade de retomar o descritor e iniciar uma discussão sobre as escolhas ao tratar de um tema.</p>
<p>Questão 2 - Descritor: Identificar o sentido de vocábulos ou expressões, selecionando a acepção mais adequada ao contexto em que estão inseridos.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações. O aluno necessita estabelecer relações de sentido - dado o uso e o contexto, exigindo assim uma leitura atenta do aluno e conhecimento do vocabulário.</p>
<p>Questão 5 - Descritor: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos (gêneros diferentes).</p> <p>Observamos que a unidade escolar apresentou percentual menor que a rede municipal nas duas avaliações, demonstrando que o aluno teve dificuldade em realizar a comparação, ainda que o descritor conste na maioria dos livros didáticos adotados e utilizados pela rede.</p>
<p>Questão 7 - Descritor: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor, o que ratifica a necessidade de retomar o descritor. Como se trata de uma habilidade complexa, é preciso trabalhar os diferentes pontos de vista sobre um mesmo tema em diferentes gêneros.</p>
<p>Questão 9 - Descritor: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, com declínio na 2ª avaliação, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor, que apresentou maior grau de dificuldade ao tratar do efeito de sentido.</p>
<p>Questão 10 - Descritor: Estabelecer relações de causa/consequência entre segmentos do texto.</p> <p>A unidade escolar e rede municipal apresentaram resultados próximos nas duas avaliações, com declínio na 2ª avaliação, demonstrando dificuldades de entendimento do descritor. A questão foi desenvolvida com utilizando o gênero poema que exige do aluno habilidades de leitura complexas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados SEDUC/SANTOS 2016

Com base nos dados e gráficos gerados, podemos concluir que, em 2016, a unidade escolar apresentou em várias questões, resultados com percentual de acerto menor que a rede municipal, mantendo a proporção de percentual de acerto menor em relação à 2ª avaliação que trabalhou os mesmos descritores (Apêndice H) com grau de dificuldade maior nas questões.

As médias de acertos nas duas avaliações de 2015 e 2016 também foram proporcionalmente menores para a unidade escolar, que registrou respectivamente, 63,5% e 61,9% de médias, comparado com a rede municipal que apresentou 67,7% e 64%. Embora tenha ocorrido um declínio em 2016 nos resultados da unidade escolar, o mesmo foi observado na rede municipal.

Os resultados mostram que as ações voltadas a práticas leitoras principalmente para os alunos de 9º ano precisam ser intensificadas. Logo é preciso investir mais situações que privilegiem contextos significativos, retomem os descritores para que sejam desenvolvidas as habilidades e competências esperadas para essa etapa da aprendizagem.

Deparamos-nos ainda com muitos problemas que envolvem as políticas públicas no que tange à formação inicial e continuada dos docentes e a cultura de uso das avaliações para classificação das escolas. Entretanto, estamos instaurando na unidade escolar a cultura da importância das avaliações externas com estudo dos resultados que são apresentados aos docentes para tomada de decisões que propiciem o desenvolvimento das habilidades esperadas. Para os pais e alunos apresentamos os resultados para que compreendam a parcela de responsabilidade que lhes cabe para que tenhamos uma educação de qualidade.

5 DISCUSSÃO - AS AÇÕES DA ESCOLA

A escola tem como função social formar cidadãos com conhecimento crítico e valores éticos, para que eles possam contribuir de forma solidária e participativa com a sociedade. Muitos são os desafios e os fatores que interferem na qualidade de ensino, podendo-se destacar questões como: a falta de motivação do corpo discente para os estudos que se apresentam sem perspectiva profissional, professores lutando por melhores condições de trabalho, precariedade na estrutura física dos estabelecimentos de ensino, falhas na implementação de ações para valorização do profissional docente, formação acadêmica sem qualidade, pouco investimento financeiro se comparado a outros países, inúmeros desvios de recursos dentre outros. Essas falhas comprometem o sistema educacional brasileiro.

No ano de 2015 no IDEB em nível nacional apenas os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) conseguiram superar a meta 5,2, com o resultado de 5,5. Os anos finais (6º ao 9º ano) registraram 4,5, abaixo da meta de 4,7. A evolução em qualidade nessa etapa ficou abaixo do esperado. Observar Tabela 4:

Tabela 4 – Comparação da média do IDEB 5º ano e 9º ano em 2011, 2013 e 2015.

5º ANO	IDEB OBSERVADO			METAS PROPOSTAS		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
BRASIL	5,0	5,2	5,5	4,6	4,9	5,2
SANTOS	5,8	5,8	6,1	5,2	5,4	5,7
UME	5,3	5,5	6,2	5,5	5,7	6,0

9º ANO	IDEB OBSERVADO			METAS PROPOSTAS		
	2011	2013	2015	2011	2013	2015
BRASIL	4,1	4,2	4,5	3,9	4,4	4,7
SANTOS	4,5	4,1	5,0	4,6	5,0	5,3
UME	4,0	3,9	4,6	4,5	4,9	5,2

Fonte: Elaborado pela autora com dados IDEB 2016

A análise desses dados revela melhoria nos resultados gerais do município de Santos, mas ainda abaixo dos resultados apresentados por países cujo investimento na Educação é maior.

A UME aqui estudada apresenta melhor resultado nos Anos Iniciais, mas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, abaixo do esperado.

O município promove aperfeiçoamento, melhoria das práticas de gestão e acompanhamento das políticas educacionais locais, mas essas ações, são insuficiente para melhorar a educação, pois as formações não abrangem todos os profissionais e existe carência de docente na rede de ensino, variável que dificulta a liberação dos docentes para participarem das formações.

Observamos que a média registrada do 5º ano da unidade escolar de 6,2 é superior à da média do município e do país. Quanto ao 9º ano que apresenta média 4,6, mesmo abaixo da meta proposta, ocorreu um aumento em relação às avaliações anteriores. E a unidade superou o índice em relação à média do país, fato descrito no capítulo 4, os baixos índices atingidos no PISA.

Durante esses dois anos de pesquisa, o exercício de práticas de gestão democrática e participativa para atender melhor a aprendizagem dos alunos tem sido um diferencial na UME e podemos apontar o desenvolvimento de ações que propiciaram melhores resultados no aprendizado numa ação conjunta da equipe gestora, professores e funcionários junto a alunos e pais.

O papel do diretor é indispensável para a escola, principalmente na gestão e na organização da rotina escolar. Resgatar a imagem positiva de uma escola de qualidade para todos, tendo o respeito às diferenças como princípio básico é a principal meta a ser atingida pela equipe gestora da unidade escolar, que desenvolve um trabalho integrado, garantindo espaços para discussão de valores e promoção de vivências significativas. A permanência do diretor no cargo e na unidade escolar, também é um ponto importante, para que as ações desenvolvidas tenham continuidade.

A equipe gestora disponibiliza condições físicas, com a manutenção permanente de todos os espaços da escola, revitalizando espaços obsoletos (Figura 16), investimento em materiais de recursos didáticos e biblioteca E garante um bom clima de trabalho que contribui para que todos se empenhem e aceitem aprender com as experiências, por meio das reuniões setoriais e coletivas.

Os profissionais são avaliados pelo processo de avaliação periódica, na qual são considerados: o empenho, as relações interpessoais, a assiduidade entre outros itens seguindo orientações da SEDUC de Santos e parecer da gestora. Os professores e demais funcionários são orientados quando necessário, de maneira ética.

Figura 16 – Leitura no Parque Pedro Kids – Dia da Família



Fonte: Acervo UME PEDRO II - 2016

Em relação à gestão da sala de aula, temos preocupação em relação ao aproveitamento do tempo de aula de cada disciplina; esse tempo deve ser cumprido rigorosamente. Os horários de começo e termino das aulas são respeitados, assim como há o cuidado na condução da aula para que o tempo não seja desperdiçado.

O papel do coordenador pedagógico como articulador e transformador que orienta a organização do processo ensino aprendizagem de forma cooperativa e solidária por meio do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modo de agir, utilizando os espaços de RAP, Hora de Trabalho Individual (HTI) e momentos informais para reflexão e análises de situações de trabalho, bem como a formação continuada dos docentes. (Figura 17) Assim, os professores podem analisar conjuntamente os problemas e fazer diagnósticos tendo clareza de seus objetivos e dos conteúdos, traçando planos de aulas que utilizem metodologia e estratégias adequadas.

Para Libâneo (2012), o aprimoramento profissional deve ocorrer no próprio contexto do trabalho:

Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A ideia é que a própria escola constitui lugar de formação profissional, por ser sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2012, p.504)

Analisando os dados das avaliações externas, podemos realizar intervenções com foco na Prova Brasil, SARESP e Prova Santos

Figura 17 – Pauta Reunião de Aperfeiçoamento Profissional – Prova Santos

PAUTA RAP - Prova Santos - 1º Semestre 2016			
UME: PEDRO II			
FORMADORA: Cristina Torquato			
Objetivos: Analisar os resultados das proficiências na Prova Santos (avaliação externa) Fornecer subsídios para a tomada de decisões destinadas a melhorias do ensino na escola.			
ATIVIDADE	DESENVOLVIMENTO	DURAÇÃO	MATERIAIS
Leitura de fruição	“As ideias loucas” Rubem Alves	5'	livro
Apresentação dos resultados	Socialização das ideias e apresentação de slides	15'	Power Point
Discussão	Dividir o grupo de acordo com os seguimentos ano/ ensino	15'	Planilhas
Socialização	Principais ações elencadas para trabalhar descritores com baixo percentual de acerto	10'	Registro

Fonte: Elaborado pela autora

Os estudos proporcionados por Bonamino e Sousa (2012) sobre as três gerações de avaliações instituídas no Brasil, Saeb primeira geração que consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar; Prova Brasil segunda geração, e Saresp terceira geração articulam os resultados das avaliações que servem como indicadores capazes de fornecer informações a respeito dos componentes do currículo que são desenvolvidos com os alunos e a importância para o delineamento das políticas educacionais, mas, ponderam possíveis implicações:

Por um lado, discutem-se os riscos de as provas padronizadas, com avaliações que referenciam políticas de responsabilização envolvendo consequências fracas e fortes, exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar. Por outro lado, aponta-se o potencial das avaliações de segunda e terceira gerações em propiciarem uma discussão informada sobre o currículo escolar, em termos das habilidades fundamentais de leitura e matemática que ainda não têm sido garantidas a todos os alunos. (BONAMINO e SOUSA, 2012, p.373)

No caso da UME em questão, a preocupação com os resultados e ações interventivas na escola, permitem-nos afirmar que há de fato uma preocupação com a avaliação como instrumento de reflexão que visa à melhoria da aprendizagem e também da escola como um lugar que garanta o desenvolvimento do aluno.

Porém temos a clareza que “não pode haver elevação da qualidade do ensino se não houver uma melhora da qualidade dos professores, que requer, necessariamente, um forte envolvimento pessoal nas atividades de formação”. (SOBRINHO, 2003, p 121)

O desenvolvimento de uma leitura fluente envolve uma série de estratégias como decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação. É comum na escola, entre os alunos do fundamental I e II, a leitura como prática de rotina (Figura 18). As aulas se organizam para que haja oportunidades cotidianas de leitura como, por exemplo, o desenvolvimento de produção textual de poemas relacionados ao ambiente em que o aluno vive e apresentação de sarau como produto final. O objetivo é transformar os alunos em leitores e produtores textuais ativos.

Figura 18 – Leitura no Hall de entrada



Fonte: Acervo UME PEDRO II - 2016

Temos desenvolvido na escola além da formação em serviço, projetos voltados para a leitura que envolvem todos os professores e outros profissionais da educação como a bibliotecária, inspetores de alunos, mediadores de inclusão e as intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais).

Nas sessões de leitura simultânea e de leitura de imagem que constam em nosso calendário anual, promovemos ações diferenciadas, como a participação de escritores (Figura 19) e releituras de livros e imagens (Figura 20). O seguimento do fundamental I conta com uma atuação semanal de interferência sobre a leitura, desenvolvido pela bibliotecária. E as professoras realizam leitura diariamente e em algumas vezes utilizam outros espaços da escola para essa ação.

Figura 19 – Tarde de autógrafos na UME Pedro II



Fonte: Diário Oficial de Santos. Publicação 15 set 2015, p. C1 e C4.

Figura 20 – Sessão Simultânea de Leitura de Imagem - A menina e as borboletas



Fonte: Diário Oficial de Santos. Publicação 23 set 2015, p.A5

Com documento padrão e seguindo orientação da SEDUC de Santos, a construção do PPP é realizada com a participação do corpo docente, membros da equipe, funcionários, pais e alunos definindo a escola que desejam e o que esperam dela.

A unidade de ensino participa de alguns projetos ofertados pela SEDUC de Santos, mas promove os seus próprios projetos (Apêndice L) e (Figura 21) que estão elencados no PPP. Atividades socioculturais são promovidas na própria unidade e também fora do ambiente escolar em visitas a museus, exposições e teatro em parceria com outras secretarias.

Figura 21 – A Floresta dos Contos 2016



Fonte: Acervo UME PEDRO II – 2016

O fomento à participação em diferentes projetos, como também nas olimpíadas de matemática, de língua portuguesa é uma prática constante. Colhemos os louros de alunos que estão se destacando nesses eventos e incentivamos a participação do maior número possível de alunos.

A unidade escolar participa da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) Escrevendo o Futuro, em 2016 uma produção textual da categoria memórias literárias foi classificada para a etapa estadual, melhor resultado apresentado pela unidade escolar nos últimos anos; Na Olimpíada Brasileira de Matemática das

Escolas Públicas (OBMEP) e Olimpíada Municipal de Matemática do Ensino Fundamental de Santos (OMEFS) (4) alunos obtiveram destaque ficando classificados entre os 40 melhores. E na Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) que em 2016 propiciou o recebimento de (1) medalha de bronze e (3) medalhas de prata. A unidade escolar anteriormente não participava de concursos nem olimpíadas e, quando o fazia, não obtinha resultados de destaque.

Os alunos participam do grêmio estudantil, que está em seu segundo ano e ainda não apresenta atuação efetiva. A orientadora educacional tem promovido encontros de orientação sobre questões de formação moral e problemas típicos da juventude e, também, aplicado a justiça restaurativa. Alunos recebem esclarecimentos sobre organização dos espaços da escola, rendimento nas avaliações externas e dados estatísticos, por meio de encontros organizados pela coordenadora pedagógica.

Temos insistido em fortalecer a Cultura Escolar ligada à filosofia da escola, e é ela que dirá como a escola vê o educando no processo educativo e sua projeção para a vida social e intelectual.

A Legislação Educacional, a elaboração do Projeto Político Pedagógico, as abordagens de ensino, o público que se deseja alcançar e as metas pedagógicas e administrativas, todos esses fatores dependem das estratégias abordadas na formação da cultura que a instituição deseja formar.

É preciso dizer que tentamos na escola um movimento: partir das dificuldades gerais dos alunos da sala de aula - as mais evidentes - para as individuais (ainda que inicialmente), pois as ações buscam atender as habilidades não atingidas por um número significativo de alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das escalas de proficiência em Língua Portuguesa do SARESP demonstram alterações significativas em relação ao 5º ano. No IDEB de 2015, o 5º ano atingiu a média de 6,2, superior ao do município com a média de 6,1 e a média nas metas propostas. As ações desenvolvidas na escola estão apresentando resultados. As ações realizadas nos 5º anos são agora realizadas para os 9º anos a fim de verificar se haverá melhorias.

Nas ações pedagógicas, a busca pela valorização das reuniões semanais para aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, de acordo com a análise dos resultados obtidos e retomada de conteúdos e habilidades, garantiu que tivéssemos um olhar voltado para os conteúdos e o grau de aprendizagem dos alunos - o esperado e o desejado. A proposta de monitoramento contínuo dos alunos para acompanhar o progresso e levantar as dificuldades dos alunos em cada disciplina, produziram reflexões e adequações dos conteúdos, realização de projetos diversificados com utilização de materiais diversificados e uso de recursos tecnológicos.

É preciso esclarecer que a escola dispõe de recursos audiovisuais modernos, pois investe as verbas na compra de materiais, mas a utilização de recursos tecnológicos relacionados ao laboratório de informática ainda apresenta problemas, pois o laboratório está sucateado e é de responsabilidade da prefeitura trocar e fazer manutenção. Uma outra dificuldade está relacionada à dificuldade de acesso a sites que não são liberados pela prefeitura – há restrições a blogs, sites ainda que sejam educativos.

O foco nas ações pedagógicas, por parte da coordenação pedagógica, garantiu maior atenção ao processo de ensino e aprendizagem. O gerenciamento do tempo permitiu que além das reuniões, ocorresse de forma sistemática o atendimento individualizado para os professores. Longe de ter o domínio de todos os conteúdos sua atuação tem como foco as ações metodológicas e didáticas.

A coordenação precisa entender o que ocorre nas práticas escolares entre docentes e discentes, por meio de estudos, análises das avaliações e promover a formação continuada. A observação das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola é uma tarefa imprescindível para qualquer trabalho em torno do tema processos de ensino e aprendizagem.

Entre as ações pedagógicas desenvolvidas, temos como constante a prática de leitura e de metodologias diversificadas para a produção textual de diferentes gêneros. Os professores estão utilizando também o teatro como recurso didático, ampliando assim as possibilidades dos alunos para participação com mais desenvoltura oral em debates, exposições, entrevistas entre outros.

Precisamos ressaltar a importância do papel do professor como mediador, durante o processo de aprendizagem da língua, pois cabe a ele mostrar ao aluno que quando conquistado plenamente o domínio da leitura, esse terá autonomia e independência.

Com as mudanças significativas do cuidar do ambiente escolar com o investimento na infraestrutura da escola, a unidade escolar não tem registrado casos graves de violências nem depredação de patrimônio público.

Assim, por meio das reflexões e indagações estamos tentando compreender as necessidades concretas dos alunos, e buscando a utilização de recursos e procedimentos inovadores, e da tomada de decisões negociadas e valorizadas como interessantes, no contexto da ação dos docentes.

Cabe finalizar com um apontamento do PCN:

Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade. (BRASIL, 1988)

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

CRISTINA TORQUATO

PRODUTO:

**“GUIA DE AÇÕES PARA APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL”**

**SANTOS
2017**

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	112
7.1 OBJETIVOS.....	115
7.1.1 Objetivo Geral	115
7.1.2 Objetivo Específicos	115
7.2 GUIA DE AÇÕES PARA APRIMORAMENTO DA PRÁTICA DE LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	117
APRESENTAÇÃO	117
EQUIPE GESTORA	118
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	119
PROFESSORES	121
FUNCIONÁRIOS	122
PAIS.....	122
ALUNOS	123
REFERÊNCIAS	123
LEITURAS COMPLEMENTARES	123

INTRODUÇÃO

[...] quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perceptivas ou opiniões sobre determinados aspectos [...]

Isabel Solé

Iniciamos o estudo na unidade municipal de educação a partir do levantamento dos resultados obtidos no IDEB 2001/2013, nos quais a escola não havia atingido os índices propostos pela meta, especificamente em relação às questões de Língua Portuguesa e as práticas de leitura. Essa situação precisava ser modificada, havendo assim a necessidade de gerar condições didáticas que permitissem uma versão escolar da leitura mais próxima e articulada com a versão social dessas práticas e que apresente uma melhoria nesse processo.

Cabe citar a meta 7 do PNE que apresenta médias projetadas bienalmente para o País, como resultado da melhoria do fluxo escolar e, sobretudo, da aprendizagem dos estudantes em conformidade com os padrões internacionais. :

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb¹⁰: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014)

No PNE vigente podemos constatar que a elevação da qualidade da educação básica, em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, tem adquirido importância central na última década, tendo em conta a garantia do direito à educação, a melhoria da qualidade de vida da população e a produção de maior equidade e desenvolvimento econômico-social do País. (BRASIL, 2014)

Porém a oferta de educação básica de qualidade para todos tornou-se um complexo e grande desafio, sobretudo nas escolas públicas. Devido a essa complexidade é eminente o acompanhamento dos resultados do IDEB, que faz o acompanhamento da evolução da educação e estabelece o padrão de qualidade

¹⁰ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador criado pelo INEP, a partir de dados do Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil, que leva em consideração o fluxo escolar e o desempenho nos exames, para fazer o acompanhamento da evolução da educação e para estabelecer o padrão de qualidade que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida até 2022. (BRASIL, 2014)

que o Ministério da Educação definiu como meta a ser atingida. Esse acompanhamento deve ser realizado em conjunto pela equipe gestora e professores para identificar e pontuar ações que promovam a melhoria da aprendizagem.

A partir desse mote a pesquisa avançou com estudos sobre as práticas de leituras desenvolvidas pelos professores do 5º e 9º anos do ensino fundamental na unidade escolar e análise dos resultados apresentados nas Avaliações Institucionais: Prova Brasil, SARESP e Prova Santos.

Para Libâneo (2012, p. 507) “a avaliação é requisito para a melhoria das condições que afetam diretamente a qualidade do ensino”. As avaliações externas podem ser analisadas pelos professores e equipe gestora para melhor diagnosticar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e orientar o planejamento das ações para melhor qualidade da aprendizagem.

As práticas desenvolvidas pelos professores foram pautas no planejamento de ações norteadas pelo currículo escolar em consonância com a demanda da unidade escolar, pois segundo o PCN:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p.)

Os projetos desenvolvidos pelos professores e a formação continuada constituem o documento principal da escola, o PPP, que busca orientar, organizar e legitimar a promoção do conhecimento por meio de boas práticas docentes.

A importância do projeto político pedagógico é apontada por Libâneo (2012, p. 484) como o “documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”.

As avaliações externas, as práticas dos professores, a construção do documento PPP contribuem para as ações do profissional específico, o coordenador pedagógico, que em conjunto com o corpo docente possibilita a reflexão e considera as necessidades profissionais dos professores para promover as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas.

Assim, com base no rigor científico a contribuição da pesquisa realizada é a produção de um produto final elaborado a partir da análise dos resultados obtidos nas avaliações e das práticas profissionais. O produto formulado refere-se ao guia intitulado “Guia de ações para aprimoramento da prática de leitura no Ensino Fundamental” que elenca algumas das ações que foram desenvolvidas como práticas pedagógicas e que possibilitaram a melhoria da qualidade da educação com ênfase na área de leitura na unidade escolar e que propiciou a elevação dos índices do IDEB em 2015. É relevante citar que os índices obtidos pela unidade escolar superaram as metas estabelecidas para o país.


7.1 OBJETIVOS

7.1.1 Objetivo Geral.

- Elencar no guia as ações desenvolvidas por vários sujeitos na escola como: equipe gestora, coordenador pedagógico, professores, funcionários, pais e alunos, na busca de aprimorar as práticas leitoras que possibilitem ao aluno ajustar sua leitura a diferentes objetivos, empregando os procedimentos adequados a cada situação.

7.1.2 Objetivo Específicos

- Apresentar ações relacionadas às questões de infraestrutura na unidade escolar que possibilitem a reorganização de espaços para serem utilizados em ações de leitura extraclasse.
- Ratificar a importância da construção coletiva do documento PPP por meio do qual devem ser planejados e elaborados projetos para aprimoramento da prática leitora da unidade escolar.
- Apresentar planejamento de pautas para atendimento coletivo e individual, de forma a criar situações e espaços para reflexão, formação, troca de experiências e busca de soluções.
- Apresentar ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em relação ao estudo e levantamento de dados dos resultados apresentados pela unidade escolar nas principais avaliações.
- Ratificar as ações de boas práticas de leitura, propostas em documentos oficiais executadas por professores e funcionários.



Guia de ações
para aprimorar a
prática de leitura no
Ensino Fundamental

*Aos meus pais Terezinha e Luiz Carlos
Torquato (**in memoriam**),
À equipe gestora, professores e
funcionários da UME Pedro II,
A minha orientadora Prof^a Dra. Irene Silva
Coelho e professores da UNIMES.*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	117
EQUIPE GESTORA	118
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.....	119
PROFESSORES.....	121
FUNCIONÁRIOS.....	122
PAIS.....	122
ALUNOS.....	123
REFERÊNCIAS.....	123
LEITURAS COMPLEMENTARES.....	123

APRESENTAÇÃO

“As coisas por sabidas, não são ditas e, por não serem ditas, são esquecidas”.

Pablo Neruda

O guia apresenta as ações que foram desenvolvidas durante o período da pesquisa na busca do aprimoramento das práticas leitoras para a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno.

Algumas particularidades contribuíram para que as ações tivessem os resultados esperados.

A equipe gestora atua na unidade escolar há mais de dois anos e seus membros compartilham as mesmas intenções, objetivos, valores e práticas relacionadas à qualidade da educação, conhecem a realidade da comunidade e praticam a gestão democrática. Pesquisas apontam que, quanto maior o tempo de atuação da equipe gestora em uma unidade escolar, melhores são os resultados alcançados.

Com práticas participativas entre equipe pedagógica e professores foram realizadas as análises dos resultados das avaliações externas e a avaliação da escola por meio do projeto

político pedagógico que possibilitaram decisões importantes relacionadas à aprendizagem dos alunos.

As práticas desenvolvidas pelos professores foram pautadas na observação e registro do processo educativo, na busca de metodologias planejadas, estudo e reflexões para o aprimoramento do ensino-aprendizagem.

As mudanças promovidas modificaram a cultura escolar e os resultados tornaram-se evidentes com o aumento considerável da participação dos alunos em concurso, olimpíadas e evento culturais.

Evidentemente, as funções e ações que gestores, coordenação pedagógica, professores e funcionários precisam desenvolver para assegurar a melhor aprendizagem para os alunos vão além das elencadas nesse guia.

EQUIPE GESTORA

“Dirigir e coordenar significa assumir, no grupo, a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante o trabalho conjunto”.

Libâneo

Atribuições da Equipe Gestora:

- Resgatar a imagem positiva de uma escola de qualidade para todos, tendo o respeito às diferenças como princípio básico é a principal meta a ser atingida.
- Apresentar perfil bem definido como autoridade, educador e administrador. Autoridade escolar, pois tem responsabilidade por tudo o que se passa na escola; educador com conhecimento das atividades técnicas realizadas pelo grupo sob seu comando e administrador assegurando a organização e o planejamento.
- Dialogar com os profissionais e educandos, oportunizando a responsabilidade da organização e manutenção do patrimônio.

- Prover os recursos necessários, administrando de forma coerente as verbas destinadas para obtenção de bens permanentes e consumíveis.
- Promover o trabalho cooperativo e solidário em prol da formação e aprendizagem dos alunos.
- Mostrar resultados positivos. Semanalmente, na entrada dos alunos, às segundas-feiras antes do Hino Nacional promover a valorização do aluno nota 10 e a premiação dos alunos que se destacam em concursos e eventos esportivos.
- Recepcionar e apresentar resumo em power point das atividades desenvolvidas no trimestre na reunião de Associação de Pais e Mestres (APM), antes de os pais serem direcionados para as salas de aula.
- Promover regularmente encontros com pais e alunos, direcionados pela orientação pedagógica, para debater problemas típicos dos adolescentes e prevenir situações de violência, a fim de garantir a convivência pacífica, solidária e democrática.

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

"Aquilo que está escrito no coração não necessita de agendas porque a gente não se esquece. O que a memória ama fica eterno."

Rubem Alves

Atribuições da Coordenação Pedagógica:

- Planejar e elaborar quadro de rotina para evitar ao máximo o desvio de função. O planejamento é importante ainda que em sua totalidade não possa ser executado.
- Planejar e elaborar cronograma semestral das formações, elencando temas comuns aos diferentes segmentos na unidade escolar, levando em consideração as necessidades da comunidade escolar e promovendo intervenções no campo didático e metodológico por meio da reflexão das práticas pedagógicas.
- Analisar resultados obtidos nas avaliações externas e realizar estudo pormenorizado sobre a quantidade de alunos frequentes, percentual de acertos, descritores com menor percentual de acerto entre outros apontamentos.

- Elaborar tabelas e gráficos dos resultados para apresentação, reflexão e tomada de decisões que promovam a melhoria da aprendizagem do aluno em conjunto com o corpo docente.
- Consolidar na cultura escolar a importância das avaliações externas como instrumento pedagógico e investigativo para melhoria da qualidade na educação.
- Planejar pauta para tratar de assuntos exclusivamente pedagógicos, valorizando a Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP) - que consiste no horário disponível para reuniões semanais com os professores. Espaço onde pode e deve ser organizado coletivamente o trabalho pedagógico.
- Planejar pauta formativa de Atendimento Individualizado do professor em (HTI) para apresentação de resultados das avaliações externas, orientações pedagógicas relacionadas a registros e condutas, gestão da sala de aula, elaboração de projetos, plano de ensino, organização curricular, planejamento de metodologias e procedimentos

adequados às condições de aprendizagem, adequação curricular para alunos de inclusão ou com defasagem de aprendizagem, devolutiva de observação em sala de aula, escolha do livro didático, elaboração de diagnósticos entre outras ações. Garantir mais um espaço para a formação continuada e de intervenção direta, acompanhando o processo, promovendo a pesquisa e a troca de experiência.

- Planejar e elaborar o Projeto Político Pedagógico coletivamente para direcionar o processo educativo desenvolvido na unidade escolar e as medidas que devem ser tomadas para favorecer a aprendizagem. Determinar o conjunto de valores que queremos instituir, os prazos para sua aplicabilidade e momento para avaliação e redimensionamento caso necessário.

- Elencar projetos relacionados ao currículo, práticas dos professores e percepção dos alunos, considerando a ampliação e a democratização do acesso à leitura na escola e para a formação de leitores competentes. O aluno e o conhecimento tornam-se o centro das reflexões e das ações dos professores e coordenador pedagógico.

PROFESSORES

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”

Paulo Freire

Atribuições do Professor:

- Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato.
- Planejar as atividades diárias, garantindo que as de leitura tenham a mesma importância que as demais.
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa
- Buscar a formação de alunos leitores e formadores de opinião, estimular a leitura é formar alunos com hábito de ler. Ensinar as estratégias de que o leitor experiente lança mão inconscientemente quando se depara com um texto.
- Organizar momentos de leitura livre, leitura por prazer em que o professor também leia.
- Ampliar o repertório cultural, propiciando o acesso a obras de diferentes gêneros, diferentes portadores textuais, de diferentes autores e diferentes épocas.
- Ajudar os alunos a ler e compreender diferentes tipos de texto, incentivando-os a explorar cada um deles. Independentemente do componente curricular que o professor ensine. Todos os docentes são responsáveis pela aprendizagem da escrita e leitura.
- Ensinar a fazer anotações, resumos, comentários, facilitando a tarefa da interpretação.
- Observar o processo educativo e, por meio da avaliação obter dados para compreender o que o aluno aprendeu, para que o professor possa fazer intervenções que o ajudem a superar suas dificuldades e avançar.

- Participar de formações promovidas na escola e pela Secretaria da Educação de Santos.
- Incentivar os alunos a participar de concursos e olimpíadas para ampliar a visão de mundo e desenvolver as competências escrita e leitora.
- Fortalecer as relações de afetividade professor-aluno que contribui no processo de aprendizagem e na formação do indivíduo.

FUNCIONÁRIOS

“Nenhuma mente que se abre para uma nova ideia voltará a ter o tamanho original.”

Albert Einstein

Atribuições dos Funcionários:

- Construir na escola uma política de formação de leitores a qual possa contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

- Incentivar constantemente a utilização da biblioteca, convidando a comunidade escolar para escolha de boas leituras.
- Ampliar os saberes e habilidades com proposta desenvolvidas pelo bibliotecário por meio da utilização do lúdico e com o propósito de entretenimento e estudo.
- Inventar e reinventar a maneira de contar histórias, estimulando o imaginário de alunos.

PAIS

“A educação não pode ser delegada à escola. Aluno é transitório. Filho é para sempre”.

Içami Tiba

Atribuições dos Pais:

- Participar do conselho de escola, Associação de Pais e Mestres e reuniões trimestrais para acompanhamento do rendimento escolar e desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

- Envolvimento nas atividades propostas de maneira colaborativa.

ALUNOS

“O lucro do nosso estudo é tornarmo-nos melhores e mais sábios.”

Michel de Montaigne

Atribuições dos Alunos:

- Constituir um espaço democrático incluindo o respeito, valorização da diversidade cultural, combate ao preconceito e racismo.
- Participar nas avaliações externas, concursos e olimpíadas com empenho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LEI 13.005/2014 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 jun. 2014, p.01. Edição Extra

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.106 p.

LEITURAS COMPLEMENTARES

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. 15ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2013. 251p.

BONAMINO, Alicia e SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zg1cq3rTFSsJ:www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us>>. Acesso em 04 dez. 2015.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 96 p.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 198 p.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014. 173 p.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 141p.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In **O Coordenador Pedagógico e a formação docente.** 11ª Edição. São Paulo. Edições Loyola, 2011. 93 p.

GATTI, Bernardete. A. **Avaliação e Qualidade da Educação.** Cadernos ANPAE, v. 1, n. 4, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_2007/51.pdf>. Acesso em 12 abr 2017

GÓMEZ, A. I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência** (cap. I). In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. Compreender e Transformar o Ensino. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 396 p.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem - Cipriano Luckesi.** Edições SM Brasil. 19'06". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>>. Acesso em: 27 fev.2016.

PLACCO, Vera M.N.de S., SILVA, Sylvia H.S.da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In **O Coordenador Pedagógico e a formação docente.** 11ª Edição. São Paulo. Edições Loyola, 2011. 93 p.

SMITH, Frank. **Leitura significativa,** Trad. NEVES, Beatriz Affonso. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. 168 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

RISCAL, Sandra. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola.** São Carlos: Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, 2014. Disponível em: <http://www.cfge.ufscar.br/file.php/460/Material_didatico/o_papel_do_coordenador_pedagogico_na_gestao_democratica_da_escola_e_na_elaboracao_do_projeto_politico_pedagogico_da_escola_sandra_a_riscal.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2015.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Andréa Baptista de. **As Políticas Públicas de Avaliação e a Prática Docente**: Percepções dos professores dos Municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013, 110 p. Disponível em: < <http://www.educacao.ufrj.br/dandreabap.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2017.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. 15ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. 251 p.

BAKHTIN, Mikhail. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 414 p.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 04 dez. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB**. Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2712000> > Acesso em 04 dez. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016

_____. **Prova Brasil**: Avaliação do rendimento escolar. Disponível em: <<http://sistemasprovabrazil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>> . Acesso em 02 maio 2016.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília, MEC, SEB, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/caderno_avaliacao.pdf>. Acesso em 19 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/SASE, 2014.

_____. Ministério Da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº11/2010**. Dispõem sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 09 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com%20_docman%20&%20view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24 mar. 2016.

_____. Ministério Da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 24 mar. 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação de Ensino Fundamental I. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. VOL. 2. BRASÍLIA: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF 1997,144p.

_____. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. **O Pisa e o IDEB**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-opisaeideb> > Acesso em 04 dez. 2015.

_____. **Pisa em Foco**. Vol. 8. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/pisa_em_foco/2011/pisa_em_foco_n8.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016

_____. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf >. Acesso em: 15 dez. 2016

_____. Portal MEC **Avaliação da aprendizagem**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/18843-avaliacoes-da-aprendizagem>>. Acesso 10 jan. 2017.

_____. NOTA TÉCNICA 020/2014 Indicador de adequação da formação do docente na educação básica Disponível em : <http://www.seed.se.gov.br/provabrazil/arquivos/ANA/Formacao_Docente.pdf>. Acesso 10 jan. 2017.

BONAMINO, Alicia e SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:zg1cq3rTFSSJ:www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=us>>. Acesso em 04 dez. 2015.

BLOOM, Benjamim S. et. al. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.307p.

CANÁRIO, Rui. **O Professor entre a Reforma e a Inovação** - Acervo Digital da Unesp. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65501/1/u1_d27_v2_t05.pdf>. Acesso 20 abr. 2016.

CASTRO, Maria H. G. de. **Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil avanços e novos desafios**. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

COELHO, Irene da Silva. **Hibridismo do gênero crônica: discursividade e autoria em produções do E.F.II**. 2009. 261 p. Trabalho de Conclusão de Curso Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05022010-110307/pt-br.php>> . Acesso em 14 mar. 2017.

DE PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009. 96 p.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Editora Cortez, 2003. 198 p.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e o desafio da formação docente na escola**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014. 173 p.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto. 2008. 216 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011. 102p.

GATTI, Bernardete. A. **Avaliação e Qualidade da Educação**. Cadernos ANPAE, v. 1, n. 4, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio_20_07/51.pdf>. Acesso em 12 abr 2017

GÓMEZ, A. I. Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência** (cap. I). In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 396 p.

HOOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. 41ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. 104 p.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 13ª ed. Campinas: Pontes, 2010. 102 p.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8ª ed. Campinas: Pontes, 2002. 82 p.

IMBERÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo. Cortez, 2016. 230p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola** - o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002. 128 p.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira e TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª Edição. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1998. 180 p.

MEIRELES, Cecília. **Olha a bolha**. Disponível em: <<https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/tag/cecilia-meireles-para-criancas/>> Acesso em: 20/06/2016.

MOREIRA, Marco A, MASINI, Elcie. F. S. **Aprendizagem significativa**: a Teoria de David Ausubel. 3ª Reimpressão. São Paulo. Centauro, 2011. 111p.

PLACCO, Vera M.N.de S., SILVA, Sylvania H.S.da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In **O Coordenador Pedagógico e a formação docente**. 11ª Edição. São Paulo. Edições Loyola, 2011. 93 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Reimpressão 2007. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 396 p.

SANTOS. **Decreto nº 7.343** de 21 de janeiro de 2016. Institui no Município a “PROVA SANTOS”, e dá outras providências. Diário Oficial. Santos. São Paulo. 22 jan. 2016, p. B1.

_____. **Lei Complementar N.º 752** de 30 de março de 2012 Dispõe sobre o Estatuto Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos. Disponível em: <<https://egov.santos.sp.gov.br/legis/document/?down=3831>>. Acesso em 25 abr. 2016.

_____. **Portaria nº 03/ 2016 - SEDUC** de 8 de abril de 2016. Dispõe sobre a normatização do Decreto nº 7343/16 que institui a Prova Santos e estabelece sua regulamentação e aplicação na rede municipal de Ensino de Santos. Diário Oficial. Santos. São Paulo. 11 abr. 2016, p. B11.

_____. **Portaria N.º 17/2016-SEDUC** de 24 de fevereiro de 2016 Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. Diário Oficial. Santos. São Paulo. 25 fev. 2016, p. C2/ C7.

_____. Plano Municipal de Educação. Disponível em:<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/e107_files/downloads/pme/pme_anexo_unico.pdf> . Acesso em: 24/07/2016.

SANTOS. fevereiro/março 2010. *In* RAP Dez, Portal da Educação de Santos. Disponível em: <http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?3435>. Acesso em: 14/04/2015.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. NEVES, Beatriz Affonso. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.1999. 168 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194 p.

VYGOTSKY. L.S. **Formação social da mente**. XXª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 224 p.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015. 320 p.

APÊNDICES

Apêndice A – Matriz de Referência Língua Portuguesa 5º ano do Ensino Fundamental Prova Brasil

<p>Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura</p> <p>D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>
<p>Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto</p> <p>D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p>Descritores do Tópico III. Relação entre Textos</p> <p>D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.</p>
<p>Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto</p> <p>D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
<p>Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido</p> <p>D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.</p>
<p>Descritores do Tópico VI. Variação Linguística</p> <p>D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

Fonte: Adaptado <http://provabrazil.inep.gov.br/web/guest/saeb-matrizes-de-referencia>

Apêndice B – Matriz de Referência Língua Portuguesa 9º ano do Ensino Fundamental Prova Brasil

<p>Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura D1 – Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.</p>
<p>Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.). D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>
<p>Descritores do Tópico III. Relação entre Textos D20 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. D21 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.</p>
<p>Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar a tese de um texto. D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D11 – Estabelecer relação causa/conseqüência entre partes e elementos do texto. D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.</p>
<p>Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido D16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.</p>
<p>Descritores do Tópico VI. Variação Linguística D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.</p>

Fonte: Adaptado <http://provabrasil.inep.gov.br/web/guest/saeb-matrizes-de-referencia>

Apêndice C– Prova Brasil Descritores 5º ano de Proficiência Língua Portuguesa

<p>Nível 0 Desempenho menor que 125</p> <p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.</p>
<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150</p> <p>Os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.</p>
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.</p>
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.</p>
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos.</p>
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.</p>
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir</p>

assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.

Nível 7 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos

Nível 8 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.

Nível 9 Desempenho maior ou igual que 325

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.

Fonte: Adaptado Prova Brasil 2015.

Apêndice D– Prova Brasil Descritores 9º ano de Proficiência Língua Portuguesa

<p>Nível 0 Desempenho menor que 200</p>
<p>Nível 1 Desempenho igual a 200 e menor que 225 Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.</p>
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.</p>
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.</p>
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.</p>
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem</p>

verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.

Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos.

Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.

Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.

Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Fonte: Adaptado Prova Brasil 2015.

Apêndice E – Prova Santos Descritores 5º Língua Portuguesa 1º e 2º semestres de 2015

Questão 1	Descritor: Identificar duas formas de tratar uma informação, com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto.
Questão 2	Descritor: Inferir uma informação implícita em um texto.
Questão 3	Descritor: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
Questão 4	Descritor: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Questão 5	Descritor: Localizar informação explícita em um texto.
Questão 6	Descritor: Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
Questão 7	Descritor: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Questão 8	Descritor: Inferir o tema de um texto.
Questão 9	Descritor: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando

Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2015.

Apêndice F – Prova Santos Descritores 9º Língua Portuguesa 1º e 2º semestres de 2015

Questão 1	Descritor: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.
Questão 2	Descritor: Identificar o sentido de vocábulos ou expressões, selecionando a acepção mais adequada ao contexto em que estão inseridos.
Questão 3	Descritor: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Questão 4	Descritor: Reconhecer efeitos de sentido decorrentes de aspectos morfosintáticos e semânticos.
Questão 5	Descritor: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos (gêneros diferentes).
Questão 6	Descritor: Localizar informação explícita em um texto.
Questão 7	Descritor: Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
Questão 8	Descritor: Inferir informação implícita em um texto.
Questão 9	Descritor: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
Questão 10	Descritor: Estabelecer relações de causa/consequência entre segmentos do texto.

Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2015.

Apêndice G – Prova Santos Descritores 5º Língua Portuguesa 1º e 2º semestres de 2016

Questão 1	Descritor: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.
Questão 2	Descritor: Localizar informação explícita em um texto.
Questão 3	Descritor: Inferir informação implícita em um texto.
Questão 4	Descritor: Identificar o tema de um texto.
Questão 5	Descritor: Identificar duas formas de tratar uma informação, com base na comparação de textos que tratam de um mesmo tema ou assunto.
Questão 6	Descritor: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
Questão 7	Descritor: Estabelecer relações de complementação entre linguagem verbal e não verbal em um mesmo texto.
Questão 8	Descritor: Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propaganda, quadrinhos, foto etc.)
Questão 9	Descritor: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Questão 10	Descritor: Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2016.

Apêndice H – Prova Santos Descritores 9º Língua Portuguesa 1º e 2º semestres de 2016

Questão 1	Descritor: Inferir o tema de um texto.
Questão 2	Descritor: Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou mesmo tema.
Questão 3	Descritor: Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema em função das condições em que foram produzidos e daquelas em que serão recebidos.
Questão 4	Descritor: Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
Questão 5	Descritor: Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Questão 6	Descritor: Estabelecer relações de complementação entre linguagem verbal e não verbal em um mesmo texto.
Questão 7	Descritor: Diferenciar as ideias centrais e secundárias; ou tópicos e subtópicos de um texto.
Questão 8	Descritor: Identificar o sentido de vocábulos ou expressões, selecionando a acepção mais adequada ao contexto em que estão inseridos.
Questão 9	Descritor: Interpretar textos relacionando-os aos seus contextos de produção e de recepção (interlocutores, espaço e tempo em que ocorre a interação), considerando fatores como gênero, formato do texto, tema, assunto, finalidade, suporte original e espaços próprios de circulação social.
Questão 10	Descritor: Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, por meio de elementos coesivos.

Fonte: Adaptado SEDUC/SANTOS 2016.

Apêndice I – TCL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu,... (*nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “**A avaliação e seu papel norteador no aperfeiçoamento das práticas de leitura no Ensino Fundamental**” a ser realizado na UME Pedro II sobre a compreensão do comportamento leitor dos alunos do 5º ano e 9º ano. A escolha do lócus da pesquisa se deve ao fato de que a escola, objeto de pesquisa, tem apresentado nos dois últimos resultados do IDEB, nos anos de 2011 e 2013, índices abaixo do esperado para cada etapa, sendo essa diferença mais crítica na a fase final do Ensino Fundamental II.

Será um instrumento para refletir sobre a prática escolar, a importância da leitura como prática social e o processo de desenvolvimento do comportamento leitor dos alunos, considerando a aquisição de conhecimentos das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica. Na busca de compreender o afastamento do aluno da prática de leitura e o declínio comprovado dos índices institucionais que ocorrem no decorrer dos anos no ensino fundamental.

A fundamentação esta ancorada nos autores que versam sobre o ensino da leitura como Solé (1998, p.32) que pontua sobre a leitura ser imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, Lerner (2002, p.33) destaca a importância de análise do abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura e escrita e Smith (1999, p.12) trata da importância de dois requisitos básicos para aprender a ler: a disponibilidade de material interessante e a orientação de um leitor experiente como guia. Foram consultados documentos importantes que regem a educação como PCN, Indicadores de Qualidade na Educação e Base Nacional Comum Curricular. Entender o que ocorre nas práticas escolares entre docentes e discentes, por meio de estudos, análises e avaliações, durante as práticas de leitura que devem ser desenvolvidas na escola é uma tarefa imprescindível para o trabalho em torno do tema processos de aprendizagem e ensino da leitura.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos que são: responder o questionário no tempo que achar oportuno, respeitando o tempo sugerido pelos pesquisadores.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Cristina Torquato e Profª Dra. Irene Silva Coelho (orientadora do projeto), ambos vinculados a Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) e com eles poderei manter contato pelos telefones (13) 997104998.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (13) 3228-3400 (ou mandar um *email* para cpq@unimes.br

Santos, 16 de setembro de 2016.

Profª Cristina Torquato

Profª Dra. Irene Silva Coelho

Apêndice J – Questionário Professores



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL

Senhor(a) Professor(a),

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional e das práticas pedagógicas relacionadas à leitura aplicadas a alunos do Ensino Fundamental I e II. A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para compor a pesquisa desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Práticas Docentes do Ensino Fundamental da UNIMES – Santos. Os resultados obtidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

1. SEXO		
	Masculino.	Feminino.
2. IDADE		
	Até 24 anos.	De 40 a 49 anos.
	De 25 a 29 anos.	De 50 a 54 anos.
	De 30 a 39 anos.	55 anos ou mais.
3. QUAL O SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE		
	Ensino Superior – Pedagogia.	Ensino Superior – Escola Normal Superior.
	Ensino Superior – Licenciatura em Letras	Ensino Superior – Outros.
4. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.		
	Pública federal.	Pública estadual.
	Privada.	
5. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?		
	Presencial	Semipresencial.
	À distância.	
6. INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.		
	Atualização (mínimo de 180 horas).	Mestrado.
	Especialização (mínimo de 360 horas).	Doutorado.
		Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação
7. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?		
	Sim.	Não
8. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?		
	De 1 a 2 anos	De 10 a 15 anos
	De 3 a 5 anos	De 15 a 20 anos.
	De 6 a 9 anos.	Há mais de 20 anos.

9. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?			
	De 1 a 2 anos.		De 10 a 15 anos.
	De 3 a 5 anos.		De 15 a 20 anos.
	De 6 a 9 anos.		Há mais de 20 anos
10. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?			
	20 horas-aula.		30 horas-aula.
	25 horas-aula.		40 horas-aula.

11. INDIQUE A FREQUÊNCIA COM A QUAL VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM SEUS ALUNOS.					
(Marque apenas UMA opção em cada linha.)	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Nunca
Conversar sobre textos de jornais e revistas.					
Ler contos, crônicas, poesias ou romances.					
Conversar sobre contos, crônicas, poesias ou romances.					
Usar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.					
Ler, discutir com colegas e escrever textos relacionados com o desenvolvimento de projeto temático.					
Promover a leitura em voz alta e o reconto.					
Criar condições de espaço e de tempo para a leitura individual e por prazer.					
Desenvolver atividades diversificadas (divulgação de livros, clubes, encontros com escritores, concursos) que motivam para leitura e promovem a discussão e o trabalho escolar.					

12. Qual a importância da leitura para os jovens?
13. Como é trabalhada a compreensão de textos nas aulas?
14. Quais estratégias utiliza para apresentar os textos aos alunos?
15. Quais são os gêneros textuais que os alunos mais gostam?
16. Quando seu aluno apresenta alguma dificuldade na leitura, qual é a sua providência?
17. Como criar o hábito da leitura?

Apêndice L: : Identificação dos Projetos – PPP 2016

Identificação dos Projetos com base nos Eixos Estratégicos do Programa de Excelência na Qualidade da Gestão dos Serviços prestados pela SEDUC.			
DIMENSÕES	METAS	AÇÕES	CURRICULARES (Ens. Fundamental)
Educação Saudável <ul style="list-style-type: none"> • O que existe escondido por trás daquilo que a gente come • Alimentação Saudável 	Conscientizar os alunos sobre a importância da alimentação saudável	Disponibilizar informações necessárias à compreensão dos rótulos de alimentos,	Língua Portuguesa Ciências
Educação Solidária <ul style="list-style-type: none"> • Meu mundo de valores, virtudes e sentimentos. • Biblioteca Africana • Diferenças iguais: vivenciando a leitura para crescer. • Países Olímpicos: viajando pelos continentes • Nossa escola , Nossa cara • Setembro Azul 	Promover a lei 10.639/03 em nossa escola. Relações interpessoais, além da compreensão do mundo e de suas estruturas ideológicas	Transição de conhecimentos e valores importante na formação e no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Favorecer o conhecimento da pluralidade cultural.	Língua Portuguesa Ensino religioso História
Educação Inovadora <ul style="list-style-type: none"> • Rádio na escola • Leitura • Khan Academy • Geração X,Y e Z • Viagem Musical • A importância da imagem na elaboração da produção textual • Sessão Simultânea de Leitura e Imagem 	Possibilitar o desenvolvimento do educando em amplos aspectos.	Utilização das tecnologias	Língua Portuguesa Informática Educativa Matemática
Educação Sustentável <ul style="list-style-type: none"> • Horta e Jardim • Ecologia • Eu e o meu ambiente 	Proporcionar interação com o meio ambiente em que vivem, percebendo assim sua importância e participação por meio de atitudes mais conscientes para a preservação do meio.	Valorizar atitudes relacionadas à saúde e ao bem-estar individual e coletivo.	Ciências