

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARCELE MARIA FERREIRA LOPES

**O SAERJINHO COMO AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTUDO DE CASO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA/RJ**

JUIZ DE FORA
2016

MARCELE MARIA FERREIRA LOPES

**O SAERJINHO COMO AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTUDO DE CASO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA/RJ**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Tufi Machado Soares

JUIZ DE FORA

2016

MARCELE MARIA FERREIRA LOPES

**O SAERJINHO COMO AVALIAÇÃO FORMATIVA: ESTUDO DE CASO DE UMA
ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA/RJ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 31 de outubro de 2016.

Prof. Dr. Prof. Dr. Tufi Machado Soares (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Profa. Dra. Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro

Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

À Teresinha e Antonio.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe Teresinha, mulher de muita – muita! – fibra. Mulher que, já aos 77 anos de idade, ainda trabalha, defende e cuida! Mulher que nunca mediu esforços, que nunca se deixou vencer pelo cansaço, para que a minha história fosse diferente da dela. A cujas broncas devo meu passado, meu presente e meu futuro. Além do cuidado, por juntar palitos de fósforo e embalagens para os trabalhinhos; por correr atrás de quem tivesse livros em casa para eu pesquisar; por me ajudar a reproduzir chuva com um ebulidor e um vulcão com bicarbonato; por receber com tanto carinho meus amigos de escola... por todas as vezes em que se desdobrou para que eu pudesse cumprir minhas tarefas escolares.

A meu pai Antonio, hoje, o sinônimo perfeito de saudades. Pai sempre presente, mesmo tendo partido aos meus 16 anos. Pai que não só me levantou, mas também “caiu comigo”, literalmente. Por me ensinar a andar de bicicleta, a gostar de pão com ovo e de macarrão molhado. Além do amor, por ter feito uma alça de corda para substituir a quebrada da minha pasta poliondas; por “tomar” minha leitura nas contas de água lá de casa; por voltar mais cedo das viagens para que pudesse estudar a tabuada; por me deixar comer de graça quando ele era o vendedor de biscoitos e pipocas na porta escola, depois de aposentado... por estar sempre comigo e me levar sempre com ele.

A meus irmãos Juscelino e Aparecido, pelo carinho e pelo cuidado sempre visíveis comigo, a “raspa do tacho”. Por me ensinarem que o amor familiar não é apenas sanguíneo; por me trazerem duas irmãs, Zilma e Cristiane, às quais agradeço a tolerância e a paciência do dia a dia; por me deixarem dividir a responsabilidade na criação de Thainara, Letícia e Ricardo, mais que sobrinhos, mais que afilhados, filhos do meu coração... a vocês sete, por fazerem minha vida mais simples, alegre e tranquila.

À tia Darcinha, tia Penha, tio Nirton, tia Nadir... A Uanda, Leo, Tiago e Marcos... Por me ensinarem que estar bem é estar em família.

Ao Prof. Dr. Tufi Machado Soares, meu orientador, pela atenção e pelo rigor acadêmico com os quais tratou todo o percurso da pesquisa. Aos Profs. Drs. Luiz Flávio Neubert e Wagner Rezende, pelas enormes contribuições dadas à pesquisa durante o exame de qualificação. Ao último, pelo cuidado com que leu meus textos, pelo título do Capítulo 3 e por todas as piadas. À Prof^a. Dr^a. Alicia Bonoamino, ícone

no assunto em estudo, pela indicação de texto acerca dos temas tratados e pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

Às Agentes de Suporte Acadêmico (ASAs) Amélia Thamer e Laura Assis, pela atenção, pela paciência, pelo consistente acompanhamento da pesquisa. Ao antigo ASA Tiago Rattes, pelo norte inicial, quando o rumo era ainda incerto.

À amiga Daniela Guedes, uma grande companheira, uma das responsáveis pela escolha do caso de gestão em estudo. Pelas horas de escuta, pelos conselhos, pelas dúvidas, pelas infinitas risadas, pelas histórias que sempre contaremos. Na figura de quem agradeço aos amigos que estiveram na gestão da Escola X até o ano de 2015, grandes parceiros, com os quais aprendi a fazer gestão escolar na prática.

Aos amigos da turma de 2014 do PPGP, pessoas para as quais não encontro adjetivos, por isso, são pessoas “para a vida”. A Moacyr, em quem “eu me coleí para brilhar” desde o início do Mestrado, pela parceria, pelo incentivo e pela amizade. A Dulci, Abner, Júlio, Jucivânio e demais amigos franqueados pela oportunidade de compartilhar, mais que conhecimento, carinho. A Regis, Sueanne, Nety, Marjory e Léo pelas noites de conversa jogada fora em Juiz de Fora. A Bethinha, Eudeilane, Giovanna, Emanuelle, Erenice, Ivan e Marlene, por todo companheirismo e confiança, por não me deixarem sentir falta de casa. A Carla, Elizângela, Jeane e Samara, amigas com quem formei o Grupo 19 e pude aprender o valor de um verdadeiro grupo de estudos. A toda Turma D de 2014.

Às amigas Roberta Gomes, Fernanda Barreto e Mariana Concolato, pela amizade constante, mesmo que nem sempre presente. Por compreenderem minha ausência e pelas mensagens de sempre para saber se eu estava viva e bem. Nas figuras de quem agradeço aos amigos que encontrei ao longo da vida. Aos amigos de sempre. Aos antigos e aos recentes, que sempre me incentivaram, me colocaram no rumo, pelas inúmeras contribuições a minha existência...

Aos professores que tive ao longo desta jornada, infinda, especialmente à professora Marilda e à professora Edila Viana, que me encantaram pelo estudo da língua portuguesa.

Aos amados alunos que tive o prazer de conhecer, com os quais tenho dividido o espaço escolar ao longo desses 13 anos. Por fazerem desse, espaço de vida, de cor, de alegria.

À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, pela autorização à pesquisa. Aos profissionais que prontamente participaram do grupo focal e das entrevistas semiestruturadas, pela imensurável contribuição ao estudo. À atual gestão da Escola X, pela receptividade e colaboração.

A Deus, a Nossa Senhora das Graças, ao campo de potencialidades que nos envolve, por concluir essa etapa e por ter tanto a agradecer.

Onde não puderes amar, não te demores.
(Eleonora Duse)

RESUMO

O estudo de caso apresentado neste trabalho tem como foco a apropriação de resultados da avaliação externa bimestral promovida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – o Saerjinho – em uma escola da Regional Médio Paraíba do estado do Rio de Janeiro (Escola X). O Saerjinho é um sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com caracteres diagnóstico e formativo, aplicado a alunos do 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio. Este instrumento pretende acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem. Assumiu-se como hipótese inicial a de que os professores utilizam o instrumento de maneira somativa, apenas, sem propor, a partir de seus resultados, intervenções na prática pedagógica voltadas à aprendizagem dos alunos. Os objetivos definidos para este estudo são: descrever o Saerjinho como o caso de gestão em estudo no âmbito da Regional Médio Paraíba e da Escola X; analisar os usos feitos desse instrumento de avaliação pelos professores de Língua Portuguesa da Escola X; e propor ações que acompanhem e aperfeiçoem a apropriação de seus resultados para melhorar a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos dessa escola. Foi utilizada pesquisa qualitativa como metodologia e, como instrumentos de pesquisa, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. Inicialmente, foram elaborados, por meio do grupo focal e à luz da teoria weberiana, dois tipos ideais de usos diferenciados do Saerjinho e de seus resultados: um que desvaloriza o instrumento, em que os resultados são apenas convertidos em notas; e outro que o supervaloriza, com práticas docentes voltadas quase exclusivamente ao Saerjinho. Nenhum deles contempla o uso do Saerjinho como avaliação externa de caráter formativo. Posteriormente, voltou-se a preocupação desta pesquisa para a atuação dos professores da Escola X, diante dos dois tipos ideais de uso do Saerjinho elaborados. Constatou-se que os professores de Língua Portuguesa da Escola X aproximam-se do tipo ideal de desvalorização do instrumento, utilizando-o apenas como instrumento de avaliação somativa. A partir dessa constatação, propõe-se um modelo formativo de utilização dos resultados e, a partir desse modelo, um plano de ação interventiva, de forma a contribuir para que a equipe de gestão dessa escola promova essa apropriação. Nesse modelo formativo, professores e gestores valorizem o Saerjinho como instrumento avaliativo no contínuo ação-reflexão-ação proposto por Hoffmann (2003), já que essa avaliação permite que sejam propostas mudanças na prática pedagógica ainda durante o ano letivo, ajustando a atuação docente à realidade de aprendizagem discente. Além das propostas de ações voltadas à apropriação na Escola X, é proposto também um questionário que auxilie a identificação da tipologia presente em outras unidades escolares.

Palavras-Chave: Saerjinho; Apropriação de resultados; Avaliação formativa.

ABSTRACT

The case study presented here focuses on the results of appropriation of bimonthly external evaluation – Saerjinho – promoted by the Secretary of Education from Rio de Janeiro in a school from the Regional Middle Paraíba in the state of Rio de Janeiro (School X). The Saerjinho is a teaching and learning evaluation system, with a diagnostic and formative aspect, which was applied to students on 5th, 6th, and 9th grades at elementary school and three high school series. This instrument aims to monitor more closely the student's performance, detecting faster and with more precision learning problems. It was assumed as an initial hypothesis that teachers use this instrument only in a summative way, without proposing from its results, interventions in pedagogical practice focused on student learning. The aims of this study were: a) report the Saerjinho as a case study within the Middle Paraíba Regional and School X; b) analyze the uses made of this evaluation instrument by Portuguese teachers of School X; and c) propose actions to accompany and improve the appropriation of its results to improve learning and hence the performance of the students of this school. The methodology used was qualitative research, based on focal group and semi-structured interviews. First, It were developed through focal group and in light of Weber's theory, two ideal types of different uses of Saerjinho and its results: one that devalue the instrument, in which the results are only converted to rates; and another that overestimates it, with teaching practices developed almost exclusively to Saerjinho. None of them contemplates the use of Saerjinho as external evaluation of educational character. Later on, the concern of this research became the practice of the School X teacher's based on the two ideal types of elaborate Saerjinho use. It was found that the Portuguese teachers from School X approach the ideal type of devaluation of the instrument, using it only as a summative assessment tool. Regarding this findings, it was proposed a training model way of use the results of Saerjinho and an interventional plan of action in order to contribute to the school management team. In this training model, teachers and administrators value the Saerjinho as assessment tool in continuous action-reflection-action proposed by Hoffmann (2003), since this assessment allows changes to be proposed in the pedagogical practice even during the school year, adjusting the educational performance to the currently teaching practices. In addition to the proposals for actions to help School X, a questionnaire to assist the identification of the ideal types used in other school units was suggested.

Keywords: Saerjinho; Results appropriation; Formative evaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS

AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
APC	Atividades Pedagógicas Complementares
CAA	Coordenador de Avaliação e Acompanhamento
CAA/RMP	Coordenação de Avaliação e Acompanhamento da Regional Médio Paraíba
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CIA	Coordenação de Instrumentos de Avaliação
CGP	Coordenação de Gestão de Pessoas
CM	Currículo Mínimo
Diesp	Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DRA	Diretoria Regional Administrativa
DRP	Diretoria Regional Pedagógica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FCA	Formulário de Controle de Aplicação
FRU	Formulário de Rastreamento de Unidade
GIDE	Gestão Integrada da Escola
ID	Indicador de Desempenho
IF	Indicador de Fluxo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE/RJ	Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro
PPP	Projeto Político Pedagógico

RADM	Relatório de Análise de Desvio de Meta
RJ	Rio de Janeiro
RMP	Regional Médio Paraíba
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAER	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
SD	Sequência Didática
SEDU	Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
Seeduc	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
Seeduc/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE/RJ	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro
Sugen	Subsecretaria de Gestão de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Tela de acesso aos resultados do Saerjinho	38
FIGURA 2	Relatório com indicação de erros e acertos por aluno e por habilidade avaliada	39
FIGURA 3	Síntese da Matriz de Referência de Língua Portuguesa	41
FIGURA 4	Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saerjinho	42
FIGURA 5	Organograma Hierárquico Gestor da Seeduc/RJ	45
FIGURA 6	Organograma com a Estrutura da Regional Médio Paraíba	54
FIGURA 7	Duas formas de utilização dos resultados do Saerjinho na Regional Médio Paraíba	82
FIGURA 8	Cadeia de ações voltadas à desvalorização do Saerjinho	85
FIGURA 9	Cadeia de ações voltadas à supervalorização do Saerjinho	86
FIGURA 10	Localização do modelo formativo de utilização do Saerjinho	149
FIGURA 11	Tipologia de usos dos resultados do Saerjinho	165
FIGURA 12	Caderno de questões do Saerjinho (SAERJINHO, 2013)	168
FIGURA 13	Proposta de alteração no caderno de questões do Saerjinho	185
FIGURA 14	Roteiro para elaboração de Sequências Didáticas	186

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Desempenho do Estado do Rio de Janeiro no IDEB	78
GRÁFICO 2	Pontuação destinada ao Saerjinho em Língua Portuguesa	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Matriz das Etapas e Disciplinas 2015	32
QUADRO 2	Quantidade de questões por componente curricular	36
QUADRO 3	Quantidade de unidades escolares por Regional	46
QUADRO 4	Estratégias de conversão dos resultados do Saerjinho em nota	87
QUADRO 5	Aspectos positivos e negativos do Saerjinho apontados pelo gestor da Escola X	89
QUADRO 6	Tipos de Avaliação segundo Teixeira e Nunes (2014)	112
QUADRO 7	Achados da pesquisa de campo	161
QUADRO 8	Alinhamento entre os achados da pesquisa de campo e as ações propostas no PAE	169
QUADRO 9	Síntese das ações propostas no PAE para a Escola X (primeira parte)	173
QUADRO 10	Síntese da ação de elaboração do questionário estruturado (segunda parte)	176
QUADRO 11	Cronograma simplificado da formação proposta na ação 1	180
QUADRO 12	Proposta de Sequência Didática de Língua Portuguesa	190
QUADRO 13	Proposta de questionário estruturado para professores de Língua Portuguesa	198

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	IDEB observado e Metas Projetadas (2009)	49
TABELA 2	Série histórica do IDEB (Rio de Janeiro)	50
TABELA 3	Proficiência SAERJ – Escola X	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 OS USOS FEITOS DO SAERJINHO, EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA.....	28
1.1 O Saerjinho no panorama das avaliações de desempenho educacional	29
1.1.1 Como se dá a aplicação das provas e a divulgação dos resultados do Saerjinho	35
1.1.2 A Matriz de Referência do Saerjinho	39
1.2 Da gestão estadual à escolar: o que se pretende dos professores nos usos do Saerjinho	43
1.2.1 A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Seeduc/RJ	43
1.2.2 A Regional Administrativa e Pedagógica do Médio Paraíba	52
1.2.3 A Escola X	59
1.3 O Saerjinho em seus usos	64
1.4 Dados que evidenciam o problema	77
2 SAERJINHO: UMA AVALIAÇÃO SOMATIVA OU FORMATIVA?	91
2.1 Avaliações externas como medida de desempenho.....	92
2.2 Avaliações externas e a apropriação dos resultados	102
2.3 Saerjinho como avaliação formativa.....	111
2.3.1 Os tipos ideais de utilização não formativa do Saerjinho	116
2.4 O ensino de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais	118
2.5 Percurso metodológico	125
2.6 Eixos de análise das entrevistas com professores da Escola X	133
2.6.1 A relação entre o Saerjinho e a prática docente dos professores de LP da Escola X	143
2.6.2 O acompanhamento dos resultados dos alunos da Escola X em LP no Saerjinho.....	149
2.6.3 O foco leitura e a utilização dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho.....	151
2.7 Considerações sobre os achados da pesquisa de campo	160
3 POR UM USO FORMATIVO DO SAERJINHO!.....	164

3.1	Relevância das intervenções propostas no PAE	166
3.2	PAE: plano de intervenção para a utilização do Saerjinho como avaliação formativa pelos professores de LP da Escola X	167
3.2.1	Ação 1 – Criação de espaços de formação e de discussão sobre o Saerjinho, a Matriz de Referência, o relatório de resultados, o Currículo Mínimo, o foco na competência leitora, pela gestão escolar.....	171
3.2.2	Ação 2 – Indicação das habilidades avaliadas nos cadernos de questão elaborados pelo CAEd	177
3.2.3	Ação 3 – Desenvolvimento de sequências didáticas disciplinares e interdisciplinares pelos professores	185
3.2.4	Ação 4 – Divulgação da importância pedagógica do Saerjinho e da Matriz de Referência aos alunos, pela gestão escolar e professores	186
3.2.5	Ação 5 – Elaboração de um questionário estruturado que identifique o tipo de utilização do Saerjinho verificado nas demais unidades escolares.....	194
3.3	Avaliação do PAE	200
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
	REFERÊNCIAS	208
	APÊNDICES	215
	ANEXOS	226

INTRODUÇÃO

Um dos desafios pedagógicos colocados à gestão escolar na Secretaria de Estado de Educação do Rio Janeiro (Seeduc/RJ) são as ações voltadas à apropriação dos resultados do Saerjinho. O caso de gestão investigado nesta dissertação trata dos usos feitos, pelos professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba e da Escola X, desse instrumento de avaliação externa bimestral e propõe um modelo de apropriação de seus resultados, de forma a contribuir com a equipe de gestão dessa escola na superação desse desafio, promovendo uma apropriação de resultados com caráter formativo¹.

Na perspectiva das políticas públicas voltadas à qualidade da educação, especificamente aquelas voltadas à avaliação dos sistemas educacionais, a Seeduc/RJ, desde abril de 2011, aplica aos alunos dessa rede de ensino uma avaliação diagnóstica, o Saerjinho, fruto do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), criado em 2008. O Saerjinho é uma avaliação bimestral, aplicada aos alunos ao final dos três primeiros bimestres letivos. Está baseado na Matriz de Referência² do SAERJ – que por sua vez está estruturada sobre a Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – e tem seus resultados divulgados via plataforma virtual, cujo acesso é restrito a gestores escolares, que devem divulgar os dados aos professores e analisá-los conjuntamente.

Segundo os documentos oficiais da Seeduc/RJ, como parte integrante de um sistema próprio de avaliação, o Saerjinho visa a diagnosticar o desempenho dos alunos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro e oferecer informações que subsidiem mudanças voltadas à qualidade da educação fluminense (RIO DE

¹ Por avaliação formativa, entende-se aquela cuja preocupação central está em coletar dados para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem; aquela que, empregada durante todo o processo, considera todos os aspectos educacionais e permite a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino (TEIXEIRA & NUNES, 2014, p.109).

² As Matrizes Curriculares de Referência são documentos que norteiam a elaboração das avaliações em larga escala, pois contém as habilidades desejadas em cada disciplina e ano de escolaridade que participam dos testes. Segundo Bonamino e Oliveira (2013), as primeiras Matrizes de Referência foram elaboradas pelo INEP no ciclo de avaliações de 1997, para servirem de base para a confecção dos itens dos testes. A Matriz de Referência que norteia as provas de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil está estruturada sobre o “foco leitura”, que requer a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação (INEP, 2011).

JANEIRO, 2015a). Dessa forma, considerando a proposta observada no desenho da política, especificamente a que se refere à oferta de informações que subsidiem mudanças na prática docente, o Saerjinho deveria ter, também na prática cotidiana das escolas, não só um caráter diagnóstico, mas também um caráter formativo. Isso porque os resultados são divulgados aproximadamente um mês após a aplicação dos testes, o que permite que sejam propostas mudanças na prática pedagógica ainda durante o ano letivo, ajustando a prática docente à realidade discente, a partir das habilidades previstas na Matriz de Referência.

Diante disso, tendo em vista os objetivos oficiais dessa política, faz-se necessário compreender como os professores de Língua Portuguesa usam os resultados dessa avaliação e, ainda, como as equipes gestoras atuam no sentido de potencializar esse uso no cotidiano escolar, fazendo dele um instrumento que auxilie o aprendizado dos alunos. É justamente no aspecto da aprendizagem que reside o desafio pedagógico abordado nesta pesquisa.

No intuito de delimitar o *corpus* de análise, optou-se por investigar os professores de Língua Portuguesa por dois motivos: o primeiro está relacionado à minha área de atuação³, professora de Língua Portuguesa da Seeduc/RJ desde o ano de 2006; o segundo, ao fato de o Saerjinho avaliar, nas questões dessa disciplina, habilidades cujo foco reside na leitura, que serve de ferramenta aos demais componentes curriculares, contribuindo para a construção do conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação.

A seleção da Escola X foi pautada em minha experiência como profissional da educação nesta unidade escolar – como docente de Língua Portuguesa e como membro da equipe gestora –, e na percepção de que os resultados do Saerjinho são tratados pela equipe gestora e divulgados aos professores, embora os professores não utilizem os resultados desse instrumento de maneira formativa⁴.

Cabe ressaltar que, em sentido diverso dos estudos já feitos sobre o Saerjinho nas dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) enquanto avaliação diagnóstica bimestral, não se pretende, nesta dissertação, colocar o foco nos resultados quantitativos desse instrumento nem na relação que alguns alunos, professores e gestores

³ Esclareço que optei por escrever o texto na terceira pessoa, mas que, ao falar sobre minha trajetória profissional, preferi desvestir a impessoalidade e usar a primeira pessoa do singular.

⁴ Considera-se, para tal afirmação, o ano letivo de 2015, visto que houve mudança da equipe gestora da Escola X em 2016, sobre a qual ainda não é possível fazer qualquer avaliação.

estabelecem entre ele e as demais avaliações padronizadas que são aplicadas aos alunos (SAERJ, SAEB, Prova Brasil, ENEM). Também não se pretende analisar os resultados por ele gerados, ou, ainda, a contribuição que eles fornecem aos gestores escolares no acompanhamento e desenvolvimento das políticas estaduais, embora sejam questões de fundamental importância e haja, ao longo do texto, menção a esses pontos.

O foco deste estudo está na pretensão de se conhecer, na prática docente, quais são os usos feitos desses resultados, após cinco anos de efetiva aplicação dos testes, especificamente sob o aspecto dessa avaliação ser não só um instrumento de caráter diagnóstico, mas também de caráter formativo, com dispositivos legais que o tornam um dos componentes da nota bimestral dos alunos da rede. Dessa forma, o que se deseja é colocar o olhar sobre – e dentro – da realidade dos professores de Língua Portuguesa da Escola X, para verificar se esse instrumento de avaliação é realmente utilizado de maneira formativa, se é um dos responsáveis pelo acompanhamento que o professor faz – ou deve fazer – do desempenho dos alunos bimestre a bimestre e, conseqüentemente, se é instrumento importante no processo pedagógico voltado a ganhos em questão de aprendizagem dos alunos. E, com isso, auxiliar gestores a promoverem estratégias que garantam a utilização formativa do Saerjinho. Portanto, é no aspecto relacionado aos usos dos resultados do Saerjinho em sala de aula que está pautada a discussão sobre apropriação dos resultados desenvolvida nesta dissertação.

Como professora de Língua Portuguesa da Seeduc/RJ desde fevereiro de 2006, ocupei, de 2010 a 2012, a função de coordenadora pedagógica. De 2012 a janeiro de 2016, atuei como diretora adjunta de unidade escolar na Escola X. Cabe ressaltar que, desde 2009, tenho dois vínculos efetivos como servidora pública da Seeduc/RJ – dois cargos de Docente I – e, durante todos os anos ora citados, conciliei um vínculo em sala de aula, como docente de Língua Portuguesa, e outro nas funções de gestão escolar. Atualmente, os dois vínculos estão na função docente, por interesse pessoal, ainda na Escola X.

Esses anos de experiência com gestão escolar (2010 - 2016) coincidiram com o período de reformulação da gestão da Seeduc/RJ, voltados à busca de melhores desempenhos nas avaliações externas de âmbito nacional e de melhores indicadores de qualidade da educação oferecida pela rede. Coincidiram, em decorrência disso, com o desenvolvimento do Planejamento Estratégico e de um

modelo de gestão voltado aos resultados. Estando, concomitantemente, em sala de aula e na gestão escolar, pude observar os dois lados do processo de ensino e de aprendizagem, ora como professora, ora como gestora, e observei que ainda há uma distância a ser considerada entre o que se espera como resultados de políticas públicas como o Saerjinho e o que realmente acontece em sala de aula.

Partiu dessa observação o interesse em estudar ações de apropriação de resultados do Saerjinho em Língua Portuguesa, com o olhar tanto da docência quanto da gestão, no intuito de responder aos seguintes questionamentos: como o Saerjinho e seus resultados são usados na Escola X e que modelo de apropriação dos resultados em Língua Portuguesa do Saerjinho pode ser pensado para que essa avaliação seja utilizada em seu caráter formativo? A hipótese inicial desta pesquisa é que o Saerjinho tem se revelado apenas como mais um instrumento de avaliação bimestral, que os professores aplicam por determinação institucional, e cujos resultados não são efetivamente explorados pelos docentes nem pelas equipes gestoras.

Tomar o uso formativo do Saerjinho como parâmetro de análise desta pesquisa torna-se inexorável, uma vez que essa avaliação foi pensada também para essa finalidade. Diante das pesquisas bibliográficas e documentais realizadas sobre o tema, verificou-se que testes com o desenho que o Saerjinho assume devem ser utilizados como instrumentos formativos de avaliação bimestral, cujo fim esteja na aprendizagem dos alunos, na revisão metodológica e conceitual do que fora avaliado e na melhoria do desempenho dos alunos da rede. No entanto, a pesquisa de campo realizada com professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba e da Escola X demonstraram que o Saerjinho é utilizado como um instrumento de avaliação com fim em si mesmo, de caráter apenas somativo.

Partindo-se da elaboração dos dois tipos ideais de usos dos resultados do Saerjinho – à luz da teoria de Max Weber, a partir das características mais emblemáticas dos usos observados no grupo focal – identificou-se que os professores de Língua Portuguesa aproximam-se do tipo ideal de desvalorização do instrumento e se propôs um modelo formativo de utilização desses resultados. Tal modelo não se constitui tecnicamente como o resultado de pesquisas empíricas, e sim como um método elaborado de forma a produzir um tipo de utilização que contenha apuro na forma de lidar com os resultados dessa avaliação em Língua

Portuguesa, até então não verificado na realidade pesquisada – a Escola X da Regional Médio Paraíba.

A pesquisa teve objetivos de naturezas distintas, mas complementares: um descritivo, um analítico e dois propositivos. O descritivo consiste em descrever o Saerjinho como o caso de gestão em estudo no âmbito da Regional Médio Paraíba e da escola em foco, no que diz respeito aos usos dessa avaliação. O analítico, em analisar os usos feitos desse instrumento de avaliação pelos professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba e da Escola X, à luz do referencial teórico. E os propositivos, em propor ações de intervenção baseadas em um modelo de uso dos resultados do Saerjinho de cunho formativo – aqui chamado ‘modelo formativo’ –, que aperfeiçoe a apropriação de seus resultados para melhorar a aprendizagem dos alunos dessa escola – que, não tendo sido identificado nas pesquisas de campo, acabou por ser elaborado pela pesquisadora a partir das pesquisas bibliográficas; e propor um instrumento que permita um diagnóstico à gestão das escolas da Seeduc/RJ no que diz respeito aos usos que são feitos dos resultados do Saerjinho, uma vez que a pesquisa permitiu o estabelecimento de uma tipologia desses usos.

O estudo desenvolvido é de cunho qualitativo, e as ferramentas de pesquisa utilizadas foram pesquisa documental, bibliográfica e as anotações de aula, grupo focal e entrevistas semiestruturadas. O percurso metodológico para a coleta de dados empíricos desta pesquisa foi complexo, uma vez que aliou estratégias diferentes e em momentos diferentes.

Em linhas gerais, esse processo de coleta de dados ocorreu da seguinte forma: primeiramente, realizou-se um grupo focal com professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba, para que se compreendesse e se registrasse a variedade de formas de utilização do Saerjinho na prática docente – a partir dessa primeira etapa, foram elaborados os dois tipos ideais de utilização (desvalorização e supervalorização do instrumento); ainda nesse primeiro momento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os gestores da RMP e da Escola X, para que compreendesse a percepção desses atores a respeito do Saerjinho; num segundo momento, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os professores de Língua Portuguesa da Escola X para que se verificasse qual dos dois tipos ideais de utilização estava presente na realidade dos professores daquela escola. A seguir,

um esboço desse percurso metodológico, que está amplamente descrito na seção 2.5.

Para a construção do Capítulo 1, foram realizadas pesquisas bibliográficas em documentos da Seeduc/RJ; pesquisa em legislação sobre a criação do SAERJ e do Saerjinho e as regulamentações sobre os usos desses instrumentos de avaliação; e pesquisas de campo (grupo focal com professores da RMP e entrevistas semiestruturadas com gestores da RMP e da Escola X), de caráter exploratório, no sentido de se descrever o Saerjinho e os usos feitos de seus resultados. Ressalta-se que, como os referenciais teóricos a respeito do Saerjinho e da apropriação de seus resultados são, em sua maioria, os produzidos pela própria Seeduc/RJ, e diante da necessidade de conhecê-lo no cotidiano escolar, a coleta de dados feita a partir de entrevistas semiestruturadas com gestores da RMP e da Escola X e do grupo focal com professores de Língua Portuguesa da RMP foi fundamental para a descrição do caso.

As entrevistas com os gestores foram gravadas pela pesquisadora e seus resultados utilizados para descrever os usos que esses atores entendem que os professores fazem do Saerjinho. As perguntas feitas ao Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Regional Médio Paraíba (APÊNDICE A) buscaram coletar dados sobre como a gestão regional atua junto às unidades escolares, como compreende os desafios impostos a essas unidades e como as auxilia na superação desses. As perguntas apresentadas ao gestor da Escola X (APÊNDICE B) tiveram como objetivo descrever as características da gestão, da unidade escolar, dos professores e da comunidade escolar, e ainda compreender como esse gestor trata os resultados do Saerjinho e como promove estratégias de apropriação dos mesmos, destacando as relações estabelecidas com as Matrizes de Referência e com o Currículo Mínimo.

O grupo focal⁵ (APÊNDICES C E D) foi realizado, ainda na parte inicial da pesquisa, no intuito de evidenciar o problema de pesquisa. A opção pela técnica do grupo focal se deu pelas inúmeras possibilidades que oferece, conduzindo a informações a partir da verbalização da prática docente, informações que muitas vezes estão implícitas na ação docente e que, por meio da interação promovida

⁵ Mais informações sobre a escolha do grupo focal como metodologia de pesquisa estão disponíveis na seção 2.5 desta dissertação.

entre os professores, foram coletadas em quantidade e variedade suficientes à descrição do problema de pesquisa.

Os professores participantes do grupo focal foram selecionados considerando a formação acadêmica (graduação, especialização, pós-graduação), o tempo de atuação na Seeduc/RJ, o tipo de escola, os turnos e os anos de escolaridade em que atuam, formando um grupo bastante heterogêneo com experiências diversas. A conversa com os professores foi gravada e utilizada na construção do Capítulo 1, abordando a forma como usam os resultados dos Saerjinho e suas relações com as Matrizes de Referência, com o Currículo Mínimo e com a política de bonificação da Seeduc/RJ. O grupo focal foi realizado em um espaço neutro, para que os professores participantes não encontrassem qualquer tipo de constrangimento ao exporem suas experiências.

Para o Capítulo 2, fizeram-se pesquisas bibliográficas com base no referencial teórico sobre o conceito de avaliação formativa, avaliações em larga escala, apropriação de resultados, distinção entre desempenho e aprendizagem, competência leitora, gêneros textuais e outros pontos de discussão verificados a partir das informações coletadas com os instrumentos de pesquisa. Foram utilizadas, ainda, anotações de aula. A partir dessas pesquisas, fez-se a análise dos dados coletados em entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa da Escola X.

As entrevistas semiestruturadas, aplicadas aos professores de Língua Portuguesa da Escola X (APÊNDICE E), contemplaram onze dos catorze professores que atuaram em 2015. Continham perguntas elaboradas a partir das informações coletadas no grupo focal, que sinalizam as possibilidades e os limites de utilização dos resultados do Saerjinho. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e os dados coletados foram analisados em três eixos que compreendem a relação entre o Saerjinho e a prática docente, a utilização dos resultados e o foco na competência leitora.

Merecem destaque alguns acontecimentos que não inviabilizaram a pesquisa, mas colocaram empecilhos de ordem prática: a obrigatoriedade imposta pela Seeduc/RJ de tramitação de um processo de autorização para a pesquisa, no qual constasse o parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF; o anúncio, ao final de 2015, de que a equipe gestora da Escola X não permaneceria no exercício das funções em 2016; o início do período de greve dos professores da

rede em estudo; a reivindicação do movimento grevista de extinção do SAERJ e do Saerjinho⁶; a não aplicação das provas do Saerjinho no ano de 2016; a necessidade de a pesquisadora realizar as entrevistas com os professores da Escola X em greve e em licença médica.

A dissertação é composta de três capítulos. No primeiro, é apresentado um panorama geral do processo de inserção das políticas de avaliação no Brasil e posteriormente no estado do Rio de Janeiro. Feito isso, faz-se uma descrição do Saerjinho como o caso de gestão em estudo no âmbito da Regional Médio Paraíba e da Escola X, contextualizando o problema, as dimensões de gestão envolvidas e apresentando os dados que o evidenciam, assim como as questões de investigação que nortearam a pesquisa. Cabe ressaltar que, embora não seja padrão utilizar dados empíricos no primeiro capítulo, para garantir uma melhor caracterização do problema em estudo, foi realizada pesquisa de campo já nesse primeiro momento, como exposto anteriormente, que conduziram à elaboração de uma tipificação de usos.

No segundo capítulo, apoiados nas primeiras pesquisas de campo, novos dados foram coletados, por meio de entrevistas realizadas com professores da Escola X. Faz-se a análise crítica do caso em relação aos dados apresentados no Capítulo 1 e no Capítulo 2 e se apresenta o percurso metodológico utilizado durante a realização da pesquisa. Para essa análise crítica, selecionou-se uma série de autores que ajudaram a elucidar alguns conceitos e a buscar respostas para os dilemas encontrados no campo entre os quais Hoffmann (1998 e 2003), Perrenoud (2003), Bonamino e Oliveira (2013), Teixeira e Nunes (2014), Bonamino e Souza (2012), Sousa e Oliveira (2010), Andriola (2012), Marcuschi (2008), Mendonça e Bunzen (2006) e Kleiman (2006).

No terceiro, apresenta-se um modelo formativo de apropriação dos resultados do Saerjinho e uma proposta de intervenção para o uso desses resultados como avaliação formativa. Apresenta-se, ainda, a proposta de um instrumento que auxilie a gestão escolar da Escola X e das demais unidades escolares da Regional Médio

⁶ Segundo notícia publicada no sítio eletrônico do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), em 08 de junho de 2016, as negociações com o governo indicam que o SAERJ será encerrado em 2016. Em 2017 serão feitas duas avaliações com contribuições da comunidade escolar alinhadas com a preparação para o ENEM (SEPE, 2016). Sendo o Saerjinho parte do SAERJ, compreende-se que o SEPE informa que não haverá mais aplicação da avaliação diagnóstica, como, de fato, não houve nos três bimestres de 2016. No entanto, não há nenhuma publicação oficial, até outubro de 2016, a respeito da extinção, nem mesmo de uma reformulação, do sistema próprio de avaliação veiculada pela Seeduc/RJ.

Paraíba, na identificação do tipo de apropriação que é feita dos resultados do Saerjinho.

Os resultados da pesquisa, bem como o plano de ação, estarão à disposição da Seeduc/RJ, para que novas ações sejam propostas no sentido de fazer do Saerjinho um instrumento de avaliação que permeie tanto o campo das avaliações diagnósticas quanto o das avaliações formativas.

1 OS USOS FEITOS DO SAERJINHO, EM LÍNGUA PORTUGUESA, NA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA

O primeiro capítulo desta dissertação tem como foco a descrição do Saerjinho como avaliação externa bimestral e dos usos de seus resultados feitos pelos professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba, assim como a descrição de uma tipificação elaborada a partir desses usos. Para a composição dessa descrição, foram necessárias pesquisas bibliográficas e pesquisas de campo.

Na primeira seção, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre o processo de inserção das políticas públicas de avaliação educacional no Brasil e no Rio de Janeiro. Apresenta-se o percurso das avaliações em larga escala no Brasil, chegando ao RJ, com o SAERJ, e com o Saerjinho e seus caracteres diagnóstico e formativo, destacando a importância da efetividade na apropriação desses resultados. Descreve-se também o processo de aplicação das provas e as suas Matrizes de Referência.

Quanto às dimensões da gestão envolvida, estão descritas, na segunda seção do capítulo, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, a Regional Médio Paraíba e a Escola X. Foi realizada uma descrição da gestão da Seeduc/RJ e se destacou o percurso do SAERJ e do Saerjinho, assim como se apresentou a legislação estadual relativa ao caso. Fez-se, ainda, a apresentação da Regional Administrativa e Pedagógica do Médio Paraíba, especificando as diretorias administrativa e pedagógica, e ainda a coordenação de gestão de pessoas, assim como foi apresentada a Escola X, sua equipe gestora, docentes e discentes. Para a descrição da Regional e da escola, foram realizadas, também, entrevistas semiestruturadas com os gestores. São estabelecidas relações entre estes órgãos administrativos e os usos feitos dos resultados do Saerjinho, perpassando por algumas estratégias de aplicação e preparação para as provas.

As diversas formas de usar o Saerjinho, como instrumento de avaliação, e seus resultados, como uma das notas bimestrais, estão minuciosamente descritas na terceira seção deste capítulo, a partir da realização do grupo focal com professores de Língua Portuguesa da RMP. Por fim, na quarta seção, fez-se uma sistematização dos dados que evidenciam o problema de pesquisa. São descritas as evidências extraídas da análise dos dados coletados nas entrevistas e no grupo

focal. A partir das hipóteses levantadas e das evidências encontradas, são descritos os dois tipos ideais de uso do Saerjinho elaborados durante a pesquisa.

1.1 O Saerjinho no panorama das avaliações de desempenho educacional

Nas últimas duas décadas, 1990 - 2000, as políticas de avaliação da educação pública avançaram consideravelmente no Brasil, com fortes investimentos em avaliações nacionais, estaduais e municipais, cujas intenções, de acordo com os documentos oficiais, estão não apenas em diagnosticar o desempenho dos alunos, mas também em gerar indicadores capazes de subsidiar as tomadas de decisões relativas à educação pública brasileira. São avaliações em larga escala, cujo objetivo precípua consiste em avaliar os sistemas educacionais.

O primeiro modelo de avaliação da educação nacional data de 1990, com a criação do SAEB, seguido pela criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. Em 2005, foi criada a Prova Brasil, parte integrante do SAEB. Como avaliar pressupõe medir, em 2007 foi lançado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador que permite acompanhar a qualidade do ensino básico no Brasil. Segundo Castro (2009),

Seu cálculo baseia-se nos dados de aprovação escolar, apurados no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais: o Saeb, para as unidades da federação e o país; e a Prova Brasil, para os municípios. [...] As metas são diferenciadas para cada Unidade da Federação, por município e por escola, para as duas fases do ensino fundamental (1^a à 4^a e 5^a à 8^a séries) e para o ensino médio, apresentadas bianualmente de 2005 a 2021 (CASTRO, 2009, p.11).

Em 1992, o Ceará já iniciava seu sistema próprio de avaliação. Em 2009, cerca de onze estados e duas capitais já dispunham desses sistemas com resultados gerados por escola (CASTRO, 2009).

A partir da década de 1990, as avaliações em larga escala assumiram posição central nas políticas públicas de educação, sendo recomendadas e promovidas por agências internacionais, pelo Ministério da Educação e por Secretarias de Educação de uma gama de estados brasileiros, como “elemento privilegiado para a realização das expectativas de promoção da melhoria da qualidade do ensino básico e superior” (SOUZA & OLIVEIRA, 2010).

A busca pela qualidade na educação por meio de avaliações em larga escala está diretamente relacionada à mudança ocorrida no perfil da realidade educacional brasileira com a universalização do acesso, a partir da década de 1980. Segundo Burgos e Canegal (2011), com uma enorme parcela da população, que antes estava fora das salas de aula, ocupando tal espaço, não era mais possível garantir que todos os indivíduos matriculados concluíssem o Ensino Fundamental (EF) dominando os conhecimentos básicos. Dessa forma, a democratização do acesso à escola está ligada a uma fragilidade na capacidade de ensinar. Sobre esse processo, os mesmos autores afirmam que a chegada maciça dos pobres à escola pública se amplia ao longo dos anos de 1980, coincidindo com o processo de redemocratização e com o forte clamor popular pelo direito à educação.

Atendendo a esse clamor, a Constituição Federal de 1988 (CF/88) traz a educação em vários dispositivos, além da Seção I do Capítulo III, que versa inteiramente sobre o tema, com 10 artigos, do 205 ao 214. É certo que as Constituições Federais⁷ sempre reproduziram características do cenário político sobre o qual o texto constitucional era escrito. Assim, a CF/88, em consonância com o momento de abertura política, é a que mais aborda a educação em seus diferentes níveis e modalidades.

No período que compreendeu da década de 1980 até meados da década de 1990, o foco era essa universalização da educação e os modelos de gestão educacional estavam voltados à descentralização, à autonomia e à participação. Período em que as ações convergiam à gestão da pobreza, num processo de expansão da escolarização para os pobres, que provocou, segundo Peregrino (2010, p. 91), uma “fragilização da dimensão propriamente ‘escolar’ da escola e uma expansão de sua dimensão ‘assistencial’”.

A partir da segunda metade da década de 1990, ocorreu uma mudança no perfil e nas ações exigidas dos gestores e na própria função da escola, voltando-se para a centralização, para a responsabilização e para a avaliação. Antes, a escola se preocupava em gerir a pobreza, agora passava a ter objetivos voltados para o bom desempenho, medido pelas avaliações em larga escala.

⁷ A educação sempre foi tema da Constituição Federal. De início, o tema era menos frequente e de menor prioridade, como na de 1824, que trazia apenas dois dispositivos sobre o assunto, e na de 1946, em que não havia vínculo entre o direito à educação e o dever do Estado em um mesmo artigo. Já a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988 (CF/88), conhecida como “Constituição Cidadã”, é a que mais aborda o direito do cidadão à educação (VIEIRA, 2007).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de dezembro de 1996 (LDB/96), prevê o controle social sobre a educação oferecida pelos sistemas de ensino, em seu art. 14, inciso II. Uma das maneiras de exercer esse controle, e talvez a mais conhecida, se dá por meio da responsabilização impelida aos resultados das avaliações em larga escala. Destaca-se que um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) tem como um dos seus objetivos responsabilizar os atores da instituição, no caso, gestores e professores a partir dos resultados das avaliações. A presença da responsabilização na avaliação da educação está relacionada, segundo Bonamino e Souza (2012), à gestão democrática, uma vez que os governantes devem se responsabilizar pela qualidade da educação oferecida e prestar contas disso à sociedade, da mesma forma que professores e diretores devem se responsabilizar pelos resultados dos alunos frente à comunidade escolar.

Em seu art. 10, incisos III e IV, a LDB/96 prevê, ainda, que os estados “incumbir-se-ão de executar políticas educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios; e de avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (BRASIL, 1996). Nessa perspectiva, a Seeduc/RJ criou o SAERJ e o Saerjinho, e, articulando-se aos municípios, ofereceu, de 2013 a 2015, a aplicação do Saerjinho às redes municipais de educação.

O Saerjinho é uma avaliação com caracteres diagnóstico e formativo aplicada a alunos do 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental⁸ e das três séries do Ensino Médio (EM), ao final de cada bimestre, por meio de provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Ciências Humanas (História e Geografia)⁹.

A Portaria Seeduc/Sugen nº 174, de 26 de agosto de 2011, previa que o professor dispusesse da avaliação bimestral diagnóstica como um de seus instrumentos permanentes de avaliação e acompanhamento. Já a Portaria Seeduc/Sugen nº 419, de 27 de setembro de 2013 (Portaria 419), em art. 4º, § 5º, instituiu a obrigatoriedade dessa ação, com “valor/nota definido(a) pelo professor, que deverá ser registrado(a) no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela Seeduc, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar” (RIO DE JANEIRO,

⁸ As turmas de 6º ano fizeram a avaliação pela primeira vez no primeiro bimestre de 2015.

⁹ Inicialmente, as provas eram apenas de Língua Portuguesa e Matemática. As demais disciplinas foram inseridas na avaliação em 2013.

2013b). Os artigos da Portaria 419 referentes à avaliação encontram-se nos anexos desta pesquisa (ANEXO A).

Por ser uma avaliação bimestral aplicada a séries sequentes, o Saerjinho difere-se do SAERJ no aspecto relativo ao desenho das avaliações. O SAERJ tem desenho seccional, ou seja, “o mesmo teste é aplicado a grupos de alunos da série avaliada e estes alunos são diferentes a cada ano de avaliação” (BONAMINO & OLIVEIRA, 2013). Já o Saerjinho se aproxima do desenho longitudinal¹⁰, em que “o mesmo aluno é testado mais de uma vez, com o objetivo de obter uma dupla medida de proficiência que permita filtrar o aprendizado do aluno em uma escola num determinado período” (BONAMINO & OLIVEIRA, 2013). Por assim estarem diferenciadas, é possível acompanhar o desempenho de um mesmo aluno bimestre a bimestre e ano a ano dentro de uma mesma escola, por meio da análise dos resultados desse aluno nas provas do Saerjinho. Segundo as autoras, provas com desenho longitudinal permitem acompanhar o progresso do aluno dentro de uma mesma escola e, conseqüentemente, seu aprendizado.

Segundo a Seeduc/RJ, “[...] o objetivo é acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2015b). No entanto, cabe ressaltar, a partir dos dados já coletados nessa pesquisa e apresentados nas seções a seguir, que essa fidedignidade deve ser questionada, uma vez que há professores que dizem treinar seus alunos para o teste. Havendo o treinamento para que as notas do Saerjinho sejam mais altas, o professor transfere o foco que o instrumento de avaliação é capaz de dar à aprendizagem dos alunos ao resultado, puramente pela nota a ser obtida.

O quadro 1 traz a Matriz das Etapas e Disciplinas 2015, e apresenta todo o mapa de aplicações por modalidade/etapa/série/disciplina para o ano de 2015, evidenciando a articulação entre a Seeduc/RJ e os municípios na aplicação do Saerjinho.

Quadro 1 - Matriz das Etapas e Disciplinas 2015

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO	MODALIDADE	AVALIAÇÃO BIMESTRAL	SÉRIE	DISCIPLINA	BIMESTRE			AVALIAÇÃO ANUAL
					1º	2º	3º	4º bím

¹⁰ Diz-se que o Saerjinho se aproxima do desenho longitudinal porque não avalia proficiência dos alunos, uma vez que não é elaborado com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI).

MUNICIPAL	Ens. Fundamental	SAERJINHO	5º ano	L. Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
			9º ano	L. Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
ESTADUAL	Ens. Fundamental	SAERJINHO	5º ano	L. Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
				C. da Natureza	X	X	X	
				C. Humanas	X	X	X	
			6º ano	L. Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
				C. da Natureza	X	X	X	
				C. Humanas	X	X	X	
			9º ano	L. Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
				C. da Natureza	X	X	X	
				C. Humanas	X	X	X	
ESTADUAL	Ens. Médio Regular, Integrado, Inovador e Experimental	SAERJINHO	1ª série	L. Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
				C. da Natureza	X	X	X	
				C. Humanas	X	X	X	
			2ª série	L. Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
				C. da Natureza	X	X	X	
				C. Humanas	X	X	X	
			3ª série	L. Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
				C. da Natureza	X	X	X	
				C. Humanas	X	X	X	
ESTADUAL	Curso Normal	SAERJINHO	1ª série	L. Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
			2ª série	L. Portuguesa	X	X	X	
				Matemática	X	X	X	
			3ª série	L. Portuguesa	X	X	X	SAERJ
				Matemática	X	X	X	
				Redação	X			
ESTADUAL	EJA	SAERJINHO	FASE V	L. Portuguesa				SAERJ
				Matemática				
			FASE IX	L. Portuguesa				
				Matemática				

ESTADUAL	EJA MODULAR		Módulo I	L. Portuguesa	X *	X	X *	SAERJINHO
				Matemática	X	X	X	
			Módulo II	L. Portuguesa		X		SAERJINHO
				Matemática		X		
			Módulo III	L. Portuguesa		X		SAERJINHO
				Matemática		X		
			Módulo IV	L. Portuguesa		SAER J		SAERJ
				Matemática				
ESTADUAL	CORREÇÃO DE FLUXO EF	SAERJINHO	MÓDULO I	L. Portuguesa	X	X		SAERJINHO
				Matemática	X	X		
			MÓDULO II	L. Portuguesa			X	
				Matemática			X	
ESTADUAL	Programa Autonomia Ens. Fundamental	SAERJINHO	Módulo III	L. Portuguesa	X	X		SAERJ
				Matemática	X	X		
			Módulo IV	L. Portuguesa			X	
				Matemática			X	
ESTADUAL	Programa Autonomia Ens. Médio	SAERJINHO	Módulo III	L. Portuguesa	X	X		SAERJ
				Matemática	X	X		
			Módulo IV	L. Portuguesa			X	
				Matemática			X	

* Diagnóstica

Fonte: Superintendência de Avaliação e Acompanhamento (enviado por e-mail às unidades escolares).

Com o intuito de ampliar o campo de interlocução desta dissertação, cabe ressaltar que apenas o estado do Espírito Santo aplica avaliações com caracteres semelhantes aos do Saerjinho. Segundo o sítio eletrônico do CAEd, o PAEBES TRImestral é parte do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES). Assim como o Saerjinho, é aplicado por meio de parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O PAEBES TRI é aplicado trimestralmente aos estudantes das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio regular e das 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Médio Inovador, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, utilizando como metodologia também a Teoria Clássica dos Testes (TCT).

Embora o desenho do PAEBES TRI seja semelhante ao do Saerjinho, algumas diferenças foram observadas, como o período de aplicação, já que no ES o calendário letivo é organizado em trimestre e no RJ, em bimestres; e ainda a indicação de o PAEBES TRI permitir o compartilhamento de resultados das

avaliações aplicadas em escolas não apenas das redes estadual e municipal, mas também das escolas particulares participantes.

As experiências estaduais com avaliações diagnósticas e formativas verificadas restringem-se ao RJ e ao ES. No entanto, há avaliações de mesmo caráter em âmbito municipal, como em Teresina (Piauí), Sobral (Ceará), Ipojuca (Pernambuco) e Palmas (Tocantins).

1.1.1 Como se dá a aplicação das provas e a divulgação dos resultados do Saerjinho

Na intenção de se descrever o Saerjinho como uma avaliação diagnóstica e formativa, parte das avaliações bimestrais, a pesquisadora realizou uma entrevista com um membro da equipe de gestão da Escola X a respeito dos processos que envolvem a aplicação das provas, assim como da divulgação dos resultados aos professores. Nesta subseção, estão apresentados os resultados dessa pesquisa exploratória.

Antes das aplicações, os gestores escolares são convocados a participarem de reuniões de treinamento junto à Diretoria Regional Pedagógica da Regional Médio Paraíba. Nessas reuniões, os gestores recebem as informações relativas à aplicação, incluindo as datas marcadas para a retirada e para a entrega dos envelopes com as provas e os cartões resposta. No dia da retirada das provas, o gestor assina um documento se responsabilizando pela guarda dos pacotes até o dia marcado para a entrega. Os pacotes são entregues em caixas de papelão, de acordo com a quantidade de turmas avaliadas. Além da quantidade de provas referente aos alunos matriculados, a escola recebe uma quantidade extra, como reserva técnica, caso falem cadernos ou haja cadernos danificados. Escolas em que há matrículas de alunos com necessidades especiais recebem, também, provas adaptadas a essas necessidades. Todas essas informações referentes à quantidade de alunos por turma e de alunos com necessidades especiais são retiradas do sistema informatizado da Seeduc/RJ chamado Conexão Educação.

A aplicação do Saerjinho ocorre durante o período de aulas, em dias marcados com antecedência e divulgados no calendário escolar já no início do ano. Considerando os últimos anos de aplicação e os últimos calendários escolares, observou-se que as provas eram marcadas para terças, quartas e quintas feiras. Às terças, os alunos de todas as séries avaliadas faziam as provas de Língua Portuguesa e de Matemática; às quartas, os alunos do 6º e do 9º do EF e de todos os anos do EM faziam as provas de Ciências da Natureza – Biologia, Química e Física – e Ciências Humanas – História e Geografia; as quintas eram reservadas para quaisquer emergências quanto à aplicação e, não havendo, eram dias normais de aula. Conforme o quadro 1, os alunos do 3º ano do EM e do Curso Normal, em 2015, fizeram, também, uma prova de redação no primeiro bimestre.

O quadro 2, elaborado pela pesquisadora a partir de suas observações na gestão escolar e da entrevista com o membro da equipe de gestão da Escola X, apresenta a quantidade de questões de cada prova.

Quadro 2 – Quantidade de questões por componente curricular

Componente curricular	5º ano EF	6º ano EF	9º ano EF	Ensino Médio	Curso Normal/ EJA-EM e EF/Autonomia-EM e EF ¹¹
Língua Portuguesa	22 questões	22 questões	26 questões	26 questões	26 questões
Matemática	22 questões	22 questões	26 questões	26 questões	26 questões
Ciências da Natureza	-	21 questões	27 questões	27 questões	-
Ciências Humanas	-	14 questões	18 questões	18 questões	-

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O caderno com as questões de Língua Portuguesa e Matemática é impresso em quatro modelos diferentes, e os de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, em três, para diminuir a possibilidade de os alunos copiarem as respostas dos colegas. As questões são as mesmas, mas organizadas em ordem diversa em cada um dos modelos de caderno.

¹¹ As modalidades não fazem as provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas porque há diferenças entre o Currículo Mínimo.

Nos dias de aplicação do Saerjinho, há a indicação da gestão regional para que nenhum outro tipo de avaliação ou evento seja marcado, de forma a não interferir nas dinâmicas, evitando possíveis transtornos. À porta de cada sala é fixada uma lista com os nomes dos alunos que farão a prova nela, de acordo com as matrículas registradas no sistema Conexão Educação. Ao final da aplicação, que dura, no mínimo, uma e, no máximo, duas horas, com 20 minutos extras para o preenchimento do cartão resposta, os alunos são liberados. Nos dias em que há provas de redação, os alunos têm quatro horas para realizarem as provas.

As provas são aplicadas pelos professores que estão trabalhando nos dias marcados, de acordo com os horários das turmas. Cada professor assina um termo de sigilo/frequência e compromisso e o Formulário de Rastreamento de Unidade (FRU) ao receber, do gestor escolar, o pacote da turma lacrado, de quem também recebe as orientações quanto à aplicação. No pacote, vêm os cadernos para cada aluno da turma, os cartões-resposta, um manual com orientações sobre os procedimentos, uma lista de presença para que os alunos assinem e um Formulário de Controle de Aplicação (FCA).

Nesse FCA, constam as informações principais quanto à aplicação, como a quantidade de alunos presentes e faltantes, a quantidade de cadernos utilizados e a transferida de/para outra turma, a quantidade de cadernos com defeito e as eventuais ocorrências durante a aplicação. O professor aplicador assina esse documento e informa seu número de matrícula e de CPF. No rodapé do FCA, há um canhoto que deve ser preenchido e destacado pelo professor ao final da aplicação.

Ao devolver o envelope lacrado ao gestor, contendo os cartões resposta utilizados e não utilizados, a lista de presença e o FCA preenchido, o professor assina novamente o FRU e apresenta o canhoto do FCA ao gestor, que o assina para que o professor guarde como comprovante de que participou da aplicação. No envelope devolvido lacrado ao gestor, nas edições de 2015, constavam, na etiqueta de identificação, espaços para que o professor aplicador informasse seu nome completo e seu número de CPF.

Os cadernos de questão utilizados e não utilizados são guardados pelo gestor por um período determinado pela gestão da rede, que normalmente compreende o prazo necessário para que uma eventual aplicação fora do dia estipulado possa ocorrer. Nas últimas edições, o caderno podia ser entregue já na sexta feira, que era o prazo para a publicação dos gabaritos oficiais. Após esse período, os gestores são

orientados a devolver os cadernos de questão aos professores para que os utilizem durante as aulas. Na primeira página do caderno de questões há a reprodução de um cartão resposta, para que o aluno possa copiar ali as respostas registradas no cartão oficial.

Os resultados do Saerjinho são divulgados bimestralmente a cada unidade escolar, por meio de acesso a uma plataforma *online*, conforme apresenta a figura 1, na qual é possível visualizar os resultados gerais do estado do Rio de Janeiro, da Regional e da escola, em todas as disciplinas, anos de escolaridade e modalidades avaliadas.

Figura 1 – Tela de acesso aos resultados do Saerjinho

SAERJ SAERJINHO rio2016 Avaliação Diagnóstica

Sair

Relatório Resultado

Usuário: C

Visão: Diretor

Instituição: C

Turma:

Projeto: SAERJINHO - 3º BIMESTRE 2014

Instrumento: Selecione

Rede: ESTADUAL

Resultado Geral: ☐

Regional: MEDIO PARAÍBA

Município: BARRA MANSA

Escola: C. E. BALDOMERO BARBOSA

Turma: Selecione uma Escola

Escolas com baixo desempenho: ☐

Disciplina: Nenhum registro encontrado

Gerar Relatório

Fonte: CAEd (2015a).

Os resultados da escola são divulgados em relatórios gerados separadamente pela plataforma, por modalidade, ano de escolaridade, disciplina e turma avaliada. Em cada relatório de turma, há a indicação de erros e de acertos para cada aluno avaliado em cada uma das habilidades propostas na prova, conforme figura 2.

Figura 2 - Relatório com indicação de erros e acertos por aluno e por habilidade avaliada



Turma 3001-181329

Alunos	H12	H13	H16	H36	H46	H60	H62	H68	H71	H72	H73	Total(%)
AHANDA TAHARA DIAS DA SILVA	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	46.15
BRENDO CARVALHO DOS SANTOS	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	53.85
BRUNA AVELAR SILVA ALMEIDA DIAS	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	61.54
BRUNA CRISTINA PREDES DA COSTA	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	50.00
CAROLINE PEREIRA	✗	✗	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	61.54
DAIANE SOBRINHO SANTOS	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	38.46
DAHARIS CAMPOS PEREIRA DA SILVA	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	57.69
DANIELLE APARECIDA BRAGA HULLER REIS	✗	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	26.92
DEBORA BRAGA HULLER REIS	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	26.92
EDUARDO GOIS DA SILVA	✗	✓	✗	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	46.15

Fonte: CAEd, 2015a.

As habilidades avaliadas em cada um dos três bimestres estão à disposição das equipes gestoras e dos docentes, no documento Matriz de Referência, que segundo a Seeduc/RJ, é formada por um conjunto de descritores que nascem da associação entre os conteúdos curriculares e operações mentais, desejáveis, desenvolvidas pelos alunos em cada período de escolarização avaliado. Depois de desenvolvida a Matriz de Referência, expressa por um conjunto de habilidades, constroem-se os itens de um teste de avaliação em larga escala, que tem o objetivo de aferir o nível de aprendizagem dos alunos (RIO DE JANEIRO, 2015a).

1.1.2 A Matriz de Referência do Saerjinho

De acordo com os documentos oficiais da Seeduc/RJ, a construção das primeiras Matrizes de Referências do Saerjinho – Língua Portuguesa e Matemática – considerou, inicialmente, as habilidades presentes nas matrizes do SAERJ, que, por sua vez, são correspondentes às matrizes do SAEB e da Prova Brasil. Posteriormente, fez-se uma análise do Currículo Mínimo¹² e das Diretrizes Curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Seeduc/RJ,

¹² O Currículo Mínimo é a proposta curricular da Seeduc/RJ. Está organizado em habilidades e eixos para cada ano de escolaridade.

[...] visando ao levantamento das competências e habilidades consideradas fundamentais para cada período de escolarização a ser avaliado, confrontando-as com as Matrizes do SAERJ, acrescentando, assim, aquelas habilidades tomadas como essenciais a serem desenvolvidas em um dado bimestre do ano letivo e que não se encontravam na matriz base e que eram passíveis de serem avaliadas por meio de um teste de múltipla escolha (RIO DE JANEIRO, 2015a).

Quanto à Matriz de Referência do Saerjinho para Língua Portuguesa/Literatura, observa-se foco nos procedimentos de leitura, como se observa na figura 3, considerando as habilidades necessárias ao uso da língua escrita nos diversos momentos de interação social. Essas habilidades estão organizadas em dois campos: domínios de estratégias de leitura de diferentes gêneros e domínios de recursos linguístico-discursivos na construção de gêneros textuais.

Figura 3 – Síntese da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SEEDUC, 2011)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA – SAERJ 2012 5º e 9º anos do Ensino Fundamental / 3º ano do Ensino Médio				
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS		ETAPAS DE ESCOLARIDADE		
		5EF	9EF	3EM
II. Procedimentos de Leitura				
D01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.	X	X	X
D06	Identificar o tema de um texto.	X	X	X
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	X	X	X
III. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto				
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).	X	X	X
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X
IV. 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.	X	X	X
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.		X	X
V. Coerência e Coesão no Processamento do Texto				
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	X	X	X
D07	Identificar a tese de um texto.		X	X
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.		X	X
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.		X	X
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.	X	X	X
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	X	X	X
VI. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido				
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	X	X	X
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.		X	X
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo sintáticos.		X	X
VII. Variação Linguística				
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X

Fonte: CAEd (2015b).

A figura 3 apresenta uma síntese da Matriz de Referência de Língua Portuguesa para o SAERJ, que serve como base para as matrizes do Saerjinho. Como o 6º ano do Ensino Fundamental e o 1º e 2º anos do Ensino Médio são avaliados apenas no Saerjinho, as habilidades referentes a esses anos de escolaridade constam apenas nas matrizes do Saerjinho, que estão completas, incluindo o 6º ano do Ensino Fundamental (avaliado a partir de 2015) e os três anos de escolaridade do Curso Normal, e disponíveis nos anexos desta pesquisa (ANEXO C).

Como a Matriz de Referência do SAERJ é baseada na do SAEB, a figura 3 apresenta, na primeira coluna, os descritores, identificados pela letra “D” e um

número sequencial, e, na segunda coluna, a habilidade referente a cada um desses descritores. Assim, o primeiro descritor (D01) corresponde à habilidade “localizar informações explícitas em um texto”. As três colunas finais indicam o ano de escolaridade em que tal habilidade é avaliada na prova do SAERJ. Assim, a habilidade referente ao D01 é avaliada em todos os três anos de escolaridade em que o SAERJ é aplicado: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. O mesmo não ocorre com as habilidades referentes aos descritores D07, D08, D09, D18, D19 e D21, por se tratarem de habilidades mais complexas que não são compatíveis com o 5º ano do Ensino Fundamental, como, por exemplo, “identificar a tese de um texto” (D07).

Nas Matrizes de Referência do Saerjinho, as habilidades avaliadas são identificadas pela letra H, e guardam correspondências com os descritores indicados na Matriz de Referência do SAERJ, conforme figura 4.

Figura 4 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Saerjinho 2012

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - SAERJINHO 2012					
3º ANO ENSINO MÉDIO					
Tópico	Habilidade	B1	B2	B3	DETALHAMENTO
TÓPICO IV PROCESSAMENTO DO TEXTO	H12 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.	X	X	X	
	H13 Identificar a tese de um texto.	X	X	X	B1 - manifesto.
	H14 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	X	X	X	B1 - manifesto.
	H15 Reconhecer diferentes estratégias argumentativas		X	X	B1 - manifesto.
	H16 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.		X	X	
	H17 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.	X	X	X	
	H18 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	
	H19 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	B2 e B3 - conectores coordenativos e subordinativos.
	H20 Estabelecer relações de concordância e/ou regência nominal e verbal.	X		X	B1 e B3 - concordância.

Fonte: Rio de Janeiro (2015c).

A figura 4 apresenta um recorte da Matriz de Referência de Língua Portuguesa no Saerjinho elaborada para o ano de 2012 e ainda utilizada. Na primeira coluna, está registrado o tópico de habilidades. Na segunda, a indicação das habilidades avaliadas, com a letra H e um número sequencial, que aparecem descritas na terceira coluna. Assim, a indicação H13 corresponde à habilidade “identificar a tese de um texto”. Como o Saerjinho é uma prova aplicada bimestralmente, as três próximas colunas apresentam a indicação do bimestre em que cada uma das habilidades será avaliada. A última coluna é reservada a algum detalhamento que esclareça o direcionamento dado à habilidade. Por exemplo, na figura 4, as habilidades H13, H14 e H15 serão avaliadas em textos do gênero manifesto na prova aplicada no primeiro bimestre.

1.2 Da gestão estadual à escolar: o que se pretende dos professores nos usos do Saerjinho

Nesta segunda seção do capítulo, após se descrever o Saerjinho enquanto instrumento avaliativo, busca-se apresentar a estrutura hierárquica da Seeduc/RJ e da Regional Médio Paraíba, assim como apresentar a Escola X, no intuito de localizar o Saerjinho nessas instâncias: desde o desenho com o qual foi concebido pela Seeduc/RJ até a visão que os gestores regional e escolar têm de todo o processo que envolve o teste bimestral, de sua aplicação à apropriação de seus resultados. Para a composição desta subseção foram necessárias entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores.

1.2.1 A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Seeduc/RJ

A Seeduc/RJ é responsável por executar as políticas estaduais de educação e tem como missão “assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro de sala de aula” (RIO DE JANEIRO, 2015d).

De acordo com o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, aprovado pela Resolução Seeduc nº 5160, de 28 de novembro de 2014,

Art. 1º - À Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro compete:

I - executar a política estadual de Educação, buscando elevar o patamar de cultura da sociedade e fazendo uma escola pública democrática e de qualidade.

II - assegurar uma educação que garanta o acesso, permanência e sucesso dos alunos dentro do sistema educacional público fluminense.

III - garantir o acesso de crianças e jovens em idade escolar e de jovens e adultos à educação, como também propiciar condições para o seu desenvolvimento integral.

IV - administrar as unidades educacionais a ela vinculadas.

V - valorizar o magistério, garantindo o aperfeiçoamento contínuo dos professores da rede pública estadual de ensino e fornecendo os recursos necessários para a atuação docente.

VI - planejar e executar ações de política educacional, respeitando as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

VII - articular-se com órgãos federais, estaduais e municipais, entidades da iniciativa privada e organizações não governamentais, para o desenvolvimento de ações educativas direcionadas aos educandos da rede pública estadual de ensino.

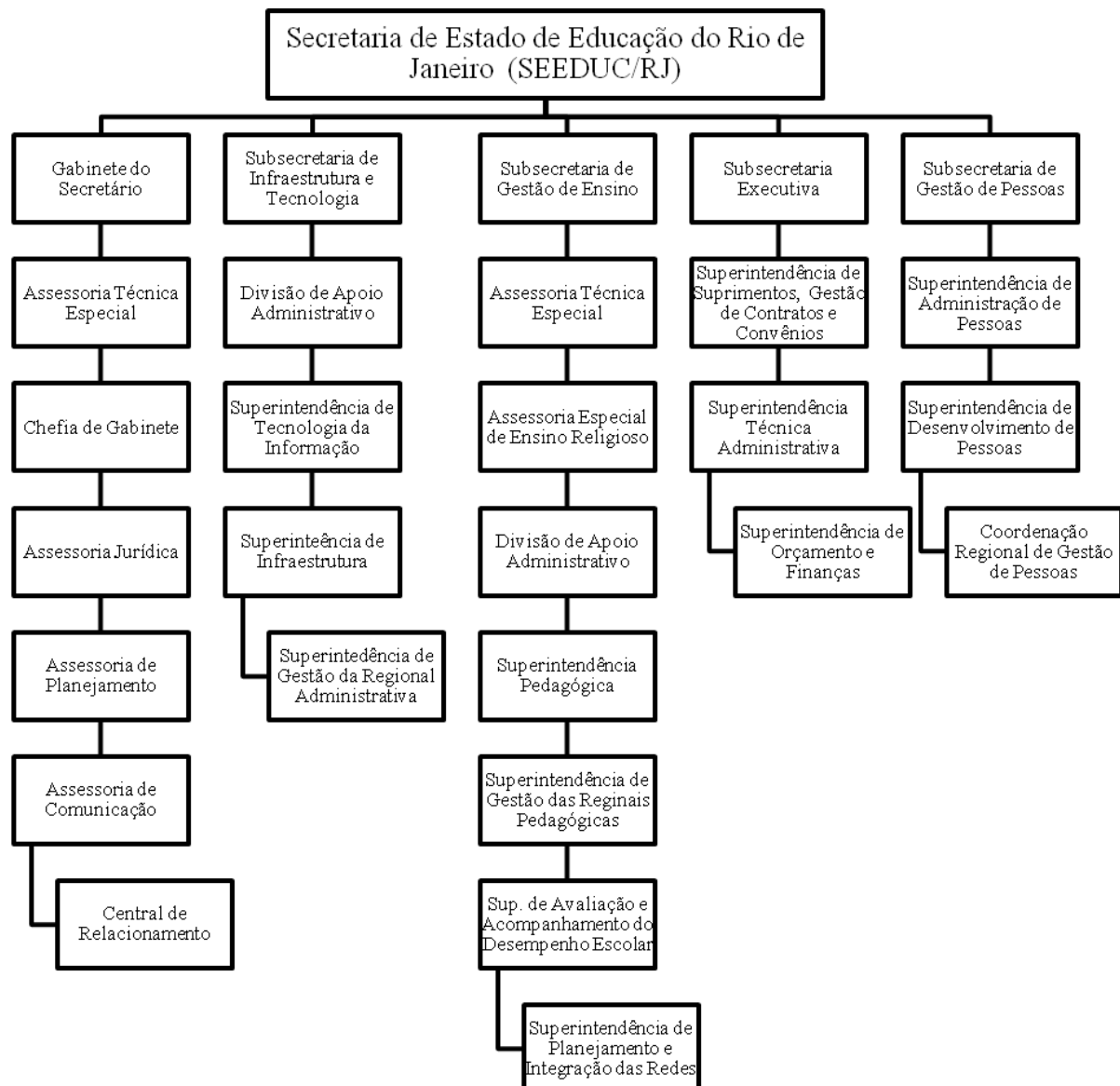
VIII - instituir política de aferição de resultados do processo de ensino e aprendizagem, atualizando continuamente os indicadores de desempenho à realidade educacional da rede pública estadual de ensino (RIO DE JANEIRO, 2014a).

Do art 1º, merecem destaques os incisos I, VI e VIII, relacionados à execução de políticas educacionais que primem pela qualidade da educação oferecida pela Seeduc/RJ, dentre as quais, as voltadas à avaliação do desempenho por meio da aferição do processo de ensino e aprendizagem. Aferição que acontece com a aplicação de avaliações externas às unidades escolares, mas pautadas em matrizes comuns a todas elas, e cujo objetivo reside em diagnosticar os problemas presentes nesse processo e propor mudanças que o alavanquem.

A Seeduc/RJ divide-se em Gabinete do Secretário e quatro subsecretarias: Subsecretaria de Infraestrutura e Tecnologia; Subsecretaria de Gestão de Ensino; Subsecretaria Executiva e Subsecretaria de Gestão de Pessoas, as quais se organizam e promovem ações estratégicas, táticas e operacionais que chegam à gestão escolar via Regionais Administrativas e Pedagógicas.

Na figura 5, consta o organograma hierárquico gestor da Seeduc/RJ.

Figura 5 – Organograma Hierárquico Gestor da Seeduc/RJ



Fonte: Resolução Seeduc nº 5160, de 28/11/2014 (organograma elaborado pela autora, 2016).

A Figura 5 apresenta o organograma hierárquico gestor da Seeduc/RJ, com destaque aos diferentes níveis de atuação e aos processos de gestão administrativa, pedagógica e de gestão de pessoas, elaborado a partir da Resolução Seeduc nº 5160, de 28 de novembro de 2014. Destaca-se a existência de uma Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar (SUPAA), subordinada à Subsecretaria de Gestão de Ensino. É da SUPAA que emanam as orientações referentes ao Saerjinho às regionais e às unidades

escolares, e também onde são analisados, inicialmente, os resultados dessa avaliação.

A Seeduc/RJ abrange, desde abril de 2011, 14 (quatorze) Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp), de acordo com o Decreto 42.838, de 04 de fevereiro de 2011. Segundo o Censo Escolar 2014, a Seeduc/RJ registrou 780.253 (setecentas e oitenta mil, duzentas e cinquenta e três) matrículas. De acordo com a Resolução Seeduc nº 5151, de 03 de novembro de 2014, a Seeduc/RJ conta com 1.256 unidades escolares.

O quadro 3 registra a organização da Seeduc/RJ em Regionais Administrativas e Pedagógicas e ainda o quantitativo de escolas sob a responsabilidade de cada uma dessas Regionais.

Quadro 3 – Quantidade de unidades escolares por Regional

Regional	Quantidade de escolas
Baixadas Litorâneas	95
Centro Sul	94
Diesp	26
Médio Paraíba	88
Metropolitana I	105
Metropolitana II	77
Metropolitana III	94
Metropolitana IV	107
Metropolitana V	83
Metropolitana VI	80
Metropolitana VII	104
Noroeste Fluminense	59
Norte Fluminense	100
Serrana I	63
Serrana II	81
TOTAL	1.256

Fonte: Resolução Seeduc nº 5151, de 03 de novembro de 2014 (elaborado pela autora, 2016).

Ainda na Resolução Seeduc nº 5151, de 03 de novembro de 2014, constam os critérios para classificação em categorias das unidades escolares da Seeduc/RJ. Segundo a Resolução, os critérios que classificam as escolas são o número de alunos por turma e o número de turnos atendidos pela escola. A cada 35 alunos enturmados no Sistema Conexão Educação, conta-se uma turma, e atribui-se a ela

uma determinada pontuação, conforme art. 1º, §3º da referida resolução¹³. A cada turno atendido, soma-se 5 pontos. Somados os pontos, as Unidades Escolares são classificadas em A (de 89 a 110 pontos), B (de 67 a 88 pontos), C (de 45 a 66 pontos), D (de 23 a 44 pontos) e E (de 01 a 22 pontos). É a partir dessa classificação que são definidas as verbas destinadas às escolas e a quantidade de membros da equipe diretiva, por exemplo.

Desde 2008, com a criação do SAERJ, a Seeduc/RJ, alinhada às políticas nacionais de educação, criou o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), o produto do Indicador de Desempenho (ID) e do Indicador de Fluxo (IF), numa escala de 0 a 10. O ID é resultado do desempenho aferido no SAERJ e o IF é resultado dos índices de aprovação nas Unidades Escolares. Dessa forma, consideram-se os resultados dos alunos tanto na avaliação externa quanto nas avaliações internas.

Além do sistema próprio de avaliação, as unidades escolares da Seeduc/RJ também passam pelas avaliações SAEB, o Saeb, a Prova Brasil, e pelo ENEM. Dentre os programas federais desenvolvidos pela Seeduc/RJ estão o Mais Educação e o Ensino Médio Inovador. Já os projetos estaduais são Dupla Escola, Reforço Escolar, Autonomia, voltados aos alunos, e Formação Continuada para professores de Língua Portuguesa e Matemática, voltado ao desenvolvimento do corpo docente.

As unidades escolares são acompanhadas por Agentes de Acompanhamento e Gestão Escolar (AAGE), que desempenham papel de articulação entre as escolas – e suas equipes – e as políticas, programas e projetos desenvolvidos pela Seeduc/RJ, com foco no desenvolvimento do aluno, promovendo a gestão integrada da escola com uma metodologia de gestão por resultados.

Ainda de acordo com o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação, em seu art. 55, inciso V, compete à Subsecretaria de Gestão de Ensino “estabelecer diretrizes sobre o sistema de avaliação do processo ensino e aprendizagem, supervisionando estudos, relatórios estatísticos e indicadores” (RIO DE JANEIRO, 2014a) e a essa Subsecretaria está subordinada a Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar que dá suporte ao

¹³ Além desses critérios gerais, há indicações específicas quanto à classificação de unidades escolares de Educação Especial, de horário integral, prisionais e de medidas socioeducativas, indígenas e agrícolas, que não serão destacadas neste trabalho por não comporem o campo de pesquisa (RIO DE JANEIRO, 2014b).

SAERJ e ao Saerjinho. O Regimento Interno traz, nesse sentido, oito artigos dedicados às competências relativas ao acompanhamento, à organização, à logística, à aplicação e à apropriação dos resultados das avaliações; ao tratamento dado aos indicadores; e às ações voltadas à melhoria do desempenho escolar (ANEXO B).

As primeiras tentativas da Seeduc/RJ em avaliar a rede aconteceram em 2000. O estado do Rio de Janeiro foi, segundo Brooke (2006 *apud* CERDEIRA & ALMEIDA, 2012), um dos pioneiros no que diz respeito às políticas de responsabilização no Brasil, por meio do programa Nova Escola, desenvolvido em 2000, com a intenção de, também por meio de testes padronizados, avaliar a eficácia escolar. Segundo as autoras, esse programa apresentava semelhanças em relação ao SAERJ, uma vez que a Seeduc/RJ atrelava o pagamento de gratificações ao desempenho nas avaliações; e diferenças, já que adotava métodos diversos de coleta de dados. Com essa variabilidade de métodos e com a mudança das instituições responsáveis pela aplicação dos testes¹⁴, Cerdeira e Almeida (2012) afirmam que a rede perdeu a comparabilidade de um ano para o outro: “o objetivo de monitorar a qualidade se perdeu em meio às descontinuidades do programa”. O programa foi extinto em 2008, mesmo ano em que o SAERJ foi implementado.

Embora sua aplicação tenha o início datado em 2008, a criação do SAERJ consta na Resolução Seeduc nº 4.437, de 29 de março de 2010, que, em seu art. 1º, institui o sistema com o objetivo de produzir um diagnóstico apurado da realidade educacional, com consequentes desdobramentos regionais e por unidades escolares, que permita ao governo estadual a formulação, monitoramento e reformulação das políticas educacionais (RIO DE JANEIRO, 2010).

Em 2011, o Saerjinho foi criado como uma segunda ação do SAERJ, mas sua regulamentação só aconteceu em 2014, por meio da Resolução Seeduc nº 5131, de 25 de julho de 2014, que compõe o SAERJ com dois programas de avaliação:

¹⁴ Inicialmente, o Programa Nova Escola era de responsabilidade da empresa Cesgranrio e, “através dos índices de Gestão Escolar, de Eficiência Escolar e de Aprendizagem desenvolvidos em 2003, permitia comparar escolas com alunos de nível socioeconômico semelhante. Esta comparação era possível devido ao estabelecimento de grupos de referência pela média das notas padronizadas de cada índice. Foram criados cinco grupos de referência de acordo com a renda familiar dos alunos” (CERDEIRA & ALMEIDA, 2012, p.3). Em 2004, “transferiu-se o contrato de gestão para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd –, e o programa foi reformulado para se concentrar na avaliação das escolas por desempenho, fluxo escolar e gestão. Os grupos de referência foram abandonados, e as 1.830 escolas avaliadas foram distribuídas em cinco níveis de qualidade com base nas notas atribuídas pelas três áreas de atuação” (BROOKE, 2006, p.389).

Avaliação Anual - SAERJ e Avaliação Bimestral - Saerjinho, cujas diretrizes básicas são estabelecidas nesta Resolução (RIO DE JANEIRO, 2014c).

A Resolução nº 5131 está amparada na LDB/96, na Lei nº 5597, de 18 de dezembro de 2009, que institui o Plano Estadual de Educação (PEE/RJ), e em seu art. 4º prevê que o estado instituirá o Sistema de Avaliação e estabelecerá mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PEE/RJ; e na Resolução do MEC nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, especificamente em seus arts. 46 e 53, que preveem que a avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas (avaliação da aprendizagem, institucional interna e externa e de redes de Educação Básica), e que a avaliação de redes de Educação Básica deve ocorrer periodicamente, realizada por órgãos externos à escola, englobando os resultados da avaliação institucional.

Pelo exposto, a Seeduc/RJ vem pensando em desenvolvendo políticas públicas de avaliação da rede há mais de quinze anos, mas se pode dizer que, nesse período – que compreende o ano de 2000, com a criação do Nova Escola, e o ano de 2015, que serve de referência a esta pesquisa sobre os usos do Saerjinho – houve um marco que veio a intensificar essas políticas, no sentido de voltar as atenções de toda rede aos resultados dos alunos nas avaliações nacionais: a publicação dos resultados do IDEB de 2009, em que o estado do Rio de Janeiro (RJ) ocupava a penúltima posição entre os estados da federação no índice referente ao 3º ano do Ensino Médio, conforme tabela 1.

Tabela 1 – IDEB observado e Metas Projetadas (2009)

Estado	IDEB observado	Meta Projetada
Paraná	3.9	3.4
Rondônia	3.7	3.1
Santa Catarina	3.7	3.6
Minas Gerais	3.6	3.6
Rio Grande do Sul	3.6	3.6
São Paulo	3.6	3.4
Acre	3.5	3.1
Mato Grosso do Sul	3.5	3.0
Roraima	3.5	3.4
Ceará	3.4	3.1
Espírito Santo	3.4	3.2
Tocantins	3.3	3.0
Amazonas	3.2	2.4
Distrito Federal	3.2	3.1
Bahia	3.1	2.8

Goiás	3.1	3.0
Maranhão	3.0	2.6
Pará	3.0	2.7
Paraíba	3.0	2.7
Pernambuco	3.0	2.8
Mato Grosso	2.9	2.7
Sergipe	2.9	3.0
Alagoas	2.8	2.9
Amapá	2.8	2.8
Rio de Janeiro	2.8	2.9
Rio Grande do Norte	2.8	2.7
Piauí	2.7	2.4

Fonte: BRASIL / INEP - 2015 (elaborado pela autora, 2016).

A série histórica do IDEB permitia, segundo a tabela 2, a constatação de que houvera pouca melhora nos resultados desde 2005, pois o RJ não atingiu nenhuma das metas projetadas para 2005, e, mesmo as tendo atingido em 2007, ficou com indicadores baixos, que, em 2009, foram superados por outros estados da federação, fazendo com que o estado fluminense ficasse com número melhor apenas que o Piauí.

Tabela 2 – Série histórica do IDEB (Seeduc - Rio de Janeiro)

Ano de Escolaridade	IDEB Observado					Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º ano EF	3.7	3.8	4.0	4.3	4.7	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7	5.9
9ºano EF	2.9	2.9	3.1	3.2	3.6	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6	4.9
3º ano EM	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6

Fonte: BRASIL/INEP (2015).

A partir da repercussão dos resultados de 2009 no IDEB, houve a mudança na gestão da Seeduc/RJ, e o novo Secretário de Educação propôs sérias intervenções na gestão da rede, trazendo consigo a responsabilidade de colocar o estado entre os cinco melhores no IDEB.

A nova gestão implantou o modelo de gestão por resultados no estado e, segundo Gilson (2012), implementou mudanças como

[...] a criação do Planejamento Estratégico da Seeduc; do Sistema de bonificação a partir de metas alcançadas; a busca pela Reestruturação da rede; criação das Diretorias Regionais Administrativas e Pedagógicas; implementação do Currículo Mínimo; criação da GIDE [...]; promoção de melhorias salariais; atualização do enquadramento por formação; garantia de vale transporte para os funcionários das escolas e vale cultura no valor

de quinhentos reais para os professores; promoção da ocupação de cargos estratégicos dentro do organograma da Seeduc através da meritocracia (prova, entrevista e análise de currículo) para os funcionários efetivos da rede; investimento em melhorias da estrutura física das escolas e implementação, em 2011, da Avaliação diagnóstica bimestral (Saerjinho) prevista desde 2008 dentro do Saerj (GILSON, 2012, p.23).

Os esforços na melhoria na qualidade da educação oferecida pelo RJ tornaram-se o foco da Seeduc/RJ nos quatro anos seguintes. Já na próxima divulgação dos resultados do IDEB, o estado avançara 11 posições, saindo de 26º para 15º colocado. Em 2013, alcançou a quarta posição. Dessa forma, o RJ avançou quantitativamente, cumprindo a meta de estar entre os cinco melhores no IDEB, passando de 2,8 em 2009 a 3,2 em 2011 e a 3,6 em 2013.

Um dos fatores que indicam a relevância do IDEB é a possibilidade de se usar “o indicador para acompanhar quais estados e municípios estão avançando mais, em relação ao seu ponto de partida” (CASTRO, 2009). Assim, em tese, além do avanço quantitativo, houve também avanço qualitativo na aprendizagem dos alunos da rede.

Com relação à utilização dos resultados do Saerj e do Saerjinho pela Seeduc/RJ, identifica-se a premiação dos alunos e a utilização desses resultados como componente da nota bimestral. O disposto no art. 4º da Resolução Seeduc nº 4.437, de 29 de março de 2010, prevê a possibilidade de premiação dos alunos participantes do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro – Saerj, e, sendo o Saerjinho parte integrante do SAERJ, com o intuito de valorizar a participação dos alunos nesta avaliação, a Seeduc/RJ publicou resoluções que atrelam a participação nas provas bimestrais a benefícios aos alunos.

Um exemplo é a Resolução Seeduc Nº 4879, de 15 de março de 2013, que estabelece normas e procedimentos para a implantação do Programa Estágio que Rende¹⁵, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, e em seu art. 5º, inciso

¹⁵ De acordo com o Decreto nº 43.874, de 08 de outubro de 2012, o Programa Estágio que Rende, considerando, entre outras, a necessidade de propiciar o desenvolvimento de potencialidades discentes relacionadas ao mercado de trabalho como projeto de vida futura, foi implementado em 2013, com caráter não obrigatório, para alunos matriculados na 2ª (segunda) série do Ensino Médio Regular da Rede Estadual. A implementação conta com Órgãos Parceiros da Administração do Estado, que se responsabiliza pela bolsa de estágio mensal, auxílio-transporte e alimentação. Para fazer jus à concessão da bolsa-auxílio, o aluno deverá ter passado por uma seleção, cumprindo os requisitos relacionados nas legislações vigentes e as atividades constantes do plano de estágio (RIO DE JANEIRO, 2012).

III, estabelece como requisito à candidatura a uma das vagas ter participado pelo menos de 2/3 das avaliações bimestrais, Saerjinho, no ano anterior.

Sob a gestão de Wilson Risolia, de 2010 a 2014, a Seeduc/RJ instituiu uma série de mudanças na estrutura administrativo-pedagógica da rede e das escolas. Com caráter meritocrático, instituiu processos seletivos para Diretores Regionais, Diretores de Escola e Coordenadores Pedagógicos, assim como a política de bonificação, também chamada de remuneração variável, na intenção de valorizar o bom profissional¹⁶ e as unidades escolares com melhores desempenhos nos resultados do IDERJ. Nessa perspectiva, avaliações como o SAERJ são entendidas pela gestão da rede como fundamentais, pois são elas as responsáveis pela medição do desempenho dos alunos na composição dos índices que resultarão nas bonificações.

Como parte do SAERJ e como instrumento pedagógico, o Saerjinho contribui com essa visão, à medida que tem o potencial de promover modificações na prática docente ao longo do ano letivo, servindo não apenas como teste para a prova do SAERJ aplicada ao final do ano, mas, principalmente, como instrumento potencializador do processo de aprendizagem ao longo dos bimestres.

Na próxima seção, apresenta-se a Regional Médio Paraíba, foco desta pesquisa.

1.2.2 A Regional Administrativa e Pedagógica do Médio Paraíba

Dentre as catorze Regionais Administrativas e Pedagógicas da Seeduc/RJ está a Regional do Médio Paraíba (RMP), cuja sede encontra-se no município de Volta Redonda, abrangendo outros onze: Angra dos Reis, Barra Mansa, Itatiaia, Mangaratiba, Paraty, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Quatis, Resende e Rio Claro.

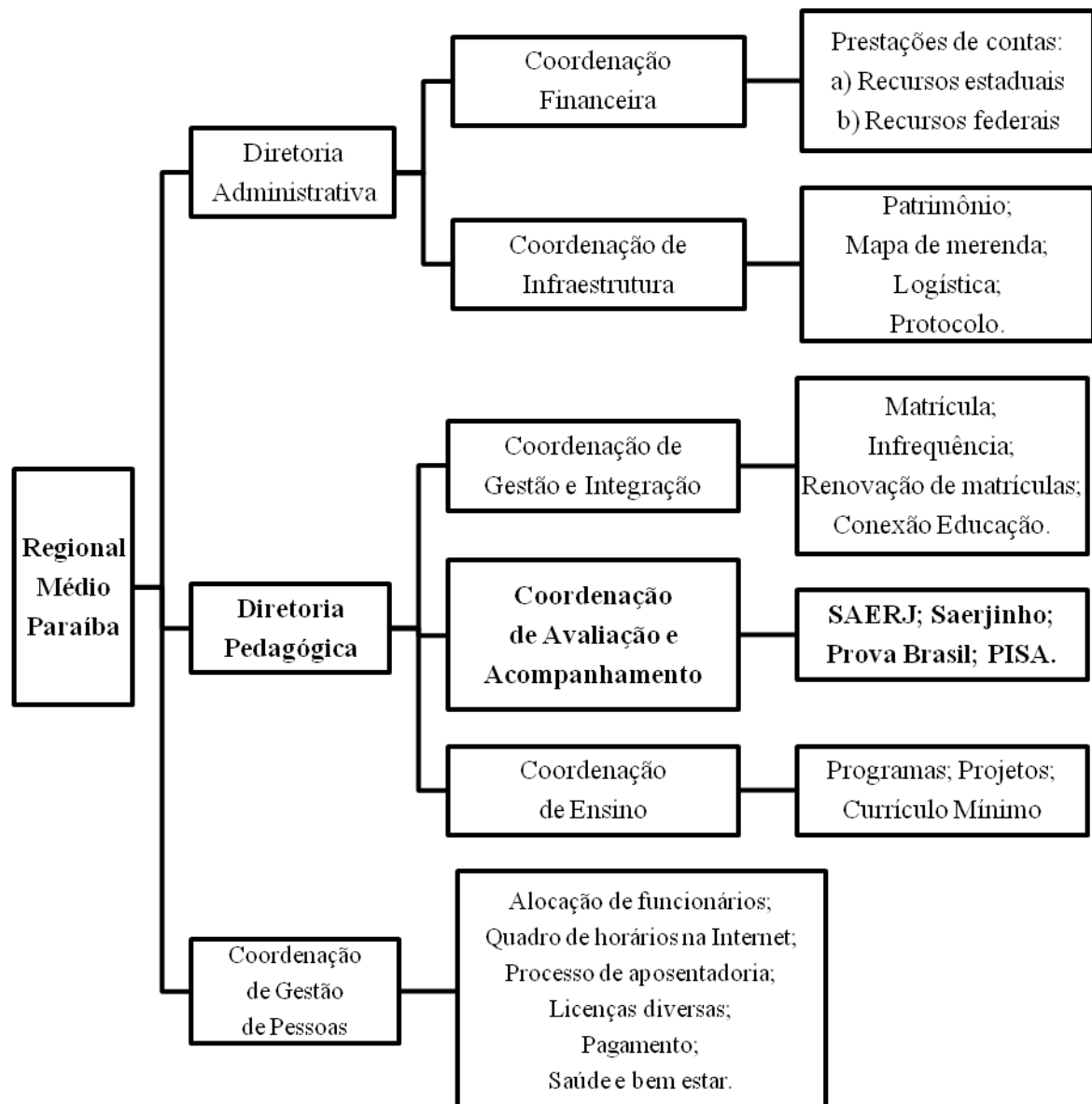
¹⁶ Segundo a Cartilha da Bonificação, o profissional da educação lotado em escola será bonificado de acordo com os seguintes critérios: cumprir o currículo mínimo; ter uma participação em todas as avaliações internas e externas com um mínimo de: 80% (oitenta por cento) de alunos e provas válidas (com cabeçalho preenchido e sem rasuras que a inutilizem) para cada turma ou 85% para a totalidade da Unidade Escolar no turno diurno; 70% (oitenta por cento) de alunos e provas válidas (com cabeçalho preenchido e sem rasuras que a inutilizem) para cada turma ou 80% para a totalidade da Unidade Escolar no turno noturno; ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo. Além dos critérios mencionados acima, os diretores gerais de unidade escolar não poderão ter em sua escola professores regentes com carga horária livre por mais de 72 (setenta e duas) horas, devendo encaminhar por memorando à Coordenação de Gestão de Pessoas da Regional pedido de movimentação de professores excedentes (RIO DE JANEIRO, 2011c).

De acordo com a Resolução Seeduc nº 5151, de 03 de novembro de 2014, que classifica em categorias as unidades escolares, a Regional Administrativa e Pedagógica do Médio Paraíba acompanha 88 escolas. Desde 30 de abril de 2011, com a entrada em vigor da nova Organização de Regionais Administrativas e Pedagógicas, de acordo com o Decreto nº 42.828, de 04 de fevereiro de 2011, que estabeleceu essas mudanças estruturais, foram unificadas as antigas Coordenadoria Regional da Região do Médio Paraíba I, Coordenadoria Regional da Região do Médio Paraíba II e Coordenadoria Regional da Região do Médio Paraíba III.

A estrutura da Regional Médio Paraíba é composta por uma Diretoria Regional Administrativa (DRA), uma Diretoria Regional Pedagógica (DRP) e pela Coordenação de Gestão de Pessoas (CGP), conforme o organograma apresentado na figura 5. A coordenação geral da RMP fica a cargo do Diretor Regional Administrativo. A DRP conta com membros de equipe responsáveis pelo acompanhamento das escolas quanto às ações pedagógicas, entre eles o responsável pela Coordenação de Avaliação que conduz a aplicação do SAERJ e do Saerjinho e analisa e divulga seus resultados.

A figura 6 apresenta o organograma da Regional Médio Paraíba.

Figura 6 – Organograma com a Estrutura da Regional Médio Paraíba



Fonte: Elaborado pela autora (2016).

De acordo com a figura 6, a DRP Médio Paraíba conta com uma Coordenação de Avaliação e Acompanhamento (CAA/RMP), responsável pelo SAERJ, pelo Saerjinho e pelas demais avaliações externas. O Coordenador de Avaliação e Acompanhamento (CAA) conta com três membros de equipe para planejar e executar a aplicação do Saerjinho assim como para analisar, divulgar e tratar os resultados obtidos. Também fica a cargo dessa Coordenação o acompanhamento das ações executadas nas escolas referentes a essas avaliações e aos seus indicadores. O principal meio de comunicação utilizado entre a CAA/RMP e as unidades escolares é a eletrônica, via e-mail. Nos períodos que antecedem a

aplicação das provas, a CAA/RMP realiza reuniões com os gestores escolares, a fim de esclarecer questões relevantes quanto à aplicação e, no dia da aplicação, ocorrem visitas às escolas, para acompanhar todo o processo.

Com o intuito de compreender a forma como a CAA/RMP realiza o acompanhamento do Saerjinho junto às 88 escolas da RMP, e ampliar as fontes de pesquisa para caracterização do estudo de caso em foco para além dos documentos encontrados, realizou-se uma entrevista com o CAA. As informações referentes ao posicionamento da Coordenação de Avaliação e Acompanhamento da Regional Médio Paraíba sobre o Saerjinho foram coletadas por meio de entrevista gravada em 29 de outubro de 2015 com o professor que atualmente ocupa a função de Coordenador de Avaliação e Acompanhamento. A entrevista teve como objetivo compreender como a gestão regional atua nesse acompanhamento das unidades escolares e quais são os desafios impostos a essas unidades.

Atualmente, das 88 escolas que compõem a RMP, só não aplicam o Saerjinho uma escola indígena e duas salas de extensão dessa escola, que ainda não têm o segmento do Ensino Fundamental completo, nesse caso, ainda não têm turmas de 9º ano.

Segundo o CAA, o Saerjinho é uma inovação no panorama da educação brasileira, servindo como “um instrumento pedagógico e sinalizador para [...] acompanhar se os alunos estão conseguindo desenvolver as habilidades no período ou não” (CAA DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA, entrevista realizada em 29 out. 2015). Ou seja, destaca-se o caráter diagnóstico do Saerjinho, uma vez que o padrão é que as avaliações de rede sejam realizadas anualmente, ao final do período letivo. A ideia é que ele sirva não só como um sinalizador, mas também “essencialmente como instrumento pedagógico” (*Ibidem*). Na tentativa de diminuir o impacto dessa dificuldade, a CAA/RMP realiza reuniões bimestrais com coordenadores pedagógicos apresentando possibilidades de uso pedagógico dos resultados do Saerjinho, com fins de melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, no intuito de que sejam multiplicadas entre os professores das escolas. Com isso, na visão do CAA, que reproduz o discurso oficial da Seeduc/RJ, mais escolas vêm conseguindo usar com mais profundidade os resultados do Saerjinho.

Durante os primeiros anos da implantação do Saerjinho, houve algumas dificuldades que, na visão do CAA, deviam-se à falta de compreensão do que seria e

para quê serviria tal instrumento, com destaque dado por ele à influência sindical, que, em 2011, chegou a conclamar boicotes entre professores e alunos da rede, como uma maneira de mostrar à gestão da rede a insatisfação com determinadas políticas públicas. Essa dificuldade foi e ainda vem sendo vencida por meio de um trabalho de esclarecimento e de divulgação com gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Para além do posicionamento do CAA, cabe ressaltar que essa forma de resistência deve ser não só prevista por quem elabora uma política pública, mas também considerada como ponto de discussão entre seus formuladores, uma vez que pode traduzir uma preocupação relevante dentro das ações propostas, e não apenas aversão a mudanças ou incompreensões por parte dos atores que estão na posição de executores dessa política. Assim, esse tipo de resistência citado pelo CAA deve ser considerado com elemento que agregue novos e divergentes posicionamentos dentro do quadro de uma política pública de avaliação externa, como o Saerjinho.

Embora haja uma atuação da CAA/RMP sobre eventos como esses, com as ações voltadas ao esclarecimento sobre os objetivos do Saerjinho com gestores, coordenadores pedagógicos e professores, ainda há registros de boicotes à realização das provas. Nos últimos dois anos, esse movimento tem acontecido em quatro ou cinco escolas que são avaliadas na RMP. Quanto aos professores, o número de recusas varia entre quatro e seis. Quanto aos alunos, os boicotes não eram comuns, mas já houve registros, como o citado pelo CAA, no terceiro bimestre de 2015, em que os alunos de uma escola do município de Angra dos Reis não foram fazer a prova para protestarem contra as condições estruturais da escola. Nesse caso, as avaliações serviram como espaço para o protesto, e não como objeto deste.

Segundo o CAA, há escolas que incentivam a participação dos alunos no Saerjinho com premiações, lanches especiais, excursões e outros incentivos que a própria escola consegue fomentar. Na opinião do coordenador entrevistado, mais importante que esses incentivos é a conscientização dos motivos pelos quais os alunos devem participar do Saerjinho, conscientização que é feita pelas equipes de gestão de boa parte das escolas da RMP. Ações de cunho conscientizador descaracterizam a ideia de troca que há quando se premia uma ou outra turma pela participação ou pelos resultados no Saerjinho.

Não há padronização na pontuação destinada ao Saerjinho entre as escolas da RMP e, em alguns casos, nem entre professores da mesma escola, já que a Portaria 419 estabelece a obrigatoriedade da avaliação como um dos instrumentos bimestrais, mas deixa o professor livre para definir a pontuação atribuída. A sugestão da RMP às escolas é que, em reunião pedagógica, o tema seja abordado e a pontuação decidida em conjunto, para que todos os professores sigam bimestralmente, o que não impede, por exemplo, que Língua Portuguesa e Matemática sejam mais valorizadas que as demais disciplinas.

Em 2015, foram realizadas três reuniões pedagógicas com professores de Matemática das escolas da Regional, de acordo com o CAA, focando as habilidades previstas na Matriz de Referência e no Currículo Mínimo, que, ainda segundo o CAA, são as mesmas. O foco dessas reuniões está em Matemática por conta do baixo rendimento dos alunos nessa disciplina, que é a que tem mais dificuldade de avanço nas habilidades avaliadas: “na Avaliação [Saerjinho], o foco é matemática. [...] A gente está gastando as energias que nós temos ainda pra quem está com mais dificuldade, que é matemática” (CAA DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA, entrevista realizada em 29 out. 2015).

Não há registro de reuniões semelhantes para os professores de Língua Portuguesa e das demais disciplinas avaliadas pelo Saerjinho, pois as análises feitas pela CAA indicam que esses resultados vêm crescendo: “porque a gente vem percebendo que eles vêm numa crescente” (*Ibidem*). Segundo o CAA, já há escolas que conseguem desenvolver bons trabalhos com suas equipes:

[...] E dando norte para as escolas que ainda não se encontraram com relação a essa análise da Matriz de Referência e com o Currículo Mínimo. [...] As escolas que já vão bem, a gente nem tem interferência nenhuma, as escolas que têm a dificuldade têm a equipe de acompanhamento que dá esse suporte (CAA DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA, entrevista realizada em 29 out. 2015).

Um limite do Saerjinho apontado pelo CAA é o tempo necessário à correção das provas e à divulgação dos resultados oficiais, que só ocorre às vésperas da próxima avaliação. Embora seja possível que os professores corrijam os cadernos de questões com os alunos para promoverem ações corretivas, não é simples relacionar as questões constantes na prova às habilidades da Matriz de Referência apenas pelo caderno de questões, pois não há uma indicação exata da habilidade a que se refere cada questão, cabendo ao professor fazer suas inferências a partir das

habilidades apresentadas na Matriz de Referência, o que não é o ideal, e caberia ao CAEd indicar a habilidade aferida em cada questão do caderno. Assim, com a divulgação dos resultados oficiais, gestores, professores e alunos já identificam, imediatamente no relatório, as habilidades que precisam ser revistas, já no caderno de questões, essa identificação não é tão rápida.

Ainda segundo o CAA, há escolas que já desenvolvem ações de apropriação dos resultados do Saerjinho com tranquilidade, trabalhando autonomamente em relação à CAA/RMP, e outras que ainda necessitam da intervenção da gestão pedagógica.

Na avaliação da CAA/RMP, há, também, escolas que atuam no treinamento dos alunos para a realização das provas, fato que a pesquisadora percebe como negativo ao processo de avaliação. Destaca-se, aqui, uma importante informação fornecida pelo CAA, referente ao número de acessos feitos por gestores às provas e aos gabaritos das provas dos anos anteriores no *blog* da RMP. Segundo o CAA, os acessos aumentam consideravelmente às vésperas das provas, servindo como um forte indicador de que o treinamento ocorre nas escolas que mais acessam. Além desse indicador, há depoimentos informais de gestores, coordenadores pedagógicos e professores ao CAA que confirmam a ocorrência desse treinamento. Nesse caso, a RMP promove reuniões com as equipes gestoras e docente, em que são realizadas discussões com o intuito de se manter o foco no processo de avaliação bimestral, com o cuidado para não transformar os professores em treinadores para as provas.

[...] Nós temos os resultados do Saerjinho no nosso blog, do ano passado e desse ano. E, quando a gente faz o levantamento pelo blog, o número de acesso a gabaritos do Saerjinho do ano anterior nas vésperas do Saerjinho do ano, o volume de consulta é absurdo. É um sinalizador que nós temos de que estão usando o Saerjinho do ano como treinamento para o Saerjinho desse ano. Mas, além disso, nós temos depoimentos de coordenadores e de diretores, e até de professores, que fazem esse treinamento, e aí a gente tem que levar uma discussão com muito cuidado, porque a gente tem que ter muita atenção para não virar treinador de avaliação (CAA DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA, entrevista realizada em 29 out. 2015).

Pelo exposto, percebe-se que, como política de governo, o Saerjinho tem suas potencialidades e seus limites delineados pela equipe de Coordenação e Avaliação e Acompanhamento da Regional Médio Paraíba, inclusive partindo de indicadores internos para que sejam estudadas e propostas alterações no processo

de tratamento dos resultados desse instrumento. Na próxima seção, será caracterizada a Escola X, que serve de campo para a pesquisa.

1.2.3 A Escola X

Para compreender melhor a forma como o Saerjinho é utilizado na Escola X e ampliar a caracterização do estudo de caso, realizou-se uma pesquisa nos documentos internos da escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), e também, entrevista com o gestor dessa unidade. A entrevista ocorreu em outubro de 2015, tomando como base as experiências acumuladas até o ano letivo de 2015, pois em 2016 a equipe da qual o gestor fazia parte foi desfeita, por interesses pessoais dos membros, e uma nova equipe assumiu a gestão dessa Escola.

A escola X é classificada, segundo a Resolução Seeduc nº 5151, de 03 de novembro de 2014, como B, e, segundo o Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da RMP, contava, em 2015, com equipe gestora que atuava na perspectiva de promover a apropriação dos resultados do Saerjinho.

A Escola X está situada no município de Barra Mansa-RJ, num bairro onde residiam os operários de uma companhia metalúrgica, e supria a demanda por uma instituição de ensino que atendesse aos filhos e filhas dos operários. Contudo, a virada dos anos 1980-1990 e as privatizações representaram uma transformação radical do bairro: as casas das vilas foram demolidas, e a Escola X, então, passou a atender jovens de diversos bairros da cidade, não tendo uma comunidade ao seu entorno.

Em 2015, eram 1651 alunos matriculados, divididos nos três turnos e em quatro segmentos de ensino: Ensino Fundamental II (tarde), Ensino Médio (manhã), Curso Normal (integral – manhã e tarde) e Curso Técnico em Química (noite).

A equipe gestora era composta por Diretor Geral, dois Diretores Adjuntos, duas Coordenadoras Pedagógicas, duas Orientadoras Educacionais.

Segundo o PPP da Escola X, a comunidade escolar está assim caracterizada: há predominância do sexo feminino (57%); oitenta e dois por cento dos alunos têm entre 12 e 17 anos; negros, mulatos e pardos totalizam 55%, enquanto 36% se autodeclararam brancos, e 8%, amarelos. Do ponto de vista geográfico, trata-se de uma clientela bastante heterogênea: a Escola X atende alunos de todas as regiões

de Barra Mansa, e mesmo de outros municípios (5%) e 94% dos alunos dependem de transporte público (ônibus).

[...] Em linhas gerais, os alunos e alunas [...] trabalham e são sustentados por suas famílias (86%). Dedicam-se – em tese – exclusivamente ao estudo. Apesar desta condição privilegiada, 9% dos respondentes não tem o hábito de estudar em casa, afirmando somente assistir às aulas. A maioria (36%) dedica uma ou duas horas semanais aos estudos, e apenas 5% afirmam destinar mais de cinco horas semanais de seu tempo livre aos estudos. (...) Soma-se a este o número de leitores: 22% dos alunos não leram nenhum livro no último ano, para além dos solicitados pelos professores. Por outro lado, 45% dos respondentes navegam na *web* de três a cinco horas por dia. De fato, quando perguntados sobre os meios a que recorrem para se manterem informados, a internet figura em primeiro lugar, com 64% da preferência. A TV foi apontada como principal meio de informação por 31%. Somados, jornal, revista e rádio totalizaram meros 5% (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEBB, 2015).

A renda familiar é composta, majoritariamente, pelo trabalho do pai (63%), seguido da mãe (25%) e avô/avó (6%). Esta renda está situada entre 1 e 3 salários mínimos para 59% dos alunos entrevistados; em até 1 salário mínimo para 18%; e entre 3 e 5 salários para 17%.

Quanto ao corpo docente, em 2015, havia cerca de 90 professores lotados na Unidade Escolar, dos quais 15 ministravam o componente curricular Língua Portuguesa.

Para o gestor da Escola X, o Saerjinho é visto como um teste importante na preparação para o SAERJ e, por isso, deve ser considerado como um dos instrumentos de avaliação bimestral. Nesse sentido, destaca que o tempo que as notas demoram a estar disponíveis atrapalha esse processo, assim como alguns equívocos nos gabaritos divulgados. Na Escola X, os resultados do Saerjinho são utilizados apenas como nota bimestral. A orientação da gestão é que corresponda a até 2,0 (dois pontos), podendo o professor variar entre 0,0 (zero) e 2,0 (dois pontos) em todas as disciplinas avaliadas, considerando o resultado obtido pelo aluno, e não apenas a sua participação.

A Escola X aguarda a divulgação oficial do resultado de cada aluno e o professor o converte em nota no bimestre seguinte à aplicação. Assim, os resultados do 1º bimestre são convertidos em nota no 2º, os do 2º no 3º e os do 3º no 4º bimestre. No primeiro bimestre, cada professor tem liberdade para utilizar esses 20% da nota com outro instrumento que desejar.

Sobre os primeiros anos de aplicação do Saerjinho, o gestor da Escola X diz que “foram momentos difíceis, com ameaça de boicote, porém nunca foram significativos esses movimentos aqui, dentro da escola” (GESTOR DA ESCOLA X, entrevista concedida em 28 out. 2015). Destaca, ainda, que nos dois últimos anos não houve nenhuma ocorrência que merecesse registro quanto a eventos que interferissem na aplicação do Saerjinho.

Os incentivos feitos pela Escola X para a participação dos alunos no Saerjinho é a divulgação dos benefícios trazidos pela Seeduc/RJ aos alunos, por meio das parcerias estabelecidas, e condicionadas à participação nas provas bimestrais. Não há incentivos internos atualmente, segundo o gestor.

Na Escola X, os resultados do Saerjinho são divulgados e discutidos com os professores em reuniões pedagógicas, com a participação de “um bom número de professores, não de todos” (GESTOR DA ESCOLA X, entrevista concedida em 28 out. 2015). Há gráficos com esses resultados expostos pela escola, em lugares estratégicos para que os professores possam observar a evolução, ou não, dos alunos. Além disso, os resultados de cada turma são impressos e entregues pela Coordenação Pedagógica aos professores, para que os convertam em nota.

Na Escola X, as Matrizes de Referência são divulgadas aos professores, e o gestor cita que há professores que a analisam frequentemente, conversando com a Coordenação Pedagógica sobre as habilidades mais críticas em cada ano de escolaridade e em cada turma. Destaca que não são todos os professores que se dedicam a isso, que há um grupo específico que procura a Coordenação Pedagógica para essas análises.

Sobre as reuniões pedagógicas para a tratativa dos resultados do Saerjinho e das Matrizes de Referência, o gestor da Escola X registra que eram mais frequentes até o mês de outubro de 2015, no tempo semanal destinado às Atividades Pedagógicas Complementares (APC), que os professores cumpriam dentro da unidade escolar, e que a partir de então passou a ser cumprido uma vez por mês, com a autorização da RMP, a pedido dos professores.

De acordo com o gestor da Escola X, “[...] tem professor que trabalha treinando os alunos para o Saerjinho e para o SAERJ, mas tem aqueles que são alheios ao processo”. Esse treinamento acontece com a utilização das provas aplicadas e não utilizadas nos anos anteriores, com a reprodução de provas que se aproximam do modelo do Saerjinho e do SAERJ.

Como aspectos negativos do Saerjinho, além da demora na divulgação dos resultados e da divulgação de gabaritos errados, o gestor da Escola X cita a dificuldade que a escola tem para elaborar um instrumento de recuperação paralela para a pontuação destinada ao Saerjinho, por exemplo, quando o aluno falta com atestado médico. Como aspectos positivos, cita o caráter diagnóstico do Saerjinho e a possibilidade de se identificar com rapidez os problemas de cada turma nas habilidades previstas, antes do término do ano letivo; a simulação de situação de provas como o ENEM; e a orientação para os planos de ação. De acordo com a fala do gestor, grande parte do corpo docente é alheia à utilização formativa dos resultados do Saerjinho, apenas os utiliza como nota bimestral.

Sendo o Saerjinho um instrumento que compõe o SAERJ, cujo objetivo reside em detectar as dificuldades de aprendizagem, acompanhando mais de perto o desempenho dos alunos, a gestão da Escola X compreende que essa avaliação bimestral contribui para os resultados aferidos na avaliação anual. Daí a importância das análises dos indicadores apresentados na tabela 3, que refletem a proficiência dos alunos das Escolas X no SAERJ, nas disciplinas avaliadas Língua Portuguesa e Matemática, no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

Tabela 3 - Proficiência SAERJ – Escola X

ANO	L.Port. 9º EF	Mat. 9º EF	L.Port. 3º EM	Mat. 3º EM
2012	271	271,4	309,3	298,3
2013	275,8	274,9	302,6	302,5
2014	273,2	273	299,7	298

Fonte: CAEd (2015a).

Na Escola X, com relação ao 9º ano do Ensino Fundamental, os alunos demonstraram melhor desempenho em 2013 se comparados aos resultados de 2012, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Já em 2014, houve uma queda nessa proficiência. Considerando o desempenho no 3º ano do Ensino Médio, o mesmo movimento é percebido apenas na disciplina de Matemática, enquanto na disciplina de Língua Portuguesa o decréscimo no desempenho dos alunos é consecutivo, em 2012 e em 2014.

O que se percebe é que em 2013, houve melhora no índice de proficiência três das etapas/anos avaliadas, mas em 2014, a proficiência medida pelo SAERJ decresceu em todas as avaliações aplicadas. Na Escola X, o decréscimo ocorreu em

percentuais de 1,9 a 6,7 pontos, o que comprova certa manutenção nos resultados alcançados ao longo dos anos.

Quanto ao indicador que se refere ao Aprendizado Adequado, disponível na plataforma QEd¹⁷, a Escola X tem 46% em Língua Portuguesa, e 31% em Matemática – ambos aferidos no 9º ano do EF – considerando-se as habilidades da Matriz de Referência da Prova Brasil.

Segundo a plataforma QEd,

Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado em pontos numa escala (Escala SAEB). Discussões promovidas pelo comitê científico do movimento Todos Pela Educação, composto por diversos especialistas em educação, indicaram qual a pontuação a partir da qual pode-se considerar que o aluno demonstrou o domínio da competência avaliada. Decidiu-se que, de acordo com o número de pontos obtidos na Prova Brasil, os alunos são distribuídos em 4 níveis em uma escala de proficiência: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. No QEd, consideramos que alunos com aprendizado adequado são aqueles que estão nos níveis proficiente e avançado (QEd, 2016).

Assim estão distribuídos os pontos da Escala SAEB nos níveis qualitativos utilizados pelo QEd para cada disciplina e etapa escolar: Língua Portuguesa – 5º Ano: Insuficiente (0 a 149 pontos), Básico (150 a 199 pontos), Proficiente (200 a 249 pontos), Avançado (Igual ou maior que 250 pontos). Língua Portuguesa – 9º Ano: Insuficiente (0 a 199 pontos), Básico (200 a 274 pontos), Proficiente (275 a 324 pontos), Avançado (Igual ou maior que 325 pontos). Matemática – 5º Ano: Insuficiente (0 a 174 pontos), Básico (175 a 224 pontos), Proficiente (225 a 274 pontos), Avançado (Igual ou maior que 275 pontos). Matemática – 9º Ano: Insuficiente (0 a 224 pontos), Básico (225 a 299 pontos), Proficiente (300 a 349 pontos), Avançado (Igual ou maior que 350) (QEd, 2016).

Destaque-se que as escalas de proficiência são diferenciadas para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, conforme as informações coletadas na plataforma QEd. Tome-se com um exemplo um aluno de proficiência 275: em Língua Portuguesa ele está no padrão proficiente e em Matemática no padrão básico.

Finalizando a descrição da Escola X, cabe ressaltar que a equipe gestora que atuou até 2015 manteve um diálogo direto e frequente com as AAGEs que

¹⁷ O QEd se utiliza da Prova Brasil como instrumento de avaliação da aprendizagem e leva em consideração somente a proficiência, diferentemente do IDEB que também considera o fluxo de aprovação.

acompanharam a escola nos últimos anos, aplicando as ferramentas indicadas pela GIDE, de acordo com as orientações técnicas dessas profissionais.

Feita a descrição do Saerjinho como avaliação bimestral, na próxima seção estão descritos os usos desse instrumento observados entre os professores de Língua Portuguesa da Escola X durante o grupo focal.

1.3 O Saerjinho em seus usos

Tomando por base as entrevistas realizadas com o CAA da RMP e com o gestor da Escola X, quanto ao uso dos resultados do Saerjinho como parte da nota bimestral, foco desta pesquisa, percebe-se uma crescente visibilidade dada a esse instrumento no interior das unidades escolares.

Para a descrição do caso neste primeiro capítulo, foi realizado um grupo focal com sete professores de Língua Portuguesa de outras escolas da Regional Médio Paraíba, escolhidos de acordo com características que os diferenciam. Participaram três professores e quatro professoras, com idades que variam de 33 a 51 anos, com tempo de atuação na Seeduc/RJ que varia de 2 a 27 anos, com formações acadêmicas distintas, desde graduados e especialistas a mestres e doutorandos. No grupo de professores participantes, havia professores que atuam com as disciplinas de Língua Portuguesa e de Produção Textual em todos os anos de escolaridade da II fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos três turnos, em escolas centrais e em escolas que atendem comunidades menores e afastadas dos centros. A partir dessa seleção de professores, a pretensão era captar a visão de diferentes realidades sobre os usos do Saerjinho nas escolas da RMP. A seguir, estão apresentados os dados coletados a partir da realização do grupo focal – com excertos das falas dos professores participantes – no intuito de ampliar a descrição do caso de gestão em estudo.

O grupo focal teve início com um espaço destinado à livre apresentação dos professores. Após a apresentação, a pesquisadora iniciou o roteiro de perguntas preparadas para a dinâmica.

O processo avaliativo descrito pelos professores é diversificado, englobando provas, testes, trabalhos, produção textual, avaliação de perfil¹⁸ e o Saerjinho.

¹⁸ Segundo a Professora C, essa avaliação de perfil diz respeito ao interesse e à participação dos alunos durante as aulas do bimestre.

Dentro desse processo, a pontuação destinada ao Saerjinho é definida pela direção das escolas, com registros de valores variados: 1,0 (um ponto), 2,0 (dois pontos), 3,0 (três pontos) e 5,0 (cinco pontos). A divisão da pontuação restante, em algumas escolas, é definida pela direção, em outras, pelo próprio professor. Nos casos em que o Saerjinho vale 5,0, ele é considerado a principal avaliação bimestral, e as outras são testes, trabalhos, exercícios e produções textuais. A justificativa para que o Saerjinho valha 50% da nota bimestral é que essa foi a “única maneira [...] para incentivar os alunos a estarem participando e levarem a sério mesmo [...] o Saerjinho” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Em todos os relatos, a pontuação destinada ao Saerjinho parte de sua correção, seja a feita pelo professor com o caderno em mãos ou a feita a partir dos percentuais de acertos divulgados nos resultados oficiais. Durante a discussão, houve registros de professores que corrigem manualmente o caderno de questões de todos os alunos e depois utilizam uma tabela pré-estabelecida para determinar a pontuação que será lançada no diário, ainda no bimestre em que o Saerjinho foi aplicado; há os que também corrigem manualmente e depois calculam o percentual de acertos e aproximam-no de uma nota, deixando inclusive uma margem de erro, também no bimestre de aplicação; há os que esperam a divulgação dos resultados oficiais e, a partir do percentual de acertos dos alunos expressos nos relatórios de resultados do Saerjinho (vide figura 2), calculam a nota a ser lançada no diário no bimestre seguinte à aplicação; há os que também esperam a divulgação do relatório e aplicam o percentual de acertos a uma tabela para gerar a nota também no bimestre seguinte. Nesse último caso, segundo a Professora B, “até 25%, ele ganha meio ponto, [...] de 26% a 50, um ponto, [...] até 75%, um e meio, e quem acerta mais de 75% ganha os dois pontos” (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Houve registros de professores que desconheciam o fato de os resultados do Saerjinho serem divulgados individualmente, aluno por aluno, e ainda habilidade por habilidade, assim como de professores que desconheciam a obrigatoriedade legal de o Saerjinho ser considerado um dos instrumentos de avaliação bimestral.

Percebeu-se, ainda, que essa obrigatoriedade estabelecida pela Portaria 419 gerou certo desconforto em alguns professores e não em outros. Houve os que a entendem como muito impositiva, o que é acentuado quando a direção escolar determina a pontuação destinada ao Saerjinho, entendendo que o melhor seria o

diálogo entre os professores: “quando recebi essa notícia eu não gostei. [...] Eu não gosto muito dessa questão direcional, que sempre vem, muitas vezes, da Secretaria [...] Eu acho que o diálogo talvez seja mais produtivo. [...] Ainda mais quando vem essa questão de obrigar quantos pontos tem que dar.” (PROFESSOR E, grupo focal realizado em 21 out. 2015). Há os que entendem de forma positiva essa determinação, para que haja uniformidade dentro da escola, evitando que cada professor atribua uma pontuação diferente: “quando a escola estipula um valor, eu acho melhor. Se fica a cargo do professor, cada professor dá uma pontuação, [...] eu acho que complica mais” (PROFESSORA A, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Houve professores que atribuíram ao Saerjinho um desperdício de dinheiro público, pois se investe muito em todo o processo, desde a elaboração das questões até a devolução dos resultados, para que a escola tenha um diagnóstico se os alunos desenvolveram, ou não, determinadas habilidades e competências, sendo que muitos professores nem mesmo conhecem o relatório de divulgação desses resultados, com os erros e acertos de cada aluno em cada habilidade avaliada.

Tal atribuição está relacionada ao desconhecimento de alguns professores sobre a plataforma de divulgação dos resultados, no entanto, houve registros de outros professores que a acessam cotidianamente, mesmo que apenas para ter acesso aos números que serão convertidos em notas, como registrou a Professora B: “eles melhoraram o site [...] tem as habilidades de cada questão que foi trabalhada [...] Eu não utilizo isso para nada, vou ser muito sincera. Chego e lá e vejo a porcentagem do aluno. Mas [...] está lá, eu posso utilizar” (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Sobre a inserção do Saerjinho na prática docente cotidiana, houve professores que disseram desenvolver com seus alunos estratégias para serem utilizadas na resolução dos itens do Saerjinho:

[...] A gente acaba trabalhando no aluno aquela coisa muito mecânica [...] Eu costumo dizer assim para o meu aluno: Se nós trabalhamos o romance, e cai um texto lá, mesmo que você não saiba identificar na leitura, se tem nas opções, você vai por eliminação, então, se nós trabalhamos romance, a resposta só pode ser romance. [...] O aluno fica meio que mecânico (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Essa estratégia registrada pelo professor D, e confirmada pela professora C em: “[...] eu vou trabalhando outros Saerjinhos com eles. Eu vou mecanicamente [...]

associando também as questões” (PROFESSORA C, grupo focal realizado em 21 out. 2015), é compreendida como uma forma de direcionar o raciocínio do aluno, no sentido de que tenha condições de acertar a resposta correta mesmo sem ter o conhecimento necessário para tal.

Percebeu-se que o percentual de nota atribuído bimestralmente ao Saerjinho interfere diretamente na prática pedagógica do professor. O professor que atribui apenas 1,0 (um ponto) trabalha mais livremente o Currículo Mínimo (CM) bimestral, inserindo vários tópicos a ele. Já o professor que atribui 5,0 (cinco pontos) trabalha focado na preparação para essa prova, usando provas e questões anteriores. “O problema do Saerjinho não é o Saerjinho, o problema é você dar aula para o Saerjinho [...] e você acaba sendo cobrado da escola pelos resultados, então você acaba vivendo muito em função disso” (PROFESSORA F, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

A atribuição de 5,0 pontos ao Saerjinho incomoda tanto a quem a pratica quanto a quem não a pratica: “[...] na sua escola são 5,0 pontos [...] eu ia dar aula para o Saerjinho. [...] Eu acho que 5,0 pontos *muda* totalmente a sua aula. *Muda* totalmente o seu planejamento. Quando eu só tenho 2,0 pontos [...] é mais flexível. Eu não preciso dar aula para o Saerjinho” (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Um dos reflexos do que os professores denominaram ‘desconexão’ está na relação que eles estabelecem entre o CM e as questões do Saerjinho: “Eu acho que o Saerjinho é muito distante do Currículo Mínimo [...] Nesse bimestre eu trabalhei [...] formação de palavras [...] incansavelmente, só caiu uma questão com [...] sufixo. Só uma!” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015). “É isso mesmo! [...] Até o próprio aluno que está mais consciente: ‘Poxa, professora, só caiu uma questão!’ Eles cobram isso da gente” (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Os professores disseram incentivar os alunos a realizarem o Saerjinho de maneiras variadas, desde aqueles que não incentivam porque os alunos já estão habituados a fazer a prova, passando por aqueles que apenas conversam, orientam verbalmente os alunos, falando da importância de fazer a prova porque vale ponto no bimestre, e chegando àqueles que premiam os alunos:

[...] Inclusive, eu dou uma premiação, uma caixa de bombom para quem acertar mais [...] Funciona! E outra coisa [...] eu percebo que eles se

interessam mais pela prova, não é porque tem aquela premiação, mas até mesmo pelo resultado. Quando você corrige com eles [...] eles ficam muito interessados em saber, eles se interessam pelo resultado (PROFESSORA F, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Durante a realização das provas, os professores disseram não auxiliarem os alunos na resolução das questões. Nem mesmo com a leitura dos textos ou com a conceituação de palavras desconhecidas.

De acordo com a fala dos professores, os alunos do Ensino Médio fazem o Saerjinho com mais seriedade que os do Ensino Fundamental, embora uma professora tenha citado que, de forma geral, “muitos alunos não se dedicam. Fazem a prova, esperam só o tempo que precisa ficar na sala [...] depois disso ele sai. Então, se não terminou a prova, ele [...] chuta as questões. Se ele se dedica bem em Matemática, ele não se dedica em Português, ou vice-versa” (PROFESSOR A, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Quanto à divulgação dos resultados do Saerjinho pela gestão escolar, não houve consenso, pois há gestões que divulgam e outras não. E ainda, há formas distintas de se divulgar. Perguntados sobre o que é feito com esses resultados, uma professora respondeu “cobrança do professor” (PROFESSORA A, grupo focal realizado em 21 out. 2015). No mesmo sentido, outra professora registrou que “a divulgação vem de primeira mão quando a gente está lá naquela barrinha negativa¹⁹ [...] mostrou que está ruim, aí já vem em cima de você. Mas quando está bem, demora um pouquinho, e eles falam” (PROFESSORA C, grupo focal realizado em 21 out. 2015). A mesma professora registrou que os resultados só são divulgados em sua escola quando há a necessidade de se realizar uma ação pedagógica denominada Relatório de Análise de Desvio de Meta (RADM)²⁰ e que os alunos não recebem o retorno de seus resultados. Houve um professor que registrou desconhecer qualquer forma de divulgação desses resultados, deixando claro que estava falando por ele e não que a escola não faça, apenas que ele nunca viu.

Outro professor registrou que em sua escola os dados são divulgados em reuniões pedagógicas com os professores, apresentando as habilidades críticas e aquelas em que houve avanço. Depois, os resultados são afixados num quadro a

¹⁹ Padrão de desempenho baixo.

²⁰ Os Relatórios de Análise de Desvio de Metas (RADM) são ferramentas utilizadas em turmas que obtiveram um resultado abaixo do esperado, para identificar as necessidades de intervenção pedagógica com vistas à melhoria dos resultados da escola. A intenção é que os professores analisem os resultados da turma para que, em tempo hábil, possam propor contramedidas.

que professores e alunos têm acesso. Outra professora registrou que ela mesma vai ao sítio eletrônico em que o resultado é disponibilizado, e, com a senha de acesso da escola, imprime os resultados e divulga aos alunos, fazendo a conversão em nota: “agora, a escola em si não fica divulgando todo mês o resultado do Saerjinho, não. Existe uma divulgação final [...] geralmente no início do outro ano” (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015). Houve, ainda, registro de divulgações regulares:

Na minha escola, é divulgado bimestralmente, pela direção, até mesmo para servir de alerta para o novo bimestre. Para os alunos, é sempre o professor que divulga o seu próprio resultado. Só no caso [...] de a turma estar numa situação crítica, que a direção vai à turma e conversa com ela (PROFESSORA A, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Não houve qualquer registro relativo à utilização dos resultados anteriores dos alunos para comparabilidade com o desempenho atual, ou seja, os professores de Língua Portuguesa que participaram do grupo focal não usam o Saerjinho como avaliação formativa que se aproxime do desenho longitudinal.

Houve consenso entre os professores, durante o grupo focal, quanto ao nível de dificuldade das questões do Saerjinho, considerando-as fáceis: “Imbecilizantes” (PROFESSOR G, grupo focal realizado em 21 out. 2015). “Metade da prova tem um grau de dificuldade maior e metade é muito fácil” (PROFESSORA A, grupo focal realizado em 21 out. 2015). Os professores conjecturaram que essa facilidade nas questões se deve ao interesse da Seeduc/RJ em avançar na tabela do IDEB em relação aos resultados de 2009, conforme a tabela 1 e a discussão apresentada ao final da seção 1.1.1 deste capítulo: “O Rio de Janeiro precisava sair da posição em que ele se encontrava, então, se você exige muito do aluno, dentro da nossa realidade, o Rio de Janeiro ia continuar onde ele estava” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015). Neste momento, percebeu-se uma confusão entre o instrumento bimestral Saerjinho e a avaliação anual SAERJ por parte dos professores, como se o Saerjinho fosse um dos indicadores que compusessem o IDERJ. O que não é verdade.

Embora as questões do Saerjinho não sejam elaboradas como são as do SAERJ²¹, os professores disseram identificar muita semelhança entre as duas provas.

Quanto à destinação dada aos cadernos de questões após a realização das provas, houve posicionamentos diferentes por parte dos professores. Houve professores que devolvem, após efetuarem a correção das questões, e analisam e debatem com os alunos em sala; e professores que nunca o fizeram com seus alunos.

[...] Deveria ser devolvido, porque eles pedem, orientam aos alunos a escreverem o nome no caderno, aí a gente recolhe aquele caderno, só que eu não posso dizer, afirmar, mas eu nunca vi aquilo sendo devolvido. Na verdade, eu vejo um *catatau* de caderno da escola inteira num canto da sala dos professores, e fica aquilo ali [...] Eu nunca vi um aluno foleando depois [...] Eu nunca vi, os meus alunos, tá?" (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Ainda sobre a devolução dos cadernos aos alunos, a Professora B registrou que se ocupa de outros assuntos que considera mais importantes no período que segue à aplicação Saerjinho.

[...] Eu tenho mais coisa a fazer, eu não vou ficar *catando* caderno [...] em pilhas e pilhas de prova, de turma em turma, para devolver. Se ninguém fizer, eu não vou fazer. Até porque, pós SAERJ, eu tenho revisão pra fazer [...] dentro do meu sistema lá da escola eu tenho *provão* valendo 5,0 (cinco pontos)" (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Outros professores, de escolas diferentes, registraram que em suas escolas os cadernos já ficam separados por turma, para que os professores peguem, sem que haja a necessidade de o professor separá-los.

Outro professor registrou que a escola disponibiliza os cadernos para que os professores levem às salas, corrijam com os alunos e os devolvam, mas que os professores é que optam por não os pegar. Registrou que a direção organiza todo o processo de aplicação e de devolução dos cadernos. Após a aplicação, os cadernos de questões voltam para a direção da escola já organizadas em pacotes, e em

²¹ As provas do SAERJ são elaboradas em itens, com base na Teoria de Resposta ao Item (TRI). A teoria surgiu com os trabalhos pioneiros de Lord (1952) e Rasch (1960). Esses autores foram os primeiros a propor modelos estatísticos paramétricos para itens de testes, que associavam a probabilidade de uma dada resposta (inicialmente, certa ou errada) a uma variável latente (não observada) interpretada como sendo a proficiência ou habilidade dos respondentes dentro de um contexto de testes para avaliação educacional ou avaliação psicométrica (SOARES, 2005, p.88).

ordem alfabética, depois, são disponibilizados da mesma maneira ao professor, mas, mesmo assim, ele não os pega porque não quer. “Eu peguei uma vez, depois, sinceramente...” (PROFESSOR G, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

O Professor D relata a institucionalização do processo de devolução dos cadernos aos alunos na escola em que atua, e das correções que são feitas em sala:

[...] Lá na escola, já está no DNA do professor. A gente chega, pega, faz as correções, faz a vista de prova com os alunos [...] aí a professora de matemática vai e corrige, faz a parte dela, [...] aí eu faço a minha parte. [...] Se ela já fez a correção, eu pego aquela prova e dou para o aluno, ele leva para casa, faz o que ele quiser. A gente não guarda mais não (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Ainda sobre a disponibilização de questões, o professor G citou o banco de questões do SAERJ e do Saerjinho, disponibilizado na plataforma do CAEd, para que os professores elaborem suas provas, e registrou a pouca usabilidade da ferramenta, uma vez que as questões, depois de selecionadas pelo professor, são agrupadas em um documento, utilizando fonte muito grande e espaçamento desnecessário entre as questões, e em formato PDF (*Portable Document Format*), o que inviabiliza a formatação do arquivo pelo professor, e esbarra na dificuldade de as escolas produzirem um número maior de cópias por conta dessa formatação fixa.

Sobre os instrumentos de recuperação paralela para substituir a pontuação referente ao Saerjinho para alunos que não fizeram a prova, houve registros de que não há essa prática na escola para todos os alunos, apenas para aqueles que apresentam justificativas para a falta e, também, registros opostos, de que não só os alunos faltosos têm direito a essa recuperação paralela, mas todos aqueles que fizeram a prova e não atingiram 50% de acerto. Sobre os instrumentos de recuperação paralela nesses casos, foram apontados: outras provas são elaboradas com base nos cadernos de questão das provas anteriores; uma questão extra valendo como recuperação paralela do Saerjinho é inserida no provão da disciplina; o mesmo caderno de questões, que sobra na escola, é aplicado ao aluno faltoso em dia posterior, valendo a mesma pontuação; outros instrumentos de avaliação, como trabalhos, por exemplo, são aplicados ao aluno:

[...] O instrumento valeu cinco, não necessariamente, eu recupero aquele cinco com uma questão valendo cinco, numa avaliação só. Não necessariamente eu tenho que dar um trabalho valendo cinco. [...] De

repente, eu dou um trabalho valendo dois, e um teste, três. Eu sou contra essa recuperação que o Estado colocou aí [...] respirou tem que recuperar [...] fica fácil demais. [...] Você fala que está recuperando conteúdo, mas você está recuperando nota. Para recuperar conteúdo você não precisa, necessariamente, ficar recuperando nota (PROFESSOR E, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Houve professor que registrou desconhecer a obrigatoriedade de se aplicar um instrumento de recuperação paralela a cada instrumento aplicado bimestralmente, conforme se infere no Capítulo III da Portaria 419, dizendo que aplica apenas uma recuperação bimestral valendo 10,0 (dez pontos), que engloba a nota referente ao Saerjinho.

Quanto ao sincronismo entre as habilidades previstas no CM para um bimestre letivo e as habilidades avaliadas nas provas do Saerjinho desse bimestre, houve registro de que é percebido com relação aos gêneros textuais: “Em partes. O único sincronismo que eu percebo é, por exemplo, dentro dos gêneros. Se no primeiro bimestre do terceiro ano, eles trabalham [...] panfleto e manifesto [...], aí vai ter sempre um panfleto e um trecho de manifesto” (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

A Professora C ratificou a fala da Professora B, dizendo que observou isso em todos os anos com os quais trabalha. Houve também registros de que, independentemente do que se trabalha com o CM, sempre há questões voltadas às habilidades relacionadas à leitura e à interpretação dos textos apresentados nas provas, como, por exemplo, referentes ao modo de organização textual, à identificação do tema dos textos inseridos nas provas, aos valores semânticos das conjunções e à distinção entre fato e opinião nos enunciados.

Ainda sobre a relação entre o CM e o Saerjinho, o Professor D registrou que sendo o currículo o mínimo proposto pela Seeduc/RJ, “se você sentir a necessidade, você pode trabalhar mais [...] mas você tem que criar uma avaliação sua para saber se o aluno adquiriu aquele ‘a mais’, porque aquele ‘a mais’ não vai cair no Saerjinho” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Quando questionados sobre a preocupação com o Saerjinho durante os momentos de planejamento bimestral, o Professor E registrou não se preocupar nem com o Saerjinho nem com o CM, por compreendê-lo como insuficiente. Esse professor registrou consultar o CM para que o aluno não fique totalmente desconectado da proposta institucionalizada, mas que sua prática pedagógica não

segue rigorosamente o previsto pelo documento oficial. Houve também professores que reconhecem a importância de haver um CM como uma base para o trabalho docente, registrando que o aluno da rede estadual, muitas vezes, acaba sendo prejudicado por esse currículo ser realmente mínimo, destacando a necessidade de se aprofundar nas habilidades ali previstas. Nesse momento, o Professor E refez sua fala, dizendo que segue o CM como um norte, e que não se preocupar com ele significa fazer mais do que nele está proposto.

Houve registro de que essa preocupação reside apenas nas habilidades referentes à Literatura Brasileira, mas não em relação às outras habilidades, pois a Literatura indicada no CM sempre é conteúdo de questões nas provas do Saerjinho. Houve, ainda, registros de que a todo o tempo do bimestre, há atividades voltadas à preparação para o Saerjinho:

[...] Nos primeiros anos que começou o Saerjinho, [...] a minha escola ficou mal, então, o diretor da época focou 'vamos trabalhar em cima do Saerjinho. Leva o Currículo Mínimo e trabalha o Saerjinho e as habilidades que têm nas matrizes'. Então, entregou uma folha para cada um [...] e eu fico em cima daquilo ali. Em cima do texto do Saerjinho, eu reaproveito *ele*, e reformulo outras questões dentro disso que ela está falando [fazendo referência às habilidades relacionadas à leitura e à interpretação dos textos]. Sempre assim. Sempre pensando naquele formato de prova. [...] E eu faço isso em todos os anos e o resultado tem melhorado porque está tudo formatado (PROFESSORA C, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

A Professora B registrou que não se preocupa com o Saerjinho durante o planejamento de suas aulas, pois ela segue o CM e se o aluno der conta do que ela trabalha ele tem condições de se sair bem no Saerjinho. Assim, sobre a influência do Saerjinho na organização curricular da escola, houve professores registrando que não ocorre e outros registrando que ocorre, sim, principalmente nas escolas em que os resultados são baixos e há uma cobrança por melhoria nesses. Houve registros de equipe gestoras que orientam os professores a cumprirem todas as habilidades previstas na Matriz de Referência para determinado bimestre antes da aplicação da prova, para que os alunos possam estar a par do que vai cair. Os professores relacionaram essa preocupação à bonificação que as escolas podem ou não receber anualmente, em virtude do cálculo do IDERJ.

Houve consenso quando um dos professores tocou no assunto referente à redução de gastos anunciada ao final do ano letivo de 2015, entendendo que o que se gasta com a aplicação do SAERJ e do Saerjinho poderia não ser gasto, no

sentido de essas provas serem itens não essenciais ao funcionamento da escola, de pouca serventia. A justificativa apresentada pelos professores para isso reside no fato de ser uma avaliação desconectada da escola e do professor. Sendo uma avaliação que chega à escola pronta, sem que haja a participação do professor em sua elaboração, principalmente os do interior do estado, e um instrumento elaborado por um órgão vinculado a uma instituição federal de outro estado: “por que é que não tem isso na Regional? De repente, uma equipe de formação dentro da Regional, debates em regionais, algumas reuniões na Seeduc, para que se crie um instrumento partindo do corpo docente, dos funcionários da rede” (PROFESSOR E, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Houve professor que disse perceber valia na prova do Saerjinho, principalmente depois de participar do grupo focal, e perceber que não usa o instrumento com poderia usar, já que há professores trabalhando intensamente com o Saerjinho, usando as questões em sala, ensinando aos alunos estratégias para fazerem a prova, no sentido de estarem preparando os alunos para as outras avaliações, tanto as internas quanto as externas, como o ENEM, por exemplo. Justifica esse ponto de vista citando que seus alunos não interpretam os enunciados das questões com facilidade e que, quando se faz esse tipo de trabalho, se contribui para que os alunos tenham melhores resultados em todas as provas que farão ao longo da vida escolar e social. E completa:

o grande problema *do* Saerjinho parecer desconexo, parecer fora da nossa realidade [...] é minha culpa mesmo. Porque o CAEd disponibiliza a matriz, disponibiliza depois o gabarito. Ele disponibiliza tudo. Eu é que não faço, mas aí, entra outra questão. Eu não faço por quê? Porque eu priorizo outras coisas na minha aula (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

O Professor G registrou que não percebe problema em ter que aplicar uma prova que vem pronta, e que isso, inclusive, ocorre nas escolas privadas em que ele trabalha, mas que, no que tange ao Saerjinho, ele percebe uma forte desconexão entre o instrumento de avaliação e todo o resto do processo pedagógico conduzido dentro das escolas estaduais, citando como exemplo os relatos feitos no grupo focal em relação aos usos feitos dessa prova, pois há professores que usam os cadernos de questão com frequência e de maneiras diferentes, há os que usaram pouco e não

usam mais e há os que nunca usaram, sequer receberam os cadernos depois da aplicação.

[...] A escola é que não está organizada para isso. [...] Como o Estado deixou caber a mim [usar ou não usar], fica isso aí [...] Eu não acho que a prova em si seja ruim, eu acho que as habilidades e competências são coisas interessantes, porque o ENEM é assim. Então, não é essa a questão. [...] O que eu estou avaliando é a política que fizeram em cima disso. As escolas têm, agora, articuladores, eles podiam eleger alguém para tomar conta disso, para poder redistribuir, devolver o caderno, [...] fazer um calendário. [...] O problema não é o currículo nem a prova, é esse embaraço todo. [...] É o dinheiro jogado fora nesse sentido. É uma prova bem impressa, num papel bonito, [...] é um material até estimulante, mas fica lá, a gente tem tantas outras coisas a fazer. [...] Eu nunca parei para pensar [...] mas eu acho aquilo tão fácil que nem perco tempo com aquilo, vou trabalhar outras coisas [...] eu acho que deve ser isso [...] Mas, quando eu falo que não serve para nada, é nesse sentido. Entendeu? (PROFESSOR G, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Outros professores registraram que em suas escolas há a disponibilização desses materiais, e que é opção do professor não usar.

De forma geral, as Matrizes de Referências dos anos de escolaridade são conhecidas pelos professores. Uma professora disse que não só conhece como, em seu Diário de Classe, registra os conteúdos trabalhados em aula a partir da habilidade relacionada a eles. “Quando eu acho um texto interessante, [...] aí eu abro a Matriz e vejo ‘nesse texto aqui eu consigo ter três Hs de uma vez” (PROFESSORA C, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Houve registros de que a Matriz foi abordada durante o Curso de Formação Continuada, trabalhada com os professores, mas nem todos que estavam participando do grupo focal participaram desse curso. Quando perguntados sobre a utilização das Matrizes de Referência em seus planejamentos, houve professores que disseram utilizar por completo, outros, em partes, e outros disseram não utilizar. Merece destaque um debate estabelecido entre dois professores: um que negou utilizar a Matriz de Referência em seus planejamentos de aulas - “Não. [...] Eu utilizo o currículo mínimo, mas não penso nas habilidades” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015). E uma professora que o interpelou com a seguinte observação – “Se você falou que vocês fazem simulados, que vocês preparam o aluno para o Saerjinho, automaticamente, você usa sim. [...] Se você está preparando o aluno para o Saerjinho você está usando” (PROFESSORA A, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Houve registro de que em algumas escolas a Matriz de Referência com as habilidades avaliadas a cada bimestre é impressa e entregue, pela equipe gestora, aos professores no início do bimestre, para que sejam trabalhadas antes da aplicação da prova. Enquanto outros apontaram terem tido conhecimento da Matriz de Referência fora da escola, no Curso de Formação Continuada ou nas formações do Projeto Reforço Escolar, por exemplo. Nesse sentido, registraram que sentem falta de alguém na escola que faça a divulgação dessas informações e que os materiais são bons, como os cadernos com as dinâmicas de aula do Reforço Escolar, mas que não são devidamente utilizados, e acabam sendo desprezados em algum lugar da escola.

Sobre os cursos de formação, destacaram que percebem a contribuição dos mesmos: “esse curso de Formação Continuada *abriu o mundo* pra mim, porque aí eu aprendi a trabalhar do jeito que eles querem [...] porque, se não, eu estaria trabalhando da forma tradicional como eu aprendi há vinte anos” (PROFESSORA B, grupo focal realizado em 21 out. 2015). Mas também registraram que não há continuidade nas ações nelas propostas. Não há, na prática, a articulação com o que se aprende nas formações no sentido de alterar todo o processo pedagógico da escola, pois os professores continuam trabalhando isoladamente.

O tempo final do grupo focal foi destinado aos professores para que fechassem suas falas, dissessem algo que não fora dito e fizessem sugestões. As falas se iniciaram no sentido de concordar com que as questões do Saerjinho fossem trabalhadas em sala assim como as do ENEM e as de concursos públicos são, mas que não é conveniente fazer desse trabalho o centro das aulas, como se o Ensino Médio passasse a ser um curso preparatório para o Saerjinho. A Professora C registrou que concorda com esse ponto de vista, de que o foco não deve ser uma prova criada pelo sistema, mas que, considerando as circunstâncias em que se encontrava nos dois últimos anos, com a cobrança por melhores resultados, ela focou suas aulas na preparação para o Saerjinho. A professora registrou sua angústia em ter trabalhado com esse foco, registrou que, quando teve tempo, fez outras atividades, mas que a base de suas aulas foram as questões do Saerjinho, inclusive preparando, ela mesma, outras questões baseadas nas habilidades previstas.

As falas de encerramento seguiram no sentido de questionar a facilidade das questões do Saerjinho e a necessidade de se utilizar esse instrumento para exigir

mais conhecimento dos alunos. E ainda de se questionar a falta de momentos de debate, como o que estava acontecendo no grupo focal, e a necessidade de se motivar os professores com momentos de aproximação. Houve o registro de que, embora o Saerjinho tenha falhas, ele é o responsável pelo sentimento de unidade na rede, o que nunca havia acontecido, pois cada professor trabalhava o que queria, sem que houvesse um conteúdo programático organizado e à disposição do professor. “Foi a primeira vez que se teve essa noção ‘Nós somos uma rede’ [...] Eu nunca tinha sentido isso não” (PROFESSORA F, Grupo focal realizado em 21 out. 2015). A fala final refletiu sobre a importância das políticas atuais propostas pela Seeduc/RJ, mas que ainda não estão incorporadas pelos professores.

A realização do grupo focal foi imprescindível para a caracterização do caso de gestão em estudo. A partir dos registros e transcrições dele extraídos, foi possível, também, construir dados que sirvam de evidências ao problema de pesquisa. A seção seguinte apresenta essas e outras evidências.

1.4 Dados que evidenciam o problema

As evidências do caso de gestão que seguem foram extraídas de pesquisas documentais ou construídas com base nas entrevistas feitas com gestores da RMP e da Escola X e na audição e transcrição do grupo focal realizado com professores de Língua Portuguesa lotados na RMP.

A seção 1.2.1 desta dissertação trata do desempenho do RJ no IDEB, a partir da repercussão desses resultados de 2009. Desde então, Seeduc/RJ propôs intervenções na gestão da rede, com o desafio de colocar o estado entre os cinco melhores nesse *ranking*, conforme a Cartilha de Bonificação por Resultados produzida pela Seeduc/RJ: “A Seeduc definiu como visão de futuro estar entre os 5 melhores estados no ranking do IDEB até 2013. Essa visão de futuro foi traduzida em metas para o Estado que foram desdobradas para cada regional, unidade escolar” (RIO DE JANEIRO, 2011c, p.14).

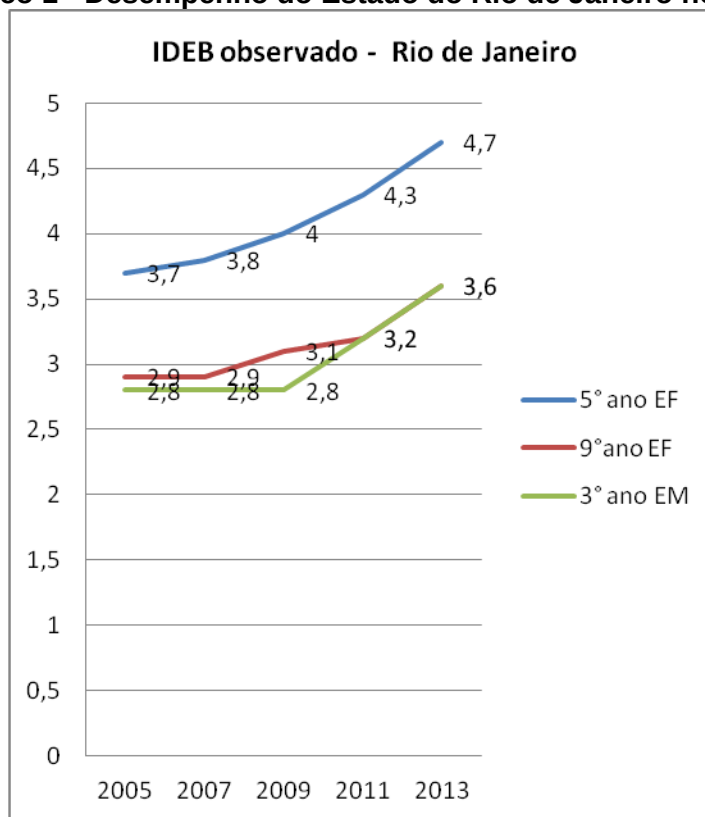
Como uma das medidas tomadas pela Seeduc/RJ nesse período foi a criação do Saerjinho, professores confundem-no como um teste para avaliações como SAERJ, ENEM e Prova Brasil. Por isso, deixam de perceber seu caráter formativo, aspecto que será discutido no próximo capítulo, e percebem nas provas relação direta com a bonificação, como a meritocracia, fortemente criticada por parte dos

profissionais da educação, principalmente por aqueles lotados em escolas que não são bonificadas.

A partir da análise da tabela 2, na qual está registrada a série histórica do IDEB do estado em todas as etapas avaliadas, com destaque aos anos em que as metas projetadas foram atingidas, é possível verificar que o desempenho dos alunos do EM, nas duas últimas verificações, alcançou as metas projetadas, o mesmo não acontece com os anos finais das duas fases do EF.

Embora as metas projetadas não tenham sido alcançadas no EF, o gráfico 1 mostra que houve avanço nesse indicador.

Gráfico 1 - Desempenho do Estado do Rio de Janeiro no IDEB



Fonte: BRASIL / INEP - 2015 (elaborado pela autora, 2016).

O gráfico 1 apresenta uma crescente no desempenho do RJ nos últimos IDEBs, tanto no EM quanto no EM, o que demonstra que as políticas de governo implementadas nos últimos cinco anos, dentre as quais o SAERJ e o Saerjinho, vêm surtindo efeito, mesmo que em graus não tão elevados. Pela análise dos dados apresentados na tabela 2 e no gráfico 1, o Ensino Médio oferecido pelo RJ avançou quantitativamente, cumprindo a meta de estar entre os 5 (cinco) melhores no IDEB,

conforme tabela 1, do que se subentende que houve melhoria no desempenho dos alunos da rede nessa etapa de escolaridade.

Pelo exposto, os números no IDEB foram responsáveis por uma série de mudanças pedagógicas e administrativas na Seeduc/RJ, entre as quais a criação do Saerjinho. Embora os resultados da Escola X no SAERJ tenham sido apresentados em seção anterior, não se pretende, nesta dissertação, colocar foco sobre os resultados do IDEB, nem mesmo do SAERJ, nem atrelá-los diretamente ao desempenho dos alunos no Saerjinho, uma vez que o foco está no uso formativo deste instrumento, em como ele pode contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem, ao passo que promove um diagnóstico bimestral e permite a utilização de seus resultados ainda no decorrer do ano letivo, de maneira formativa, e não apenas somativa. Para isso, as equipes gestoras e os professores precisam se apropriar desses resultados no sentido de reverem e aprimorarem a prática docente, voltando-a à aprendizagem dos alunos, e não apenas considerarem os resultados numéricos indicados pelas avaliações externas.

Nesse sentido de reconhecer no Saerjinho potencial formativo, cumpre destacar que, assim como as provas do SAERJ, as do Saerjinho foram intensamente criticadas por parte dos docentes nos dois primeiros anos de implementação da política. Houve boicotes à aplicação, distribuição de panfletos aos alunos incitando a falta no dia das provas, greves questionando o caráter formal e conceitual das provas etc. O trecho a seguir foi extraído da ata da 27ª sessão ordinária da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, realizada em 17 de abril de 2013, e expõe a fala o então deputado Marcelo Freixo sobre o Saerjinho e a greve da categoria ocorrida naquele ano.

[...] Mas ele se baseia numa questão cujo debate é importante que façamos aqui, o chamado Saerjinho, que é uma prova de avaliação. Tem que haver avaliação, sim. Conversei com muitos professores, e eles concordam com que as escolas e a educação têm que ser avaliadas. Ouvi isso de todos os professores de vários segmentos, de vários municípios diferentes. Há aspectos que devem ser debatidos: qual o modelo de avaliação, quem avalia, avalia com que princípios. Esse debate de avaliação tem que acontecer. Não dá para ser uma avaliação de cima para baixo, que só interessa à Secretaria e que de fato não avalia. Vou dar um exemplo muito concreto. Sou professor de história, com vinte anos em sala de aula. Imaginem a seguinte situação: estou dando uma aula de história geral e eu estou trabalhando com mercantilismo e expansão marítima [...] Ora, a prova que vai chegar pode contemplar, no conteúdo de história, a revolução francesa, que não está no meu programa ou eu ainda não cheguei lá. Esse é o debate: como o aluno vai fazer essa prova já que o professor não fez parte do processo de avaliação? [...] O modelo de avaliação tem que ser

debatido por quem está em sala de aula. [...] E aí esse Saerjinho, na verdade, serve de instrumento, depois, de opressão sobre os professores, que não veem atendidas às suas reivindicações básicas (FREIXO, 2013).

O trecho do pronunciamento do deputado evidencia que, nos primeiros anos de implementação, houve muita dificuldade por parte dos gestores escolares até mesmo na aplicação do Saerjinho, o que, conseqüentemente, inviabilizava as estratégias de apropriação de seus resultados, em virtude de a política ter sido implantada sem o debate com os profissionais da educação, e ter sido compreendida como um instrumento de opressão sobre os professores. Visões que fundamentaram a resistência do corpo docente²², principalmente dos sindicalizados, em relação ao Saerjinho. Resistência essa ratificada pelo gestor da Escola X em seu depoimento sobre os primeiros anos de aplicação do Saerjinho e as ameaças de boicote.

Outra evidência correlacionada à resistência do corpo docente ao Saerjinho reside no fato de ter sido uma política pública pautada no modelo de decisão *top down* (tomada de cima para baixo), sem uma discussão com a comunidade escolar, gestores e professores, principalmente. Isso está claramente exposto em duas falas do Professor E durante o grupo focal:

[...] quando recebi essa notícia eu não gostei. [...] eu não gosto muito dessa questão direcional, que sempre vem, muitas vezes, da Secretaria [...] eu acho que o diálogo talvez seja mais produtivo. [...] Ainda mais quando vem essa questão de obrigar quantos pontos tem que dar.

[...]

Por que é que não tem isso na Regional? De repente, uma equipe de formação dentro da Regional, debates em regionais, algumas reuniões na Seeduc, para que se crie um instrumento partindo do corpo docente, dos funcionários da rede” (PROFESSOR E, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Contrapondo essa ideia de resistência ao Saerjinho, está uma das falas finais no grupo focal a respeito do “sentimento de rede”, ou seja, um sentimento de unidade, trazido aos professores pelas políticas dessa gestão da Seeduc/RJ: “Foi a primeira vez que se teve essa noção ‘nós somos uma rede’ [...] Eu nunca tinha sentido isso não” (PROFESSORA F, grupo focal realizado em 21 out. 2015). Cumpre destacar que F é professora da rede há 27 anos.

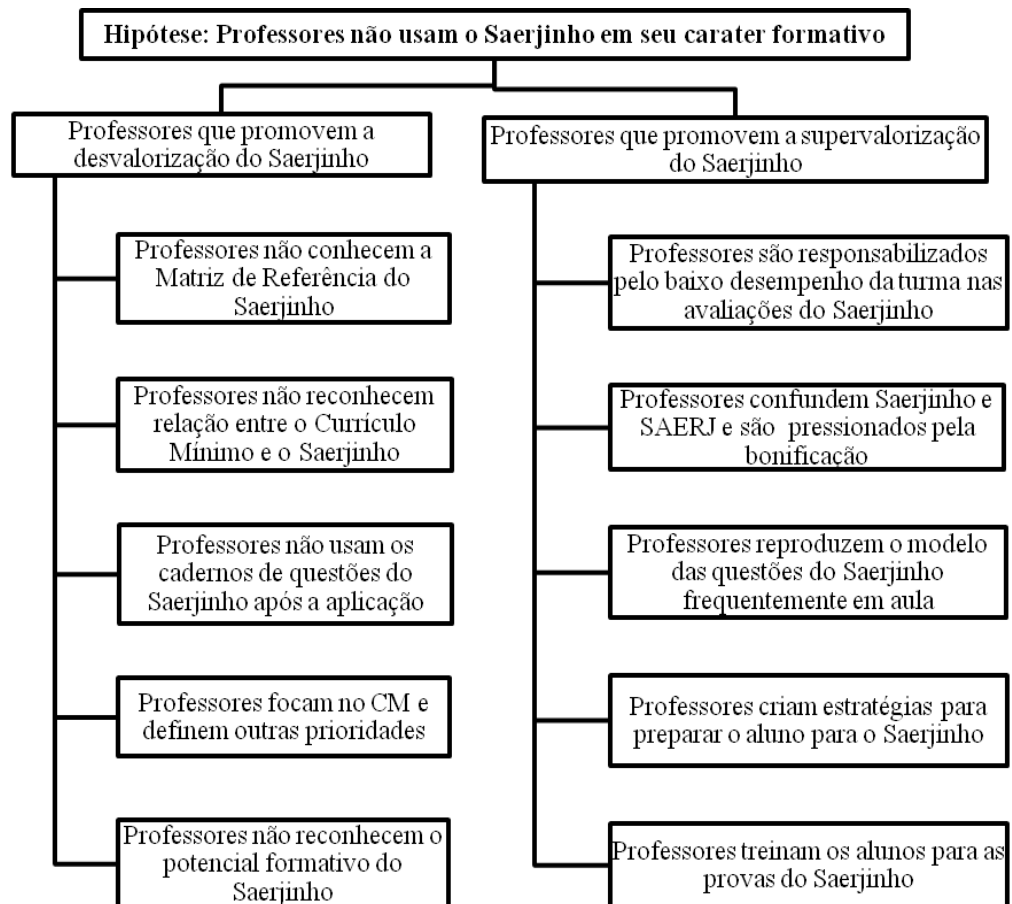
²² Não se pretende, nesta dissertação, entrar na discussão sobre os ideais que sustentam a resistência docente, pois não é esse o foco da pesquisa, mas não se pode deixar de abordá-la, principalmente no contexto sindical, como uma evidência que contribuiu para que os usos do Saerjinho sejam, atualmente, como as informações coletadas nas entrevistas e no grupo focal.

Nesse ponto, é importante destacar que os professores registram certo descontentamento em relação ao fato de o Saerjinho ter sido instituído de cima para baixo, sem a consulta prévia aos professores e ainda sem a participação deles na confecção das provas. No entanto, não houve registro que indicasse qualquer movimento dos professores no sentido de propor ferramentas novas de avaliação que exercessem o papel que o Saerjinho exerce. O Professor G chegou a refletir sobre a possibilidade de os professores serem convidados a participarem de reuniões para confeccionarem as provas, mas não houve nenhum exemplo real de que isso já acontecesse, foi apenas sugestionado.

Além disso, destaca-se que a criação do Saerjinho foi, de fato, uma política de governo instituída sem consulta aos professores, mas a Portaria 419 flexibiliza a utilização dos resultados, permitindo, inclusive, que cada professor decida a pontuação atribuída. Ocorre que, em alguns casos, a gestão escolar define essa pontuação e comunica aos professores, sem que haja uma consulta prévia. Nesse caso, o incômodo do professor é maior, pois os professores sentem-se desrespeitados em sua autonomia. Percebeu-se que há professores que preferem ter a liberdade para definir, individualmente, quanto será a pontuação atribuída ao Saerjinho, a ter que usar a pontuação definida pela gestão escolar.

Não obstante, os desafios impostos à gestão são mais vultosos. Os desafios relacionados à resistência dos professores, por exemplo, contribuíram para que os usos que são feitos atualmente dos resultados do Saerjinho não sejam, exatamente, os previstos pelos formuladores da política. Na tentativa de valorizar esse instrumento tanto para o professor quanto para o aluno, principalmente para o aluno, são adotadas medidas que pouco contribuem (se contribuem) para a efetiva aprendizagem, conforme a figura 7.

Figura 7 – Duas formas de utilização dos resultados do Saerjinho na Regional Médio Paraíba



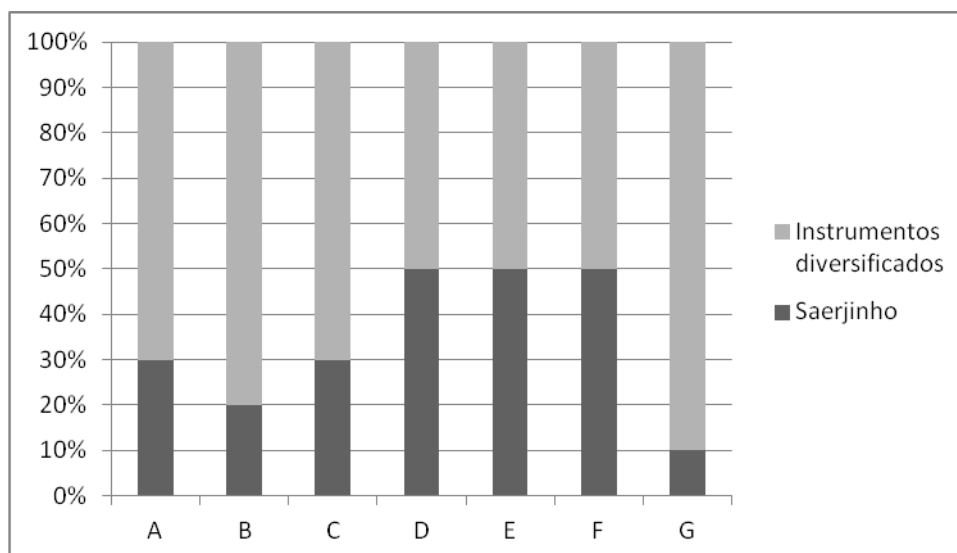
Fonte: elaborado pela autora (2016).

A figura 7 foi elaborada a partir da escuta e da transcrição do grupo focal realizado com professores de Língua Portuguesa, no intuito de se apresentarem dois tipos distintos de uso dos resultados do Saerjinho. Por meio da figura 7, é possível verificar que ou os professores não usam o Saerjinho ou o usam equivocadamente durante o bimestre, o que ratifica a hipótese desta pesquisa de que o Saerjinho, enquanto instrumento avaliativo, não tem seu caráter formativo efetivamente explorado no interior das escolas da Seeduc/RJ, pois a apropriação de seus resultados ocorre de maneiras diversas das ansiadas pelo desenho formativo com o qual a avaliação foi projetada. Professores e gestores escolares se apropriam dos resultados do Saerjinho como nota bimestral, como preconiza a Portaria 419, mas ainda não projetam o foco do olhar pedagógico para as mudanças ocorridas no desempenho dos alunos prova a prova.

Pela análise da figura 7, é possível identificar que caminhos diferentes são traçados pelos professores de Língua Portuguesa que participaram do grupo focal, e, ainda, se observa a necessidade de a gestão escolar atuar no campo da orientação efetiva e coerente desses professores. Por gestão escolar, nesse ponto, entende-se não só a gestão da unidade escolar, mas a gestão regional e a gestão da rede. Assim, a gestão da rede deve, inclusive, se preocupar com a atuação dos gestores das unidades escolares e a condução que os mesmos dão ao processo de apropriação dos resultados do Saerjinho. Haja vista à fala da professora C: “Nos primeiros anos que começou o Saerjinho, [...] a minha escola ficou mal, então, o diretor da época focou ‘vamos trabalhar em cima do Saerjinho’” (PROFESSORA C, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Uma evidência da flexibilidade prevista na Portaria 419 quanto aos usos dos resultados do Saerjinho está na pontuação destinada ao instrumento, que varia consideravelmente de escola para escola, fato observado no grupo focal com professores de Língua Portuguesa, conforme o gráfico 2. A partir da realização do grupo focal com professores dessa disciplina, observou-se uma diferença de até 4,0 (quatro pontos) na utilização do Saerjinho como nota bimestral.

Gráfico 2 – Pontuação destinada ao Saerjinho em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir de informações obtidas por meio de grupo focal com professores de Língua Portuguesa.

O gráfico 2 foi elaborado a partir do grupo focal com professores de Língua Portuguesa e demonstra que os professores cumprem a obrigatoriedade de destinar

uma pontuação bimestral ao Saerjinho, conforme prevê o art. 4º da Portaria 419. No gráfico 2, na posição horizontal, estão os professores participantes do grupo focal e, na vertical, o percentual da nota bimestral destinado ao Saerjinho e aos outros instrumentos diversificados de avaliação, que compreendem provas, testes, trabalhos, produção textual e avaliação de perfil.

A Portaria 419, em art. 4º, § 5º, instituiu a obrigatoriedade de se considerar o Saerjinho como um dos instrumentos de avaliação bimestral, com valor/nota definido(a) pelo professor, que deverá ser registrado(a) no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela Seeduc, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar (SEEDUC, 2014). Dessa forma, estabelece a obrigatoriedade, mas deixa o professor livre para definir a pontuação atribuída, assim, a diferença de até 4,0 (quatro pontos) de professor para professor está amparada legalmente.

Contudo, mais que no amparo legal, é preciso considerar os efeitos pedagógicos que essa variação exerce sobre a prática docente. Enquanto o Professor G, que destina 1,0 (um ponto), o que equivale a 10% (dez por cento) da avaliação bimestral, registra não usar o caderno do Saerjinho após a aplicação com seus alunos: “Eu peguei uma vez, depois, sinceramente...” (PROFESSOR G, grupo focal realizado em 21 out. 2015); o Professor D, que destina 5,0 (cinco pontos), 50% (cinquenta por cento) da avaliação bimestral, registra que a correção dos cadernos e a revisão das questões em sala são constantes: “Lá na escola, já está no DNA do professor. A gente chega, pega, faz as correções, faz a vista de prova com os alunos” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Não se pretende, nesta dissertação, definir a melhor pontuação que dever ser destinada ao Saerjinho, nem mesmo dizer se ele deve valer mais ou menos do que vale em cada caso investigado, pois o foco da pesquisa não reside na questão quantitativa do resultado. Contudo, a partir dessa fala do Professor D, fica evidente que quando o Saerjinho tem a atribuição de uma pontuação maior, o professor pode acabar por desenvolver estratégias de treinamento do aluno para a prova, considerando o Saerjinho como um instrumento com fim em si mesmo, o que não seria a melhor forma de apropriação.

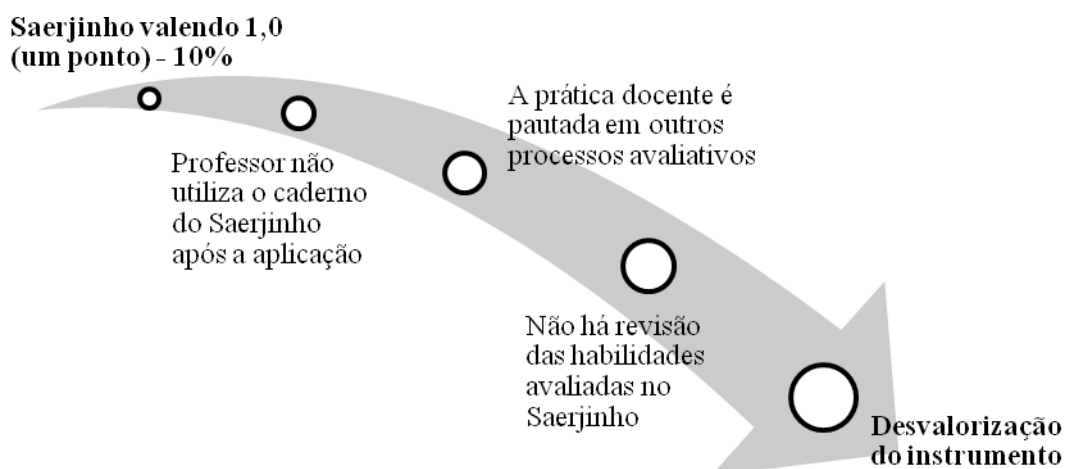
São desenvolvidas estratégias variadas de treinamento, como afirmam o Professor D em “Eu costumo dizer assim para o meu aluno: Se nós trabalhamos o romance, e cai um texto lá, mesmo que você não saiba identificar na leitura, se tem nas opções, você vai por eliminação, então, se nós trabalhamos romance, a

resposta só pode ser romance” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015); e a Professora C, que atribui 3,0 (três pontos), 30% da nota bimestral, ao Saerjinho, em “eu fico em cima daquilo ali. Em cima do texto do Saerjinho, eu reaproveito *e/e*, e reformulo outras questões [...] Sempre assim. Sempre pensando naquele formato de prova” (PROFESSORA C, grupo focal realizado em 21 out. 2015).

Essas estratégias evidenciam que, embora os professores utilizem o Saerjinho em suas aulas, essa utilização tem pouca força pedagógica no sentido de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Por esse motivo, a pesquisadora não entende o treinamento para o teste como a melhor maneira de se apropriar dos resultados do Saerjinho, pois, havendo o treinamento, a aprendizagem acaba por ceder o espaço de principal fim da atuação docente ao Saerjinho, como explicita a Professora F: “O problema do Saerjinho não é o Saerjinho, o problema é você dar aula para o Saerjinho” (PROFESSORA F, grupo focal realizado em 21 out. 2015). As figuras 8 e 9 apresentam duas cadeias de ações identificadas no grupo focal, que acabam por conduzir ou à desvalorização ou à supervalorização do Saerjinho enquanto instrumento avaliativo. Essas cadeias foram elaboradas com base na teoria weberiana dos tipos ideais.

Foram, portanto, elaborados dois tipos ideais de apropriação dos resultados. O primeiro, expresso na figura 8, apresenta um tipo de apropriação em que os professores desvalorizam o instrumento de avaliação.

Figura 8 – Cadeia de ações voltadas à desvalorização do Saerjinho

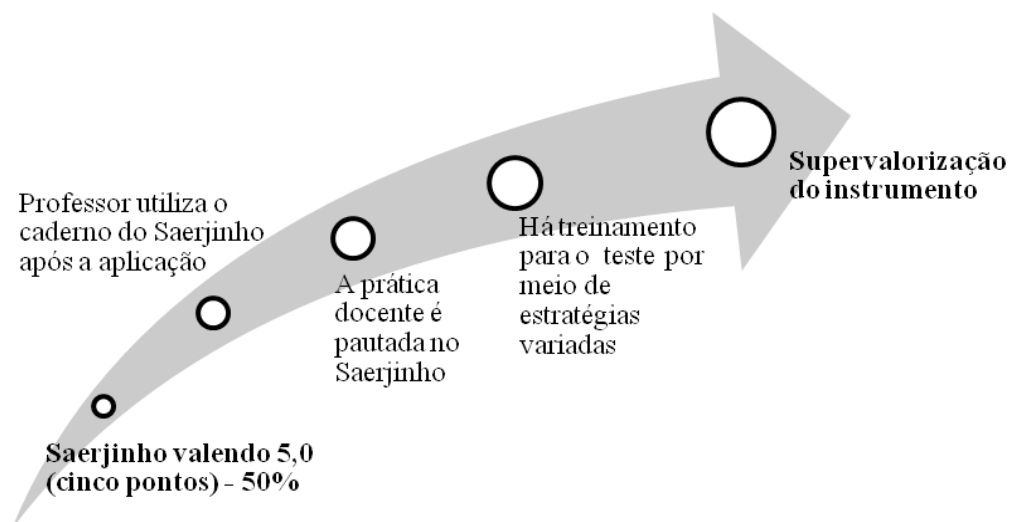


Fonte: elaborado pela autora (2016).

A figura 8 foi elaborada a partir das evidências extraídas do grupo focal, e demonstra que, valendo o Saerjinho 1,0 (um ponto), 10% (dez por cento) da nota bimestral, a prática docente é conduzida com foco em outros instrumentos de avaliação, e o Saerjinho parece alheio a esse processo, sem que seu caráter formativo seja considerado e, conseqüentemente, sem contribuir para a aprendizagem dos alunos.

Num outro polo, há um tipo de apropriação realizada por professores que supervalorizam o Saerjinho enquanto avaliação bimestral, conforme figura 9.

Figura 9 – Cadeia de ações voltadas à supervalorização do Saerjinho



Fonte: elaborado pela autora (2016).

A figura 9 também foi construída a partir das evidências extraídas do grupo focal, e demonstra que, nos casos em que o Saerjinho vale 5,0 (cinco pontos), 50% (cinquenta por cento) da nota bimestral, a prática docente volta-se à prova como o principal instrumento de avaliação, substituindo a prova bimestral na composição da nota, que é acrescida por testes e trabalhos. Como resultado, supervalorizam-se esse instrumento e as estratégias estabelecidas para o treinamento dos alunos para atingirem bom desempenho nele. A partir da cadeia apresentada na figura 9, é possível inferir, também, que utilizar o caderno de questões do Saerjinho em sala após a aplicação, com a finalidade de corrigir as questões e rever as habilidades avaliadas, não se configura, por si só, em estratégia eficaz de apropriação dos resultados.

A realização do grupo focal com professores de Língua Portuguesa de escolas variadas possibilitou identificar dois polos que dizem respeito à apropriação dos resultados do Saerjinho: o não-uso e o uso exacerbado. O que não significa dizer que são polos isolados dentro de determinadas realidades. São ações voltadas à utilização dos resultados do Saerjinho que podem ser observadas em uma mesma escola, e até mesmo entre professores de uma mesma disciplina e – por que não? – em um mesmo professor, afinal, são tipologias de uso do professor, e não da escola. Embora estejam em polos diferentes, um tipo não exclui o outro, pelo contrário, observou-se que os dois convivem na realidade da Regional Médio Paraíba.

Sobre a utilização dos cadernos de questão na conversão dos resultados do Saerjinho em nota, é possível identificar que o procedimento também não é o mesmo nas escolas em que atuam os professores que participaram do grupo focal, assim como o procedimento adotado pela Escola X também é diverso. A Escola X aguarda a divulgação oficial do resultado de cada aluno e o converte em nota no bimestre seguinte à aplicação. Assim, os resultados do 1º bimestre são convertidos em nota no 2º, os do 2º no 3º e os do 3º no 4º. No primeiro bimestre, cada professor tem liberdade para utilizar esses 20% da nota com outro instrumento que desejar.

Ainda sobre a conversão dos resultados do Saerjinho em nota, no grupo focal, foi possível identificar estratégias variadas, conforme o quadro 4.

Quadro 4 – Estratégias de conversão dos resultados do Saerjinho em nota

Conversão dos resultados do Saerjinho em nota			
Correção Manual		Divulgação dos resultados pelo CAEd	
Professores inserem a quantidade de acertos em uma tabela pré-estabelecida para determinar a nota.	Professores calculam o percentual de acertos e aproximam-no de uma nota, deixando inclusive uma margem de erro.	Professores, a partir do percentual de acertos dos alunos expressos nos relatórios, calculam a nota a ser lançada no diário.	Professores aplicam o percentual de acertos (a cada 25%) a uma tabela pré-estabelecida para gerar a nota.
Vale nota no bimestre em que o Saerjinho foi aplicado		Vale nota no bimestre seguinte à aplicação do Saerjinho	

Fonte: grupo focal com professores de Língua Portuguesa (elaborado pela autora, 2016).

Como descrito na seção 1.3, todos os professores que participaram do grupo focal convertem o resultado do Saerjinho em nota a partir da correção do

instrumento, seja por correção manual a partir dos gabaritos divulgados ou pela divulgação dos resultados oficiais, e não consideram a participação apenas. A diferença está nas estratégias de conversão utilizadas, expostas no quadro 4, e no bimestre em que a nota é considerada. Essas diferenças devem ser analisadas, tomando-se, pois, como exemplo, um aluno que se transfira de uma escola para outra, caso as notas de um mesmo Saerjinho valham em bimestres diferentes, outro instrumento teria que ser aplicado a esse aluno, e o Saerjinho não seria considerado, ou então, haveria duas notas de Saerjinho a se considerar para um mesmo aluno num mesmo bimestre.

Nesse sentido, a Portaria 419, em art. 4º, § 7º, estabelece que no “bimestre em que não há aplicação da Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino-Aprendizagem - Saerjinho, caberá ao Professor regente definir outro instrumento de avaliação para compor o resultado bimestral da avaliação discente” (RIO DE JANEIRO, 2013b). Assim, infere-se que cada Saerjinho deve ter seu resultado convertido em nota no mesmo bimestre em que for aplicado, o que demanda a correção manual dos cadernos, estando as conversões feitas a partir da divulgação dos resultados pelo CAEd sem aparato legal. Embora o texto da Portaria não permita dúvidas quanto a isso, é preciso considerar dois pontos: o tempo que os professores gastam para efetuar essas correções e a possibilidade de um erro de correção ocorrer. Uma vez que os resultados são divulgados oficialmente, eles poderiam ser a fonte de conversão em nota.

Quanto às Matrizes de Referência, o gestor da Escola X afirmou divulgá-las e discuti-las com os professores. Já os professores, durante o grupo focal, não foram unânimes em confirmar que conhecem as Matrizes em suas escolas. A Professora B registrou, por exemplo, ter conhecido as Matrizes em cursos de formação. Cabe ressaltar que durante as falas no grupo focal, houve professores que se referiram à Matriz de Referência sem saber que o estavam fazendo, como, por exemplo, o momento em que a Professora B disse que sempre há questões voltadas às habilidades relacionadas à inferência do tema dos textos apresentados no Saerjinho. Nesse momento, a professora citou habilidades da Matriz de Referência sem saber disso. Pontos assim evidenciam um problema de comunicação no ambiente escolar.

Uma última evidência apresentada nesta seção está no conhecimento que o gestor da Escola X tem do Saerjinho e de todo o processo que envolve desde a aplicação até o uso de seus resultados.

Quadro 5 - Aspectos positivos e negativos do Saerjinho apontados pelo gestor da Escola X

Aspectos positivos do Saerjinho	Aspectos negativos do Saerjinho
1) O caráter diagnóstico do Saerjinho e a possibilidade de se identificar com rapidez os problemas de cada turma nas habilidades previstas antes do término do ano letivo; 2) A simulação de situação de provas como o ENEM; 3) A orientação para os planos de ação corretiva.	1) A demora na divulgação dos resultados e da divulgação de gabaritos errados; 2) A dificuldade que a escola tem para elaborar um instrumento de recuperação paralela para a pontuação destinada ao Saerjinho.

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir de entrevista com gestor da Escola X.

O quadro 5 foi elaborado com base na entrevista realizada com o gestor da Escola X, e condensa os aspectos positivos e negativos relacionados ao Saerjinho. Pelas respostas apresentadas, é possível inferir que o gestor da Escola X tem conhecimento sobre os processos que envolvem o Saerjinho como política pública, pois ele apresentou como ponto positivo, por exemplo, a possibilidade de se traçarem planos de ação corretiva a partir dos resultados do Saerjinho. Ao destacar os pontos negativos, demonstrou conhecer as fragilidades do instrumento de avaliação que podem dificultar estratégias eficientes de apropriação dos resultados.

Com as evidências apresentadas, quando se faz a análise dos dois tipos ideais de utilização do Saerjinho, apresentados nas figuras 7, 8 e 9, e quando se parte das informações coletadas no grupo focal à luz da Portaria 419, percebe-se que pontos cruciais da gestão escolar (seja na escola, na regional ou na sede) precisam ser revistos e aprimorados, no sentido de serem propostas estratégias realmente eficazes para a utilização do Saerjinho como avaliação formativa.

O presente capítulo foi escrito a partir de uma pesquisa histórica com a ascensão das avaliações externas no cenário da educação brasileira até a criação, em 2011, do Saerjinho pela Seeduc/RJ. O Saerjinho foi descrito como caso de gestão a partir de uma análise que perpassou os espaços da gestão da rede, a gestão da Regional Médio Paraíba e a gestão da Escola X, desenhando como hipótese desta pesquisa a apropriação equivocada de seus resultados pelos professores de Língua Portuguesa, como dois polos distintos, mas não excludentes: a desvalorização ou a supervalorização do instrumento. Para constituir as evidências que comprovam essa hipótese, foram realizadas pesquisas bibliográficas e de campo, com a realização de entrevistas e um grupo focal. As evidências de campo extraídas das entrevistas e do grupo focal, e apresentadas nesta terceira seção,

serão tratadas no próximo capítulo desta dissertação, com aporte teórico e metodológico.

2 SAERJINHO: UMA AVALIAÇÃO SOMATIVA OU FORMATIVA?

Neste segundo capítulo, apresentam-se os eixos de análise dos dados obtidos a partir da realização do grupo focal com professores de Língua Portuguesa (LP) da Seeduc/RJ, especificamente da Regional Médio Paraíba, e das entrevistas realizadas com os professores de LP da Escola X, no intuito de se discutir o que seria a apropriação dos resultados do Saerjinho enquanto avaliação formativa, assim como se apresenta o percurso metodológico utilizado na pesquisa. Os dados coletados no grupo focal permitiram a elaboração de dois tipos ideias no que se refere à utilização dos resultados do Saerjinho, que serviram de parâmetro às análises das entrevistas com os professores de LP da Escola X.

Para a construção dos eixos de análise, apresenta-se, além dos referenciais documentais e legais, o referencial teórico sobre os conceitos em discussão, como avaliações em larga escala, apropriação de resultados e uso, distinção entre desempenho e aprendizagem, avaliação formativa e a competência leitora. No que tange ao Saerjinho como avaliação externa, são feitas análises sob duas perspectivas: sob o ponto de vista do desenho da política e o da responsabilização por ela impingida. Faz-se a análise crítica do caso em relação aos dados apresentados no Capítulo 1 e aos novos dados coletados para o Capítulo 2.

As análises dos dados empíricos coletados nas entrevistas realizadas com os professores de LP da Escola X foram realizadas em três eixos: a relação entre o Saerjinho e a prática docente dos professores de LP da Escola X, contemplando as formas de utilização do Saerjinho em sala de aula – antes e depois da aplicação; o conhecimento dos professores de LP da Escola X acerca do relatório de resultados do Saerjinho, perpassando pela compreensão dos professores sobre os resultados dos alunos da Escola X no Saerjinho; e o foco leitura e a utilização dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho, considerando o grau de dificuldade das questões, sob a ótica dos professores de LP da Escola X.

Para a construção do percurso metodológico, apresentam-se os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa: grupo focal com professores de outras escolas, abordando a forma como usam os resultados do Saerjinho, cujos dados coletados foram utilizados na construção do Capítulo 1, para evidenciar o problema de pesquisa e para descrever o caso de gestão em análise; entrevistas com a equipe gestora da Escola X sobre a compreensão a respeito da apropriação e das

ações voltadas a essa apropriação; entrevista com os professores de Língua Portuguesa da Escola X, com o objetivo de compreender a presença do Saerjinho no processo avaliativo, cujos dados são analisados neste segundo capítulo.

2.1 Avaliações externas como medida de desempenho

Nesta primeira seção do capítulo 2, a discussão teórica parte da distinção entre desempenho escolar e aprendizagem, para apresentar as avaliações em larga escala como medida de desempenho e o papel que a comparação entre resultados assume no atual cenário.

Avaliar é procedimento corriqueiro nas unidades escolares, no entanto, é procedimento complexo, à medida que coloca luz sobre os resultados alcançados num determinado período de tempo e a partir do trabalho desenvolvido pelo professor nesse período. De forma geral, a cultura implementada na realidade das unidades escolares configura o ato de avaliar apenas em aplicar provas, testes, exercícios ou em solicitar pesquisas, trabalhos práticos etc. Quando a avaliação é entendida dessa forma, não há uma reflexão por parte de professores, gestores e alunos sobre os resultados alcançados com a aplicação desses instrumentos, que não são utilizados para promover modificações na atuação pedagógica.

Hoffmann (2003) apresenta uma reflexão sobre os anseios proposto pela LDB 9394/96 de um modelo de avaliação de significado ativo, cujo reflexo seja a tomada de decisão, criticando o caráter tecnicista de mensuração e classificação, sob a justificativa do que a autora chama de “uma significativa evolução da teoria em avaliação” nas últimas décadas. E explica:

Caráter ativo, no sentido de conceber a avaliação enquanto ação-reflexão-ação, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento de dados pelo avaliador, pressupondo objetividade e não-envolvimento e sem encaminhamentos ou sugestões de melhorias sobre o objeto da avaliação (HOFFMANN, 2003, p. 37).

Hoffmann (2003) argumenta que esses preceitos não são novidades, se comparados ao que previa a legislação anterior – LDB nº5692, de 11 de agosto de 1971 – e que conceitos como o de avaliação formativa já eram empregados desde a década de 1970, mas, mesmo com discussões constantes sobre “o caráter de acompanhamento contínuo da avaliação do desempenho dos alunos, tal concepção

permanece inédita em muitas instituições” (HOFFMANN, 2003, p. 37). Para a autora, ainda há muito que se avançar no sentido de promover, efetivamente, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos com o significado de prevenir as dificuldades, por meio da observação, da reflexão, do replanejamento e da tomada de decisões de caráter pedagógico com base nos resultados das avaliações. Ressalta, ainda, que apenas a legislação relativa à avaliação ou os regimentos escolares não darão conta de provocar mudanças na prática avaliativa, e que avanços nesse sentido só serão possíveis se houver compromisso dos educadores com a realidade social que se enfrenta. Educadores que, muitas vezes, “[...] embora enunciem essa concepção [de acompanhamento do processo de aprendizagem], não chegam a desenvolver um processo avaliativo que respeite tal dinamicidade do processo de conhecimento” (HOFFMANN, 2003, p. 38).

O mesmo ocorre com a utilização dos resultados do Saerjinho, conforme dados apresentados no capítulo anterior. O instrumento é aplicado bimestralmente, seus resultados são convertidos em notas – ressalte-se que de maneiras variadas – e poucas intervenções são provocadas na prática docente que auxiliem a aprendizagem dos alunos.

Atualmente, no espaço escolar, são utilizadas avaliações internas e externas, estas também chamadas de avaliações em larga escala, pois, além de serem desenvolvidas por um órgão externo ao sistema de ensino, são aplicadas a uma quantidade considerável de alunos. Segundo o sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP),

[...] As avaliações em larga escala distinguem-se das avaliações internas, na medida em que estas são feitas pelo professor ou pela própria instituição de ensino para fazer julgamentos de valor e propor alternativas no âmbito da sala de aula ou da instituição. Enquanto as avaliações em larga escala são elaboradas por um órgão externo às escolas, com a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino (INEP, 2011).

As avaliações em larga escala são, em sua maioria, testes aplicados a alunos, baseados na Teoria de Resposta ao Item (TRI), desenhados para medirem “o desempenho dos participantes em determinadas situações, com o objetivo de realizar inferências sobre o processo educacional em desenvolvimento” (INEP, 2011). Cada teste é composto por um conjunto de itens organizados em unidades temáticas: Língua Portuguesa e Matemática. Os itens assemelham-se a questões de

múltipla escolha, e, partindo de um estímulo (texto escrito e/ou de um quadro, uma tabela, um gráfico, uma figura etc.) comandam a resposta desejada que será escolhida entre as alternativas possíveis. “A TRI qualifica o item de acordo com três parâmetros: poder de discriminação, que é a capacidade de um item distinguir os estudantes que têm a proficiência requisitada daqueles quem não a têm; grau de dificuldade; possibilidade de acerto ao acaso (chute)” (INEP, 2011).

Ainda segundo o sítio eletrônico do INEP, antes do desenvolvimento da TRI, na década de 1950, as avaliações eram baseadas na Teoria Clássica dos Testes (TCT), em que se atribuía a nota ao aluno a partir do número de acertos, descontando os erros, possibilitando, apenas, que fossem comparados os resultados dos alunos que fizeram provas semelhantes. E ainda:

Uma das grandes vantagens da TRI sobre a Teoria Clássica é que ela permite a comparação entre populações, desde que submetidas a provas que tenham alguns itens comuns, ou ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido submetidos a provas totalmente diferentes. Até a edição de 2008, a prova do Enem era um bom instrumento de comparação em cada edição – mas as notas não eram comparáveis nas diferentes edições (INEP, 2011).

Assim, pode-se afirmar que, a partir do desenvolvimento da TRI e de sua utilização nos itens elaborados para as avaliações externas, passou-se a ter condições de comparabilidade de resultados em avaliações aplicadas em anos diferentes, ou seja, a comparação entre os desempenhos dos alunos em verificações diferentes.

Nesse ponto, recorre-se a Perrenoud (2003) para se discutir a relação entre essas avaliações, o desempenho dos alunos e o sucesso escolar, com destaque ao fato de essas avaliações ainda não serem completamente aceitas no espaço escolar.

Segundo o Perrenoud (2003), p. 10, a ideia de sucesso escolar é entendida em dois sentidos como “associada ao desempenho dos alunos: obtêm êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos” e ainda “designando o sucesso de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto, são considerados bem-sucedidos os estabelecimentos ou os sistemas que atingem seus objetivos ou que os atingem melhor que os outros”.

O primeiro sentido está diretamente relacionado às avaliações internas, que, segundo o mesmo autor, é a avaliação “inscrita no funcionamento “normal” do

sistema escolar [...] modulada em função dos contextos locais e dos contratos didáticos, de modo que se mantenha psicologicamente sustentável e socialmente aceitável” (PERRENOUD, 2003, p.11). Assim como o contexto local, o contrato didático – entendido por Guy Brousseau como o conjunto de comportamentos do professor que são esperados pelo aluno, e o conjunto dos comportamentos do aluno que são esperados pelo professor – contribui para diversidade existente entre os modelos de avaliação de professor a professor, de unidade escolar a unidade escolar e de sistema a sistema. O contrato didático concentra as regras, explícitas ou implícitas, que professores e alunos compartilham na relação didática, ou seja, o conjunto de comportamentos que esperam um do outro, regras que individualizam o processo avaliativo e que fazem com que determinado modelo seja, ou não, aceito pelo grupo. Dessa forma, dentro de uma mesma unidade escolar, professores de uma mesma disciplina e ano de escolaridade têm autonomia para avaliarem seus alunos de formas diferenciadas.

O mesmo não ocorre com as avaliações externas, aquelas que, de acordo com o segundo sentido apresentado por Perrenoud (2003), apresentam-se como responsáveis pela medida dos resultados de um estabelecimento ou de um sistema escolar no seu conjunto. As avaliações externas não levam em consideração a realidade local nem o contrato didático estabelecido entre professores e alunos quando são elaborados os itens. São avaliações padronizadas, confeccionadas a partir de um referencial curricular único de Língua Portuguesa e Matemática para todo o sistema de ensino e aplicadas aos alunos de determinados anos de escolaridade.

Embora as avaliações internas também sejam confeccionadas a partir de um mesmo referencial curricular para a rede, elas permitem que professores adaptem a avaliação ao que de fato foi abordado durante as aulas. Por exemplo, assuntos do cotidiano que extrapolem esse currículo, conceitos e conteúdos que venham a servir à determinada realidade, temas transversais etc. Por outro lado, as avaliações externas não permitem tal flexibilidade diante da proposta curricular de uma rede de ensino. Elas levam em consideração habilidades cognitivas básicas e fundamentais passíveis de serem aferidas pelo tipo de instrumento utilizado nas disciplinas avaliadas, mas não dão conta de promoverem adaptações à realidade discente, por exemplo. O tipo de instrumento utilizado (itens com múltiplas opções de resposta) não permite que habilidades importantes sejam verificadas, por exemplo, se o aluno

domina técnicas de construção de argumentos num texto argumentativo, permitindo que o aluno apenas identifique essas técnicas. Essa é uma principal diferença entre avaliações internas e externas no que diz respeito ao currículo escolar, conduzindo ao efeito negativo do estreitamento curricular. Portanto, avaliações externas não podem – nem devem – assumir o espaço das avaliações internas.

Discutir as críticas a esse modelo de avaliação faz-se pertinente no sentido de compreender por que motivo esses instrumentos não são totalmente aceitos no interior das escolas. Considerando as informações coletadas no grupo focal, o fato de serem produzidos por técnicos externos ao sistema contribui para a rejeição que alguns professores apresentam em relação às provas, assim como a pressão exercida em busca de índices maiores e a deficiência pedagógica no tratamento dos dados. É comum que gestores escolares apresentem os números “frios” das avaliações externas aos professores, apenas indicando o baixo desempenho dos alunos e solicitando que professores pensem em como melhorá-lo, sem que um acompanhamento pedagógico seja realizado, no sentido de compreender os resultados, suas causas e as possibilidades de avanço.

É certo que a padronização da avaliação, não considerando a realidade local, reflete as discrepâncias entre unidades escolares e amplia as desigualdades, uma vez que mostra resultados diferentes e os compara equivocadamente. No entanto, permitem comparar resultados escolares por meio de habilidades minimamente exigidas, uma vez que as avaliações como o SAERJ e o Saerjinho não dão conta de abarcarem todos os conceitos subjacentes ao currículo escolar. Com efeito, o problema reside no uso equivocado dos resultados, ou seja, na forma como a comparação desses resultados acontece, e não na padronização dos testes.

A comparação de resultados é um fenômeno de grande importância para a ciência, não há possibilidades de se estudar qualquer área sem que sejam feitas comparações. Assim, com a educação não seria diferente, pois há que se compararem resultados para que se verifique se houve avanços ou retrocessos na qualidade do ensino oferecido, e a maneira que a ciência encontra para materializar essa comparação está na medida do desempenho dos alunos em provas padronizadas.

O equívoco se dá no momento em que se comparam os resultados de unidades diferentes, com contextos locais distintos, numa mesma avaliação. Com essa medida, tão comum nos sistemas que promovem avaliações externas,

conhecida como *rankeamento*, as desigualdades são realmente ampliadas, e os gestores preocupam-se mais com o número “frio” apresentado no *ranking* do que com os efeitos provocados por esses resultados no processo pedagógico interno.

Para que a comparação de resultados tenha sentido e valor pedagógico, há todo um trabalho técnico de construção e interpretação das escalas de proficiência, de forma que esse sistema de pontuação permita a comparabilidade por meio de medidas de proficiência, que estão divididas em quatro níveis de desempenho: baixo, intermediário, adequado e avançado.

Segundo o INEP,

[...] Para facilitar a interpretação dos resultados, o Pisa estabeleceu em cada domínio ou área de avaliação vários níveis de desempenho, baseados na classificação da pontuação associada às habilidades que os estudantes devem possuir para alcançar a pontuação correspondente. A classificação possui dois objetivos: permite catalogar o desempenho dos estudantes e descrever o que são capazes de fazer (INEP, 2011).

É evidente que dos dados não devem ser apenas comparados, mas interpretados, e, para isso, as medidas de proficiência têm de fazer sentido, se não seriam apenas números, sem possibilidade de uso pedagógico. É essencial que esses números sirvam a qualquer ação pedagógica, como esclarece o INEP, catalogando o desempenho dos alunos e descrevendo o que são capazes de fazer.

A comparação de resultados que surte efeito é aquela realizada entre os índices de uma mesma escola, em uma mesma realidade ou não, de ano a ano, o que gera uma série histórica de resultados, e permite analisar o crescimento ou o decréscimo de uma unidade, e ainda se há uma solidez no processo avaliado. Para tanto, todo sistema de avaliação externa possui metas diferenciadas de escola a escola, considerando que os fatores externos que compõem os contextos locais (socioeconômicos, familiares e individuais) interferem nos resultados coletados nas avaliações, como afirma Perrenoud (2003):

Não se pode comparar estabelecimentos sem considerar o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou o seu contexto familiar e urbano (PERRENOUD, 2003, p.10).

Assim, há que se considerarem as características externas à avaliação para se analisarem os resultados. Uma vez que não há realidades locais idênticas, não

há alunos idênticos, nem práticas pedagógicas idênticas, os resultados dentro de uma mesma rede também não podem ser idênticos, por isso questiona-se o *rankeamento* das escolas a partir das avaliações externas, e, ainda, a relação entre o indicador do desempenho do aluno numa avaliação externa e o que se compreende como aprendizagem.

Quanto aos fatores intraescolares, de acordo com anotações de aula da disciplina eletiva Apropriação de Resultados dos Sistemas Próprios de Avaliação, oferecida pelo PPGP e ministrada pelo professor Wagner Rezende de 12 a 16 de janeiro de 2015, são exemplos a gestão administrativa, a prática pedagógica, a infraestrutura e a qualificação dos profissionais, dos quais a gestão administrativa e a prática pedagógica exercem maior influência sobre os resultados. A infraestrutura impacta, mas não provoca diferenças consideráveis, uma vez que as condições do prédio nem sempre interferem na qualidade das aulas. Quanto à qualificação dos profissionais, não se pode confundi-la com titulação, pois esta é apenas um indicador de qualificação.

Diante da imperativa necessidade de se utilizarem os resultados das avaliações, tanto internas quanto externas, com sapiência, faz-se necessário compreender a distinção entre desempenho e aprendizagem, pois estas avaliações não dão conta de medirem como se dá a aprendizagem dos alunos, e sim o desempenho dos mesmos no momento – e com as condições – em que os testes foram aplicados.

A forma como se dá aprendizagem do aluno é verificada por meio das avaliações internas, de qualquer uma das variadas maneiras de se avaliar baseadas na TCT, em que se considera o resultado obtido no instrumento como um todo; ao passo que o desempenho do aluno é verificado por meio de testes de proficiência, constantes nos sistemas de avaliação externa, baseados na TRI.

Para Alves e Soares (2008 *apud* BONAMINO & OLIVEIRA, 2013) desempenho diz respeito a uma medida pontual, a uma medida estática, ao passo que o aprendizado diz respeito ao progresso do aluno, ou seja, à aquisição de conhecimentos e de habilidades e às mudanças que ocorrem na sua trajetória escolar. Por desempenho, entende-se, portanto, o resultado do aluno em relação a uma meta, aferido por meio de uma avaliação padronizada e apresentado numericamente em forma de indicador educacional num determinado momento; e por aprendizagem, o processo de aquisição de conhecimentos, e a utilização

desses, construído pelo aluno ao longo do período escolar, sobre o qual exercem influência diversos fatores intra ou extraescolares.

O desempenho está relacionado ao comportamento do aluno diante de um teste e de sua capacidade em utilizar o que aprendeu. No entanto, o fato de os itens serem construídos com múltiplas opções de resposta, contudo, contribui para que o aluno acerte ao acaso, mesmo sem ter conhecimento sobre o assunto, optando por uma das alternativas qualquer e acertando, estratégia popularmente chamada de “chute”. Além disso, contribui para que o aluno acerte uma questão sem precisar usar seus conhecimentos, como no caso citado pelo Professor D no grupo focal: “Se nós trabalhamos o romance, e cai um texto lá, mesmo que você não saiba identificar na leitura, se tem nas opções, você vai por eliminação, então, se nós trabalhamos romance, a resposta só pode ser romance” (PROFESSOR D, grupo focal realizado em 21 out. 2015). Em avaliações construídas com a TRI, o que não é o caso do Saerjinho, é possível verificar esse problema na escala de interpretação da proficiência.

Na melhor perspectiva de avaliação externa, o aluno que adquire e armazena uma informação aprende, e, ao utilizá-la em situações variadas, demonstra o seu desempenho, que está atrelado à capacidade de mobilizar aspectos cognitivos e que é medido, nessas avaliações, por meio das escalas de proficiência.

A proficiência não é uma nota que expressa a aprendizagem dos alunos. É a medida que capta a capacidade desses demonstrarem habilidades numa determinado momento e diante de determinadas condições.

Nesse sentido, destaca-se a importância dos questionários contextuais²³ que são aplicados aos alunos, professores, diretores e aplicadores, junto às avaliações externas, pois eles dão base para que as mudanças nas políticas educacionais ocorram, uma vez que os resultados dos testes só têm aplicabilidade se se tem os dados desses questionários. De acordo com o INEP, o levantamento dos dados coletados nos questionários contextuais é importante para que se leve em consideração o contexto dos alunos e da escola e para que se realize um estudo

²³ Ainda segundo o INEP, os questionários contextuais servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural dos alunos. Professores de Língua Portuguesa e Matemática e os diretores das escolas também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. [...] Na mesma ocasião, é preenchido pelos aplicadores dos testes um formulário sobre a escola levantando dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis.

dos fatores associados ao desempenho dos alunos. Assim, a medida do desempenho está relacionada a condições tanto internas quanto externas ao ambiente escolar, e o erro ao responder um ou outro item pode não significar ausência de aprendizagem, e sim estar relacionado a um ou outro fator intra ou extraescolar.

Teixeira e Nunes (2014) propõem uma reflexão sobre o erro a partir da perspectiva freiriana de compreendê-lo como um mau desempenho num dado momento, e não como a ausência de conhecimento.

A questão é: quem erra conhece alguma coisa; por outro lado, quem erra desconhece alguma coisa, isso é fato! Supomos a partir daí que, mesmo errando, aprende-se alguma coisa, em maior ou menor grau, por meio de uma troca de relações ou de uma atitude elaborada, pois, em qualquer situação da existência humana, sempre ocorre o aprendizado. O erro é a expressão do conhecimento que o aluno detém naquele determinado momento de sua vida (TEIXEIRA & NUNES, 2014, p. 62-63).

Partindo dessa reflexão, o desempenho que se mede em avaliações externas não deve ser confundido com aprendizagem, já que mesmo quando se erra aprende-se algo. Assim, quando um teste é aplicado, mede-se o desempenho do aluno naquele momento diante do que se espera que ele tenha aprendido, ou seja, a sua capacidade de elaborar o pensamento de forma a dar a resposta esperada por quem desenvolveu o item. E, diante das possibilidades de se acertar um item sem que se utilize conhecimento adquirido para isso, é impossível afirmar que essas avaliações em larga escala meçam aprendizado. No entanto, o inverso não é verdadeiro, pois, quanto mais o aluno aprende, mais aumenta a probabilidade de que acerte os itens, inclusive os que possuem grau de dificuldade mais elevado, demonstrando, assim, maior proficiência e melhor desempenho.

Nesse sentido, é importante destacar que “a medida dessa avaliação considera o percentual médio de acerto por descritor, a partir da Teoria Clássica dos Testes (TCT)” (CAEd, 2016) e que, não sendo um instrumento que utiliza a TRI, o Saerjinho não mede a proficiência dos alunos, e, conseqüentemente, não permite a comparabilidade de resultados em larga escala. Permite, apenas, uma intervenção pedagógica mais pontual, no espaço da sala de aula ou da unidade escolar, por meio da identificação das habilidades críticas de um ou mais alunos.

O Saerjinho pode ser considerado uma avaliação híbrida, ao passo que cruza características de avaliações externas e internas. Segundo o dicionário etimológico

Nova Fronteira da Língua Portuguesa (1986), o adjetivo híbrido, derivado da forma latina “*hybrida*”, significa “resultante do cruzamento de espécies diferentes, que se afasta das leis naturais” (CUNHA, 1986, p. 409). Por extensão de significado, o termo híbrido é frequentemente utilizado na genética, na linguística e em outras áreas em que a palavra assume sentidos conotativos.

Nesta pesquisa, considera-se o Saerjinho uma avaliação híbrida, pois cruza características de avaliação externa com avaliação interna. Embora seja uma avaliação padronizada produzida por um órgão externo à rede – e, por isso, uma avaliação externa – tem características de avaliação interna, já que possibilita aos professores a utilização dos seus resultados de maneira formativa e não apenas somativa, promovendo um diagnóstico bimestral e permitindo revisões pedagógicas ainda decorrer do ano letivo²⁴. Portanto, ainda na tentativa de definir uma tipologia de avaliação para o Saerjinho, numa escala de internalidade para externalidade, pode-se dizer que o Saerjinho encontra-se numa transição, pois, como já exposto, não é uma avaliação totalmente externa nem unicamente interna.

A proposta do Saerjinho é a de verificar desempenho bimestral dos alunos por meio dos testes e permitir que os resultados sejam utilizados para a revisão das práticas pedagógicas ainda no período letivo, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Deseja-se que o desempenho em um bimestre seja o foco de medidas pedagógicas eficientes e rápidas para que o aluno aprenda o que demonstrou não ter ainda habilidade para resolver, para que na próxima verificação essa habilidade seja alcançada. Assim, a partir das pesquisas bibliográficas pertinentes ao tema, concluiu-se que o Saerjinho é uma avaliação externa, por se tratar de um teste padronizado produzido por um órgão externo ao sistema, com características de avaliação interna, pois possui um desenho que permite que o mesmo aluno seja avaliado durante o processo anual de ensino e de aprendizagem, o que será discutido na próxima seção.

²⁴ Para se fazer tal afirmação, toma-se por base anotações de aula da disciplina eletiva Apropriação de Resultados dos Sistemas Próprios de Avaliação, oferecida pelo PPGP e ministrada pelo professor Wagner Rezende de 12 a 16 de janeiro de 2015.

2.2 Avaliações externas e a apropriação dos resultados

Nesta subseção, faz-se uma revisão bibliográfica sobre as avaliações externas sob duas perspectivas: primeiramente, faz-se uma abordagem sob o ponto de vista do desenho da avaliação externa, considerando os modelos seccional e longitudinal; posteriormente, faz-se uma abordagem sob o ponto de vista da responsabilização pelos resultados, considerando as três gerações das avaliações externas.

As avaliações externas, tanto no âmbito nacional quanto nos estaduais, são importantes, pois fornecem dados para pesquisas relacionadas ao desempenho dos alunos. Não obstante o façam, via de regra, são criticadas por serem instrumentos de avaliação que desconsideram “o conjunto dos fatores que determinam o sucesso escolar de seus alunos: alguns desses fatores fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos, como o nível inicial dos alunos ou o seu contexto familiar e urbano” (PERRENOUD, 2003).

Quanto ao desenho das avaliações como políticas públicas voltadas à qualidade da educação, dois modelos são descritos por Bonamimo e Oliveira (2013): o seccional, encontrado com maior frequência, e o longitudinal, ainda pouco explorado no cenário atual.

O desenho seccional é o utilizado pelas avaliações nacionais (SAEB, Prova Brasil e ENEM) e pelos sistemas próprios de avaliação estaduais, como o SAERJ. Nesse desenho, os testes são aplicados ao final do período letivo aos alunos que encerram os anos indicados para a aplicação. Assim, os testes são aplicados a alunos diferentes, expostos a professores, escolas e condições diferentes. Por exemplo: o aluno avaliado pela Prova Brasil em 2013 no 9º ano do Ensino Fundamental, na aferição seguinte, em 2015, estava no 2º ano do Ensino Médio e não foi avaliado.

Nesse desenho, além das informações cognitivas (desempenho dos alunos), as contextuais são simultâneas, pois os questionários são aplicados a professores e diretores que também podem não ser os mesmos nas próximas aferições, assim, o perfil da realidade escolar fica limitado àquele ano em que os dados foram coletados. Não há, portanto, a possibilidade de se realizarem comparações relacionadas às características desses profissionais que possam ter contribuído para

o aprendizado dos alunos. Para Bonamino e Oliveira (2013), essa se configura numa das principais limitações das avaliações externas. Segundo as autoras:

Essa limitação se traduz na falta de sintonia na relação temporal entre o aprendizado do aluno e as medidas contextuais da escola, o que inviabiliza alguns dos objetivos das avaliações educacionais em vigor, como a oferta de explicações confiáveis sobre o efeito dos fatores escolares no aprendizado dos alunos. Isto acontece porque os instrumentos cognitivos tipicamente testam cada aluno apenas uma vez. Como a medida de desempenho é o resultado do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos, essa medida não pode ser explicada em função do passado recente (BONAMINO & OLIVEIRA, 2013, p.38).

Pelo exposto, as avaliações externas de desenho seccional não permitem a aferição da aprendizagem do aluno, como já explanado na seção anterior, mas apenas do desempenho do aluno num determinado momento. As autoras destacam que a medida de desempenho aferida pelos testes é mais do que o aluno aprendeu no ano letivo em que avaliação foi aplicada, pois ela reflete tudo o que o aluno aprendeu ao longo dos anos que antecederam a aferição. Assim, não é possível inferir se determinado professor, escola ou rede contribuiu mais ou menos para o aprendizado dos alunos, e sim se naquele determinado ano letivo os alunos demonstraram maior ou menor proficiência, pois, como afirmam Franco, Brooke e Alves (2008 apud BONAMINO & OLIVEIRA, 2013),

[...] enquanto a medida de desempenho em língua portuguesa e em matemática é um agregado do aprendizado dos alunos ao longo de muitos anos, as medidas escolares referem-se às condições da escola no ano da coleta de dados e isto inviabiliza o cálculo do ganho atribuível aos fatores escolares e, portanto, a realização de inferências confiáveis sobre a eficácia ou o efeito das escolas.

Assim, provas como o SAERJ, de desenho seccional, não permitem que seja definido o valor agregado por determinado estabelecimento de ensino ao aprendizado dos alunos.

O desenho longitudinal surgiu no sentido de minimizar essa limitação imposta pelo desenho seccional às avaliações externa. Avaliações como o Saerjinho são pensadas sob o desenho longitudinal de avaliação externa, pois um mesmo aluno é avaliado ao longo de um período. O Saerjinho, sendo aplicado durante três bimestres letivos a alunos de séries sequentes, como acontece com alunos do 9º ano do EF e dos três anos do EM, permite que sejam realizadas análises de seu

desempenho dentro da mesma unidade escolar, em relação às habilidades previstas na Matriz de Referência para cada avaliação. Feita essa análise, é possível inferir se esse aluno aprendeu mais ou não, considerando-se os relatórios com os resultados bimestrais do Saerjinho.

No desenho do programa Nova Escola, a intenção da Seeduc/RJ era produzir um estudo longitudinal, mas que não teve continuidade, de acordo com Brooke (2006 apud CERDEIRA & ALMEIDA, 2012, pp. 2-3).

Em 2000, avaliou-se o desempenho dos alunos da 3ª e 6ª séries do ensino fundamental e do 1º ano do Ensino Médio. Na época, a esperança era que essa avaliação marcasse o início de um estudo longitudinal que permitisse separar os efeitos do nível socioeconômico e da aprendizagem anterior dos alunos e os efeitos da escola propriamente dita. Com esse objetivo, em 2001 foram testadas as 4ª e 7ª séries e o 2º ano do ensino médio. Porém, em 2002 não houve coleta de dados, e em 2003 a instituição responsável pela gestão técnica do programa, a Fundação Cesgranrio, propôs novos instrumentos, utilizando alguns dos itens e a escala do Saeb para comparar o desempenho das escolas do Rio de Janeiro com as médias nacionais. O estudo longitudinal foi abandonado e, nesse ano, foram avaliados 180 mil alunos de 4ª e 8ª séries e do 3º ano do ensino médio por aplicadores externos (BROOKE, 2006 apud CERDEIRA & ALMEIDA, 2012, pp. 2-3).

O desenho longitudinal tem por base a distinção entre desempenho e aprendizagem e, segundo as autoras, “vem sendo considerado a melhor estratégia de observação de aprendizagem” (BONAMINO & OLIVEIRA, 2013, p. 40), já que “fornecem maior precisão nas estimativas de mudanças temporais do que os estudos seccionais, pois focam a mudança do desempenho dos alunos de um ano para outro e permitem calcular o crescimento do aprendizado do aluno dentro de determinada escola” (BONAMINO & OLIVEIRA, 2013, p. 39).

As provas do Saerjinho medem, ainda, a mudança no desempenho dos alunos bimestre a bimestre. Ocorre que os resultados do Saerjinho ainda não são usados com essa finalidade longitudinal. Considerando-se as informações colhidas no grupo focal e nas entrevistas com professores de Língua Portuguesa, foi possível observar que, embora os resultados do Saerjinho componham dados longitudinais, as análises desses resultados não o são, pois, não utilizando a TRI, tais análises deveriam ser qualitativas, observando aluno por aluno, bimestre a bimestre. Para que essa análise fosse efetiva, o professor teria que ter um número restrito de alunos para que fosse possível acompanhar esses resultados e verificar se houve ou não aprendizagem em determinada habilidade.

Cabe ressaltar a dificuldade em se realizar um estudo longitudinal com os dados do Saerjinho em virtude de não haver um número de cadastro único para os estudantes na Seeduc/RJ, já que cada matrícula é inserida no sistema Conexão Educação com base no nome do aluno. Dessa forma, pode haver homônimos, nomes digitados com abreviações no sobrenome, nomes incompletos ou com erro. Numa dessas possibilidades, perde-se a condição de comparação dos resultados de um mesmo aluno ao longo de um período maior.

Quanto à responsabilização frente aos resultados observados, segundo Bonamino e Souza (2012), as avaliações externas são de três gerações. A primeira geração corresponde à avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. Como exemplo, as autoras apresentam o SAEB, com seus resultados divulgados de forma bastante agregada e que não permitem apoiar “a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias da qualidade nas unidades” (BONAMINO & SOUZA, 2012, p. 377).

A de segunda geração é a avaliação de responsabilização branda (*low stakes*), que contempla, além da divulgação dos resultados, a devolução desses resultados às escolas, mas sem a responsabilização material por esses, apenas esperando que eles sirvam para que gestores, diretores e professores replanejem as ações. Como exemplo, as autoras apresentam a Prova Brasil, que tem como objetivo “auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino” (BONAMINO & SOUZA, 2012, pp. 378-379).

A de terceira geração é a avaliação de responsabilização forte (*high stakes*), que contempla sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos ou escolas, ou seja, os governos estaduais oferecem mecanismos de remuneração variável em virtude dos resultados obtidos. Como exemplos, as autoras apresentam SADs dos sistemas educacionais dos estados de São Paulo e de Pernambuco. Ambos com políticas de bonificação a professores, diretores, funcionários de escolas que atingem as metas nos indicadores estaduais de qualidade da educação, o Bônus Mérito e o Bônus de Desempenho Educacional, respectivamente.

Não obstante as três gerações de avaliações em larga escala não se excluam, é possível identificar que o Saerjinho enquadra-se na segunda geração e o

SAERJ, na terceira. A prova SAERJ oferece bônus aos professores, diretores e funcionários das escolas que atingem suas metas nos testes aplicados, a partir do cálculo do IDERJ (produto do ID e do IF), que retrata o fluxo e o desempenho da rede numa escala de 0 a 10.

Já o Saerjinho, embora seja um dos braços do SAERJ, não está diretamente ligado à premiação, pois os resultados bimestrais são devolvidos às escolas oferecendo aos professores e gestores condições de analisarem os resultados dos alunos, promovendo ações que visem à melhora no desempenho dos alunos. Segundo Bonamino e Sousa (2012), “avaliações de segunda geração induzem perspectivas concretas de interferência mais direta no que as escolas fazem e em como o fazem”.

Destaca-se que os resultados do Saerjinho não são responsáveis “diretos” pela bonificação de professores e demais profissionais da educação, no entanto, ter participado das aplicações da prova bimestralmente é condição para que se receba a remuneração variável no ano seguinte, como está expresso na Cartinha de Bonificação por Resultados da Seeduc/RJ.

Se eu trabalho na unidade escolar, quais os critérios para receber a bonificação?

Cumprir o currículo mínimo; **ter uma participação em todas as avaliações internas e externas** com um mínimo de: 80% (oitenta por cento) de alunos e provas válidas (com cabeçalho preenchido e sem rasuras que a inutilizem) para cada turma ou 85% para a totalidade da Unidade Escolar no turno diurno; 70% (oitenta por cento) de alunos e provas válidas (com cabeçalho preenchido e sem rasuras que a inutilizem) para cada turma ou 80% para a totalidade da Unidade Escolar no turno noturno; ter, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo [...] (RIO DE JANEIRO, 2011c, p.14, grifo nosso).

Assim, caso o gestor indique que determinado professor recusou-se a aplicar o Saerjinho, esse não receberá a bonificação caso sua escola atinja as metas projetadas para o IDERJ. Esse é um exemplo concreto de que as três gerações não são excludentes entre si.

Enquanto o SAERJ permite uma avaliação da rede como um todo, o Saerjinho promove um diagnóstico da unidade escolar, no que diz respeito às habilidades previstas na Matriz de Referência. O caráter formativo do Saerjinho está atrelado à apropriação que se faz de seus resultados, pois legislação que determine a utilização dos resultados não dá conta, por si só, de garantir que essa utilização seja eficiente.

Feitas as considerações sobre o Saerjinho ser desenhado como avaliação que se aproxime do desenho longitudinal e pertencer à segunda geração de avaliações em larga escala (de responsabilização branda – *low stakes*), discutir a forma como a apropriação dos resultados do Saerjinho ocorre faz-se necessário, uma vez que a apropriação pode se dar de formas variadas: seja apenas registrando a nota no Diário de Classe, seja treinando os alunos para os próximos testes, como identificado no grupo focal e representado na figura 7. De fato, a apropriação dos resultados do Saerjinho acontece, resta saber se são essas estratégias eficientes que contribuem para a melhoria do aprendizado dos alunos.

Sousa e Oliveira (2010) propõem essa reflexão sobre a apropriação desses resultados como o sentido das avaliações em larga escala.

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade. Não pode estar essencialmente a serviço de apoiar a reiterada denúncia da baixa qualidade do ensino (SOUSA & OLIVEIRA, 2010, p.818).

A partir do que as autoras apresentam, é possível compreender que avaliações externas produzem um manancial de informações que devem ser tratadas: devem ser jogadas, analisadas e compreendidas a partir do contexto local, do contrário, essas informações correm o risco de ampliar as desigualdades, como aponta Perrenoud (2003). A partir desse tratamento das informações geradas, devem ser pensadas decisões que contribuam para o aprendizado dos alunos, considerando, por exemplo, as habilidades críticas em determinada disciplina e ano de escolaridade. A partir das decisões pensadas pela gestão, ações devem ser colocadas em prática por todos (gestores, técnicos e professores) com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos, sem que haja treinamento. Se o desempenho melhora, há indicação de que esse aluno tenha aprendido mais.

A partir do que fora exposto em Perrenoud (2003) e em Sousa e Oliveira (2010), e da reflexão sobre as diferentes formas de se apropriar dos resultados do Saerjinho apontadas no grupo focal, entende-se que o uso não equivocado dos resultados de uma avaliação híbrida como o Saerjinho (padronizada, mas com características de avaliação interna) reside em usar as informações obtidas para propor mudanças na prática pedagógica voltadas à revisão das habilidades críticas

ainda no decorrer do ano letivo. Não se trata de procedimentos simples no interior das unidades escolares, uma vez que ainda há resistências a esses modelos de avaliação e que não há formação técnica para tanto.

Cabe à gestão promover meios para que os professores não apenas conheçam os resultados bimestrais do Saerjinho, mas também para que tenham tempo de refletirem sobre esses resultados, considerando as características locais de seus alunos diante das habilidades minimamente esperadas para determinado ano de escolaridade. Essa reflexão demanda compreender o formato das questões e os conceitos subjacentes a ela, assim como identificar o que se esperava como desempenho satisfatório do aluno diante de determinada questão. Nesse aspecto, os fatos de as avaliações serem confeccionadas por um órgão externo à Seeduc/RJ e de não haver formação específica para o professor sobre essas avaliações podem contribuir para que o uso ainda seja o de apenas comparar resultados e convertê-los em notas.

Dentro da perspectiva longitudinal, o tempo para analisar o desempenho de aluno por aluno em habilidade por habilidade faz-se necessário, no entanto, é certo que os professores não dispõem dele, por isso, é fundamental que a gestão escolar e coordenação pedagógica auxiliem-nos nesse sentido, produzindo levantamentos iniciais, gráficos e tabelas comparativos, para que os professores não vejam nessa forma de se apropriar dos resultados mais trabalho. Além disso, o professor precisa perceber sentido nessas estratégias de apropriação, daí a necessidade de se atuar no esclarecimento sobre as políticas de avaliação.

Partindo das informações coletadas no grupo focal sobre os usos feitos dos resultados do Saerjinho, percebe-se que ainda não há uma apropriação eficiente, como a apontada por Sousa e Oliveira (2010), por meio da qual se dá sentido à avaliação ao se promoverem mudanças na prática que gerem transformações positivas no contexto educacional, o que seria o modelo ideal de utilização dos resultados.

Feita uma reflexão sobre as formas de se usar os resultados do Saerjinho, há que se cuidar com os casos em que o instrumento serve apenas para gerar uma nota que comporá uma soma bimestral; e também com o que Burgos (2015) define como uma nova ordem de problemas na apropriação de resultados das avaliações externas como ferramenta para o aprimoramento da gestão escolar, entre os quais cita uma certa tendência a se reagir à avaliação fabricando resultados, como, por

exemplo, por meio do adestramento de alunos para se saírem bem nos testes de avaliação (BURGOS, 2015, p. 3).

Os dados coletados no grupo focal evidenciam a presença dessa tendência de fabricação de resultados, principalmente em escolas em que o Saerjinho corresponde a 50% (cinquenta por cento) da nota bimestral. Conforme evidencia a figura 9, com a cadeia de ações voltadas à supervalorização do Saerjinho. Quando o Saerjinho vale 5,0 (cinco pontos), os professores pautam o planejamento bimestral no instrumento, e convergem sua prática pedagógica ao treinamento dos alunos para que os resultados nele obtidos sejam suficientes para que os alunos atinjam a média bimestral.

Para a pesquisadora, sobre a preocupação com baixos resultados, compreende-se que as estratégias de treinamento propostas por alguns professores, como resolver provas anteriores durante as aulas que precedem a aplicação do teste, são formas recorrentes de utilizar os resultados do Saerjinho, mas que devem ser questionadas. Sendo o objetivo do Saerjinho “acompanhar mais de perto o rendimento dos estudantes, detectando de maneira mais ágil e fiel as dificuldades de aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2015b), essa fidedignidade pode não ser parâmetro na aferição do resultado do aluno nesses casos. Havendo o treinamento para que as notas do Saerjinho sejam mais altas, o professor tira o foco que o instrumento de avaliação é capaz de dar à aprendizagem dos alunos e o transfere para o instrumento em si, puramente pela nota a ser obtida.

Ainda sobre o treinamento para o teste, fato curioso à pesquisa reside na relação entre o nível de dificuldade das questões aliado ao treinamento feito pelos professores e os resultados aferidos pelo Saerjinho. Os professores, durante o grupo focal, registraram a promoção de estratégias de treinamento para os testes por meio da revisão de questões. Registraram, ainda, serem muito fáceis as questões de língua portuguesa apresentadas pelo teste. No entanto, os resultados de desempenho dos alunos ainda não são satisfatórios. Questiona-se se esse treinamento surte efeitos, pois, mesmo sendo treinados para resolverem questões fáceis, os alunos não demonstram grandes resultados.

Há, ainda, que se refletir sobre o efeito negativo gerado pelo treinamento para o teste: o estreitamento curricular. Como já exposto, o Saerjinho tem condições de aferir a aprendizagem do aluno diante de algumas habilidades que compõem o currículo escolar, habilidades minimamente exigidas, como identificar informações

implícitas e explícitas em um texto. Quando o professor foca suas aulas nas provas anteriores, impede o aluno de ter acesso aos demais conceitos cujas habilidades, por questões de ordem alheia ao processo, não foram aferidas nas provas anteriores.

Perrenoud (2003) pontua claramente que a preocupação deve ser evitar o estreitamento curricular, trilhando caminho inverso ao que as Secretarias normalmente seguem: partindo do currículo para a avaliação e não da avaliação para o currículo.

Em vez de fazer malabarismos com os indicadores e de salvar as aparências, os sistemas educacionais fariam melhor se esclarecessem seus objetivos de formação e se colocassem a avaliação de acordo com seus objetivos, e não o inverso. O currículo deveria vir em primeiro lugar e a avaliação deveria se encarregar de discernir se ele está sendo assimilado de maneira inteligente e duradoura, para além das rotinas escolares e sem se tornar estreitamente dependente de listas de classificação das escolas (PERRENOUD, 2003).

Pelo exposto, é preciso destacar o cuidado para que a preocupação de gestores e de professores com os resultados obtidos no Saerjinho não interfira na prática pedagógica a ponto de induzir o treinamento alunos para as provas, até mesmo porque não há garantias de que estratégias assim surtam efeitos positivos. Nesse sentido, negando as estratégias de treinamento para o teste como eficientes na apropriação dos resultados do Saerjinho, recorre-se a Castro (2009), ao afirmar que o “principal desafio é definir estratégias de uso dos resultados para melhorar a sala de aula e a formação dos professores, de modo a atingir padrões de qualidade compatíveis com as novas exigências da sociedade do conhecimento” (CASTRO, 2009, p.8). Estratégias de treinamento pouco contribuem com a sala de aula e demonstram a pouca formação oferecida aos professores.

Quanto aos casos em que o instrumento serve apenas para gerar uma nota que comporá uma soma ao final do período avaliativo, quando correspondem, por exemplo, a 10% ou 20% da nota bimestral, percebe-se outra forma equivocada de utilização dos resultados, pois não se consideram as informações geradas pela avaliação. Nesse caso, percebe-se também, a partir do grupo focal, que ainda há professores que, embora conheçam o instrumento de avaliação, não reconhecem nele importância, ou ainda não o compreendem como instrumento de favorecimento pedagógico, fatos que contribuem para que a apropriação de seus resultados não

seja eficiente, mais uma vez comprovando a falta de formação do professor no que diz respeito ao assunto. Exemplo disso é a confusão feita pelos professores durante o grupo focal, chamando o Saerjinho de SAERJ ou atribuindo ao Saerjinho características e finalidades do SAERJ.

Analizados os tipos ideais de desvalorização ou de supervalorização do Saerjinho enquanto instrumento de avaliação, percebe-se que ainda não há um parâmetro definido para a utilização dos resultados do Saerjinho, já que cada escola tem liberdade para definir suas formas de utilização e ainda que cada professor também a tem. Fato que não é negativo, pois permite que as variáveis locais sejam consideradas, e os desequilíbrios sejam tratados a partir da escola, na tentativa de evitar a ampliação das desigualdades citadas por Perrenoud (2003). Não é fato de a escola e os professores terem liberdade que preocupa, mas sim o de ainda não saberem o que fazer nem como fazer com os resultados do Saerjinho.

Tomando por base a compreensão de apropriação dos resultados do Saerjinho proposta nesta dissertação, compreende-se que a utilização do instrumento em seu caráter formativo é primordial para que o investimento feito esteja, de fato, voltado ao aprimoramento da aprendizagem dos alunos da rede de ensino. Discutir avaliação formativa é o que se pretende com a próxima seção.

2.3 Saerjinho como avaliação formativa

Nesta terceira seção, discute-se o conceito de avaliação formativa e a possibilidade de o Saerjinho cumprir esse papel.

A avaliação da aprendizagem é tema recorrente na literatura que versa sobre questões relativas à educação, já que as discussões que abordam esse tema são variadas. Teixeira e Nunes (2014, p. 87) destacam que “a avaliação adquire um aspecto dicotômico, sabendo-se que, apesar de estar ligada às atividades de exame, que englobam o medir, o corrigir e o qualificar, não pode ser reduzida e confundida com elas, pois não começam nem terminam em si mesmas”.

De acordo com as autoras, a avaliação da aprendizagem enquadra-se num contexto paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que medem, corrigem e qualificam, devem dar condições para que professores e alunos extrapolem essa medida, essa correção e essa qualificação, e façam dos resultados da avaliação bases para a recondução do processo de ensino e de aprendizagem. Compreendida dessa forma,

a avaliação, de fato, não começa nem termina em si mesma, é um processo contínuo e, muitas vezes, ininterrupto. Embora avaliar esteja diretamente relacionado a quantificar, alunos não podem ser analisados com base em números, somente. Mais que produzir notas, as avaliações podem – e devem – indicar novos rumos, novos procedimentos metodológicos, por exemplo, que contribuam para o aprendizado dos alunos. É nesse ponto em que se concentra uma grande dificuldade ao se lidar com a avaliação, talvez a maior: a dificuldade em se transpor o limite quantitativo, o limite numérico, a nota.

Hoffmann (1998) afirma que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 1998, p.17) e coloca luz sob a necessidade de se compreender a avaliação como inerente ao e indissociável do processo educacional, ratificando a ideia de que o ato avaliativo não pode ter início nem fim em si mesmo. Pautando-se por essa perspectiva problematizadora, questionadora e reflexiva sobre os resultados de uma avaliação, conduz-se o processo de ensino e de aprendizagem a caminhos que extrapolam o instrumento.

Teixeira e Nunes (2014) afirmam que, ao longo da história da educação, a avaliação assumiu características distintas, com foco mais ou menos voltado à postura crítica e reflexiva diante dos resultados obtidos. O quadro 6 apresenta os quatro tipos de avaliação registrados pelas autoras ao longo dessa evolução histórica. De forma didática, tenta-se condensar as principais características de cada tipo de avaliação e como se estabelece a relação entre professor, aluno e a aprendizagem.

Quadro 6 – Tipos de Avaliação segundo Teixeira e Nunes (2014)

Características	Relação professor/aluno/aprendizagem
Avaliação Diagnóstica	
- É um instrumento do nível de conhecimento que o aluno possui, que visa detectar a presença ou a ausência do conhecimento do mesmo. - É um estudo dos conhecimentos e das experiências, ou seja, o conjunto de bagagens que os alunos possuem, visando às tomadas de atitudes satisfatórias e eficazes, de modo que haja o progresso nos processos de ensino e de aprendizagem.	- É necessário que o docente assuma uma postura reflexiva, compreendendo o contexto em uma relação dinâmica que mantenha vínculo entre aprendizagem e realidade. - A relação entre professor e aluno deve-se dar por meio de uma prática dialética, na troca entre ambos os participantes do processo do conhecimento. - Cabe ao professor verificar se os conteúdos foram incorporados ao universo mental do discente, representado por novas atitudes perante estes novos conhecimentos, na perspectiva do crescimento da aprendizagem, uma vez que resultados inadequados poderiam ser solucionados pelo diálogo sobre o que ainda resta a aprender.
Avaliação Formativa	

- Tem como preocupação central coletar dados para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem. - Empregada durante todo o processo, considera todos os aspectos educacionais e permite a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino. - Deve ter como sede principal os fins da instituição, o que pressupõe a necessidade de compreender os meios para atingi-los.	- Proporciona mais autonomia e consciência de examinar, fazendo com que o sujeito assuma a tarefa de (re)fazer a sociedade, uma sociedade democrática, na qual ele faça parte preponderantemente e intervenha sobre ela. - Fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais, que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender, prezando uma educação continuada.
Avaliação Mediadora	
- Trabalha nos mesmos princípios e fundamentos da avaliação formativa. - Tem como principal enfoque mediar e intervir de modo que ajude o aluno a progredir e superar suas dificuldades.	- Orienta e oferece caminhos alternativos para o aluno prosseguir, seguindo um caminho de buscas e investigações. - Em alguns casos, a avaliação mediadora necessita de intervenções mais curtas e, em outros, mais longas, mobilizando ou proporcionando mais recursos, que levem a encontrar uma solução, dentre várias alternativas apresentadas. - Introduz a problemática do erro em uma perspectiva dialógica e construtiva, refletindo sobre o paradigma positivista de avaliação, encaminhando o indivíduo à superação e ao enriquecimento do conhecimento.
Avaliação Somativa	
- Conhecida como avaliação classificatória, cujo principal objetivo é determinar o grau de conhecimento do aluno. - Tem como propósito classificar os alunos ao final do período. - Não leva em conta as subjetividades e discrimina os modelos diferentes de se perceber a aprendizagem. - Reproduz a estrutura da classe dominante e cria hierarquias de excelência.	- Os alunos são comparados e, depois, classificados, em virtude de uma norma padrão. - É considerada como a única forma correta e aceitável, em razão de exigências preestabelecidas, que diz, sobretudo, se o aluno é capaz ou não, se é melhor ou pior do que o outro.

Fonte: Elaborado pela autora (2016) a partir de Teixeira e Nunes (2014, pp.107-112).

Sem a intenção de pautar essa discussão unicamente na teoria, propõe-se uma forma de apropriação dos resultados do Saerjinho baseada no caráter formativo do instrumento, partindo da preocupação apresentada pelas autoras em “coletar dados para reorientar os processos de ensino e de aprendizagem” (TEIXEIRA & NUNES, 2014), conforme preceituam os documentos oficiais da Seeduc/RJ sobre o Saerjinho.

Segundo Hoffmann (2003),

[...] A nomenclatura “avaliação formativa” deriva da teoria de Michael Scriven, introduzida, no Brasil, já nos anos 70, e trazia o significado de acompanhamento do processo avaliativo através de etapas parciais, que iriam formando o conjunto dos dados a serem analisados (HOFFMANN, 2003, p. 36).

Pensar em avaliação formativa pressupõe pensar em um processo avaliativo que promova o acompanhamento do desempenho do aluno, de forma ativa e significativa para o seu aprendizado. Uma avaliação de caráter formativo tem em sua natureza a projeção de avanço no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, de forma promover ações que sejam baseadas nos resultados e voltadas à correção, não do aluno, mas do processo pedagógico.

Segundo Sousa e Oliveira (2010), as contribuições de avaliações como o Saerjinho – aquelas que promovem a devolução dos resultados às escolas esperando que eles sirvam para que gestores, diretores e professores replanejem as ações – estão, primeiro, em se considerar a lógica interna dos processos de avaliação, examinando seus princípios e procedimentos, procurando explicitar os enfoques e critérios adotados, tomando-os como referência para a discussão das potencialidades e dos limites das práticas adotadas; e, segundo, em se utilizar os resultados na condução das políticas educacionais.

Os objetivos da avaliação, declarados nos documentos oficiais, tendem a afirmar como expectativa que a avaliação venha a subsidiar os diferentes níveis do sistema na tomada de decisões com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Desse modo, espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas (SOUSA & OLIVEIRA, 2010).

Diante das palavras das autoras sobre o que se espera da apropriação dos resultados das avaliações externas, traçando-se um paralelo com o que se espera da apropriação dos resultados do Saerjinho, é possível pensar em um modelo de apropriação que leve em conta o potencial pedagógico do instrumento, utilizando-o como avaliação não só diagnóstica, mas também formativa, a partir do que a Seeduc/RJ desenhou com a implantação dessa política:

No sentido de fortalecer a prática pedagógica dos professores, acompanhando mais de perto a evolução do processo ensino aprendizagem, a Seeduc desenvolveu estas avaliações bimestrais com a finalidade de se obter, de forma rápida, os resultados parciais deste procedimento. Outro importante objetivo é propiciar intervenções tanto de reforço na aprendizagem como de capacitação dos docentes (RIO DE JANEIRO, 2015a).

A proposta inicial apresentada pela Seeduc/RJ está ainda distante da realidade observada com o grupo focal, mas essa realidade não impede que o Saerjinho tenha seus resultados utilizados para fortalecer a prática pedagógica dos professores e para propiciar intervenções de reforço na aprendizagem, pois o desenho da política realmente permite que seja utilizado como instrumento de avaliação formativa, avaliando o progresso individual dos alunos, como previsto por Andriola (2012):

No caso da sala de aula, caberá ao professor avaliar os seus alunos para que, assim, possa julgar a adequação da sua atuação docente e o progresso individual dos aprendizes. Baseado nessas informações, poderá o docente rever os procedimentos pedagógicos utilizados e, ademais, orientar os alunos que não alcançaram os objetivos educacionais, planejados a priori (ANDRIOLA, 2012, p. 149).

O processo avaliativo, sob a perspectiva de uma avaliação formativa, permite ao professor e ao gestor escolar traçar os caminhos que serão seguidos a partir das análises dos resultados do Saerjinho, em que sejam pensadas estratégias voltadas ao fortalecimento das habilidades críticas em cada uma das disciplinas e anos de escolaridade avaliados. Dessa forma, ratificando o que Teixeira e Nunes (2014) preveem como avaliação formativa em “empregada durante todo o processo, considera todos os aspectos educacionais e permite a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino” (TEIXEIRA & NUNES, 2014).

Segundo Arellano et al. (2012), o que os indicadores educacionais mostram é certo tipo de informação que busca persuadir alguém a respeito de algum avanço feito num cenário desejado. Nesse sentido, é importante que os resultados do Saerjinho, como exposto pela figura 2, sirvam de maneira efetiva aos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, professores e gestores, de maneira a garantir que os resultados dos alunos no Saerjinho sejam não apenas lidos, mas também analisados e que ações corretivas sejam pensadas e implementadas. Dessa forma, o caráter formativo do Saerjinho estará evidenciado na prática pedagógica, voltada ao sucesso escolar, como reflete Perrenoud (2003), ao afirmar que

é pois necessário e urgente debater critérios de sucesso e sua relação com as estratégias mais promissoras. Quanto a isso, três observações merecem ser formuladas: Critérios de sucesso que favoreçam pedagogias ativas, diferenciadas e construtivistas e uma avaliação formativa são condições absolutamente necessárias. (...) É importante trazer constantemente o debate sobre os critérios de sucesso para essa abordagem pragmática: eles

permitem ou empernam as estratégias de formação eficazes? São ou não coerentes com as concepções mais promissoras da aprendizagem e do currículo? (...) Uma parte das questões é igual em todos os sistemas, quaisquer que sejam os governos no poder, o currículo ou os critérios de sucesso (PERRENOUD, 2003).

Via de regra, as avaliações externas são vistas como medidores “frios” do desempenho escolar, no sentido de produzirem indicadores numéricos pura e simplesmente, sem considerar aspectos extraescolares que compõem a realidade local, por exemplo, como o nível inicial dos alunos ou o seu contexto familiar e urbano que, segundo Perrenoud (2003), “fogem ao controle dos estabelecimentos menos poderosos”. Nesse sentido, reforça-se a ideia de ampliação das desigualdades, indicada pelo mesmo autor e muitas vezes evidenciada nos procedimentos avaliativos, como ressaltam Teixeira e Nunes (2014):

O procedimento de lançar conceitos, provas e testes constitui-se em um movimento de ações precisas e exatas, o que acaba por se tornar injusto (se forem usadas somente estas ferramentas para o ato de avaliar), pois, a cada conhecimento novo, cada atividade realizada não se esgota nela mesma, mas ultrapassa o próprio momento até a superação, internalizando e complementando dinamicamente com as atividades e os momentos posteriores (TEIXEIRA & NUNES, 2014).

Aqui se destacam dois pontos: o fato de os cadernos do Saerjinho ficarem na escola após a aplicação, permitindo aos professores que revejam as habilidades mais críticas em conjunto com os alunos, o que contribui para o ato avaliativo ultrapasse o próprio momento e o supere; e o fato de a Portaria 419 atrelar o Saerjinho a uma nota bimestral mas não indicar valores, permitindo que cada professor determine quanto vale a partir de sua realidade. Mas esses pontos não são, ainda, explorados com essas potencialidades pelos professores. Na subseção a seguir, apresenta-se a elaboração desses tipos ideais de utilização não formativa do Saerjinho como instrumento avaliativo.

2.3.1 Os tipos ideais de utilização não formativa do Saerjinho

Como exposto anteriormente, o objetivo da realização do grupo focal foi, de uma maneira geral, identificar como os professores usam os resultados do Saerjinho, ou seja, quais eram os modelos de apropriação possíveis de serem observados entre os professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba.

Foram, então, elaborados dois tipos ideais distintos, conforme figuras 8 e 9. Tipos ideais são os modelos de utilização criados a partir de elementos chave que caracterizam objeto em foco, no caso as formas de utilização do Saerjinho, no intuito de criar um instrumento teórico analítico. Os dois tipos ideais apresentados no capítulo anterior (desvalorização do instrumento e supervalorização do instrumento) não são os desejáveis, mas são os modelos construídos a partir da realidade observada. Os dois tipos ideais de utilização verificados na prática dos professores de Língua Portuguesa que participaram do grupo focal não se aproximam do que se entende por avaliação formativa, aquela que “considera todos os aspectos educacionais e permite a continuidade ou o redimensionamento do processo de ensino” (TEIXEIRA & NUNES, 2014), uma vez que ou desvalorizam ou supervalorizam o instrumento.

Desejava-se, com a pesquisa empírica, identificar, além dos dois tipos citados, um terceiro tipo que atendesse às expectativas de utilização dos resultados de maneira a valorizar a aprendizagem, mas a pesquisa não preencheu essa lacuna, provavelmente porque ele não exista, ainda, na prática dos professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba. Se existe, ocorre de modo ainda muito isolado e não foi captado pela pesquisa.

Guerreiro Ramos (2006), no 57º número da Revista do Serviço Público, expõe alguns temas fundamentais da sociologia de Max Weber, a partir da tradução de suas obras, dos quais interessa a esta pesquisa o conceito de “tipo ideal”. Segundo Ramos, o tipo ideal é a categoria central da metodologia de Max Weber, entendida como “uma ficção heurística com a qual o cientista ordena uma série de aspectos recorrentes da realidade” (RAMOS, 2006). Dessa forma, por meio da categoria metodológica dos tipos ideais é possível criar um modelo que, embora concentre aspectos variados da realidade observada, acaba por se tornar diverso dessa realidade. Ainda segundo Ramos (2006), “os ‘tipos ideais’ são conceitos puros que necessariamente representam deformações da realidade” (RAMOS, 2006), porém são construídos com elementos da realidade. Os tipos ideais de desvalorização e supervalorização do Saerjinho (figuras 8 e 9) foram, assim, elaborados a partir da observação da realidade.

Guerreiro Ramos ainda afirma que projetar um tipo ideal constitui-se numa violentação do cientista sobre a realidade, especialmente por representar algo que não foi descoberto ou achado. “O ‘tipo ideal’ é um conceito tecnicamente elaborado.

Não é um achado, nem uma descoberta, mas uma projeção vigorosa do espírito do cientista sobre a realidade, uma violentação desta” (RAMOS, 2006).

Como o intuito desta pesquisa é estudar a apropriação dos resultados do Saerjinho de maneira formativa, observa-se a necessidade de se propor um modelo, no intuito de se aproximar a utilização dos resultados do Saerjinho da proposta da política: um instrumento de caracteres diagnóstico e formativo. Recorre-se, então, no próximo capítulo, à construção de um modelo de apropriação, que, partindo dos tipos ideais observados, exclua as características de um e de outro que não convergem ao caráter formativo da avaliação, e conduza a um modelo abstrato que se pretende como conduta.

Por meio da criação de um modelo de utilização dos resultados do Saerjinho em Língua Portuguesa, observa-se a realidade dos usos praticados pelos professores; identificam-se os modelos nela encontrados; selecionam-se, desses modelos, as características e/ou os aspectos desejáveis; e constrói-se um novo modelo possível, diverso dos observados, entre outros possíveis, um modelo formativo como se deseja.

Dessa forma, o modelo a ser apresentado não retrata nem copia a realidade, mas recolhe nela os sentidos necessários para a projeção de uma nova realidade, que se deseja ser observada. No terceiro e último capítulo desta dissertação, está traçado um Plano de Ação Educacional (PAE) baseado no modelo de utilização do Saerjinho como avaliação formativa, proposto pela pesquisadora.

2.4 O ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais

Esta seção tem por objetivo abordar as tendências atuais de ensino/estudo²⁵ de Língua Portuguesa (LP), baseadas no projeto funcionalista e materializadas por meio da utilização dos gêneros textuais em sala de aula. Assim como, apresentar as bases da Matriz de Referência de LP utilizada nas avaliações em larga escala, cujo foco está na competência leitora.

²⁵ Neste momento do texto, não se pretende dissociar o ensino de Língua Portuguesa (em que o ator em foco é o professor) do estudo de Língua Portuguesa (em que o ator em foco é o aluno), por se compreender que ambos os aspectos devem ser considerados como um contínuo, e não como uma dicotomia, ao se abordarem as questões relativas às tendências atuais apresentadas nos referenciais teóricos sobre o componente curricular em questão. Assim, opta-se por empregar a expressão “ensino/estudo”, com o emprego do sinal gráfico barra para indicar esse contínuo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) (PCN), apenas como exemplo no Ensino Médio, etapa final da educação básica,

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PCN+, 2002, p.55).

Documentos oficiais como os PCN não deixam dúvidas do que se pretende com o ensino/estudo de LP: uma formação que ultrapasse as normas gramaticais e ofereça aos alunos condições de se relacionarem socialmente.

Ainda hoje, o ensino/estudo de LP tem passado por momentos de tensão no que diz respeito aos fazeres pedagógicos que se desejam, a partir das novas teorias sobre o componente curricular, e os que se realizam em sala de aula. Segundo Mendonça e Bunzen (2006), “deixa-se de lado o que é central – a formação de leitores-produtores que saibam avaliar e analisar seus próprios textos e os de outros autores – para se concentrar no que é periférico, pitoresco ou mesmo absurdo” (MENDONÇA & BUNZEN, 2006, p.17). Os autores referem-se claramente à tensão entre o antigo ensino/estudo de LP, baseado na prescrição de regras gramaticais – na maioria das vezes pouco usadas pelos usuários da língua em seu cotidiano – e o que se espera como ensino/estudo da LP voltados à formação de competências e habilidades úteis não só ao percurso acadêmico, mas também ao cotidiano social do falante/escritor em LP. Por assim dizer, o foco que deveria estar nos usos da língua ainda está no saber sobre a língua, simplesmente. Segundo os autores e a respeito da etapa Ensino Médio da educação básica,

a tradição da formação para os conteúdos em si mesmos (saber por saber), geralmente por métodos transmissivos e de memorização, se reflete fortemente no ensino convencional de gramática no EM, que não visa, normalmente, à formação de competências e habilidade (saber fazer), nem à ampliação das práticas de letramento dos alunos (MENDONÇA & BUNZEN, 2006, p.16-17).

É a esse ensino convencional de gramática que os autores se referem como absurdo, pautado em modelos extremamente tradicionais de descrição normativa de

regras gramaticais. Absurdo uma vez que o ensino/estudo da LP deve estar, segundo a perspectiva funcionalista, voltado à contextualização dos usos linguísticos e não à pura indicação de regras. Segundo Marcuschi (2008),

Os estudos linguísticos no século XX foram marcados por dois movimentos relativamente distintos em sua perspectiva analítica: por um lado, temos o projeto *formalista*, que busca analisar a língua *descontextualizadamente*, dando primazia ao aspecto sintático; por outro lado, temos o movimento *funcionalista*, que busca recontextualizar a língua, observando-a em seus contextos de uso e com ênfase no estudo do léxico, nos aspectos socioculturais, na interação e na visão cognitiva (MARCUSCHI, 2008, p.16).

Segundo o mesmo autor, o projeto funcionalista, que se entende nesta pesquisa como o mais adequado, tem se desenvolvido desde a década de 1980 e tem como premissa a introdução do aspecto social nos estudos da linguagem. Por aspecto social, entendam-se as diversas e variadas formas de se utilizar a língua no cotidiano social dos falantes/escritores. Percebe-se que de pouco vale dominar as regras de uso se não se tem competência e habilidade de se empregar tais regras socialmente. No entanto, não se faz a opção pelo abandono das questões normativas, mas pela contextualização dessas, ou seja, pela “linguagem contextualizada e em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p.16). Para essas análises, há denominações diferentes, como sociointerativa, sociodiscursiva, socioconstrutiva, sociocognitiva etc.

Os PCN de LP evidenciam claramente essa relação entre o ensino/estudo de LP e inserção do aspecto social nos estudos de linguagem:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1997, p. 21).

Contextualizar, ou recontextualizar, os usos linguísticos e o funcionamento significativo da linguagem pressupõe a materialização desses usos, que, segundo Marcuschi (2008), se dá “em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em

gêneros que circulam na sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p. 22). O autor afirma com propriedade que

não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas [...] todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais de carne e osso, que mantêm algum tipo de relação entre si e visam a algum objetivo comum (MARCUSCHI, 2008, p.23).

Nesse sentido, o conceito letramento passa a integrar o espaço de ensino/estudo de LP como sinônimo das práticas sociais baseadas na leitura e na escrita que os alunos realizam cotidianamente, ou seja, como sinônimo dos usos linguísticos realizados por meio das inter-relações pessoais e sociais situadas, citadas por Marcuschi (2008). Magda Soares (1999) conceitua letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1999, p. 18). E, mais adiante, afirma que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento” (SOARES, 1999, p. 20).

As práticas de letramento, segundo Mendonça e Bunzen (2006), devem ser pensadas de forma contextualmente situada, ou seja, devem ser propostas considerando as funções e as características específicas de cada evento mediado pela leitura e pela escrita, características, essas, ligadas à instância social em que ocorrem. Assim, as aulas de LP devem ser planejadas tomando por base elementos relativos às práticas sociais em que se inserem os alunos, assim como o momento histórico, social e cultural em que se inscrevem essas práticas.

Segundo os autores,

Para realizar essas práticas de letramento, as pessoas gerenciam a interação por meio de formas culturalmente estabilizadas de organização textual-discursiva, passíveis de mudanças e adaptações – os gêneros – que podem ser os já utilizados em outras esferas sociais ou os criados especialmente para certos eventos de letramento (MENDONÇA & BUNZEN, 2006 p.19-20).

Tanto os PNCs para LP quanto os autores revistos – Marcuschi (2008) e Mendonça e Bunxen (2006) – indicam que o ensino/estudo de LP deve estar

pautado na perspectiva dos gêneros textuais (GT), como campo fértil nas aulas desse componente, uma vez que se relacionam diretamente às práticas sociais desenvolvidas cotidianamente pelos alunos.

O estudo dos GT, segundo Marcuschi (2008), não é novo, remonta de Aristóteles; também não é escasso, visto que muito se tem discutido e escrito sobre o assunto. Numa perspectiva sociointeracionista, que pauta a teoria enunciativo-discursiva do ensino/estudo de LP como língua materna, os GT são entendidos, tomando por base o mesmo autor, como realizações linguísticas baseadas em práticas sociais cotidianas, cultural e historicamente situadas.

Os GT estão presentes em todas as práticas sociais nas quais se utilize a linguagem, por esse motivo, são orais e escritos – Marcuschi (2008) aponta que os gêneros escritos existem em maior número. O mesmo autor aponta que os estudos já realizados sobre o tema não dão conta de quantificar os gêneros existentes, uma vez que, estando diretamente ligados às práticas sociais, podem surgir ou mesmo serem alterados em qualquer situação comunicativa. Embora o autor indique que não se sabe a quantidade de GT existentes, é categórico em afirmar que não são infinitos, mas sim inúmeros. Mendonça e Bunzen (2006, p. 20) afirmam que os GT “novos”, ou seja, aqueles que são criados diante das mais diversas situações sociais, o são a partir de outros já existentes, que já circulam nas diversas esferas sociais – estes “sofrem modificações e adaptações de acordo com as necessidade de interação de cada contexto sociocultural”.

São GT o telegrama, a carta pessoal, o bilhete, a bula de remédio, o rótulo, o sermão, o inquérito policial, o editorial, o artigo de opinião, a receita, a conversação face a face, a entrevista, a aula expositiva e tantos outros que compõem o cotidiano social. Partindo desses, foram criados, por exemplo, o *e-mail*, a partir de gêneros como a carta pessoal e o bilhete; o *chat*, a partir do gênero conversação face a face; o blog, a partir dos gêneros diário pessoal, anotações e agenda; as vídeo-aulas, a partir do gênero aula expositiva etc. São inúmeros, uns usados com maior frequência, outros com menor, a depender das características socioculturais do falante/escritor e do momento histórico em que este está situado.

Os GT são definidos, grosso modo, de acordo com a estrutura e a função que assumem, e esses aspectos, dentro da perspectiva funcionalista do ensino/estudo de LP, passam a ser espaço para as atividades de leitura e de produção textual e para as análises linguísticas, sejam as lexicais, sejam as morfossintáticas. Mais

importante que categorizar ou classificar os GT tomando por base estrutura e função, convém enfatizar como esses dois aspectos podem contribuir para as aulas de LP.

Para Kleiman (2006), há

a necessidade de um enfoque que se afaste do ensino de objetos que podem ser reduzidos aos seus aspectos linguísticos formais (como vemos acontecer muitas vezes no tratamento dos gêneros) e que se aproxime da prática social como meio de atingir os objetivos de ensino (KLEIMAN, 2006, p. 34)

Não se trata de ensinar/estudar o gênero pelo gênero – apresentando estruturas e funções que os diferem –, mas de colocar o aluno em contato direto com a prática social. As práticas sociais devem ser vividas pelo aluno e materializadas nos GT, seja por meio da leitura, da compreensão, da reescrita, da interpretação, da produção textual etc. Aí está a maior dificuldade do professor de LP ao trabalhar com os GT em sala de aula: a dissociação entre estes e as práticas sociais que os alunos vivem e produzem cotidianamente. Por assim dizer, não basta que o aluno leia e compreenda um texto do gênero artigo de opinião, destacando sua estrutura e sua função; é fundamental que ele também seja colocado em situações de aula em que exponha seu ponto de vista sobre uma questão polêmica.

Kleiman (2006, p. 27) afirma que há “uma relação imbricada entre atividade e situação que faz parte dos saberes relevantes para a ação social”. Essa imbricação entre o GT e a prática social é fundamental para que as competências leitora e textual do aluno sejam formadas e fortalecidas, para que ele seja capaz de lidar maneira eficiente com os diversos textos com os quais entra em contato cotidianamente – dentro ou fora da escola – alcançando, assim, os objetivos propostos para o componente LP nos PCN e nos demais documentos oficiais.

Nessa perspectiva, ao se propor a Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e da Prova Brasil considera-se essa concepção funcionalista dos estudos linguísticos, na percepção da função social da língua “como requisito básico para que o indivíduo ingresse no mundo letrado e possa construir seu processo de cidadania e integrar a sociedade como ser participante e atuante” (INEP, 2011).

No sitio eletrônico do INEP, a Matriz de Referência de LP é apresentada como sendo estruturada sobre o foco “leitura”. Para tanto, citam-se os PCN,

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

Durante as atividades de leitura, solicitações diversas são feitas ao intelecto e às habilidades cognitivas superiores da mente, tais como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar (INEP, 2011). Segundo o sítio eletrônico, o que se pretende não é apenas a decodificação de informações nos textos, mas “a apreensão de informações explícitas e implícitas e de sentidos subjacentes, e a construção de sentidos que dependem de conhecimentos prévios a respeito da língua, dos gêneros, das práticas sociais de interação, dos estilos, das diversas formas de organização textual” (INEP, 2011).

Está, portanto, em jogo a construção de conhecimento a partir de ações complexas de compreensão, análise e interpretação de textos dos mais diversos gêneros. E mais,

Em relação ao teste de Língua Portuguesa, na perspectiva assumida do texto como objeto de estudo, os descritores têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura. Os testes de Língua Portuguesa do Saeb, cujo foco é a leitura, têm por objetivo verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que, ‘ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação’. O texto é, pois, a unidade significativa que concretiza as competências e habilidades linguísticas relacionadas a situações concretas. É, portanto, o ponto central da organização das atividades e conteúdos que compõem os testes do Saeb e da Prova Brasil. O próprio texto, que serve de suporte à construção do item, é um dos elementos que determina sua complexidade (INEP, 2011).

Dessa forma, os itens de LP constantes nas avaliações externas estão baseados na competência leitora dos alunos, partindo-se do princípio de que o texto concretiza competências e habilidades linguísticas diretamente relacionadas às práticas sociais a que estão expostos os alunos. Marcuschi (2008, p. 228) ratifica esse aspecto social do texto ao afirmar que “nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a

percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida”.

O ideal de que ‘ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação’ também se encontra ratificado em Marcuschi (2008, p. 229): “a língua é um sistema simbólico ligado a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter- e intrapessoais”. Já que a língua é um sistema simbólico que não funciona no vácuo, necessita de situações concretas de comunicação para que seja materializada: os gêneros textuais.

2.5 Percurso metodológico

Nesta seção, descreve-se o percurso metodológico da pesquisa. No intuito de apresentar uma descrição do Saerjinho como caso de gestão investigado, a metodologia empregada foi o estudo de caso, técnica vastamente utilizada nas pesquisas nas áreas de ciências sociais, que, segundo Yin (2001, p. 19), representa “a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Implementado há cinco anos na Seeduc/RJ, o Saerjinho é entendido como um fenômeno contemporâneo, sobre cujos eventos a pesquisadora não exerce qualquer controle e para a descrição dos quais empregou a pergunta “como”, na intenção de conhecer como os resultados desses instrumentos de avaliação são usados pelos professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba e da Escola X.

Tem-se, então, nesta pesquisa, um estudo de caso e, a partir desse, uma proposta de intervenção para a Escola X e as demais escolas da Regional Médio Paraíba, quiçá da Seeduc/RJ, no sentido de se promover a apropriação dos resultados do Saerjinho de maneira formativa.

Para o estudo do caso de gestão, inicialmente, fez-se uma pesquisa documental para que se conhecesse o instrumento de avaliação bimestral proposto por essa secretaria, as dimensões de gestão envolvidas e as evidências do problema. Posteriormente, seguiu a pesquisa bibliográfica nas legislações pertinentes ao caso estudado e nos referenciais teóricos indicados. Essa primeira

etapa ocorreu durante o curso da disciplina Dissertação I, de janeiro a julho de 2015, com a produção do projeto de dissertação, cujo resumo foi apresentado no I Seminário Interno de Casos de Gestão PPGP/CAEd/UFJF, realizado em Juiz de Fora, em julho de 2015.

Com o projeto de pesquisa aprovado, iniciaram-se as pesquisas referentes à descrição do caso. A partir da ausência de material de pesquisa que descrevesse especificamente os usos feitos do Saerjinho como instrumento avaliativo bimestral, percebeu-se a necessidade de coletar esses dados com os profissionais que diretamente lidam com essa prova. Para tanto, foram elaborados instrumentos de pesquisa cujos resultados constituíram o capítulo 1, na descrição do caso de gestão em estudo, e o capítulo 2, na análise crítica dos tipos de usos observados na Escola X. Esses instrumentos estão descritos a seguir.

Para que a pesquisa de campo começasse a ser realizada, a pesquisadora abriu um processo junto à Seeduc/RJ solicitando autorização, que foi concedida em outubro de 2015 (ANEXO D). Além disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF e o parecer favorável foi emitido também no mesmo mês (ANEXO E)²⁶, época em que os dados começaram a ser coletados. Cabe ressaltar que o tempo de tramitação desses processos atrasou o início das pesquisas de campo, que estava previsto para agosto de 2015, mas só ocorreu no final de outubro do mesmo ano.

O primeiro instrumento de pesquisa aplicado foi um grupo focal com professores de Língua Portuguesa da RMP. A técnica investigativa de grupos focais tem bastante destaque nas pesquisas de cunho qualitativo, pois, segundo Oliveira e Freitas (1998 apud OLIVEIRA et al., 2007), “propiciam riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes”. Por isso, optou-se por realizá-lo, com o objetivo de explorar informações sobre o Saerjinho em uso, conhecer quais eram, de uma maneira geral, os modelos de apropriação que se podiam encontrar na prática docente, uma vez que as informações obtidas até o início da pesquisa eram apenas teóricas.

²⁶ Os processos junto à Seeduc/RJ e ao Comitê de Ética em Pesquisa foram protocolado com o título inicial da pesquisa “O Saerjinho como avaliação formativa: a apropriação dos resultados de Língua Portuguesa em três escolas da Regional Médio Paraíba”, anterior à proposta da banca de qualificação, que reduziu o campo para apenas uma escola. Por esse motivo, constam nos apêndices o título inicial e não o atual.

Segundo Oliveira *et al.* (2007), “em relação à quantidade de membros a participarem das sessões dos grupos focais é relativa na visão dos diversos autores que discorrem sobre o assunto, mas geralmente é apontado um número que contemple um parâmetro entre 6 a 12 pessoas”. Atendendo aos padrões indicados para a realização de um grupo focal, dez professores com características distintas²⁷ foram convidados a participar, dos quais oito confirmaram presença. No dia da realização da dinâmica, um dos oito professores confirmados teve problemas pessoais e não compareceu. Não havendo tempo para substituí-lo, o grupo focal aconteceu com a presença de sete professores, identificados como Professores A, B, C, D, E, F e G.

O grupo focal ocorreu, então, com a participação de sete professores e a pesquisadora, que atuou como mediadora. A dinâmica foi gravada e fotografada por uma pessoa alheia à pesquisa que auxiliava a pesquisadora no dia. O grupo focal ocorreu numa noite de quarta-feira, a partir da disponibilidade informada anteriormente pelos participantes à pesquisadora, e num espaço neutro, uma faculdade localizada no município de Volta Redonda. A opção por realizar a dinâmica fora das imediações da Seeduc/RJ se deu para evitar qualquer tipo de constrangimento dos participantes.

A fim de promover o entrosamento dos participantes, a pesquisadora preparou um espaço de acolhimento, com um *coffee break*. Durante esse tempo, suficiente para que os participantes chegassem e se reconhecessem, houve conversas variadas, algumas de cunho profissional, outras de cunho pessoal, já que os participantes se conheciam, por serem da mesma disciplina e por já terem estudado ou trabalhado juntos. Esse reconhecimento foi fundamental para que o grupo focal ocorresse com tranquilidade e entrosamento.

Depois desse momento inicial, a pesquisadora reuniu os participantes e iniciou a gravação, apresentando-se e esclarecendo os objetivos da pesquisa, relativos à apropriação dos resultados dos Saerjinho. Esclareceu também que os dados obtidos com essa metodologia seriam utilizados para a descrição do seu

²⁷ Participaram três professores e quatro professoras, com idades que variam de 33 a 51 anos, com tempo de atuação na SEEDUC/RJ que varia de 2 a 27 anos, com formações acadêmicas distintas, desde graduados e especialistas a mestres e doutorandos. No grupo de professores participantes, havia professores que atuam com as disciplinas de Língua Portuguesa e de Produção Textual em todos os anos de escolaridade da II fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos três turnos, em escolas centrais e em escolas que atendem comunidades menores e afastadas dos centros.

problema de pesquisa e para a formulação de um novo instrumento de pesquisa que seria aplicado aos professores, com o intuito de compor a base de dados para a confecção da presente dissertação de mestrado.

A pesquisadora agradeceu a presença de todos e anunciou que seria uma conversa gravada para coleta de dados, cujo objetivo promover a interação entre os participantes, enquanto docentes, e recolher dados qualitativos a respeito das possibilidades e dos limites encontrados em utilizar os resultados bimestrais do Saerjinho. A seguir, deu orientações para o sucesso da atividade, pedindo a colaboração de todos os presentes nas respostas aos blocos de perguntas, e ratificando o sigilo das informações pessoais, que não seriam relacionadas às falas. Registrou, ainda, que a duração dessa reunião estava prevista para duas horas, podendo o participante se retirar a qualquer momento. A pesquisadora solicitou a organização das falas e ofereceu um bloco e uma caneta para anotações, a fim de não interromper a fala dos demais participantes, ou ainda de sobrepor uma fala a outras, o que dificultaria a captação do áudio.

Depois das orientações, a pesquisadora distribuiu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento (TCLE) (APÊNDICE D), em que constam as condições de participação, esclarecendo que, caso não discordassem do que estava previsto, devolvessem-no assinado.

Cada participante preencheu uma ficha com informações relacionadas à formação acadêmica e à atuação profissional, e iniciou sua participação fazendo sua livre apresentação. Posteriormente, foram feitos seis blocos de perguntas, cada um com uma pergunta central e outras auxiliares a elas, e todos tiveram a liberdade de manifestarem, ou não, suas experiências. Destacou-se que a intenção não seria o consenso, e sim a coleta das impressões, sentimentos e ações, mesmo que distintas, dos professores participantes.

Os blocos de perguntas estavam relacionados às seguintes temáticas: o processo de avaliação bimestral, com destaque ao Saerjinho; a divulgação dos resultados dessa avaliação, e a utilização desses resultados e dos cadernos de questão; a relação entre o Saerjinho e a Matriz de Referência, e ainda com o Currículo Mínimo; a organização curricular e o treinamento para os testes.

Para encerrar, a pesquisadora solicitou que cada um fizesse uma fala final, acrescentando algo que, por ventura, não tivesse sido dito em outro momento. A

dinâmica foi encerrada com o agradecimento da pesquisadora e a disponibilização de seu contato para informações sobre a pesquisa.

O segundo instrumento de pesquisa aplicado foram entrevistas semiestruturadas com o Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da RMP, identificado como CAA, e com o gestor da Escola X. Essas entrevistas foram agendadas por e-mail ou por telefone, com a devida antecedência, e ocorreram na própria RMP e na escola.

A entrevista com o CAA ocorreu numa tarde de quinta-feira, na sala em que este atua. Além do CAA, estavam presentes os três membros da equipe, mas esses membros não participaram da entrevista. Para a realização dessa entrevista, não houve a necessidade de maiores movimentações, como para o grupo focal. A entrevista foi gravada, com a autorização do entrevistado, que também recebeu e assinou um TCLE.

As perguntas feitas ao CAA versavam sobre o processo avaliativo, em especial com a presença do Saerjinho como um dos instrumentos bimestrais; as primeiras e as mais atuais aplicações do Saerjinho na RMP; os incentivos feitos pela RMP e pelas escolas à participação dos alunos no Saerjinho; o reconhecimento do caráter formativo do Saerjinho; as estratégias utilizadas pela RMP e pela gestão escolar para a divulgação dos resultados do Saerjinho; a análise e a discussão das matrizes de referência, dos resultados do Saerjinho, e de suas relações com o Currículo Mínimo, pela CAA e pela gestão escolar; a preparação ou o treinamento dos alunos para o Saerjinho; pontos positivos e negativos do Saerjinho.

A entrevista com o gestor da Escola X ocorreu numa manhã de quarta-feira, de acordo com a disponibilidade do gestor. A entrevista foi gravada e também ocorreu com tranquilidade, não sendo necessária nenhuma dinâmica específica para sua realização.

Inicialmente, foram feitas perguntas que caracterizavam o gestor, a escola, o corpo docente e a comunidade escolar. Posteriormente, foram feitas perguntas de cunho semelhante às feitas ao CAA. O gestor falou sobre: o processo avaliativo, em especial com a presença do Saerjinho como um dos instrumentos bimestrais; as primeiras e as mais atuais aplicações do Saerjinho na escola; os incentivos feitos pela gestão escolar e pelos professores à participação dos alunos no Saerjinho; o reconhecimento do caráter formativo do Saerjinho pela gestão escolar e pelos professores; as estratégias utilizadas pela gestão escolar para a divulgação dos

resultados do Saerjinho; a análise e a discussão das matrizes de referência, dos resultados do Saerjinho, e de suas relações com o Currículo Mínimo, pela gestão escolar e pelos professores; a preparação ou o treinamento dos alunos para o Saerjinho; pontos positivos e negativos do Saerjinho.

Quando a entrevista com o gestor da Escola X ocorreu, ainda em 2015, a equipe gestora da Escola X anunciou que não permaneceria no exercício das funções em 2016, por motivos variados de ordem pessoal, assim, delimitou-se um corte temporal na pesquisa que compreende as práticas pedagógicas de usos do Saerjinho até 2015. Depois de iniciado o ano letivo de 2016, percebeu-se a necessidade de voltar a conversar com a antiga equipe gestora da Escola X para descrever com detalhes a aplicação do Saerjinho. Essa conversa ocorreu por e-mail em maio de 2016.

Também foi analisado o PPP da Escola X, a fim de se descrever a comunidade escolar. Foram descritas as características locais e institucionais da escola, assim como as características socioeconômicas dos alunos e a composição do corpo docente.

Depois de realizadas as primeiras entrevistas e o grupo focal, partiu-se para a finalização do texto apresentado à banca de qualificação, já no início de 2016, pois já havia dados suficientes para a descrição do caso. O texto enviado para a banca de qualificação foi produzido durante a disciplina Dissertação II, de agosto a dezembro de 2015, no entanto, por conta do atraso no início das pesquisas de campo em decorrência do tempo necessário à tramitação dos processos de autorização e do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, o texto foi finalizado apenas em fevereiro de 2016, e a banca de qualificação ocorreu em março do mesmo ano, ao mesmo tempo em que os professores da rede em estudo iniciavam um movimento de greve.

Com o texto aprovado pela banca de qualificação e o roteiro de entrevistas em análise para ser aplicado aos professores de Língua Portuguesa da Escola X que atuaram até 2015, aguardou-se que a greve tivesse fim, especificamente porque umas das reivindicações do movimento grevista era a extinção do SAERJ e do Saerjinho.

Na intenção de esperar o final da greve para evitar qualquer tipo de interferência nas respostas dadas pelos professores, a pesquisadora optou, inicialmente, por não realizar as entrevistas com os professores de Língua

Portuguesa da Escola X de imediato. No entanto, deparou-se com uma das mais intensas greves da categoria dos profissionais da educação na Seeduc/RJ, que durou do dia 02 de março ao dia 26 de julho de 2016.

Com a falta de perspectiva de fim da greve, já em julho de 2016, a pesquisadora optou por realizar as entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa da Escola X sem que a greve chegasse ao fim, com o objetivo de coletar dados sobre como esses professores materializam a indicação legal de considerar o Saerjinho como instrumento de avaliação bimestral, passando por questões relacionadas à utilização desse, em seu desenho formativo, e identificando qual era a tipologia de uso feito dos resultados do Saerjinho por esses professores.

A seleção dos professores ocorreu com base na grade de horários que esteve em vigor no ano letivo de 2015. Consideraram-se, inclusive, os professores que lecionaram em turma de 7º e 8º anos do Ensino Fundamental em 2015, turmas que não são avaliadas no Saerjinho, pois se levou em consideração o fato de esses professores lecionarem, ou terem lecionado nos anos anteriores, em turmas que são avaliadas. Foi levantado o número de quinze professores de Língua Portuguesa, dentre os quais a pesquisadora, que foi desconsiderada nesse número. Dentro do número de quatorze professores, um havia saído da escola, três estavam em licença médica e outros três, em greve. A fim de garantir a riqueza de informações, a pesquisadora optou por contatar esses sete professores na intenção de realizar a entrevista também com eles.

O segundo procedimento foi enviar um e-mail aos quatorze professores apresentando a pesquisa e solicitando o agendamento de uma data para a entrevista. Nenhum professor respondeu ao e-mail, o que demandou que a pesquisadora falasse pessoalmente com cada um deles. Primeiramente com os que não estavam em greve (7 professores, dos quais 2 se recusaram a participar sem apresentar motivos) e, depois, contatar por telefone os que aderiram ao movimento (3 professores), os que atuaram em 2015 mas estavam em licença médica em 2016 (3 professores, dos quais 1 se recusou a participar dizendo que não havia trabalhado com turmas em que o Saerjinho era aplicado), e 1 professora que em 2015 atuou na Escola X mas deixou a escola em 2016.

Dessa forma, foram contabilizados quatorze professores a serem entrevistados, mas apenas onze o foram, pois três se recusaram. Os professores da

Escola X entrevistados estão identificados como Professores H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q e R. As entrevistas foram gravadas e transcritas por um profissional.

A primeira etapa da entrevista consta de uma introdução sobre a pesquisa e seus objetivos, esclarecendo que não haverá a identificação do professor, por ser dado irrelevante, e na intenção de garantir a fidedignidade das respostas apresentadas – os professores participantes leram e assinaram o TCLE. Foram feitas, inicialmente, doze perguntas a cada professor, sobre a dinâmica de sua prática pedagógica com a implementação do Saerjinho como instrumento avaliativo, as mudanças na sua maneira de planejar as aulas, a utilização dos cadernos de questão e dos relatórios com resultados do Saerjinho durante os bimestres, o grau de dificuldade das questões, a relação entre a prova e a aprendizagem dos alunos, sobre os pontos positivos e negativos do Saerjinho, sobre o desenho longitudinal de avaliação externa e a opinião dos professores sobre a reivindicação de extinção do Saerjinho. Feitas as transcrições, os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos apresentados nas primeiras seções deste capítulo. Tais dados conduziram à aproximação dos professores de Língua Portuguesa da Escola X ao tipo ideal de desvalorização do instrumento.

Após a análise dos dados e a finalização do segundo capítulo da dissertação, pensou-se num plano de intervenção, em que se pudessem propor ações voltadas a utilização formativa do Saerjinho. Esse Plano de Ação Educacional (PAE) foi proposto a partir de modelo tido como possível, elaborado a partir dos dois tipos ideais de utilização não formativa do Saerjinho apresentados no Capítulo 1.

O PAE foi dividido em duas partes: na primeira, propõem-se quatro ações voltadas à Escola X; na segunda, propõe-se a elaboração de um questionário destinado aos gestores de outras unidades escolares. O plano de intervenção foi elaborado com o auxílio da ferramenta 5W2H, em que as ações propostas são a partir de respostas dadas às seguintes perguntas: O que será feito? Por que será feito (justificativa)? Onde será feito (local)? Quando será feito (tempo)? Por quem será feito (responsabilidade)? Como será feito (método)? Quanto custará fazer (custo)? Respondidas às perguntas anteriores, uma subseção foi escrita para detalhar cada uma das cinco ações propostas.

Finalizada a pesquisa e a escrita do PAE, informações referentes à extinção da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento e à modificação do SAERJ começaram a circular entre os profissionais da RMP. Diante desse novo fato,

realizou-se uma breve entrevista por telefone (APÊNDICE F) com um representante da Seeduc/RJ, sobre os novos rumos do Saerjinho, para que se conduzisse o texto às considerações finais.

2.6 Eixos de análise das entrevistas com professores da Escola X

Esta seção apresenta a análise realizada pela pesquisadora a partir da entrevista semiestruturada aplicada aos professores da Escola X. As análises foram realizadas tomando por base as seguintes indagações: (1) como se estabelece a relação entre o Saerjinho e a prática docente dos professores de LP da Escola X, mais especificamente, como esses professores utilizam o Saerjinho em sala de aula – antes e depois da aplicação? (2) que conhecimentos os professores de LP da Escola X têm do relatório de resultados do Saerjinho e das possibilidades que esse oferece à prática pedagógica e, ainda, como esses professores consideram os resultados de seus alunos? (3) como os professores de LP da Escola X percebem o foco leitura e a utilização dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho e como consideram grau de dificuldade das questões do Saerjinho?

Tomando por base essas indagações e os dados coletados por meio das entrevistas realizadas com onze professores de LP da Escola X, subdivide-se essa seção em três subseções, cada uma delas com foco em uma das questões ora apresentadas.

2.6.1 A relação entre o Saerjinho e a prática docente dos professores de LP da Escola X

O primeiro eixo de análise das entrevistas diz respeito à relação que se estabelece entre o Saerjinho como avaliação bimestral e a prática docente dos professores de LP da Escola X, refletindo sobre como o Saerjinho está inserido na prática pedagógica e no planejamento bimestral dos professores selecionados para a pesquisa. Não se pretende analisar se as maneiras como os professores fazem essa inserção é mais ou menos adequada, ainda, e sim verificar se há uma relação, por mínima que seja, entre as provas do Saerjinho e a prática docente cotidiana.

Observou-se que o Saerjinho ainda está distante tanto da prática pedagógica cotidiana quanto do planejamento bimestral. Houve professores que registraram

haver relação direta entre o Saerjinho e sua prática pedagógica, como o registrado pela Professora K, que em sua fala relatou: “Em turmas que não fazem o Saerjinho, eu uso como uma preparação para que eles participem disso no ano seguinte, como no oitavo ano, eu usava para que eles já começassem a entender como era esse processo [...] usava como um dos instrumentos no bimestre” (PROFESSORA K, entrevista realizada em 07 jul. 2016). Prática semelhante foi observada com a Professora O, quando respondeu à mesma pergunta:

Bimestralmente eu busco produzir simulados com as questões já existentes na plataforma do CAEd e monto esses simulados e aplico para eles poderem treinar para a prova. Como esse ano a gente ainda teve, mas mesmo assim eu não deixo de aplicar esse simulado com as questões, porque eu acho super válido porque são habilidades que eles precisam ter desenvolvidas para as provas externas que virão como o ENEM, as provas de ingresso em universidades, concursos, porque são habilidades que necessitam ter desenvolvidas (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

A utilização de provas anteriores como testes nos anos correntes também foi verificada nos registros da Professora M, quando afirmou: “eu utilizo o Saerjinho de anos anteriores, porque neles tem também o conteúdo. E, além disso, quando o Saerjinho é administrado, depois, ele é também reavaliado em sala de aula e a gente vai pensando sobre as possíveis respostas, relê de novo as questões, analisa as respostas” (PROFESSORA M, entrevista realizada em 16 jul. 2016).

Embora se perceba a imbricação do Saerjinho com a prática docente, esses dados contrariam a perspectiva de Hoffmann (1998) para uma avaliação inerente e indissociável do processo educacional. As provas do Saerjinho não são concebidas, a partir dos excertos apresentados, como problematizadoras do processo pedagógico e promovem pouca reflexão acerca desse processo, uma vez que são usadas apenas como “preparação para o ano seguinte” ou como “simulados”. Nesse sentido, não se conduz o processo de ensino e de aprendizagem a caminhos que extrapolam o instrumento, pelo contrário, retém-se o foco no instrumento e o desvia do processo de ensino e de aprendizagem.

A prática citada pela Professora M, que diz respeito à posterior correção dos cadernos em sala de aula, também foi registrada por outros professores, como no caso da Professora P:

[...] eu aplico os conteúdos do currículo mínimo e faço as correções do Saerjinho com os alunos em sala de aula. Então, após a realização das provas eu corrijo questão por questão com os alunos para eles saberem o que eles tiveram de acerto e o que eles tiveram de erro e faço algumas atividades, alguns exercícios baseados no Saerjinho, como se fosse um simulado para o Saerjinho. Então, eu faço algumas questões, alguns textos que caíram em outros Saerjinhos para que eles saibam mais ou menos como é o Saerjinho para poder fazer a prova (PROFESSORA P, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Tal prática também pôde ser verificada na fala da Professora Q, em “O Saerjinho, eu só utilizo para fazer correções após todo o período de aprendizagem dos alunos, posteriormente, fazer uma correção com eles para reafirmar os conceitos que eles aprenderam dentro de sala de aula e etc.” (PROFESSORA Q, entrevista realizada em 23 jul. 2016). A mesma prática de correção dos cadernos foi observada na fala da professora R, em: “Eu pegava o caderno de prova e, após eles fazerem as avaliações, fazia a leitura de todas as questões. A gente fazia a revisão daquele caderno, das atividades e, claro, que todo currículo mínimo baseado no Saerjinho acaba sendo prática do nosso processo de ensino-aprendizagem” (PROFESSORA R, entrevista realizada em 29 jul. 2016).

Da mesma forma, percebe-se, a partir da fala da Professora N, que essa profissional reconhece relação entre os conteúdos indicados nas habilidades previstas no Currículo Mínimo e as questões presentes nas provas do Saerjinho, e também só utiliza o instrumento ao final do bimestre, como revisão desses conteúdos.

[...] O conteúdo trabalhado no Saerjinho está na minha prática pedagógica, agora o modelo nem sempre. Eu trabalho o Saerjinho no final, quando eu recebo os exemplares, aí no final do bimestre eu reviso, porém, a matéria já é do bimestre passado então eu reviso para os alunos fixarem, terem uma continuidade no bimestre (PROFESSORA N, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Considerando os excertos anteriores, as práticas docentes observadas restringem-se à correção das questões do Saerjinho após a aplicação e a devolução dos cadernos aos alunos. Mesmo que os professores registrem perceber uma imbricação entre as habilidades previstas no Currículo Mínimo e as questões do Saerjinho, não se revelou, ainda, um modelo de apropriação que leve em conta o potencial pedagógico do instrumento, utilizando-o como avaliação formativa. O desenho previsto pela Seeduc/RJ objetiva o fortalecimento da prática pedagógica dos professores, “acompanhando mais de perto a evolução do processo ensino

aprendizagem” (RIO DE JANEIRO, 2015a), mas ainda está distante da realidade observada nas entrevistas com os professores de LP da Escola X, pois as correções das questões, por si só, ainda não propiciam intervenções de reforço na aprendizagem.

Em outras falas, verificou-se que o Saerjinho está inserido na prática pedagógica por obrigação, conforme relato da Professora J:

[...] é uma relação um pouco obrigada. Assim, a minha prática docente, até então, não adotava nenhuma estratégia pedagógica acerca do Saerjinho, mas como ele é utilizado como mecanismo de avaliação externa, eu acabei incluindo e/e nas minhas atividades. Sempre passo os conteúdos e aí, caso eu encontre algumas questões do Saerjinho que se encaixe naquele conteúdo, eu acabo utilizando como exercício. Mas eu nunca tive essa preocupação de ligar a minha prática à avaliação (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

A partir do excerto apresentado, é possível inferir que o Saerjinho, mesmo sendo uma avaliação instituída desde 2011, ainda ocorre no espaço da sala de aula de maneira alheia às práticas pedagógicas dos professores, de forma a não se constituir em uma das preocupações dos professores. Ou seja, os professores não reconhecem o Saerjinho como parte do processo pedagógico bimestral. O que foi ratificado pela fala da Professora I:

Não, eu uso somente os recursos tradicionais mesmo, que é o uso do material que é fornecido, o livro didático, material às vezes de internet, alguma coisa assim, a pesquisa que o professor faz. Mas eu não tenho o costume de usar o recurso do Saerjinho não (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

A mesma professora reflete sobre uma possível causa para essa não relação: “Na verdade, a gente não é treinado, o instrumento avaliativo é feito, mas nós não somos treinados para compreendê-lo e colocá-lo no dia a dia, na prática” (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Assim como Castro (2009, p. 11) aponta que, em geral, a maioria dos municípios não dispõe de capacidade institucional e competência técnica para dar vida e finalidade à Prova Brasil, o excerto anterior evidenciou que os professores ainda não reconhecem nas equipes gestoras a condução de ações eficazes de apropriação dos resultados do Saerjinho.

Observou-se também que os professores compreendem o Saerjinho com um instrumento de avaliação à parte do processo por ele conduzido, como se a prova

estivesse alheia ao processo pedagógico, como afirma a Professora H em “as atividades do dia a dia, do cotidiano, não são em prol do Saerjinho, fazer atividades para fazer a prova. Depois que eles fazem a prova, a gente até revisa alguma questão, vê o que ele teve dúvida” (PROFESSORA H, entrevista realizada em 06 jul. 2016).

Alheio ao processo pedagógico, o Saerjinho, enquanto avaliação bimestral, não tem caráter ativo, como prevê Hoffmann (2003) considerando as prescrições legais para a avaliação propostas pela LDB 9394/96. A autora reflete sobre uma avaliação de caráter ativo, com reflexos diretos sobre a tomada de decisão de gestores e professores, concebendo a “avaliação enquanto ação-reflexão-ação, em contraponto ao caráter passivo, de julgamento de dados pelo avaliador” (HOFFMANN, 2003, p. 37), e não como mais um dos instrumentos, imposto pela instituição, que não recebe a devida atenção do professor que o deve utilizar formativamente. Não há, por meio da análise dos excertos apresentados, uma relação ativa entre o Saerjinho e a prática avaliativa dos professores citados.

Destaca-se o fato de o Saerjinho ser uma política de caráter *top-down*, tomada de cima para baixo, sem uma discussão com a comunidade escolar, gestores e professores, como expressa a Professora J ao dizer que a relação entre o Saerjinho e a sua prática docente é “um pouco obrigada”. Dyer (1999) apresenta uma pesquisa sobre a implementação de políticas educacionais e reflete sobre dois modelos *top-down*, o modelo de processo burocrático e o modelo barganha e conflito. Segundo a autora, o modelo de processo burocrático representa uma política soberana, regulada por cima, cuja implementação ocorre em cadeia, e a resistência a ela tende a ser considerada como algo irracional. Por isso, a Professora J expressa que acabou incluindo o Saerjinho em sua prática por se tratar de um mecanismo instituído, e não por perceber nele potencial formativo. Avaliações com o perfil do Saerjinho – diagnóstico e formativo – precisam considerar a interpretação que os atores dão à política em razão de sua experiência e das características do contexto escolar e da rede. Cabe ressaltar que não se trata exclusivamente de um problema de voluntarismo do professor com relação ao Saerjinho, e sim de uma dificuldade encontrada no desenho da política em evitar tal rejeição.

Percebeu-se, ainda, uma minimização do potencial do instrumento considerando-o importante apenas para que o aluno conheça o modelo de questão

de múltipla escolha, como afirma a Professora J, que também confunde o Saerjinho com a prova do SAERJ, em:

[...] analiso o currículo mínimo, apresento o conteúdo aos alunos e como mecanismo de exercício, eu trago algumas questões do SAERJ para eles reconhecerem qual é a linguagem utilizada na prova para eles se adaptarem com as questões de múltipla-escolha, que alguns ainda tem muita dificuldade, aí acaba vindo no final do processo, na tentativa de avaliação, de exercitar os conhecimentos adquiridos (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Percepção semelhante percebe-se na fala da Professora L, que também apresenta preocupação com a pura mensuração de uma nota, em “na verdade eu só utilizei como instrumento avaliativo mesmo [...], um dos instrumentos. Mas eu nunca tinha pensado não.[...] É só dando a nota mesmo para aqueles que foram bem e dando nota baixa também para aqueles que não conseguiram atingir” (PROFESSORA L, entrevista realizada em 13 jul. 2016).

Essa minimização, observada nos excertos anteriores, desvaloriza o instrumento e a avaliação que o professor poderia fazer por meio dele. Compreensão equivocada como essa, de apenas utilizar as provas do Saerjinho para os alunos reconheçam a linguagem utilizada na prova e para que eles se adaptem com as questões de múltipla-escolha, não condiz com o que Andriola (2012, p. 149) preconiza para a avaliação em sala de aula, cabendo ao professor “avaliar os seus alunos para que, assim, possa julgar a adequação da sua atuação docente e o progresso individual dos aprendizes”.

Vale ressaltar que, quanto ao modelo das questões do Saerjinho – múltipla-escolha – há professores que se preocupam com a preparação dos alunos para resolverem esse tipo de questão, como ressaltado pela Professora J, e há professores que não têm a mesma preocupação, como afirma a professora N em “O conteúdo trabalhado no Saerjinho está na minha prática pedagógica, agora o modelo nem sempre” (PROFESSORA N, entrevista realizada em 22 jul. 2016). Quando se observa que professores “nem sempre” se preocupam com o modelo da prova e sim com o conteúdo, percebe-se que há um alinhamento mais próximo de uma prática avaliativa que seja capaz de readequar a atuação docente e o progresso dos alunos.

Quanto à consideração do Saerjinho no planejamento bimestral dos professores da Escola X, esperava-se observar se, durante os momentos de

planejamento, o professor olhava para o Saerjinho como um instrumento avaliativo que merecesse atenção, ou seja, se se pensava na prova do Saerjinho nesse momento. Percebeu-se, também, que não há uma regularidade.

Dos onze professores, cinco disseram não considerar, como nos excertos a seguir:

Quando eu estou planejando, não. Eu organizo as minhas aulas da maneira que eu acho que se adequa a cada turma e, aí, posterior a esse planejamento, eu penso se há algum exercício que eu possa utilizar. [O Saerjinho] vem como consequência, eu não penso nele na hora de planejar, não (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Em “Não. Eu uso somente os recursos tradicionais mesmo. Que é o uso do material que é fornecido: o livro didático, material, às vezes, de internet, alguma coisa assim, a pesquisa que o professor faz. Mas eu não tenho o costume de usar o recurso do Saerjinho não” (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016). E em

[...] eu não uso. Nunca utilizei. Eu utilizava, eu planejava as minhas aulas em cima do Currículo Mínimo, sempre, e sabendo que o Saerjinho é um reflexo do Currículo Mínimo. Então, nunca focava assim ah, Saerjinho, Saerjinho... nunca fiz isso com os alunos, mas focava em cima do Currículo Mínimo, em cima dele sempre (PROFESSORA Q, entrevista realizada em 23 jul. 2016).

Mais uma vez, recorre-se a Andriola (2012), para reforçar que toda e qualquer forma de avaliação deve não só estar prevista formalmente no planejamento docente, mas também deve ser pensada durante os espaços pedagógicos reservados à organização bimestral. O autor afirma que as diversas formas de avaliação oferecem ao professor informações que podem ajuda-lo a “rever os procedimentos utilizados e, ademais, orientar os alunos que não alcançaram os objetivos educacionais, planejados a priori” (ANDRIOLA, 2012, p. 149). Embora seja importante perceber que o professor reconhece no Saerjinho uma relação direta com o Currículo Mínimo, já que no grupo focal essa relação foi citada como desconexa, e que não foca suas aulas nessa prova – pois, se assim ocorresse, estaríamos diante de uma supervalorização do instrumento – não se pode desconsiderar o fato da não consideração dela nos momentos de planejamento.

Dois professores disseram considerar “às vezes” e “pouco” o Saerjinho em seus planejamentos, como relata a Professora P em:

Pouco. Até porque não dá tempo de você incluir todo conteúdo do Currículo Mínimo – [...] tem a questão dos textos, [...] a questão da defasagem que muitos alunos trazem, [...] você tem que tentar equilibrar isso, a questão da quantidade de aulas, a quantidade do Currículo Mínimo. No sexto ano, que eu tinha que trabalhar – num bimestre – contos de fadas. Eu trouxe vídeos de contos de fadas, eu trouxe textos de contos de fadas dentro do currículo mínimo, aí que horas você vai entrar ainda com o Saerjinho? Não há tempo para fazer tantas atividades e aí, às vezes, a demora também de voltar [...] com o resultado do Saerjinho para eles, para saber quanto eles tiraram. Eles já nem lembram que prova que era (PROFESSORA P, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Neste ponto da análise, é interessante notar que os professores atrelam a dificuldade para se planejar o bimestre considerando o Saerjinho à falta de tempo para tantas atividades e ainda à demora na divulgação dos resultados.

Três professores disseram considerar o Saerjinho em seus planejamentos e uma disse “sempre” considerar, como nos excertos a seguir: “Penso, porque o Saerjinho, além de ser um instrumento de trabalho, porque ele também compõe 20% da nota bimestral, ele faz parte do conteúdo do Currículo Mínimo, que é o que a gente tem trabalhado ultimamente” (PROFESSORA M, entrevista realizada em 16 jul. 2016). E em “penso, tanto por abordar as habilidades que eles necessitam aprender e desenvolver, quanto instrumento avaliativo. Não só para contabilizar nota, mas porque eles precisam desenvolver os gêneros que ali estão, que são questões de dentro do próprio bimestre” (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Sempre fez parte, a partir do momento que era cobrado que se fizesse parte. [...] Era uma situação da escola em si, do processo da Seeduc: ‘Vamos fazer o SAERJ. Ele tem que valer como instrumento de avaliação’. Tem as habilidades e competências que envolvem toda essa prova, e a gente sabe que os alunos não estavam habituados a esse esquema de prova. Então, se a gente pensa em um resultado, porque a educação pensa em resultado, claro que era necessário fazer essa prática ser constante nas aulas, visando melhoria do resultado (PROFESSORA R, entrevista realizada em 29 jul. 2016).

Observando-se as falas das Professoras O e R, é possível notar uma preocupação com as habilidades previstas na Matriz de Referência do Saerjinho, no entanto, são preocupações diversas: uma voltada para o desenvolvimento dessas habilidades na formação dos alunos e outra para os resultados desejados pela instituição escolar.

Observou-se, ainda, certo inconformismo em relação à utilização/presença do Saerjinho como componente da avaliação bimestral.

Eu acredito que o Saerjinho, como vem de fora para dentro, é diferente do processo avaliativo do professor, porque o professor tem um procedimento didático, aplica o conteúdo, então ele coloca o seu ritmo para marcar o seu processo avaliativo, qual o momento do seu processo avaliativo depois de todo um processo. **Saerjinho não respeita** [...] o tempo do professor nem o tempo do aluno. Ele é aplicado no tempo que o governo estipula. Então, se você está [...] não de acordo com aquele ritmo, ou, às vezes, um pouco mais para atrás ou um pouco mais para a frente, isso pode influenciar um pouco nos resultados (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016, grifo nosso).

De forma geral, observou-se que não há, entre os professores de LP da Escola X, o hábito de treinamento para o Saerjinho. O que é evidenciado no seguinte excerto: “enquanto eles estão fazendo a atividade, não. Depois que eles já fizeram, vem o resultado da prova, quanto acertou, aí que dou uma olhada no que eles tiveram dúvida ou não. Mas, no planejamento em si, em cima da prova, não” (PROFESSORA H, entrevista realizada em 06 jul. 2016). Não se pôde perceber, por meio das entrevistas aplicadas, que os professores de LP da Escola X supervalorizem o Saerjinho enquanto instrumento de avaliação, pois não há a preocupação exacerbada com essa prova, como se identificou em falas durante o grupo focal.

Ainda com relação à presença do Saerjinho na prática docente dos professores de LP, durante a parte final da pesquisa de campo, já na realização da penúltima entrevista, foi captada uma forma de utilização do Saerjinho não identificada no grupo focal, nem em qualquer outro momento da pesquisa. Segundo a Professora Q, a prova do Saerjinho era usada, em uma das escolas em que já trabalhou no ano de 2014, como instrumento de recuperação paralela, correspondendo a 80% da nota bimestral. Destaca-se que a utilização citada a seguir não era praticada na Escola X, mas que, devido à importância do registro, optou-se por trazê-la à discussão.

[...] Em outros colégios funcionava como uma recuperação, porque eu trabalhava, no ano retrasado, em quatro colégios diferentes, então, em alguns colégios [...] funcionava como uma recuperação. Então, eu trabalhava lá, dava um trabalho dava uma questão de pesquisa, dava uma avaliação, aplicava uma outra avaliação, e, ao invés de eu aplicar uma recuperação, vinha o Saerjinho e ele funcionava com valor da minha [recuperação]. Eu tirava o valor do trabalho, vamos colocar vinte pontos, então aplicava um Saerjinho valendo oitenta [...] Chegava a valer oitenta, valia como uma recuperação, e aí eu distribuía a pontuação – como lá no (Escola X) era vinte, lá valia oitenta, era uma recuperação e isso não só eu fazia, vários outros professores. [...] eu só tirava a pontuação do trabalho.

[...] ele valia a questão das avaliações. Então, se eu dei duas avaliações valendo quarenta, no Saerjinho iria valer oitenta, ele era a recuperação dessas duas avaliações [...] Porque também, às vezes, ficava muito apertado, porque entrava a data de Saerjinho junto com recuperação ficava uma correria e, muitas vezes, vinha feriado e etc. não dava nem tempo [...] quando eu cheguei lá fui orientada e fiz dessa maneira (PROFESSORA Q, entrevista realizada em 23 jul. 2016).

No caso apresentado no excerto, tem-se mais uma forma de supervalorização do instrumento – ou de tentativa de. Um modelo pensado por uma equipe gestora que, ao mesmo tempo em que dá importância exagerada ao instrumento – já que substitui a nota aferida em duas ou mais avaliações bimestrais, como indica a professora – permite que alunos, os que não precisem dessa substituição de nota, não se comprometam com a avaliação, que até mesmo falem à prova, ou seja, desvaloriza-o. Assim, é possível afirmar que os dois tipos ideais identificados no grupo focal podem se imbricar, até mesmo se confundir em determinadas realidades observadas.

O excerto exemplifica a diversidade de possibilidades de utilização do Saerjinho. Conferir papel de instrumento de recuperação ao Saerjinho pode ser uma estratégia da gestão para combater a desmotivação dos alunos e cumpre a legislação no que diz respeito à valoração da prova como nota bimestral, no entanto, fere a mesma Portaria 419 quanto ao que se prevê como momentos de recuperação paralela, pois aplicar um único instrumento, ao final do período, não pode ser considerado como tal. A recuperação não é paralela ao momento de avaliação. Ou seja, no que tange à utilização do Saerjinho como uma das avaliações bimestrais, é preciso refletir se a liberdade dada aos professores – e, nesse caso, aos gestores – pela Portaria 419 não seria perigosa, capaz de contrariar as propostas iniciais da política pública de avaliação. Esse é problema para uma nova pesquisa.

Retomando as análises de utilização do Saerjinho na Escola X, os professores de LP utilizam-no como uma avaliação bimestral, atribuindo-lhe a pontuação definida pela escola e fazendo a correção das questões com os alunos. Além disso, como evidenciado pelas respostas obtidas pelas entrevistas, há professores que utilizam cadernos anteriores para simulados e outros que elaboram questões no modelo Saerjinho para auxiliarem os alunos na resolução das questões da prova, como observado nos excertos apresentados. Não se verificou, no entanto, que o Saerjinho seja usado em seu caráter formativo. Ao contrário, observou-se uma utilização somativa do instrumento, em que “os alunos são comparados e, depois,

classificados, em virtude de uma norma padrão” (TEIXEIRA & NUNES, 2014). Observou-se, ainda, que são incipientes os casos em que os professores analisam os resultados dos alunos, como preveem Bonamino e Sousa (2012), promovendo ações que visem à melhora na aprendizagem e no desempenho dos alunos. No próximo eixo de análise, pretende-se demonstrar essa incipiência – quiçá ausência – de análise dos resultados do Saerjinho de maneira formativa.

2.6.2 O acompanhamento dos resultados dos alunos da Escola X em LP no Saerjinho

Neste segundo eixo de análise, pretendeu-se verificar se os professores conhecem o relatório de resultados do Saerjinho e como o utilizam, no intuito de perceber se eles acompanham bimestralmente esses relatórios, se propõem mudanças no processo pedagógico a partir dos resultados de seus alunos – vale lembrar que durante o grupo focal, houve professores que desconhecem a existência dos relatórios. Procurou-se, ainda neste eixo de análise, perceber como os professores de LP da Escola X consideram os resultados de seus alunos, no intuito de verificar se há ou não o acompanhamento mais de perto, como prevê o desenho institucional do Saerjinho.

Observou-se que o conhecimento dos professores de LP da Escola X acerca do relatório de resultados do Saerjinho, em maior parte, corresponde apenas ao lançamento da nota no Diário de Classe depois de feita a conversão da porcentagem de acertos em número com uma casa decimal, como registra a Professora L em: “O relatório? Aquela folha que vem com a porcentagem? [...] Eu sempre tinha e/le nas mãos, e eu só lia mesmo o nome do aluno, via quem era e quanto acertou. Mas eu não sei como foi feito [...] Só para nota mesmo” (PROFESSORA L, entrevista realizada em 13 jul. 2016). E a Professora J em:

Conheço, mas não entendo muito. Eu acessei o relatório para saber como as turmas iam, mas não conheço mais profundo [...] Só para definir a pontuação. Aí faz a conta de quanto os alunos acertaram e aí, posteriormente, já que o relatório apresenta quais questões eles erraram, posso voltar e trabalhar as questões que eles tiveram mais dificuldade [...] Ele é disponibilizado pela escola, o relatório geral fica em mural e a gente acaba tendo acesso impresso, os relatórios da minha disciplina, das minhas turmas, acabam sendo entregues a mim (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Pelo relato da Professora J, é possível perceber que os professores conhecem o relatório de resultados do Saerjinho, e sabem, ainda, que é possível utilizar esses resultados para que sejam revistas as habilidades críticas, mas apenas o utilizam como parte da nota. O mesmo é observado na fala da Professora I, que registra maior dificuldade na compreensão dos dados apresentados no relatório.

Dificuldade até mesmo para ler aquele [relatório] porque vem um resultado, os índices de compreensão do aluno. Vem um resultado descritivo de porcentagem de acerto e porcentagem de erro, o que a turma erra mais em determinadas questões e outras questões que eles acertam mais, de compreensão, de interpretação, de vários aspectos da língua portuguesa. Mas só que, para nós, ainda não existe, até agora, uma orientação técnica. É uma pesquisa técnica, mas nós não somos amparados tecnicamente para compreender como se usa e como a gente pode, de certa forma, proceder em sala de aula (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

A Professora I justifica a dificuldade ao compreender o relatório de resultados do Saerjinho com a falta de formação técnica oferecida ao professor, problema também relatado durante o grupo focal. É perceptível que, embora a professora reconheça as possibilidades de utilização do relatório, ela não se sente capacitada para utilizá-lo, como ratifica mais adiante na entrevista: “Na verdade, eu não utilizo. Eu verifico quais habilidades estão com mais desenvolvimento e outras que tem mais defasagem, mais dificuldades, os alunos estão com mais dificuldades. Mas, na verdade, eu não me norteio nele” (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Embora o Saerjinho tenha sido desenhado como uma tentativa de avaliação longitudinal, com a possibilidade de avaliar um mesmo aluno ao longo de um período, segundo Bonamino e Oliveira (2013), não se observa, nos excertos apresentados, que esse acompanhamento ocorra, uma vez que ele só é possível mediante a comparação dos relatórios de resultado de bimestre a bimestre. Como evidenciam as falas das professoras, ainda há muita dificuldade na compreensão desses relatórios, o que também inviabiliza a avaliação longitudinal.

Dificuldade semelhante foi registrada pela Professora Q, em:

Sinceramente acho confuso. Eu entendo quando imprimem para mim e entregam nas minhas mãos, aquela folha com as notas [...] Usava só a porcentagem, porque no caso aparecia o nome do aluno, quantidade de questões que eles acertaram e erraram e a porcentagem de acerto. Então, a gente fazia o cálculo em cima da porcentagem, só usava isso (PROFESSORA Q, entrevista realizada em 23 jul. 2016).

E, ainda, pela Professora P, ao falar que o relatório do Saerjinho é documento muito complexo de se manusear:

Muito complexo. Você tinha que achar aquela habilidade, qual questão está dentro daquela habilidade para você trabalhar novamente. 'Ah, seu aluno não foi bom na habilidade – não me lembro agora especificamente a habilidade – na habilidade de destacar o tema do texto. Aí você tem que trabalhar isso com o aluno. Como você vai trabalhar isso no aluno em um outro bimestre que já mudou o enfoque, que já tem um outro conteúdo programático para você trabalhar? E que habilidade é essa? Não tinha muito padrão. Eu acho que não tinha como você entender muito aquelas exigências. [...] Era por habilidade mesmo, era como se fosse um gráfico, cada habilidade, cada pergunta. Então, você tinha que voltar na pergunta para saber o que é que ele estava querendo dizer, que ele não atingiu. [...] Até para saber o que a sua turma iria melhor ou não, por exemplo, a sua turma ficou fraca na habilidade “x”, aí você voltava na prova, onde está essa habilidade “x”? Você tinha que procurar onde está essa habilidade “x”. Como que eu vou trabalhar essa habilidade “x” que ele não foi bem? Sendo que agora já mudou o conteúdo, já tenho que prepará-los para a próxima prova, para próxima matéria e aí não conseguia identificar, às vezes, que habilidade “x” é essa? (PROFESSORA P, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

O excerto anterior evidencia claramente a ineficiência docente ao lidar com o relatório de resultados do Saerjinho – não se discute aqui a competência docente, apenas a falta de eficiência ao manusear o documento. Ao relatar a dificuldade em localizar a “habilidade x”, a Professora P coloca luz sobre dois pontos importantes: primeiro, o desconhecimento da Matriz de Referência do Saerjinho e, por isso, não consegue identificar a que se refere a habilidade indicada no relatório; segundo, o fato de o caderno de questões não indicar, em cada questão, a habilidade a qual essa se refere, problema também levantado durante o grupo focal. Assim, a reorientação do processo de ensino e de aprendizagem que, segundo Teixeira e Nunes (2014), deve acontecer por meio da coleta de dados das avaliações, torna-se tarefa realmente complicada para o professor, tendo que lidar com dois documentos diferentes e complexos – relatório de resultados e caderno de questões – para conseguir fazer a análise dos resultados de seus alunos.

Houve registros de professores que utilizam com maior facilidade o relatório de resultados do Saerjinho, verificando, inclusive as dificuldades dos alunos, como relatado pela Professora K em “[...] exatamente como eu disse: para saber onde estava a deficiência deles. Para entender em que momento eu teria que reforçar alguma coisa, isso ajudava para a gente saber” (PROFESSORA K, entrevista

realizada em 07 jul. 2016). E pela Professora N, em: “[...] eu pesquiso, isso porque essas informações todas foi a coordenadora quem me deu. Então eu vou lá, avaliar habilidade, então ele não foi habilitoso em tal questão, então a habilidade dele em determinado assunto não está suficiente, então eu vou trabalhar mais aquilo” (PROFESSORA N, entrevista realizada em 22 jul. 2016). No entanto, as professoras não apresentaram exemplos práticos de como esse relatório é utilizado bimestralmente, apenas enfatizaram saber o que fazer a partir da orientação da Coordenação Pedagógica.

Já as Professoras M e O relataram brevemente como realizam o acompanhamento dos resultados dos alunos mediados pelo relatório do Saerjinho, conforme os seguintes excertos:

[...] É porque aquele resultado é de acordo com as habilidades e competências. Então, entendo perfeitamente. [...] A gente vai até o site e lá você pode tirar uma cópia, ou até mesmo a escola costuma fornecer. [...] Eu vejo qual a habilidade, aí procuro exercícios atrelados a essas habilidades. [...] Aí eu retorno inclusive avaliando com eles. ‘Olha, a gente falou tanto a respeito dessa questão, e como que vocês erraram?’ É sempre reavaliando (PROFESSORA M, entrevista realizada em 16 jul. 2016).

[...] Ali [no relatório] tem como a gente verificar qual era a habilidade, a quantidade de acertos e também por aluno, então eu tinha um mapa geral que eu consegui visualizar quais as habilidades mais aprendidas, as que geravam mais dificuldades, isso tudo por aluno, facilitava bastante o trabalho, tanto é muitas vezes eu montava o simulado em cima das habilidades com mais dificuldade (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Embora as Professoras M e O tenha registrado tais estratégias de acompanhamento dos resultados, não demonstraram que tais estratégias sejam frequentes. Observou-se que, em maior parte, os professores sabem como utilizar o relatório do Saerjinho e reconhecem as possibilidades que ele oferece, mas que não tem condições para colocar o caráter formativo do Saerjinho em prática, como registra a Professora R, justificando com a falta de tempo.

Conheço porque na escola a gestão anterior [...] nos passava isso, nos transmitia esse gráfico de produtividade, de percentual relacionado à escola, à escola relacionada à regional, a escola na coordenadoria... Enfim, a gente tinha, até o ano passado, o conhecimento de como os nossos alunos estavam em relação a essa produtividade.[...] A gente tem até um caderninho, eu recebi um caderninho explicando todas as habilidades, competências, matriz curricular e tal.[...] **O ideal é uma coisa o real é outra. O ideal é que a gente passe o pente fino naquilo, a gente observe aquilo com toda a delicadeza e sabedoria para que a gente**

possa voltar naqueles pontos onde os alunos ou a maior parte da turma não conseguiu atingir. Mas, na verdade a correria é tamanha que você olha aquele relatório e o bimestre você tem que seguir com ele. Uma coisa ou outra você retoma, você explica novamente, você passa novamente, mas vida que segue. Vem outro bimestre, é outro currículo (PROFESSORA R, entrevista realizada em 29 jul. 2016, grifo nosso).

No excerto anterior, fica evidenciado que os professores reconhecem a distância entre o que se faz e o que poderia fazer com os resultados do Saerjinho, retornando, por exemplo, às habilidades em que os alunos apresentam maior dificuldade. No entanto, as expressões coloquiais “correria” e “vida que segue”, registradas pela Professora R, mostram que ainda pouco se faz nesse sentido. Na verdade, percebe-se que as dificuldades dos alunos acabam sendo desconsideradas diante da necessidade de se cumprir o Currículo Mínimo, no tempo previsto.

Com relação a retornarem aos resultados dos bimestres anteriores, nenhum professor entrevistado registrou tal prática. A Professora J registra que faz um comparativo pela nota, mas não pelas habilidades previstas na Matriz de Referência, em: “Nunca fiz, eu acabo tendo comparativo, mas pelas notas dos alunos, eu não volto no relatório, eu avalio a nota, o que modificou de um bimestre para o outro” (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016). Ainda sobre as habilidades avaliadas em cada bimestre e indicadas no relatório de resultados do Saerjinho, houve registro de desconhecimento pela Professora I, em:

[...] é claro que dá uma certa compreensão, mas ainda assim eu acho que falta um entendimento mais amplo de como a gente vai consolidar isso. Dá uma compreensão do que é a proposta, é interessante, agora como efetivar isso, eu acho que é a maior dificuldade. [...] eu já cheguei, há algum período atrás, eu verifiquei que tinha essa relação para você perceber [entre as habilidades previstas na Matriz de Referência e as questões do Saerjinho], **mas nos últimos anos a gente tem recebido somente com essa referência, ou seja, você não tem como saber a que se refere** (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016, grifo nosso).

Observou-se que a equipe gestora de Escola X, especificamente na figura da Coordenação Pedagógica, oferecia suporte aos professores para que analisassem os relatórios, mas que essa prática não perdurou, conforme o excerto anterior. Subtende-se que a Professora I não conhecia a Matriz de Referência do Saerjinho quando registrou não ter como saber a que se refere cada uma das habilidades indicadas no relatório.

De acordo com Sousa e Oliveira (2010), os momentos de avaliação apenas ganham sentido quando promovem intervenções em todo o processo educacional, desde o acesso até a qualidade da educação oferecida pela instituição. E essas intervenções só acontecem por meio do julgamento das informações coletadas nas avaliações, da tomada de decisões a partir desse julgamento, e das ações concretas referendadas nessas decisões. Constatou-se que os professores de LP da Escola X não pensam em ações que contribuam para o aprendizado dos alunos, considerando as habilidades críticas demonstradas pelos resultados do Saerjinho. Assim, quando professores não utilizam – muitas vezes porque não têm conhecimento de como utilizar – todo o manancial de informações oferecido por esse instrumento (que podem ser julgadas, analisadas e compreendidas) essas informações perdem a utilidade e o Saerjinho, como parte do processo avaliativo bimestral, perde o sentido.

Tomando por base o consenso observado durante o grupo focal no que se refere ao nível de dificuldade das questões de LP do Saerjinho não ser alto, os professores de LP da Escola X foram questionados sobre como eram os resultados de seus alunos e como eles consideravam o nível de dificuldade das questões.

De modo geral, até o ano anterior, era produtivo. Poderia ter sido melhor? Claro que poderia, sempre pode ser melhor! Mas eu posso dizer que foi um resultado positivo em vista da comunidade que nós trabalhamos. Cinquenta e quatro por cento, cinquenta e sete por cento... Teve bimestre que uma das turmas atingiu oitenta e um por cento, segundo ano [do curso] normal do ano passado [...] eu acredito que o resultado tenha sido bom (PROFESSORA R, entrevista realizada em 29 jul. 2016).

De forma geral, os professores de LP da Escola X consideram os resultados de seus alunos de médio a bom, como registra a professora I em: “[...] eu acredito que, para os alunos aqui, é mediana” (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016); “[...] eram bons, os resultados eram bons. Tinha alguns ruins, mas a maioria eram bons” (PROFESSORA L, entrevista realizada em 13 jul. 2016); “[...] eles todos são acima da média [...] todas as turmas acima da média. Agora, tem aluno que tem zero ponto dois” (PROFESSORA N, entrevista realizada em 22 jul. 2016); “[...] dentro de língua portuguesa, até que eles se destacam bem” (PROFESSORA M, entrevista realizada em 16 jul. 2016).

Considerando a ideia de sucesso escolar em seu primeiro sentido, de acordo com Perrenoud (2003, p. 10), como “associada ao desempenho dos alunos: obtêm

êxito aqueles que satisfazem as normas de excelência escolar e progridem nos cursos”, a visão que os professores de LP da Escola X têm, de maneira geral, dos resultados de seus alunos no Saerjinho, indica que esta é entendida como mais uma avaliação interna, capaz de gerar uma nota parcial que comporá a nota final do aluno em determinado bimestre, por isso, registram que os resultados são médios ou bons, a partir dos percentuais e das notas que esses resultados geram, como em “uma das turmas atingiu oitenta e um por cento” e em “tem aluno que tem zero ponto dois”. Mesmo que saibam que se trata de uma avaliação externa, os professores lidam com seus resultados como resultados de avaliações internas. O que evidencia, na prática docente, a hibridez do instrumento destacada em seção anterior deste capítulo.

E ainda, houve registro de alunos que faziam as provas do Saerjinho sem se dedicarem, como em: “eram bons os resultados, eram sempre mais da metade da prova [...] Aqueles casos específicos, dos alunos que saem marcando qualquer negócio, sempre tem, tinham esses meninos, mas os restantes iam bem” (PROFESSORA H, entrevista realizada em 06 jul. 2016).

Problema semelhante foi registrado por outra professora, em:

[...] como eu tinha três turmas apenas lá, em duas turmas eu via um retorno bom e em uma turma não, porque muitos alunos faltavam, principalmente nessa turma que eu tinha alunos repetentes, bem mais velhos [...] ‘– Ah, vai ter Saerjinho? Vamos faltar!’ Não se interessavam, sabe? E valia vinte pontos. Imagina se não valesse? Então eles desconsideravam mesmo a prova e não tinham o menor interesse. Então, eu tinha problemas com alunos assim, nessa questão. Então, isso trazia uma queda na porcentagem da turma e do meu trabalho, o meu trabalho acabava parecendo que – aparecia lá uma porcentagem ruim para turma – eu não tinha trabalhado bem com aquela turma, e não era isso (PROFESSORA Q, entrevista realizada em 23 jul. 2016).

No excerto anterior, evidencia-se que a preocupação da professora com a falta de interesse dos alunos ao realizarem as provas do Saerjinho aparece aliada à preocupação com a avaliação que os gestores faziam de seu trabalho docente, ao analisarem os resultados de turmas em que os alunos não dedicavam atenção às questões. Tal preocupação reflete o uso equivocado que alguns gestores ainda fazem dos resultados do Saerjinho, comparando turma e responsabilizando professores, sem que sejam considerados fatores externos à avaliação, como, por exemplo, a falta de formação técnica e a falta de tempo, já evidenciados nesta pesquisa como problemas citados pelos professores.

Também ficou evidenciado o descrédito de alguns professores com esses resultados, considerando-se, também, a falta de dedicação dos alunos. Como em: “Eu acho que eles não iam muito bem [...] e também, a gente não tinha como saber muito por que, às vezes, eles não faziam com boa vontade, não queriam fazer, então não dava para ser cem por cento de certeza daquilo que você estava aplicando (PROFESSORA K, entrevista realizada em 07 jul. 2016). E em:

[...] Eu acho que esses resultados escondem muito a realidade, porque, pela minha experiência – que não foi muito com o SAERJ – os alunos fazem a prova de qualquer jeito, muitos vêm fazer só pela pontuação, mas acabam não se dedicando àquilo e aí o resultado nunca serve como um parâmetro real do que eles apreenderam da matéria ou o que eles deixaram escapar. A gente não sabe até onde eles fizeram a prova com dedicação e até onde foi um mero chute, só para constar que veio (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Avaliações em larga escala geralmente são elaboradas com a utilização da TRI, como discutido em seção anterior, que, segundo o INEP (2011), qualifica o item de acordo com três parâmetros, um deles é a possibilidade de acerto ao acaso (chute). Neste sentido, a Professora J tem razão ao afirmar que não é possível saber até que ponto um erro ou um acerto refletem o conhecimento do aluno, pois o Saerjinho não usa a TRI.

Questionadas sobre essa falta de motivação dos alunos para realizarem o Saerjinho, que também foi identificada durante o grupo focal, tanto a Professora K quanto a Professora J registraram que os alunos não se comportavam da mesma maneira nas demais avaliações bimestrais, especificamente, nas demais provas elaboradas e aplicadas por elas.

[...] Acredito que sim, porque tem um peso maior e eu acredito que a avaliação é mais direcionada. Já que é o professor que monta as avaliações bimestrais, ele vai ter o cuidado de que as avaliações se enquadrem nas aulas que ele deu. [...] as minhas provas precisam ser coerentes com o que eu trabalhei em sala de aula. Com o Saerjinho não acontece isso de forma direta, até porque cada professor trabalha de um jeito, cada professor privilegia um conteúdo ou outro e aí, na hora do parâmetro de comparação, o Saerjinho nem sempre vai estar muito coerente com o que aconteceu em sala (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

A Professora K registrou que a diferença entre o comportamento dos alunos ao realizarem as provas do Saerjinho e as demais provas está na motivação deles.

[...] Motivação. Porque eles não viam aquilo [o Saerjinho] como parte do dia a dia, eles não entendiam que aquilo era necessário para eles. A avaliação era necessária para que eles tivessem nota, mesmo que valesse os dois pontos, aquilo era pouco para que motivasse para fazer com eficiência, com boa vontade, lendo de verdade, até porque é muito cansativo, prova de português e matemática junto, eles não tinham paciência de ficar fazendo aquilo (PROFESSORA K, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Nesse ponto da análise, verifica-se que os professores, embora lidem com os resultados do Saerjinho como resultados de avaliação interna, lidam com a prova como uma avaliação externa, mais uma vez como um instrumento alheio ao processo pedagógico bimestral.

No entanto, novamente, verificou-se que os professores têm o conhecimento acerca das possibilidades de intervenção pedagógica mediadas pelo Saerjinho. Quanto questionada sobre os resultados de seus alunos, a Professora O respondeu que “eram resultados satisfatórios, mas que poderiam ter sido melhores, obviamente” (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016). Questionada sobre como os resultados poderiam ser melhores, respondeu que seria possível “talvez pela ênfase... enfatizar melhor o trabalho com as habilidades (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Neste segundo eixo de análise, observou-se que os professores de LP conhecem o relatório de resultados do Saerjinho, mas não o utilizam com eficiência, não extraem desse documento os dados necessários ao acompanhamento dos alunos bimestralmente com base nas habilidades previstas na Matriz de Referência do Saerjinho, indicando falta de tempo e de formação técnica para isso. Observou-se, ainda, que os professores de LP da Escola X consideram os resultados de seus de médios a bons, assim como, que os professores atribuem os baixos resultados, em parte, à falta de motivação dos alunos ao realizarem as provas. Como não foram realizadas pesquisas empíricas com os alunos, não se pode afirmar que os professores estejam, ou não, corretos em suas análises.

2.6.3 O foco leitura e a utilização dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho

Durante o grupo focal, os professores registraram que algumas questões eram extremamente fáceis, e, mesmo assim, os alunos não acertavam. Diante disso, neste terceiro e último eixo de análise, pretendeu-se verificar como os professores

de LP da Escola X compreendem o foco na leitura e a utilização dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho, considerando o grau de dificuldade das questões.

Quanto ao nível de dificuldade das questões, houve professores que ratificassem os dados coletados no grupo focal, como em: “Eu acho que às vezes elas são incoerentes, umas muito fáceis e umas muito difíceis. Havia bimestres que os textos eram muito grandes com um vocabulário um pouco maior, mais difícil, então acho que não era muito linear” (PROFESSORA K, entrevista realizada em 07 jul. 2016). E em:

Eu acho que as questões são muito rasas, exigem pouco conhecimento dos alunos, conhecimento aprofundado exige pouco, mas como eles têm muito problema de leitura, eles acabam achando a prova mais difícil do que realmente é. Eu acho que em questão de conteúdo não é tão exigente, exige mais leitura e é uma dificuldade muito grande dos alunos, aí o resultado acaba caindo, não por falta de conteúdo, mas por falta de habilidade com a leitura (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

A mesma compreensão foi percebida na fala da Professora N, pautando-se numa comparação entre o Saerjinho e o ENEM.

[...] Eu acho que o Saerjinho não mede realmente o conhecimento do aluno [...] Muito superficial, eu acho. Ele não aprofunda o conhecimento. [...] não dá para: ‘Ah, meu aluno foi bem então ele tem bastante conhecimento’. Na prova do Saerjinho eu não vejo isso, tanto que ele não tem as dificuldades que tem em uma prova do ENEM, uma vez que o estado diz que é a preparação do aluno para prova do ENEM. Então, eu acho que ele está muito aquém da prova do ENEM, que ela é mais complexa (PROFESSORA N, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Segundo Sousa e Oliveira (2010), as avaliações como o Saerjinho contribuem com o processo pedagógico na medida em que se considere a lógica interna dos processos de avaliação, procurando, entre outros fatores, explicitar os enfoques e critérios adotados. Nos excertos anteriores, os professores registram que o Saerjinho exige pouco “conhecimento aprofundado” e que “não aprofunda o conhecimento”, o que evidencia o desconhecimento do enfoque dado às competências leitoras, seguindo a Matriz de Referência do SAEB. Percebeu-se que os professores esperavam do Saerjinho cobrança de conteúdos mais formais da língua, como os gramaticais.

Houve registros de que as questões eram adequadas ao nível de ensino, como em “Eu acho que estão adequadas. Eu já dei uma olhada, não li tudo não,

mas eu acho que está adequado com a idade deles, o que eles estão estudando, acho que está adequado, está batendo com o que eles estão estudando” (PROFESSORA L, entrevista realizada em 13 jul. 2016). Assim como, registros de inadequação:

[...] Tem questões que são bem elaboradas, eu acho assim interessantes, e tem questões principalmente do sexto ano, que eu trabalhei no ano de 2014, que achei muito ruim [...] As perguntas eram mal elaboradas, as perguntas eram extremamente – no popular mesmo – bobinhas, perguntas meio que vazias com respostas óbvias. Então, eu achei que eles tinham muito mais a oferecer do que o Saerjinho estava cobrando. Em geral, eu acho o Saerjinho fraco [...], mas, às vezes, tem algumas perguntas interessantes, mas em geral eu acho fraco (PROFESSORA Q, entrevista realizada em 23 jul. 2016).

Novamente, observa-se o desconhecimento do foco dado às competências leitoras e à seleção de questões que mesclam diferentes níveis de dificuldade. Uma das professoras demonstrou conhecimento acerca dos diferentes níveis de dificuldade das questões, exemplificando com banco de questões disponibilizado pelo CAEd.

[...] Eu acho que ele mescla tanto questões mais simples quanto algumas questões mais elaboradas no sentido da dificuldade, vamos dizer, e isso também dava para a gente medir o grau do aluno: dentro daquela determinada habilidade, como é que ele estava indo? Será que estava tão fácil? Será que eu poderia puxar um pouco mais? Porque na própria plataforma tinha como, na hora de montar o simulado, escolher a opção entre questões mais fáceis e questões mais difíceis, tanto é que tem habilidade que nem tem questão tão simples, já é mesmo grau de dificuldade médio a alto. [...] obviamente tem algumas questões que têm um grau de dificuldade maior, isso é óbvio, porque o aluno precisa desenvolver habilidades mais profundamente (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Houve professores que considerassem o nível de dificuldade fácil, tomando por base os resultados dos alunos, como em “dentro de língua portuguesa [...] eu consigo perceber que pouquíssimos alunos não conseguiram cinquenta por cento na prova, eram poucos os alunos nas turmas que não conseguiam essa porcentagem, essa produtividade. Então, creio eu, que as questões eram tranquilas, eram fáceis, de fácil compreensão” (PROFESSORA R, entrevista realizada em 29 jul. 2016). Ou, ainda, tomando por base o conhecimento exigido para resolver a questão, como em:

[...] Algumas eu achava muito simples, mas, incrível, alguns alunos não conseguiam entender, mesmo sendo simples as questões de interpretação, alguns alunos não conseguiam entender. Muito texto! Algumas questões

repetitivas e algumas questões do currículo mínimo, às vezes, nem estavam incluídas ali. Pouquíssimas questões gramaticais, e, mesmo a questão do texto e algumas perguntas, vou ser sincera, com um grau de complexidade muito simples. 'Para que fazer aquela pergunta?' Às vezes, eu me questionava: Qual o assunto? Ah, falou sobre a receita. Qual é o assunto da receita? Bolo de quê? (por exemplo) Umas perguntas a nível bem fraco (PROFESSORA P, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Ressalta-se, como verificado nas entrelinhas dos excertos acima e explicitamente nos excertos a seguir, que os professores reconhecem a dificuldade dos alunos ao realizarem as provas do Saerjinho, não pelo nível de dificuldade das questões, mas pela dificuldade que apresentam para resolverem questões de interpretação, em que é exigida a competência leitora. Vale lembrar que os dados colhidos do PPP da Escola X indicam baixos índices de hábito de leitura entre os alunos. O fato de a Professora registrar “Muito texto!” reflete claramente essa dificuldade que os alunos têm com a leitura. Tal ênfase é dada também pela Professora M em: “os alunos reclamam muito que tem que ler muito. Então, como eles não têm muito o hábito de leitura, eu percebo que, às vezes, tem dificuldades porque eles não têm o habito de leitura” (PROFESSORA M, entrevista realizada em 16 jul. 2016). E em:

[...] Eu acho que é uma prova mais interpretativa do que difícil. Se eles souberem interpretar, eles dão conta de fazer, não é difícil, acaba sendo o que eles viram no bimestre. É uma questão de interpretar, de querer fazer também, porque, às vezes, ele não está a fim de fazer e aí marca qualquer coisa. Então, é o objetivo muito pessoal, muito individual de cada um (PROFESSORA H, entrevista realizada em 06 jul. 2016).

Essa dificuldade com a leitura evidencia que, embora os alunos saibam ler e escrever, eles ainda não conseguem colocar essas competências em prática, ou seja, não adquiriram habilidades letradas, no sentido do letramento empregado por Magda Soares (1999). Segundo a autora, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento” (SOARES, 1999, p. 20). Os excertos apresentados nesta etapa da análise evidenciam que os alunos têm dificuldade para responder a essas exigências sociais da leitura, especificamente.

Ficou evidenciado que o foco na competência leitora ainda está dissociado do que é compreendido como “conteúdo” que deva ser avaliado, pois os professores

sentem a falta desse “conteúdo” na prova. Por “conteúdo”, entendem-se as questões normativas da LP, ou seja, as questões gramaticais, como em:

[...] eu acredito que as questões são muito rasas, não exigem tanto conhecimento de conteúdo, é mais conhecimento de leitura, uma coisa que nem sempre a gente consegue dar conta cem por cento dentro da sala de aula. Nas minhas avaliações bimestrais, eu acredito que eu consigo testar até onde os alunos foram no conteúdo em si, consigo explorar mais essas questões de conteúdo (PROFESSORA J, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

Novamente, observou-se que os professores acham que as provas do Saerjinho exageram na quantidade de textos e sentem falta de conteúdos gramaticais, como ficou evidenciado em outras falas: “muito texto, algumas questões repetitivas e algumas questões do Currículo Mínimo, às vezes, nem estavam incluídas ali. Pouquíssimas questões gramaticais [...] eu posso dar um enfoque maior ao texto, no outro bimestre na gramática, ou mesclar as duas (PROFESSORA P, entrevista realizada em 22 jul. 2016). E em:

o que a gente percebe no Saerjinho é que ele faz um resumo do conteúdo, mas aí tem algumas questões, por exemplo, com relação a ortografia, gramática, não tem muito, porque o Saerjinho basicamente só aproveita as questões do texto e, às vezes, o texto não tem tanto conteúdo gramatical (PROFESSORA M, entrevista realizada em 16 jul. 2016).

Excertos como os anteriores demonstram a valorização que alguns professores dão ao projeto formalista de ensino/estudo da LP, que, segundo Marcuschi (2008), “busca analisar a língua *descontextualizadamente*, dando primazia ao aspecto sintático”. Em avaliações como Saerjinho, em que o foco está na leitura, deseja-se avaliar habilidades em que os alunos, como leitores que são, consigam avaliar e analisar a diversidade de textos com as quais interagem cotidianamente, e não habilidades puramente formais e classificatórias de uso da língua. Mendonça e Bunzen (2006) discutem essa tensão entre o ensino/estudo de LP baseado em questões puramente gramaticais e o que se deseja como ensino/estudo da LP voltado à língua em funcionamento. A língua funciona contextualizada, por assim dizer, deseja-se o ensino/estudo da LP nos textos. Em certa medida, os excertos anteriores indicam que os professores veem problemas nessa perspectiva textual de ensino/estudo de LP.

Por outro lado, houve professores que perceberam a questão da contextualização da gramática nos usos textuais, como em:

Em Língua Portuguesa [...] as questões são mais de interpretação mesmo, [...] de compreensão de texto, e acho até que o rendimento, pelo menos dos meus alunos, não eram tão ruins assim, porque a gramática era toda contextualizada, cobrava-se muito a questão de literatura. Então, acho que era bem prático para o meu dia a dia como professora e fazer uso desse mecanismo, desse instrumento (PROFESSORA R, entrevista realizada em 29 jul. 2016).

E, ainda, os que reconheceram positivamente essa contextualização por meio do uso dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho, como em “positivo é o uso dos gêneros, porque não é uma prova só de gramática, só conteudista no sentido da coisa, eles sempre procuravam trabalhar parte do gênero para as questões, todas as questões eram bem contextualizadas” (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016). E em:

o foco eram as características de cada um dos gêneros e os alunos entendiam que aquilo seria cobrado no Saerjinho, tanto nas nossas avaliações, como no Saerjinho. Então, eu acho que principalmente na aprendizagem dos gêneros, então eu acho que realmente o aluno acabou entendendo melhor (PROFESSORA K, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

De acordo Kleiman (2006), a contextualização dos usos linguísticos, prevista no projeto funcionalista, ocorre por meio da utilização dos gêneros textuais. Ratificando as palavras de Marcuschi (2008), a autora destaca “a necessidade de um enfoque que se afaste do ensino de objetos que podem ser reduzidos aos seus aspectos linguísticos formais” (KLEIMAN, 2006, p. 34). Trata-se a LP em uso, em funcionamento, em textos. Segundo Kleiman, a importância de se trabalhar a LP por meio dos gêneros textuais está na imbricação entre esses e as diversas práticas sociais em que os alunos estão inseridos. Nessa perspectiva, o aluno precisa desenvolver habilidades de leitura do mundo que o cerca.

Para Marcuschi (2008), faz-se uma opção pela “linguagem contextualizada e em funcionamento”, da mesma forma como preveem os PCN de LP, ao tratarem do “domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (PCN, 1997, p. 21).

Destaca-se a importância de se usar os gêneros textuais como espaço para que sejam desenvolvidas as habilidades linguísticas dos alunos, registrada pela Professora O em:

tanto por abordar as habilidades, que eles necessitam aprender e desenvolver quanto instrumento avaliativo, não só para contabilizar nota, mas porque eles precisam desenvolver os gêneros que ali estão, que são questões de dentro do próprio bimestre. [...] Por exemplo, o ano passado, no sexto ano, a gente trabalhou contos, o Saerjinho sempre vai em cima do conteúdo do bimestre e focando as habilidades que eles precisam desenvolver. Então, quando eu preparo as aulas, automaticamente, eu já penso que aquilo vai cair na prova externa e eu preciso prepará-los dentro desse contexto (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Segundo Kleiman (2006, p. 35), “a prática social é compatível com o trabalho analítico necessário para a sistematização, domínio e controle dos saberes, inclusive o conhecimento dos gêneros envolvidos nessa prática, para o desenvolvimento de competências para a vida adulta”. Quando os professores registram que não entendem como seus alunos erram questões de interpretação tão óbvias, registram indiretamente que seus alunos não estão preparados para ler o mundo. E isso é outro problema.

A Professora K reconheceu que os professores ainda estão se acostumando a trabalhar o ensino de LP baseando-se nos gêneros textuais, em “na verdade, eu tenho certeza que houve, houve um avanço até porque quando nos adaptamos a isso, nós também melhoramos a questão do ensino focado no gênero – nós, os professores” (PROFESSORA K, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

A Professora K registra que o ensino de LP focado nos gêneros textuais é um avanço, e que avanço é também os professores aprenderem a desenvolver sua prática pedagógica nessa perspectiva por meio do Saerjinho. Considerando-se os excertos anteriores, em que essa perspectiva textual é minimizada, há que investir na formação desses professores, conforme afirma Kleiman (2006), dando destaque à possibilidade de aporte oferecido pela academia.

Os professores que já nutrem essas práticas sociais [...] precisam de uma reflexão sistemática que permita uma tomada de consciência sobre as vantagens e desvantagens desse processo [inserção nas práticas letradas de múltiplas instituições] para a formação do aluno para, assim, dar início à realização de um trabalho essencial em todos os segmentos do ensino, do qual nós, acadêmicos, poderíamos participar como coadjuvantes: a socialização dos saberes produzidos por professores e alunos na escola (KLEIMAN, 2006, p.35).

Vale lembrar que, durante o grupo focal, houve professor que registrasse perceber nos gêneros textuais presentes na prova do Saerjinho o único sincronismo entre essa e o CM.

Quando questionados sobre a possibilidade de o Saerjinho substituir a avaliação bimestral de maior peso – como nas escolas identificadas no grupo focal em que o Saerjinho vale 50% da nota bimestral – apenas uma professora se manifestou favorável.

[...] dentro da disciplina de língua portuguesa, eu observo que o Saerjinho, na sua grande maioria de questões, se não todas, contemplava o conteúdo do bimestre, então poderia ser substituído sim. É o que não acontece tanto com as outras disciplinas, isso porque os outros professores falam. Então, em língua portuguesa, eu via que os gêneros que a gente viu no bimestre eram os gêneros que caíam na prova e as habilidades também, sempre retomavam a habilidades anteriores, como as que eu já citei: fato e opinião, retomada de pronome. Então, têm habilidades clássicas que caem em todas as provas, mas dentro da língua portuguesa, o que era pedido no currículo mínimo, cobrado, era o que caía na prova (PROFESSORA O, entrevista realizada em 22 jul. 2016).

Nesse excerto, está evidenciado que a Professora O reconhece a relação entre o Saerjinho, a Matriz de Referência e o Currículo Mínimo, e que não vê problema em utilizar o Saerjinho como avaliação de maior peso. Os demais professores manifestaram-se contrários. Como nos excertos a seguir em que as professoras registram a necessidade de avaliar, também, a escrita dos alunos. Em: “não acho. Porque eu não acho que a gente deva avaliar o aluno apenas por uma questão objetiva. Porque eu acho que, na Língua Portuguesa, você precisa que o aluno escreva, tem que ter questões discursivas, então nunca substituiria” (PROFESSORA K, entrevista realizada em 07 jul. 2016). E em:

Porque dentro de língua portuguesa eu preciso também que meu aluno escreva, que meu aluno disserte, e o aluno, mesmo estando no Ensino Médio, quando você coloca lá “justifique, explique, escreva”, há uma dificuldade muito grande, na maioria das vezes. Como o Saerjinho, em língua portuguesa [...] nas questões eu consigo visualizar que meu aluno tem uma facilidade maior com as questões, eu creio que eu não posso substituir [...] porque é uma prova extremamente objetiva, toda objetiva, e eu preciso que eles façam provas dissertativas, que eles escrevam mais (PROFESSORA R, entrevista realizada em 29 jul. 2016).

O fato de o Saerjinho utilizar questões de múltipla-escolha não permite que habilidades de produção escrita sejam avaliadas. Embora edições anteriores do

Saerjinho tenham trazido propostas de produção textual, essas propostas restringiram-se ao 3º do Ensino Médio.

Outra justificativa registrada para a não substituição reside na falta que os professores sentem dos aspectos gramaticais na prova – novamente identificada na pesquisa – como em “eu acho que não, porque [...] que ele faz um resumo do conteúdo, mas aí tem algumas questões, por exemplo, com relação à ortografia, gramática, não tem muito, porque o Saerjinho basicamente só aproveita as questões do texto e, às vezes, o texto não tem tanto conteúdo gramatical (PROFESSORA M, entrevista realizada em 16 jul. 2016).

Destaca-se, ainda, que os professores não concordam com a substituição da avaliação bimestral de maior peso pelo Saerjinho considerando o ritmo individual do professor e de cada turma, como a Professora I em:

Eu acredito que se ela substituir, então, automatiza o sistema, porque é subjetivo [...] eu vou escolher como eu vou trabalhar com meus alunos, de metodologia minha, é algo subjetivo, muito íntimo, ‘como eu vou elaborar esse processo’. Então, como alguém vai cobrar de uma maneira diferente, metodologicamente diferente da minha? Então, ele não pode – vamos dizer assim – substituir, porque eu vou elaborar determinados tipos de procedimentos (PROFESSORA I, entrevista realizada em 07 jul. 2016).

E, ainda, a Professora H em:

Eu acho que ele complementa, mas não substitui. Porque substituir uma avaliação é muito pessoal, porque a avaliação tem a característica, a marca do professor. Então, essa avaliação mais pesada, é um objetivo muito individual do professor com a turma, porque mesmo que você tenha cinco terceiros anos, a matéria é a mesma nos cinco, mas de uma turma para a outra você tem uma gradação, uma diferença, então essa avaliação tem que ser pessoal (PROFESSORA H, entrevista realizada em 06 jul. 2016).

Nestes dois últimos excertos, percebe-se a pertinência das professoras ao considerarem que turmas diferentes têm tempos diferentes, além de estarem em contextos diferentes, com professores diferentes. Mesmo que as avaliações internas, especificamente a prova bimestral de maior peso, sejam elaboradas a partir do Currículo Mínimo, essas avaliações oferecem espaço para que professores adaptem o instrumento avaliativo ao processo que fora desenvolvido com seus alunos, ora reduzindo, ora extrapolando, o previsto pelo Currículo Mínimo. De fato, as avaliações externas não permitem essa flexibilidade diante da proposta curricular de uma rede de ensino, flexibilidade ratificada por Perrenoud (2003, p. 11), ao dizer

que as avaliações internas são “modulada em função dos contextos locais e dos contratos didáticos”.

Neste eixo de análise, verificou-se que os professores de LP da Escola X consideram as questões do Saerjinho, assim como no grupo focal, fáceis e, às vezes, incoerentes. Observou-se, ainda, que alguns consideram a quantidade de textos excessiva nas provas e desconhecem o foco do Saerjinho na leitura, seguindo a Matriz de Referência do SAEB; que ainda são poucos os que reconhecem no trabalho com os gêneros textuais a possibilidade de se ensinar/estudar a LP em funcionamento, contextualizada; que os professores não substituiriam sua avaliação bimestral de maior peso pela Saerjinho.

2.7 Considerações sobre os achados da pesquisa de campo

Nesta seção estão compilados os principais achados da pesquisa de campo, de forma a permitir uma compreensão objetiva das análises realizadas como pano de fundo à estruturação do PAE no próximo capítulo.

Inicialmente, realizou-se um grupo focal com sete professores de língua portuguesa da RMP, com a intenção de conhecer, na prática, como se davam os usos do Saerjinho, já que as informações disponíveis até o momento eram puramente institucionais. Observaram-se dois tipos ideais de utilização do Saerjinho: um primeiro tipo, em que pesa a desvalorização do instrumento, com a utilização de seus resultados apenas como nota bimestral; um segundo tipo, em que pesa a supervalorização do instrumento, com práticas pedagógicas voltadas, quase que exclusivamente, à preparação dos alunos para realizarem as provas, com a atribuição de 50% da nota bimestral ao Saerjinho. Quer seja na desvalorização, quer na supervalorização, a pesquisa não captou exemplos de utilização do Saerjinho em seu caráter formativo, contrariando a perspectiva institucional, observou-se, apenas, a utilização das provas como avaliação diagnóstica e como avaliação somativa. Diante disso, propôs-se um modelo formativo de utilização, não verificado na realidade pesquisada. Esse modelo serve de escopo ao PAE.

Por meio da realização de entrevistas com a equipe gestora da Escola X, espaço delimitado para a implementação do PAE, observou-se que o processo de aplicação das provas era tratado com bastante rigor, dando aos professores aplicadores as devidas orientações. Observou-se, ainda, que a mesma reconhece o

caráter formativo do Saerjinho, e que propunha espaço de discussão sobre a Matriz de Referência, orientando os professores a como utilizarem seus resultados formativamente. No entanto, segundo falas do gestor, ainda havia professores que desconsiderassem esses momentos e a importância deles.

Posteriormente, com a realização das entrevistas com onze professoras de LP da Escola X, constatou-se que, nesta escola, os professores se aproximam do tipo de utilização do Saerjinho pautado na desvalorização do instrumento. Esta constatação advém das seguintes observações registradas nas subseções anteriores, e sintetizadas nos quinze pontos a seguir conforme quadro 7:

Quadro 7 – Achados da pesquisa de campo

1. O Saerjinho ainda está distante tanto da prática pedagógica cotidiana quanto do planejamento bimestral, pois é basicamente utilizado instrumento de preparação para o ano seguinte – no caso das turmas que não fazem a prova no ano corrente – ou como simulados para as próximas avaliações.
2. No cotidiano da sala de aula, as práticas docentes observadas restringem-se, em boa parte, à correção das questões do Saerjinho após a aplicação. Os professores incluem o Saerjinho em sua prática apenas por se tratar de um instrumento de avaliação instituído, e não por perceber nele potencial formativo.
3. O Saerjinho tem importância para que o aluno conheça o modelo de questão de múltipla escolha, embora haja professores que não se preocupem em trabalhar esse modelo de questões em sala de aula.
4. Os professores não demonstraram o hábito de treinamento para o Saerjinho, não supervalorizam o instrumento de avaliação nem concordam com a substituição do instrumento avaliativo bimestral de maior peso pelo Saerjinho. As poucas estratégias de acompanhamento dos resultados observadas não são frequentes.
5. Os professores têm conhecimento acerca do relatório de resultados do Saerjinho, em maior parte, sabem que é possível utilizar esses resultados para que sejam revistas as habilidades críticas, mas só utilizam-no para o lançamento da nota no Diário de Classe depois de feita a conversão da porcentagem de acertos em número com uma casa decimal.
6. Os professores têm dificuldade ao compreender o relatório de resultados do Saerjinho devido à falta de formação técnica oferecida e ao tempo disponível para as análises que podem ser realizadas, pois não há, por exemplo, a indicação das habilidades no caderno de questões, apenas no relatório de resultados.
7. As dificuldades dos alunos em determinadas habilidades acabam sendo desconsideradas diante da necessidade de se cumprir o Currículo Mínimo, no tempo previsto e da falta de eficiência ao lidar com os relatórios de resultados.
8. A equipe gestora de Escola X, especificamente na figura da Coordenação Pedagógica, oferecia suporte aos professores para que analisassem os relatórios, mas que essa prática não perdurou.
9. Os professores lidam com os resultados do Saerjinho como resultados de avaliações internas – transformando os percentuais em notas – e lidam com a prova como uma avaliação externa – um instrumento que não é reconhecido como válido pelo professor.
10. Professores percebem que os alunos fazem as provas do Saerjinho sem se dedicarem e demonstram preocupação com a avaliação que os gestores fazem de seu trabalho docente, ao analisarem os resultados de turmas em que os alunos não dedicavam atenção às questões.
11. Professores desacreditam nos resultados e na eficiência da prova como indicadora do aprendizado, considerando-se, também, a falta de dedicação dos alunos ao realizarem as questões.
12. Os professores desconhecem o foco dado às competências leitoras e à seleção de questões que mesclam diferentes níveis de dificuldade; percebem exagero na quantidade de textos e/ou no tamanho dos textos presentes nas provas.

- | |
|--|
| 13. Os professores esperam do Saerjinho a cobrança de conteúdos mais formais da LP, como os gramaticais, e o foco na competência leitora ainda está dissociado do que é compreendido como “conteúdo” que deva ser avaliado (por “conteúdo”, entendem-se as questões normativas da LP, ou seja, as questões gramaticais). |
| 14. Os professores reconhecem a dificuldade dos alunos ao realizarem as provas do Saerjinho, não pelo nível de dificuldade das questões, mas pela dificuldade que apresentam para resolverem questões de interpretação, em que é exigida a competência leitora. |
| 15. Poucos professores reconhecem a contextualização do ensino de LP por meio do uso dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho e ainda estão se acostumando a trabalhar o ensino de LP na perspectiva dos gêneros textuais. |

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Considerando os apontamentos teóricos apresentados no início deste capítulo, os resultados do Saerjinho deveriam servir para que professores revissem as habilidades avaliadas e, ainda, sua prática docente, adaptando-a as necessidades dos alunos. O problema de pesquisa está neste ponto, nas formas como os professores, especificamente os professores de LP na Escola X, se utilizam desse instrumento, a saber: desconsiderando seu caráter formativo, aproximando do tipo de utilização voltado à desvalorização do instrumento, apresentado no primeiro capítulo desta dissertação.

Algumas observações contribuem para esta afirmação, como o fato de os professores de LP da Escola X não considerarem, em sua totalidade, o Saerjinho durante o planejamento bimestral (dos onze professores entrevistados, cinco disseram não considerar o Saerjinho durante o planejamento bimestral; dois disseram considerar “às vezes” e “pouco”; três disseram considerar; e uma disse “sempre” considerar). E, mesmo sendo uma avaliação instituída desde 2011, ainda ocorrer no espaço da sala de aula de maneira alheia ao processo pedagógico – é, muitas vezes, percebido como um elemento estranho ao processo pedagógico, compreendendo-o como um instrumento de avaliação à parte do processo conduzido pelo professor. Dessa forma, mesmo que os professores percebam uma imbricação entre as habilidades previstas no Currículo Mínimo e as questões do Saerjinho, não se percebe, ainda, um modelo de apropriação que leve em conta o potencial pedagógico do instrumento, não utilizado, ainda, como um instrumento de avaliação formativa, pois nenhum professor entrevistado registrou a prática de retornar aos resultados dos bimestres anteriores para estabelecer um comparativo entre os resultados dos alunos.

Além dos achados registrados no Quadro 7 a respeito da utilização dos resultados do Saerjinho, cabe destacar problemas verificados no entorno do objeto

de pesquisa, a saber, problemas de funcionamento do Saerjinho, tais como o atraso na divulgação dos resultados oficial às escolas – o que se dá aproximadamente um mês após a publicação; os erros na divulgação dos gabaritos, registrados tanto pelo gestor da Escola X quanto pelos professores que participaram da pesquisa; e a impossibilidade em se acompanharem os resultados de cada estudante ano a ano, por conta de o registro ser efetuado no sistema por nome e não por um número único de cadastro do aluno. Tais problemas são apenas mencionados neste momento do texto por não constituírem foco específico da pesquisa, mas são relevantes no sentido de apontarem um diagnóstico funcional do Saerjinho enquanto política pública.

No próximo capítulo, apresenta-se um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado à resolução dos problemas observados e registrados nesta seção. Sabe-se, contudo, que um PAE elaborado com vistas a atingir inicialmente uma escola, embora tenha a intenção de solucionar as diversas questões apontadas, não dará conta de esgotar todas as demandas observadas, principalmente pelo fato de algumas medidas competirem a instâncias superiores à escolar. Pelo exposto, ratifica-se a intenção de um PAE voltado à Escola X da Regional Médio Paraíba, com o desejo de que sua execução permita que esta unidade comece a avançar no sentido de utilizar os resultados do Saerjinho como uma avaliação formativa. E, quiçá, sirva de modelos às demais unidades escolares da RMP, da Seeduc/RJ e, ainda, unidades escolares de outras redes de ensino.

3 POR UM USO FORMATIVO DO SAERJINHO!

Por um uso formativo do Saerjinho! Sim, este terceiro e último capítulo tem início com um brado²⁸. Usado desde o século XV (CUNHA, 1986), o substantivo significa “clamor”, e é esta a intenção deste capítulo: clamar pelo uso do Saerjinho como um instrumento de avaliação formativa. Entendê-lo-ão como exagero os desinformados ou mesmo os professores que não estão em sala de aula, ou ainda os que estão, mas o desconsideram como instrumento avaliativo. Não a pesquisadora! Professora de Língua Portuguesa que há cinco anos, aplicando as provas e conferindo nota a elas, sente a necessidade de compreender como esse instrumento pode ser, de fato, utilizado em sala de aula, sem que se pense, pura e simplesmente, no investimento feito que ainda não surte efeito sobre o aprendizado de seus alunos.

O presente capítulo tem como objetivo propor um Plano de Ação Educacional (PAE) tomando por base os tipos ideais de utilização não formativa do Saerjinho. Para tanto, faz-se uma retomada do caso em estudo e das análises realizadas a partir do grupo focal e das entrevistas. Posteriormente, alinham-se as análises dos dados realizadas no capítulo dois às propostas de ação interventiva – utiliza-se o modelo 5W2H²⁹ como ferramenta para elaboração do PAE. Por fim, faz-se uma explanação objetiva de cada uma das ações propostas no PAE e se conduz o texto às considerações finais.

O caso de gestão em estudo trata das formas de utilização do Saerjinho como avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, instituída desde abril de 2011, com caracteres diagnóstico e formativo. Essa avaliação é aplicada a alunos do 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais de ensino regular presencial, ao final de cada bimestre, por meio de provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Ciências Humanas (História e Geografia).

²⁸ O título do capítulo traz um brado proferido pelo professor Wagner Rezende em uma das primeiras conversas sobre o caso de gestão em estudo. Ao professor, o devido crédito.

²⁹ O modelo 5W2H é uma ferramenta utilizada no processo de desenvolvimento de um PAE. Seu nome é originado da junção das primeiras letras dos nomes (em inglês) das diretrizes: What – O que será feito (etapas); Why – Por que será feito (justificativa); Where – Onde será feito (local); When – Quando será feito (tempo); Who – Por quem será feito (responsabilidade); How – Como será feito (método); How much – Quanto custará fazer (custo).

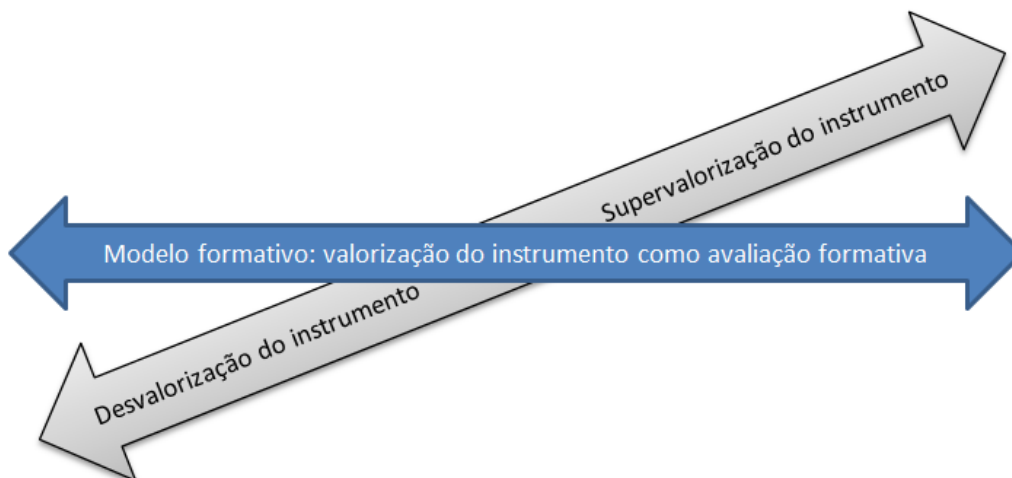
Durante as primeiras etapas da pesquisa, foi realizado um grupo focal com sete professores de Língua Portuguesa da Regional Médio Paraíba, em que se puderam observar posicionamentos variados entre os participantes no que diz respeito à utilização do Saerjinho. Formalizaram-se duas maneiras distintas de utilização da avaliação: uma em que os professores desvalorizam o instrumento, utilizando-o apenas como avaliação somativa, utilizando o relatório de resultados do Saerjinho apenas para converter os percentuais de acerto em notas; outra em que os professores supervalorizam o instrumento, conferindo-lhe caráter de principal avaliação bimestral – por decisão da direção de atribuir 50% da nota bimestral – e conduzindo todo o processo pedagógico em função do Saerjinho. Em ambos os tipos de utilização identificados, não se verificou o aspecto formativo da avaliação.

No campo definido para a pesquisa, a Escola X da Regional Médio Paraíba, foram realizadas entrevistas com onze professores de LP, por meio das quais se pôde concluir que esses se aproximam do tipo de utilização do Saerjinho voltado para desvalorização do instrumento de avaliação, pois também não o utilizam como instrumento formativo.

A estruturação deste PAE está baseada, então, na definição de um modelo de utilização do Saerjinho, de forma que esse possa ser utilizado como avaliação formativa, contribuindo para que a prática pedagógica dos professores de LP da Escola X seja revista a partir dos resultados dessa avaliação, promovendo seu caráter ativo, no contínuo ação-reflexão-ação proposto por Hoffmann (2003).

Numa escala que parte da desvalorização do instrumento para a supervalorização dele, o modelo de apropriação formativa dos resultados do Saerjinho possui características presentes nos dois tipos ideais verificados – desvalorização e supervalorização – localizando-se no ponto central entre o dois, nem desvalorizando nem supervalorizando a prova, mas procurando conciliar os elementos favoráveis à apropriação eficaz dos resultados observados em ambos, conforme figura 10.

Figura 10: Localização do modelo formativo de utilização do Saerjinho



Fonte: elaborada pela autora (2016).

Na seção a seguir, inicia-se a descrição desse modelo formativo de utilização do Saerjinho, apresentando-se a relevância da intervenção e o alinhamento entre os achados da pesquisa de campo e as ações propostas no PAE.

3.1 Relevância das intervenções propostas no PAE

Partindo da realização do grupo focal – primeira etapa de pesquisas de campo – e da elaboração de dois tipos ideais de utilização do Saerjinho que não servem ao propósito formativo de utilização de seus resultados desenhado pela Seeduc/RJ, caracterizados pela pesquisadora como usos equivocados dos resultados, entende-se necessária a descrição de um tipo de utilização que seja, então, o não equivocado.

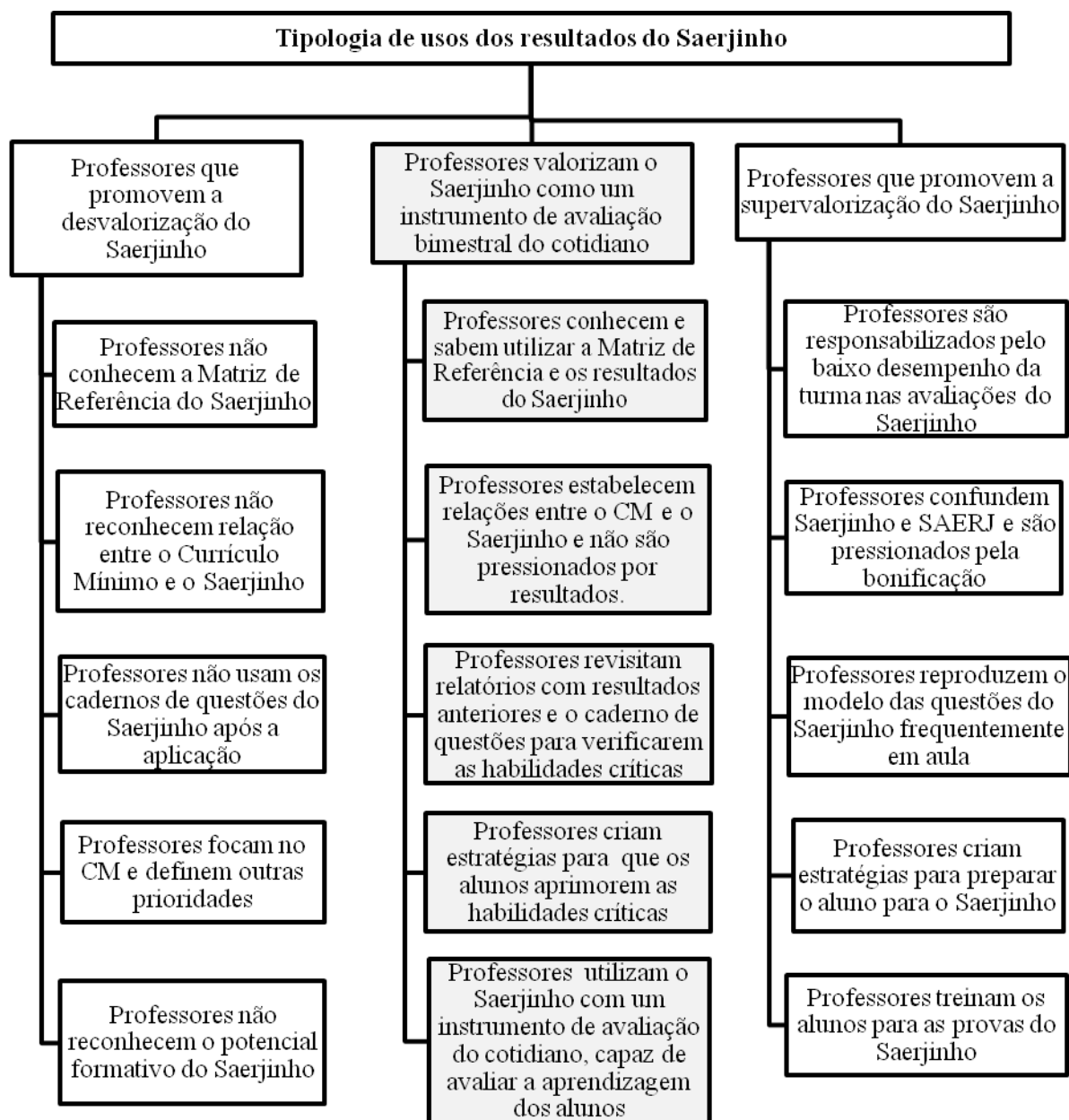
O Saerjinho é uma avaliação formativa, e defender essa característica de um instrumento de avaliação externa é de extrema importância, uma vez que se abre espaço de discussão sobre um ponto nevrálgico impelido à gestão escolar: avaliações externas – padronizadas. A avaliação externa, em regra, é tratada como algo que não tem nada de formativo, um juízo de valor que fica solto, essencialmente numérico. E o Saerjinho, como uma avaliação híbrida – uma avaliação externa, mas de caráter formativo – serve ao processo pedagógico para além do diagnóstico. Não devendo ter um fim si mesmo enquanto instrumento avaliativo que é, para que serve, afinal de contas, o Saerjinho? O que é uso formativo do Saerjinho? Como ele pode ser utilizado em seu caráter formativo? São

essas indagações que nortearam a elaboração do modelo formativo de utilização do Saerjinho e de seus resultados.

No modelo de utilização formativa dos resultados do Saerjinho, deseja-se que os professores conheçam e saibam utilizar a Matriz de Referência do Saerjinho, com destaque ao reconhecimento das habilidades avaliadas a cada bimestre, e ainda que tenham formação para lidar com os resultados divulgados nos relatórios do Saerjinho, mas que não sejam extremamente responsabilizados pelos baixos resultados dos alunos. A responsabilização pode haver, desde que esse professor tenha condições de acompanhar o rendimento de seus alunos e não o faça. Essas condições estão relacionadas, por exemplo, ao conhecimento e à devida utilização do relatório com os resultados dos alunos, o que, conforme entrevistas realizadas com os professores na Escola X, não ocorre por falta de formação aos professores.

A figura 11 insere o modelo formativo entre os dois tipos de utilização dos resultados do Saerjinho elaborados, de forma a prevê-lo como um meio-termo entre a valorização e a desvalorização do Saerjinho como instrumento de avaliação, promovendo sua valorização como um instrumento bimestral presente no cotidiano escolar. Aí está a principal relevância desta pesquisa.

Figura 11 – Tipologia de usos dos resultados do Saerjinho



Fonte: elaborada pela autora, a partir dos dados coletados no decorrer da pesquisa.

Os relatórios com os resultados do Saerjinho, no modelo formativo, devem ser acompanhados bimestralmente, para que se possa estabelecer uma comparação entre os resultados de um mesmo aluno em períodos diferentes, para que, assim, se possa avaliar se ele já domina uma habilidade não dominada anteriormente.

Quanto à presença do instrumento no cotidiano escolar, o modelo formativo prevê que professores considerem o Saerjinho ao prepararem suas aulas como uma

das avaliações bimestrais, que o reconheçam como um dos componentes do SAERJ, mas sem relacionarem o teste bimestral à política de bonificação apenas, e sim que o percebem como um instrumento capaz de verificar a aprendizagem dos alunos bimestralmente, de acordo com as habilidades previstas no Currículo Mínimo e focadas na competência leitora. O que – é claro! – não se traduz no único foco das aulas de Língua Portuguesa.

No modelo formativo, os cadernos de questão devem ser manuseados em sala após a aplicação de forma a promover a verificação, em conjunto com os alunos, das habilidades em que ainda há maiores dificuldades, mas sem fazer desse o foco principal das aulas. Os cadernos de questões podem ser utilizados em anos seguintes como testes, o que se configura como uma forma positiva de se reutilizarem os cadernos que sobram, ou mesmo como banco de questões para as avaliações internas, mas essa prática não pode reduzir o espaço das aulas ao treinamento para os testes nem inviabilizar a liberdade do professor ao elaborar suas avaliações.

Por fim, no modelo formativo, o professor reconhece o caráter formativo do Saerjinho o trata como outra avaliação normal no cotidiano escolar, criando estratégias para que os alunos possam aprimorar as habilidades mais críticas, sem treinar os alunos para o teste, evitando o estreitamento curricular.

Feito o estabelecimento de um modelo formativo de utilização dos resultados do Saerjinho, há que se alinhar os achados da pesquisa de campo apresentados no Capítulo 2 às ações que serão propostas no PAE. O quadro 8 apresenta esse alinhamento, tomando por base os quinze pontos elencados na seção 2.7 do capítulo anterior. Ressalta-se que a sequência numérica apresentada na primeira coluna do quadro 8 obedece à sequência estabelecida na seção 2.7, estando em acordo com a análise feita dos dados coletados nas entrevistas com os professores de LP da Escola X.

Quadro 8 – Alinhamento entre os achados da pesquisa de campo e as ações propostas no PAE

Achados da pesquisa de campo	Ação proposta no PAE
(1) O Saerjinho ainda está distante tanto da prática pedagógica cotidiana quanto do planejamento bimestral, pois é basicamente utilizado instrumento de preparação para o ano seguinte – no caso das turmas que não fazem a prova no ano corrente – ou como simulados para as próximas avaliações. (2) No cotidiano da sala de aula, as práticas docentes observadas	Ação 1 Criação de espaços de formação e de discussão sobre o Saerjinho, a Matriz de Referência, o relatório de resultados, o

restringem-se, em boa parte, à correção das questões do Saerjinho após a aplicação. Os professores incluem o Saerjinho em sua prática apenas por se tratar de um instrumento de avaliação instituído, e não por perceber nele potencial formativo. (3) O Saerjinho tem importância para que o aluno conheça o modelo de questão de múltipla escolha, embora haja professores que não se preocupem em trabalhar esse modelo de questões em sala de aula. (4) Os professores não demonstraram o hábito de treinamento para o Saerjinho, não supervalorizam o instrumento de avaliação nem concordam com a substituição do instrumento avaliativo bimestral de maior peso pelo Saerjinho. As poucas estratégias de acompanhamento dos resultados observadas não são frequentes. (5) Os professores têm conhecimento acerca do relatório de resultados do Saerjinho, em maior parte, sabem que é possível utilizar esses resultados para que sejam revistas as habilidades críticas, mas só utilizam-no para o lançamento da nota no Diário de Classe depois de feita a conversão da porcentagem de acertos em número com uma casa decimal. (8) A equipe gestora de Escola X, especificamente na figura da Coordenação Pedagógica, oferecia suporte aos professores para que analisassem os relatórios, mas que essa prática não perdurou. (9) Os professores lidam com os resultados do Saerjinho como resultados de avaliações internas – transformando os percentuais em notas – e lidam com a prova como uma avaliação externa – um instrumento que não é reconhecido como válido pelo professor. (12) Os professores desconhecem o foco dado às competências leitoras e à seleção de questões que mesclam diferentes níveis de dificuldade; percebem exagero na quantidade de textos e/ou no tamanho dos textos presentes nas provas. (13) Os professores esperam do Saerjinho a cobrança de conteúdos mais formais da LP, como os gramaticais, e o foco na competência leitora ainda está dissociado do que é compreendido como “conteúdo” que deva ser avaliado (por “conteúdo”, entendem-se as questões normativas da LP, ou seja, as questões gramaticais). (15) Poucos professores reconhecem a contextualização do ensino de LP por meio do uso dos gêneros textuais nas provas do Saerjinho e ainda estão se acostumando a trabalhar o ensino de LP na perspectiva dos gêneros textuais.	Currículo Mínimo, o foco na competência leitora, pela gestão escolar.
(6) Os professores têm dificuldade ao compreender o relatório de resultados do Saerjinho devido à falta de formação técnica oferecida e ao tempo disponível para as análises que podem ser realizadas, pois não há, por exemplo, a indicação das habilidades no caderno de questões, apenas no relatório de resultados.	Ação 2 Indicação das habilidades avaliadas nos cadernos de questão elaborados pelo CAEd.
(7) As dificuldades dos alunos em determinadas habilidades acabam sendo desconsideradas diante da necessidade de se cumprir o Currículo Mínimo, no tempo previsto e da falta de eficiência ao lidar com os relatórios de resultados. (14) Os professores reconhecem a dificuldade dos alunos ao realizarem as provas do Saerjinho, não pelo nível de dificuldade das questões, mas pela dificuldade que apresentam para resolverem questões de interpretação, em que é exigida a competência leitora.	Ação 3 Desenvolvimento de sequências didáticas disciplinares e interdisciplinares pelos professores.
(10) Professores percebem que os alunos fazem as provas do Saerjinho sem se dedicarem e demonstram preocupação com a avaliação que os gestores fazem de seu trabalho docente, ao analisarem os resultados de turmas em que os alunos não dedicavam atenção às questões. (11) Professores desacreditam nos resultados e na eficiência da prova como indicadora do aprendizado, considerando-se, também, a falta de dedicação dos alunos ao realizarem as questões.	Ação 4 Divulgação da importância pedagógica do Saerjinho e da Matriz de Referência aos alunos, pela gestão escolar e professores.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Estabelecidas as ações, destaca-se que foram pensadas levando em consideração os próprios atores da Seeduc/RJ, da RMP e da Escola X, sem a necessidade de contratação de profissionais externos com foco na economia de recursos financeiros. Essa medida leva em conta o Decreto nº 45.692/2016, de 17 de junho de 2016, que decreta estado de calamidade pública, no âmbito da administração financeira do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Segundo o Art. 1º, “Fica decretado o estado de calamidade pública, em razão da grave crise financeira no Estado do Rio de Janeiro, que impede o cumprimento das obrigações assumidas em decorrência da realização dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos Rio 2016” (RIO DE JANEIRO, 2016). O baixo custo, estimado para o ano letivo de 2017 em aproximadamente R\$ 1.980,00 (hum mil, novecentos e oitenta reais), que deve ser corrigido de acordo com os percentuais de inflação, pode ser considerado mais uma relevância do PAE, que faz de sua execução simples, bastando organização entre os envolvidos.

Na próxima seção deste terceiro capítulo, apresenta-se o modelo formativo de apropriação dos resultados do Saerjinho como um PAE, destinado aos professores de Língua Portuguesa da Escola X, tomando por base as perspectivas do projeto funcionalista de análise linguística – em oposição ao formalista – evidenciando o foco na leitura por meio do ensino dos gêneros textuais.

3.2 PAE: plano de intervenção para a utilização do Saerjinho como avaliação formativa pelos professores de LP da Escola X

Em linhas gerais, o PAE apresentado nesta dissertação tem como foco a gestão escolar e os professores da Escola X. Como a Seeduc/RJ tem deixado a interpretação dos resultados do Saerjinho a cargo dos professores e gestores escolares, trata-se de um plano de intervenção proposto para a realidade à qual a pesquisadora tem acesso – mesmo que como docente e não mais como gestora –, assim, espera-se que tenha maiores chances de eficácia.

A primeira parte do PAE apresenta quatro ações, das quais apenas uma extrapola o espaço da Escola X, destinada ao CAEd – responsável pela confecção e distribuição das provas – no intuito de aperfeiçoar o instrumento, auxiliando os professores na análise dos resultados obtidos pelos alunos. As outras três ações competem aos atores escolares – gestores e professores (de LP e de outras

disciplinas) com o auxílio de profissionais da RMP – no sentido de colocar em prática o modelo formativo de utilização dos resultados do Saerjinho.

Para a eficácia do PAE, é fundamental que a gestão escolar efetive o cumprimento da carga horária destinada às Atividades Pedagógicas Complementares (APC) – ou parte dela –, de acordo com a Portaria Sugem/SUBGP Nº 07, a fim de que haja momentos de estudo e de planejamento interdisciplinares e por área específica, e a realização de atividades pertinentes ao cumprimento do PAE dentro da unidade escolar.

O quadro 9 apresenta a síntese do PAE, que parte do tipo ideal de utilização do Saerjinho: como o professor pode usar e como a gestão deve conduzir, uma vez que a aprendizagem dos alunos compete tanto ao professor quanto à equipe de gestão.

Além do desenvolvimento de um PAE voltado à Escola X, pensou-se numa ação que pudesse auxiliar as demais unidades escolares da RMP e da Seeduc/RJ a identificarem o tipo de utilização do Saerjinho que ocorre entre os professores. Assim, a segunda parte deste PAE propõe a criação de um questionário estruturado de caráter diagnóstico, sugerido à pesquisadora durante a banca de qualificação da pesquisa.

A segunda parte deste PAE apresenta, então, apenas uma ação que consiste na criação deste questionário estruturado, em que os professores manifestarão seu grau de concordância em uma escala *Likert*. Esta ação é de responsabilidade da pesquisadora, com apoio técnico da equipe de orientação de dissertação do CAEd/UFJF, e sem custos, conforme síntese apresentada no quadro 10.

Quadro 9 - Síntese das ações propostas no PAE para a Escola X (primeira parte)

Ação	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
1	Criação de espaços de formação e de discussão entre os professores e a equipe gestora.	Porque os professores demonstraram não conhecerem as possibilidades pedagógicas do Saerjinho nem o foco dado à leitura. Por que registraram dificuldades ao lidar com os relatórios de resultados do Saerjinho. Porque não reconhecem as habilidades previstas na Matriz de Referência do Saerjinho. Porque não estão acostumados a trabalhar o ensino de LP com gêneros textuais.	Escola X	No período destinado ao planejamento no calendário escolar. Nas reuniões de APC.	Equipe gestora da Escola X – diretores e coordenação pedagógica. Agentes de Acompanhamento e Gestão Escolar (AAGE) Coordenação de Avaliação e Acompanhamento da Regional Médio Paraíba (CAA/RMP)	Em parceria com a AAGE que atende a unidade escolar e com a CAA/RMP, com aporte em referencial teórico, a equipe de gestão proverá frequentemente espaços de discussão em que serão abordados os seguintes pontos: caráter formativo do Saerjinho, a Matriz de Referência, o relatório de resultados, o Currículo Mínimo, o foco do Saerjinho na competência leitora, ensino de LP por meio dos gêneros textuais.	R\$ 384,00 (trezentos e oitenta e quatro reais)
2	Indicação das habilidades avaliadas nos	Porque os professores registraram não reconhecerem nas questões as habilidades que estão	CAEd/UFJF, em Juiz de	Durante a confecção dos próximos	Coordenação de Instrumentos de Avaliação CAEd/UFJF	Na próxima edição dos cadernos de questão do Saerjinho, o responsável pela seleção das questões	Não haverá

	cadernos de questão do Saerjinho.	sendo avaliadas. Porque registram dificuldade em analisar os resultados dos alunos comparando dois documentos diferentes.	Fora	cadernos do Saerjinho.	(CIA)	indicará a habilidade que está sendo avaliada, de acordo com a Matriz de Referência. O diagramador fará essa indicação ao lado do número da questão.	custos.
Ação	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
3	Desenvolvimento de sequências didáticas disciplinares e interdisciplinares.	Porque os professores registraram que os alunos têm dificuldades com a leitura e interpretação de textos. Porque não registraram estratégias de revisão das habilidades críticas. Porque registraram falta de tempo para fazerem a revisão das habilidades críticas. Porque o Saerjinho é visto como instrumento alheio ao processo pedagógico.	Escola X	Nas reuniões de APC, a partir da Reunião V de formação.	Professores da Escola X	Durante as reuniões, os professores desenvolverão, em conjunto, sequências didáticas com atividades variadas valorizando as diversas habilidades da Matriz de Referência. Essas sequências poderão ser elaboradas interdisciplinarmente e utilizadas com os alunos em sala de aula ou para estudo em casa.	R\$ 1.296,00 (hum mil, duzentos e noventa e seis reais)
4	Divulgação da importância pedagógica do	Porque os professores registram que os alunos não reconhecem a	Escola X	Regularmente,	Equipe gestora da Escola X – diretores e Coordenação	Em um trabalho conjunto, equipe gestora e professores apresentarão aos	

	Saerjinho e da Matriz de Referência aos alunos.	importância do Saerjinho. Porque registram que os alunos não se dedicam às provas do Saerjinho. Porque os professores não confiam nos resultados do Saerjinho em virtude de os alunos não se dedicarem.		ao longo do ano letivo.	Pedagógica. Professores da Escola X (de LP e das demais disciplinas).	alunos as possibilidades pedagógicas do Saerjinho. Os alunos serão incentivados, em sala de aula, a reconhecerem nas questões as habilidades avaliadas.	R\$ 300,00
--	---	---	--	-------------------------	--	--	------------

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Quadro 10 - Síntese da ação de elaboração do questionário estruturado (segunda parte)

Ação	O que será feito?	Por que será feito?	Onde será feito?	Quando será feito?	Por quem será feito?	Como será feito?	Quanto custará fazer?
5	Elaboração de um questionário estruturado a ser aplicado nas demais unidades escolares	Porque os gestores de outras unidades escolares não contempladas nesta pesquisa poderão ter condições de verificar o tipo de utilização do Saerjinho que ocorre entre os professores de LP dessas escolas.	Volta Redonda/RJ	Setembro e outubro de 2016, durante a finalização da pesquisa.	Pela pesquisadora.	Tomando por base outros modelos de questionário estruturado, a pesquisadora elaborará um instrumento em que os professores manifestarão seu grau de concordância, em uma escala de <i>Likert</i> , a respeito da utilização do Saerjinho.	Não haverá custos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Definidas e sintetizadas em quadros que utilizam a ferramenta 5W2H, as cinco ações previstas neste PAE estão detalhadas nas próximas subseções deste capítulo.

3.2.1 Ação 1 – Criação de espaços de formação e de discussão sobre o Saerjinho, a Matriz de Referência, o relatório de resultados, o Currículo Mínimo, o foco na competência leitora, pela gestão escolar

Esta foi definida como a primeira por se tratar de uma ação de base para as demais. O Saerjinho precisa fazer sentido como avaliação de caráter também formativo para os professores de LP da Escola X e, para que isso ocorra, é necessário que a gestão escolar se prepare para auxiliar na formação desses profissionais do sentido de estabelecerem discussões acerca não só da prova, mas – e principalmente – sobre a Matriz de Referência, o relatório de resultados, o Currículo Mínimo, o foco na competência leitora e os gêneros textuais.

Propõe-se que seja organizado um ciclo com: oito reuniões entre a equipe gestora da escola e os professores, ao longo do ano letivo de 2017, com o apoio da AAGE da escola e da equipe de CAA/RMP; seis reuniões de alinhamento entre gestão escolar, AAGE e CAA/RMP. Essas reuniões terão como objetivo inicial, abrir espaço para que os professores coloquem suas experiências com o Saerjinho, fazendo uma avaliação sobre os usos que fazem com os resultados dessa prova. Num segundo momento, a equipe gestora, a AAGE e a equipe de CAA/RMP – os mediadores do ciclo de formação – apresentarão os documentos institucionais e teóricos a respeito do Saerjinho, de forma a refletir com os professores sobre as possibilidades de utilização desse instrumento. Depois, correrá um terceiro momento em que as discussões girarão em torno da competência leitora e do ensino/estudo de LP a partir dos gêneros textuais, para isso, a Coordenação Pedagógica da escola e a AAGE prepararão materiais de subsidio teórico. Posteriormente a esses três momentos iniciais, os professores passarão a apresentar, nas reuniões subsequentes, práticas realizadas em sala, pautando-se nos tópicos de discussão já apresentados nas reuniões de formação. Essas práticas podem ser bem sucedidas ou não, de forma a conduzirem os professores à constante avaliação do trabalho docente.

Esta primeira ação é a mais relevante, pois os professores poderão avaliar as formas como vêm utilizando o Saerjinho, de maneira a reconhecerem que podem extrair mais dessa prova. Por esse motivo, subjaz às ações 3 e 4. Deseja-se que os professores reconheçam como positivo e se apropriem do modelo formativo de utilização dos resultados do Saerjinho proposto neste PAE. Essas possibilidades estão pautadas na importância de os professores reconhecerem a necessidade de trabalharem em consonância com a Matriz de Referência do Saerjinho e com o Currículo Mínimo, principalmente no que diz respeito aos gêneros textuais indicados. Além disso, que esses professores de LP da Escola X percebam que o Saerjinho tem foco na leitura, assim como o SAEB, e que essa é apenas uma parte das aulas de LP, não podendo limitar todo o tempo de aula ao treinamento para o Saerjinho. Para tanto, os professores precisam saber utilizar os relatórios de resultados, de forma a relacionar as habilidades avaliadas às dificuldades apresentadas em sala pelos alunos, e, assim, conseguir aproveitar as questões do Saerjinho para minimizarem essas dificuldades.

As reuniões de formação com os professores podem acontecer na Escola X, ou, eventualmente e se for interessante, na RMP. Propõe-se que ocorram nos dias destinados, no calendário escolar, ao planejamento e em reuniões mensais, com duração de 4 horas, nos momentos destinados às Atividades Pedagógicas Complementares (APC), conforme quadro 11. É de extrema importância que a equipe gestora mobilize os professores a participarem dessa formação, que crie estratégias para que eles compareçam às reuniões fora de seu horário de aula, de forma a não prejudicar o tempo de aula dos alunos. Essas estratégias consistem em definir com bastante antecedência os dias e horários das reuniões e promover reuniões em turnos diferentes, para que os professores participem no horário que melhor lhes convier. Sugere-se o agendamento das reuniões de formação para a primeira semana de cada mês, e que ao final de cada reunião, os professores definam, em conjunto, a data da próxima, considerando a primeira semana do mês seguinte.

Serão necessárias reuniões de alinhamento entre os mediadores da formação. Essas reuniões terão duração de duas horas, com o intuito de serem objetivas e práticas. Propõe-se que esse alinhamento ocorra, inicialmente, em duas reuniões: a primeira destinada à discussão sobre a pesquisa apresentada nesta dissertação – com foco no PAE proposto –, sobre as avaliações externas e internas,

e com a organização da equipe de formação/mediadores para a pesquisa dos assuntos a serem discutidos durante todo o ciclo; a segunda destinada à análise e preparação dos materiais de estudo apresentados pelos envolvidos, de forma a sanar quaisquer dúvidas e alinhar o discurso a ser apresentado durante o ciclo de formação – como os conteúdos discutidos na formação fazem parte do cotidiano de trabalho dos mediadores, espera-se que tenham condições de elaborarem os materiais de estudo sem grandes dificuldades. Posteriormente, o alinhamento ocorrerá a cada duas reuniões de formação, para que os mediadores discutam as observações feitas, ajustem as duas próximas reuniões e elaborem novos materiais de estudo para os professores.

Quadro 11 – Cronograma simplificado da formação proposta na ação 1

Data	Atividade	Conteúdos	Mediadores	Público-alvo
Primeira quinzena de fevereiro de 2017	Alinhamento inicial entre gestão escolar, AAGE e CAA/RMP.	- Discussão sobre a pesquisa desenvolvida e sobre o PAE apresentado - Avaliações externas e internas	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.
Segunda quinzena de fevereiro de 2017	Alinhamento intermediário entre gestão escolar, AAGE e CAA/RMP.	- Saerjinho - Matriz de Referência - Relatório de resultados - Currículo Mínimo	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.
1ª semana de Março de 2017	Reunião I de formação	- Objetivos da formação - Experiências com o Saerjinho	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE	Professores de LP da Escola X
1ª semana de Abril de 2017	Reunião II de formação	- Avaliação dessas experiências - Proposta institucional - Apresentação de experiências de outros estados ou municípios	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.
Maio de 2017	Alinhamento intermediário entre gestão escolar, AAGE e CAA/RMP.	- Saerjinho - Matriz de Referência - Relatório de resultados - Currículo Mínimo	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.
1ª semana de Maio de 2017	Reunião III de formação	- Saerjinho - Matriz de Referência	CAA/RMP	Professores de LP da Escola X
1ª semana de Junho de 2017	Reunião IV de formação	- Relações entre a Matriz de Referência e o Currículo Mínimo	CAA/RMP Coordenação Pedagógica	Professores de LP da Escola X
Agosto de 2017	Alinhamento intermediário entre gestão escolar, AAGE e CAA/RMP.	- Foco na leitura - Gêneros textuais - Sequências didáticas	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.
1ª semana de Agosto de 2017	Reunião V de formação	- Foco na leitura - Sequências didáticas	Coordenação Pedagógica	Professores de LP da Escola X
1ª semana de Setembro de 2017	Reunião VI de formação	- Gêneros textuais - Sequências didáticas	Coordenação Pedagógica	Professores de LP da Escola X
Outubro de 2017	Alinhamento intermediário entre gestão escolar,	- Práticas bem sucedidas - Modelos de intervenção	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE,	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE,

	AAGE e CAA/RMP.	pedagógica	CAA/RMP.	CAA/RMP.
1ª semana de Outubro de 2017	Reunião VII de formação	- Revisão das habilidades avaliadas - Apresentação de práticas bem sucedidas ou não com as sequências didáticas - Análise dessas práticas - Propostas de intervenção	Direção, Coordenação Pedagógica.	Professores de LP da Escola X
1ª semana de Novembro de 2017	Reunião VIII de formação	- Revisão das habilidades avaliadas - Apresentação de práticas bem sucedidas ou não com as sequências didáticas - Análise dessas práticas - Propostas de intervenção	Direção, Coordenação Pedagógica.	Professores de LP da Escola X
Dezembro de 2017	Alinhamento final entre gestão escolar, AAGE e CAA/RMP.	- Análise do primeiro ciclo da formação - Propostas de ajustes para o próximo ciclo de formação (2018)	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.	Direção, Coordenação Pedagógica, AAGE, CAA/RMP.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

De acordo com o quadro 11, ao final do ciclo, a reunião de alinhamento terá por objetivo analisar todo o percurso da formação e propor alterações para o próximo ciclo, em 2018.

As reuniões seguirão uma sequência de conteúdos estabelecida de acordo com o planejamento da equipe de mediadores. Nas reuniões I e II, é fundamental que os professores apresentem suas experiências com a aplicação e com a utilização do Saerjinho, que o espaço esteja aberto para que coloquem, principalmente, o que pensam sobre essa prova, sem que sejam ditadas regras pelos mediadores, no sentido de perceberem que o que se deseja é a utilização eficiente dessa prova, e não a imposição, como citaram durante as entrevistas. Ademais, considera-se importante a abertura de espaço ao diálogo sobre as avaliações externas, como foi sugerido durante o grupo focal. Também é importante que os próprios professores avaliem sua prática com o Saerjinho, e que conheçam com mais precisão a proposta da Seeduc/RJ ao implantar essa prova como instrumento de avaliação bimestral, assim, poderão perceber que podem seguir por outros caminhos em que a prova seja mais eficiente do que é.

Nas reuniões III e IV, é importante que os professores conheçam, ou reconheçam, os documentos que norteiam a aplicação do Saerjinho, como a Matriz de Referência e o Currículo Mínimo. Para isso, devem ser propostas atividades que permitam o manuseio desses documentos e o estabelecimento de uma relação entre eles. O ideal é que os professores procurem identificar nas questões do Saerjinho, com os cadernos de questão em mãos, as habilidades previstas em tais documentos, e assim possam perceber maior entrosamento entre os três. Nesses momentos, é importante abrir espaço, também, para as críticas aos documentos, no sentido de ouvir os professores e talvez formalizar sugestões aos órgãos responsáveis. Como foram identificadas algumas dificuldades com o manuseio desses documentos, sugere-se que os professores sejam convidados a elaborar materiais de apoio, como exercícios. Até que a ação 2 deste PAE possa ser executada, os professores podem trabalhar em conjunto, por exemplo, anotando ao lado das questões no caderno a(s) habilidade(a) à(s) qual(is) se referem, e guardando esse caderno como apoio para o planejamento de atividades em sala de aula, como ferramenta para a elaboração das sequências didáticas propostas na ação 3 deste PAE.

Nas reuniões V e VI, começar-se-á a discussão sobre os aspectos mais específicos das provas do Saerjinho de LP, com o objetivo de esclarecer aos professores que o foco está na leitura, e que, por esse motivo, não serão inseridas questões puramente gramaticais. Assim como deixar claro que essas questões devem estar inseridas nas demais avaliações bimestrais preparadas e aplicadas pelo professor de maneira contextualizada. É preciso que os mediadores proponham leituras aos professores que abordem o ensino de LP sob as perspectivas dos gêneros textuais e que discutam sobre o grau de dificuldade das questões, no sentido de compreenderem que em uma avaliação, seja interna ou externa, as questões devem ter níveis diferenciados de dificuldade, e que, mesmo que uma questão apenas pergunte a que gênero tal texto pertence, é importante para que o aluno possa reconhecer com propriedade os gêneros com os quais lida socialmente. Nessas reuniões, já será apresentado o conceito de sequências didáticas e os professores começarão a elaborar algumas para aplicarem em sala, iniciando a ação 3 deste PAE.

Nas reuniões VII e VIII, os professores serão convidados a apresentarem os resultados da aplicação das sequências didáticas produzidas nas reuniões anteriores. É importante que os professores falem dessas experiências e que apresentem suas considerações, no sentido de abrirem espaço para a avaliação dessas práticas pedagógicas. É fundamental que as práticas bem sucedidas sejam multiplicadas entre os demais professores e que as mal sucedidas sejam aprimoradas, com o auxílio de todo o grupo, assim haverá troca não só de materiais mas também de experiências. Mais uma vez, destaca-se a abertura de espaço ao diálogo entre os professores.

Os custos para a execução desta primeira ação estão relacionados à confecção de material de apoio para que os professores leiam e discutam durante as reuniões. Esses materiais serão elaborados durante as reuniões de alinhamento dos mediadores e reproduzidos por meio de fotocópias. Considerando que as reuniões devem ser mais objetivas e práticas, para que os professores tenham tempo de discussão, esses materiais também devem ser objetivos, não excedendo 20 páginas por reunião de formação. Tomando por base o valor de cada fotocópia a R\$0,15 (quinze centavos de real)³⁰ e a quantidade de dezesseis professores de LP na

³⁰ O valor de R\$ 0,15 (quinze centavos de real) corresponde aos gastos estimados com uma folha de papel A4 e o toner ou tinta para reprodução em cada folha.

Escola X ano letivo de 2016, prevê-se um custo aproximado de R\$ 384,00 (trezentos e oitenta e quatro reais). Diz-se que o valor é aproximado porque a quantidade de páginas pode ser menor que 20, porque professores podem passar a – ou deixar de – integrar o grupo, porque pode haver reuniões em que os mediadores não utilizem material fotocopiado. O valor aproximado foi assim calculado: multiplica-se a quantidade máxima de páginas (20) por R\$0,15 (quinze centavos de real) e obtém-se o valor de R\$ 4,00 (quatro reais) por cópia do material; depois se multiplica pela quantidade de professores esperada em cada reunião (16) e obtém-se o produto de R\$ 64,00 (sessenta e quatro reais) por reunião de formação; por fim, multiplica-se pela quantidade total de reuniões de formação (8) e obtém-se o valor aproximado de R\$ 384,00 (trezentos e oitenta e quatro reais) por ciclo de formação.

O custo previsto não demanda investimento direto, pois as fotocópias serão feitas na própria Escola X e pagas com a verba destinada à manutenção escolar ao longo dos 10 meses de duração do primeiro ciclo de formação.

É mister destacar que o cronograma simplificado apresentado no quadro 11 contempla apenas o primeiro ciclo de formação, previsto para o ano letivo de 2017, e que novos ciclos devem ser pensados e propostos para os próximos anos, de forma que esse estudo sobre o Saerjinho se torne frequente e permanente entre os professores de LP da Escola X e, posteriormente, ampliado aos professores das demais disciplinas.

Por fim, para que a ação 1 surta o efeito desejado, os mediadores, por serem também profissionais da rede e da escola em foco, precisam desconstruir a ideia que alguns professores têm de que o Saerjinho é aplicado apenas por imposição institucional. Os professores precisam reconhecer valor formativo nesse instrumento de avaliação e considerá-lo como importante no processo de aprendizagem dos alunos, assim como precisam acreditar no PAE proposto como uma das possíveis formas de aperfeiçoar sua prática pedagógica. Para isso, os mediadores precisam investir em bons exemplos, em boas práticas, e apresentar um discurso centrado na aprendizagem do aluno, por meio do desenvolvimento da competência leitora, e não no Saerjinho, que deve ser enxergado, então, como uma ferramenta para que se atinja o objetivo de melhorar essa competência.

3.2.2 Ação 2 – Indicação das habilidades avaliadas nos cadernos de questão elaborados pelo CAEd

A ação 2 consiste em uma sugestão ao CAEd, instituição responsável pela elaboração das questões do Saerjinho e pela reprodução dos cadernos de questão, para que a habilidade avaliada em cada questão esteja indicada ao lado do número da questão.

A execução desta segunda ação contribuirá enormemente com a ação 1, pois uma das críticas dos professores ao Saerjinho, que fazem com que o instrumento esteja alheio ao processo pedagógico, é o tempo gasto com a identificação das habilidades avaliadas pela simples leitura das questões.

Atualmente, os cadernos de questão do Saerjinho trazem a identificação numérica da questão e um código ao qual se refere a questão no banco de dados da Coordenação de Instrumentos de Avaliação (CIA) do CAEd, responsável pela elaboração das questões, conforme figura 12.

Figura 12 – Caderno de questões do Saerjinho (SAERJINHO, 2013)

Leia novamente o texto "Manifesto futurista" para responder às questões abaixo.

Questão 09	P120425RJ
Qual é a tese defendida no Texto 2?	
A) É necessário conceituar o caráter de uma obra-prima.	
B) É necessário extinguir da literatura a imobilidade pensativa.	
C) É necessário inserir elementos melódicos na poesia moderna.	
D) É necessário modificar os elementos essenciais do fazer poético.	
E) É necessário valorizar a beleza que há nas lutas sociais.	
Questão 10	P120427RJ
No Texto 2, no trecho "... <u>para</u> aumentar o entusiástico..." (l. 8), a palavra em destaque introduz uma ideia de	
A) causa.	
B) consequência.	
C) explicação.	
D) finalidade.	
E) modo.	

A figura 12 apresenta um recorte do caderno de Questões do Saerjinho de Língua Portuguesa e Matemática, aplicado no 1º bimestre de 2013 aos alunos do 3º ano do EM e evidencia que realmente não é possível identificar de pronto a habilidade avaliada. Para que o professor faça a correlação entre questão e habilidade é necessário que leia a questão e procure na Matriz de Referência alguma relação com as habilidades lá previstas. Nesse percurso, o professor pode

se equivocar, assim, melhor seria que as habilidades já viessem indicadas no caderno, como na figura 13.

Figura 13 – Proposta de alteração no caderno de questões do Saerjinho

Questão 09 [H17]	P120425RJ
Questão 10 [H23]	P120427RJ

Fonte: elaborada pela autora (2016).

De acordo com a proposta apresentada na figura 13, a ação 2 prevê que, ao tomar conhecimento desta pesquisa e das dificuldades registradas pelos professores em relacionar a questão à habilidade avaliada, a CIA reestruture os próximos cadernos para que passe a figurar entre colchetes, além do número da questão e o código ao qual ela se refere, a habilidade que está sendo avaliada. Nesse caso, inseriu-se na questão 09 a indicação da H17 (habilidade 17), que na Matriz de Referência do Saerjinho se refere a “identificar a tese de um texto” e na questão 10, a H23 (habilidade 23), que se refere a “estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.”.

Essa ação é de fundamental importância para que os professores deixem de apresentar tantas dificuldades em analisar os relatórios de resultados do Saerjinho e para que se poupe tempo durante essa análise, que, assim, tornar-se-á mais eficaz e eficiente.

A ação 2 não acarretará custos ao CAEd, pois se trata, apenas de uma mudança na configuração das questões antes da impressão dos cadernos.

Por fim, destaca-se que tal ação pode ser expandida, pelo CAEd, aos cadernos de questão dos demais sistemas de avaliação bimestral que gerencia em outros estados e municípios.

3.2.3 Ação 3 – Desenvolvimento de sequências didáticas disciplinares e interdisciplinares pelos professores

Marcuschi (2008) propõe um modelo de ensino dos gêneros textuais por meio de sequências didáticas, a partir da metodologia e dos procedimentos apresentados

por Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly. Nesta ação, propõe-se uma versão adaptada desse modelo, cujo objetivo está em auxiliar os professores de LP da Escola X na revisão das habilidades críticas identificadas nos relatórios de resultados do Saerjinho.

Joaquim Dolz, Michele Noverraz e Bernard Schneuwly (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, as sequências didáticas (SD) funcionam como atividades escolares roteirizadas que podem ser realizadas em sala de aula ou fora dela. Marcuschi (2008) apresenta a proposta de ensino baseada em SD como uma forma de se concretizar o que Kleiman (2006, p.34) registra como “[...] a necessidade de um enfoque [...] que se aproxime da prática social como meio de atingir os objetivos de ensino”. Para Marcuschi (2008, p. 213), “[...] se devem criar situações reais com contextos que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores”.

Pelo exposto, a proposta apresentada pelo autor está voltada à produção textual. Como o foco do Saerjinho está na leitura, propõe-se uma adaptação desse modelo voltado à revisão das habilidades previstas na Matriz de Referência e, caso deseje o professor, a inserção de atividades de produção textual. Por revisão entende-se a aplicação de novas atividades em que sejam avaliadas e reavaliadas as habilidades com menores índices de acerto indicados nos relatórios de resultados do Saerjinho.

Nesta proposta, sugere-se que os professores criem uma SD a partir de um texto, considerado como a situação inicial, depois abram espaço para que os alunos se manifestem sobre o gênero textual, sua função, sua estrutura, seu contexto de circulação etc., e proponham atividades de leitura baseadas nas habilidades da Matriz de Referência do Saerjinho.

Três passos norteiam a execução dessa ação pelos professores: (1) análise do relatório de resultados do Saerjinho e identificação das habilidades que os alunos mais erram, as críticas; (2) seleção de um texto pertencente ao gênero textual indicado no Currículo Mínimo daquele bimestre, mesmo que seja o bimestre seguinte à aplicação da prova cujos resultados foram analisados; (3) elaboração ou adaptação de atividades que promovam a revisão das habilidades identificadas

como críticas. Seguindo esses passos, os professores aliarão com maior eficiência Saerjinho e Currículo Mínimo, sem a obrigatoriedade de fazer a revisão das habilidades durante o mesmo bimestre em que a prova foi aplicada, assim, a revisão será constante e, de fato, o Saerjinho servirá como avaliação formativa.

As SDs servirão para que os professores tenham possibilidade de apresentar aos alunos novas e diferentes atividades em que essas habilidades sejam revisadas, de forma a aprimorar a competência leitora dos alunos, em vez de apenas corrigirem os cadernos de questão em sala de aula. Além disso, propõe-se que sejam elaboradas de forma interdisciplinar, com textos de outras disciplinas, por exemplo, para que as habilidades de leitura, como ferramentas a todos os componentes curriculares que são, sejam também revisadas durante as outras aulas, não só as de LP. Assim, diminuir-se-á a demanda de tempo registrada como um problema pelos professores de LP da Escola X. Outro benefício está na interligação entre as atividades com foco na leitura e as atividades com foco na produção textual, pois os professores podem elaborar SDs que solicitem ao aluno a produção de textos pertencente ao gênero apresentado na situação inicial. Dessa forma, o enfoque sai do Saerjinho e passa à LP em uso, em funcionamento, como preconiza Marcuschi (2008).

Deseja-se que os professores de LP iniciem essa prática de elaboração de SD com atividades disciplinares, durante o ciclo de formação proposto na ação 1, a partir das reuniões V e VI, depois de já conhecerem mais profundamente o Saerjinho, a Matriz de Referência, o Currículo Mínimo e o relatório de resultados e de já estarem conscientizados da possibilidade de se utilizar esses resultados de maneira formativa, por isso esta terceira ação não está prevista de imediato. Do contrário, corre-se o risco de que os professores entendam-na apenas como um acréscimo de serviço, sem compreender sua importância.

As primeiras SDs podem ser elaboradas durante as reuniões do ciclo de formação e, posteriormente, durante os momentos de planejamento dos professores, a critério de cada um. Importante é que os professores reconheçam nos modelos de SD um aporte importante para as suas aulas, e que, com o tempo, comecem a compartilhar as SD entre si, criando um banco de atividades. Para isso, é necessário que os mediadores do ciclo de formação – nesse caso, os membros da Coordenação Pedagógica – orientem e acompanhem as primeiras elaborações e mediem a troca de materiais. Depois de implementada entre os professores de LP

e avaliada por eles, a ação pode começar a ser desenvolvida interdisciplinarmente, com o auxílio de professores de outras disciplinas. Essa extensão da ação 3 fica prevista apenas para o ano letivo de 2018.

Sugere-se que as SDs sigam um roteiro simples, para evitar maior carga de trabalho aos professores, como o apresentado na figura 14.

Figura 14 – Roteiro para elaboração de Sequências Didáticas

Escola X	
Sequência Didática de Língua Portuguesa	
Professor (a):	_____
Ano de Escolaridade/Segmento:	_____
Unidade de estudo:	_____
Tema da aula:	_____
Habilidades avaliadas:	_____

I.	Leitura do texto (situação inicial)
II.	Atividades variadas como foco na leitura
III.	Atividade de produção textual

Fonte: elaborada pela autora (2016).

Na figura 14, destacam-se três pontos importantes: que seja definido o ano de escolaridade e o segmento; que a SD esteja relacionada a uma unidade de estudo prevista no Currículo Mínimo ou não, para que não se atrele as atividades ao exclusivo treinamento para o Saerjinho; e que sejam registradas as habilidades avaliadas, e não apenas haja a indicação como a letra H seguida do número, para evitar que professores que ainda não conheçam bem a Matriz de Referência tenham dificuldades em utilizar esse material.

O primeiro item deve apresentar o texto a ser lido com a indicação do gênero textual ao qual pertence. O segundo, atividades variadas com foco na leitura desse texto, atividades que podem ser ou não de múltipla-escolha, pois o foco não é treinar para o Saerjinho, e sim desenvolver as habilidades críticas. O terceiro, uma proposta de produção de texto, ou mesmo de parágrafos, do mesmo gênero, a partir de uma situação do cotidiano desses alunos.

A seguir, o quadro 12 apresenta um exemplo de SD para o 3º ano do EM, elaborado pela autora a partir de exercícios disponíveis em livro didático distribuído às escolas públicas.

Quadro 12 – Proposta de Sequência Didática de Língua Portuguesa

Escola X Sequência Didática de Língua Portuguesa	
Professor (a): Marcele Maria Ferreira Lopes Ano de Escolaridade/Segmento: 3º do EM Unidade de estudos: Textualidade - coesão e coerência Tema da aula: Mecanismos de coesão sequencial e de coesão referencial no gênero artigo de opinião Habilidades avaliadas: [H03] Inferir uma informação implícita em um texto; [H07] Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; [H11] Reconhecer os modos de organização das diferentes tipologias textuais; [H16] Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto; [H23] Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	
I. Leia o texto a seguir, pertencente ao gênero artigo de opinião. Bullying e incivildade (Rosely Sayão) 1 O <i>bullying</i> não é um fenômeno moderno, mas hoje os pais estão bem preocupados porque parece que ele se alastrou nos locais onde há grupos de crianças e jovens, principalmente na escola. Todos têm receio de que o filho seja alvo de humilhação, exclusão ou brincadeiras de mau gosto por parte dos colegas, para citar exemplos da prática, mas 5 poucos são os que se preocupam em preparar o filho para que ele não seja autor dessas atividades. Quando pensamos no <i>bullying</i>, logo consideramos os atos violentos e agressivos, mas é raro que os consideremos como atos de incivildade. Vamos, então, refletir a respeito desse fenômeno sob essa ótica. 10 Por que é que mesmo os adultos que nunca foram vítimas de atos de violência, como assalto ou furto, sentem uma grande sensação de insegurança nos espaços públicos? Simples: porque eles sentem que nesses locais tudo pode acontecer. A vida em comunidade está comprometida, e cada um faz o que julga o melhor para si sem considerar o bem comum. 15 Outro dia, vi uma cena que exemplifica bem essa situação. Em uma farmácia repleta de clientes, só dois caixas funcionavam, o que causou uma fila imensa. Em dado momento, um terceiro caixa abriu e o atendente chamou o próximo cliente. O que aconteceu? Várias pessoas que estavam no fim da fila e outras que aguardavam ainda a sua vez correram para serem atendidas. Apenas uma jovem mulher reagiu e disse que estavam todos com pressa e 20 aguardando a sua vez. Ela se tornou alvo de ironias e ainda ouviu um homem dizer que "a vida é dos mais espertos". Essa cena permite uma conclusão: a de que ser um cidadão responsável e respeitoso promove desvantagens. É esse clima que, de um modo geral, reina entre crianças e jovens: o de que ser um bom garoto ou aluno correto não é um bem em si. Além disso, as crianças e os jovens 25 também convivem com essa sensação de insegurança de que, na escola, tudo pode acontecer. Muitos criam estratégias para evitar serem vistos como frágeis e se tornarem alvo de zombarias. Tais estratégias podem se transformar em atos de incivildade. A convivência promove conflitos variados e é preciso saber negociá-los com estratégias respeitosas e civilizadas. Muitos pais ensinam seus filhos a negociarem conflitos	

30 de modo pacífico e polido, mas muitos não o fazem. É preciso estar atento a esse detalhe. Aliás, costumo dizer que é nos detalhes que a educação acontece.

Faz parte também do trabalho da escola esse ensinamento. Aprender a não cometer atos de incivilidade diminuiria muito o *bullying*. Para tanto, não se pode abandonar crianças ou jovens à própria sorte: é preciso a presença educativa e reguladora dos adultos. Isso vale, 35 principalmente, nos horários escolares em que o fenômeno mais ocorre: na entrada, na saída e no recreio.

ROSELY SAYÃO é psicóloga e autora de "Como Educar Meu Filho?" roselysayao@folhasp.com.br

SAYÃO, R. *Bullying* e incivilidade. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 mar. 2008. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/equlibrio/eq0603200809.htm> Acesso 09 set 2016.

II. Desenvolva as seguintes atividades:

Atividade 1: Você já leu textos narrativos como a notícia e observou que os gêneros narrativos visam, em especial, contar fatos ou histórias.

a) Com que intenção foi produzido o artigo de opinião em estudo?

b) O artigo lido apresenta as mesmas características da notícia? Esclareça sua resposta.

c) O assunto focalizado nesse artigo é um fato que pertence ao cotidiano. Crie hipóteses: por que a articulista discute esse assunto?

Atividade 2: Em textos argumentativos como o artigo de opinião, é frequente o uso de mecanismos de **coesão textual** expressos por conectores como conjunções, preposições, locuções, pronomes relativos etc.

a) No primeiro período do texto, destaque alguns dos conectores ou elementos de coesão entre as orações.

b) Que sentido eles expressam em relação à oração que os antecede?

Atividade 3: A coesão textual pode ocorrer não só por conexão, mas também por retomada ou antecipação. Nesses casos, usam-se palavras gramaticais (pronomes, numerais, advérbios etc.) que retomam ou antecipam outros vocábulos. Que palavras ou frases do texto são retomadas pelos termos destacados a seguir:

a) "...para que ele não seja autor **dessas atividades**." (linhas 5 - 6)

b) "...mas é raro que **os** consideremos como atos de incivilidade." (linha 8)

c) "**Isso** vale, principalmente, nos horários escolares..." (linha 33)

Atividade 4: Há elementos de coesão que retomam uma ou mais orações inteiras. Identifique as orações substituídas pelos pronomes em destaque.

a) "Outro dia, vi uma cena que exemplifica bem **essa** situação." (linha 14)

b) "...mas muitos não **o** fazem." (linha 29)

Escola X
Atividade Avaliativa de Língua Portuguesa

Nome: _____
Nº: _____ Turma: _____ Data: _____ Valor: 2,0 Nota: _____

III. Produção de texto ara a próxima aula

Atividade 5: *De acordo com Rosely Sayão, todos os pais devem ensinar os filhos a não serem violentos, a terem diálogo com o outro quando ocorrem disputas. Em sua opinião, essas podem ser formas de reduzir o bullying e a incivilidade?*

Desenvolva um parágrafo argumentativo apresentando seu posicionamento a respeito (use o tópico frasal acima se desejar).

Considere as orientações quanto ao conteúdo e à forma:

- A) Use pronomes demonstrativos e pessoais de terceira pessoa, criando relações, preferencialmente, anafóricas.
B) Use conectivos (preferencialmente as conjunções subordinativas adverbiais) estabelecendo relações de sentido entre as orações.

Fonte: elaborado pela autora (2016).

O quadro 12 traz uma SD em que há a devida indicação do ano de escolaridade, segmento de ensino, unidade de estudos, tema da aula e habilidades avaliadas. Depois apresenta um texto para leitura pertencente ao gênero artigo de opinião, com essa identificação feita no comando da leitura. A seguir, apresenta quatro atividades de leitura baseadas nas habilidades [H03] Inferir uma informação implícita em um texto (item C da atividade 1); [H07] Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros (itens A e B da atividade 1); [H11] Reconhecer os modos de organização das diferentes tipologias textuais (itens A e B da atividade 1); [H16] Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto (atividades 3 e 4); [H23] Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. (atividade 2).

Depois de realizadas as atividades de leitura com foco nas habilidades citadas, ao aluno é proposta uma quinta atividade, avaliativa, de produção de um parágrafo argumentativo, atrelando as atividades de leitura às de produção textual, como demonstraram desejar os professores da Escola X durante as entrevistas

analisadas no capítulo anterior. Propondo essa produção como avaliativa, “o professor pode proceder uma avaliação somativa e não apenas formativa”, como também indica Marcuschi (2008, p.216).

Observe-se que toda a SD é elaborada a partir do gênero textual artigo de opinião e da tipologia argumentativa, sem atividades com questões de múltipla-escolha, mas todas voltadas às habilidades da Matriz de Referência. Dessa forma, acredita-se que o professor seja capaz de trabalhar efetivamente com os resultados do Saerjinho, uma vez que as atividades propostas na SD devem ser elaboradas a partir das habilidades críticas identificadas no relatório de resultados, como já exposto. Essa efetividade diz respeito a usar os resultados do Saerjinho para rever as dificuldades dos alunos com as habilidades de leitura e isso por meio do trabalho com gêneros textuais, de acordo com o projeto funcionalista de ensino/estudo de LP, apresentado na seção 2.4 desta dissertação.

A proposta de SD apresentada no quadro 12 segue o roteiro sugerido na figura 14. Os modelos de SD, contudo, não podem ser tratados como fixos, ao contrário, devem ser avaliados e reavaliados pelos professores de maneira a aprimorá-los. Da mesma forma, as aulas de LP não devem se resumir ao uso das SDs, pois elas são sugeridas, nesta dissertação, apenas como mais uma ferramenta para o ensino/estudo da LP, especificamente com base na perspectiva dos gêneros textuais. Deseja-se que a SD proposta no quadro 12 sirva, apenas, como norte para a execução desta terceira ação do PAE, e que os professores tenham liberdade e flexibilidade para elaborarem as SDs de acordo com a realidade observada na sala de aula. Vale destacar que usar SDs não significa, nesta dissertação, padronizar as atividades, mas simplesmente roteirizá-las, do modo a facilitar o trabalho do professor com os resultados do Saerjinho e a criar um banco de atividades.

Os custos com a execução desta terceira ação referir-se-ão apenas à reprodução fotocopiada das SD para os alunos. Ter-se-á um custo aproximado de R\$ 1.296,00 (hum mil, duzentos e noventa e seis reais) para que cada professor de LP da Escola X, a partir da reunião V da formação proposta na ação 1, possa aplicar duas SDs a seus alunos ainda no ano letivo de 2017. Esse valor considera: que uma SD como a apresentada no quadro 12 tem com três páginas; que cada um dos dezesseis professores de LP previstos para a Escola X em 2017 normalmente assume três turmas em cada ano letivo; que cada turma tem aproximadamente trinta alunos; que cada fotocópia custa R\$ 0,15 (quinze centavos de real).

Por fim, é fundamental que os professores percebam que as SDs podem ser elaboradas a partir da adaptação de atividades que os professores já tenham prontas, que podem ser aproveitadas de livros didáticos ou de provas anteriores, que podem partir de textos sugeridos pelos alunos, e assim por diante, numa enormidade de possibilidades.

3.2.4 Ação 4 – Divulgação da importância pedagógica do Saerjinho e da Matriz de Referência aos alunos, pela gestão escolar e professores

Esta quarta ação está diretamente relacionada à ação 1, pois, à medida que os professores da Escola X se conscientizam das possibilidades oferecidas pelo Saerjinho, é provável que passem a incentivar os alunos a fazerem as provas com mais dedicação, o que pode conferir mais confiabilidade aos resultados gerados pelo instrumento.

Propõe-se que a equipe gestora da Escola X promova momentos de divulgação da importância do Saerjinho junto aos alunos, em parceria com os professores. Dessa forma, subteende-se que alunos mais conscientes do que estão fazendo dedicam-se mais e, conseqüentemente, têm resultados mais confiáveis, mais próximos do que realmente sabem. Deseja-se que, com a execução desta quarta ação, os alunos deixem de faltar à aula nos dias de provas do Saerjinho e que os que fazem sem ler a prova, apenas marcando as alternativas, passem a fazer a prova conscientemente.

Essa divulgação terá início durante o período que antecede o início das aulas, com a montagem de três murais na Escola X: no primeiro, que se localiza no hall de entrada da escola, constarão os objetivos do Saerjinho, com os conceitos de avaliação formativa e diagnóstica, com os últimos resultados das turmas projetados em gráficos; no segundo e no terceiro, que se localizam na entrada no prédio principal e do prédio anexo da Escola X, constarão trabalhos realizados pelos alunos a partir das questões de prova ou de outras propostas apresentadas pela gestão escolar ou pelos professores. Esses murais serão intitulados, inicialmente, com “Conversando sobre a avaliação externa”, posteriormente, esse título pode ser alterado com a participação dos alunos.

Durante o ano letivo, a gestão planejará quatro reuniões por turma, com a mediação da Coordenação Pedagógica e da Orientação Educacional, com duração

de uma hora/aula, preferencialmente em aulas vagas no quadro de horários. Não havendo, solicitarão aos professores com maior carga horária a liberação de uma hora/aula.

Nessas quatro reuniões, os mediadores apresentarão aos alunos, com o auxílio de recurso audiovisual, os objetivos do Saerjinho, as Matrizes de Referências, as possibilidades que os resultados dos Saerjinho oferecem à prática pedagógica dos professores e últimos resultados da turma, respectivamente.

A partir da segunda reunião, com a ação 1 em andamento, os mediadores contarão com o auxílio dos professores em sala de aula, que, por exemplo, apresentarão desafios aos alunos, como o de identificar a que habilidade da Matriz de Referência cada questão se refere; solicitarão aos alunos que elaborem cartazes com pequenas análises dos textos e das questões presentes no caderno de questão, para serem afixados nos murais de entrada dos prédios; promoverão espaços para que os alunos produzam gráficos com os resultados da turma para serem afixados também nos murais, e, posteriormente, que façam a comparação dos resultados da turma ao longo do ano; fotografarão os alunos durante as aulas em que as sequências didáticas previstas na ação 3 estejam sendo aplicadas e publicarão também nos murais; apresentarão, se houver, os resultados positivos com a utilização das sequências didáticas em sala etc.

Deseja-se que, ao falarem em Saerjinho, os alunos saibam dos propósitos dessa avaliação, que se percebam também como protagonistas nesse processo, que assumam responsabilidade com seus resultados e com os resultados da turma, sem criar um ambiente de competição – e isso com o incentivo dos professores, reconhecendo nele a mesma valorização dada à prova que o professor elabora. Para que não se estabeleça esse ambiente de competição, de pura comparação de resultados entre os alunos, nos murais os relatórios de resultados serão divulgados por turma e por meio de gráficos. Posteriormente, se for interessante ao andamento da ação, a gestão escolar pode providenciar um espaço para a divulgação de alunos destaque no Saerjinho.

Os custos calculados para a execução desta quarta ação também não são altos. Constituem na impressão dos materiais para a confecção dos murais. Considerando o mesmo valor de fotocópia já apresentado e a atualização dos murais a cada bimestre, calcula-se que os gastos não ultrapassem R\$ 300,00 (trezentos reais) com impressões de fotografias, fotocópias de resultados e de

documentos oficiais, papéis coloridos para os gráficos dos resultados. Investimento que também será custeado, ao longo do ano letivo, pelas verbas de manutenção escolar.

Por fim, destaca-se que esta ação também deve ser mantida nos próximos anos letivos, para que o Saerjinho, ou qualquer outro modelo de avaliação que o substitua, passe a ser enxergado como avaliação importante e sempre presente no cotidiano escolar.

3.2.5 Ação 5 – Elaboração de um questionário estruturado que identifique o tipo de utilização do Saerjinho verificado nas demais unidades escolares

Nesta quinta e última ação do PAE, propõe-se a elaboração de um questionário a ser aplicado a professores de Língua Portuguesa de outras unidades escolares da RMP e da Seeduc/RJ, caso seja de interesse das equipes de gestão, a fim de recolher informações sobre o tipo de utilização dos resultados do Saerjinho praticado, e verificar se se aproxima do modelo formativo proposto.

Günther (2003) afirma que em ciências sociais, os três principais caminhos para compreender o comportamento humano consistem em: (1) observar o comportamento das pessoas em situações reais; (2) provocar situações artificiais e então observar o comportamento das pessoas; (3) perguntar às pessoas o que elas fazem (ou fizeram) e o que elas pensam (ou pensaram). Dos três caminhos apontados, optou-se pelo terceiro, em virtude da demanda de menor tempo.

Como a pesquisa atingiu apenas uma das 88 escolas da RMP, a elaboração desse questionário pode servir a gestores de outras unidades que desejem utilizá-lo como ferramenta pedagógica, a ser aplicado com o objetivo de identificar se os professores desvalorizam, supervalorizam ou valorizam o Saerjinho como instrumento bimestral de avaliação formativa. Não se pretende indicar as ações previstas na primeira parte deste PAE como únicas possibilidades de utilização formativa do Saerjinho, nem mesmo indicar um único tipo de utilização como o correto, uma vez que se tratam de propostas abstratas, ainda não implementadas e, por isso, ainda não avaliadas.

Por se tratar de uma proposta construída a partir de uma pesquisa de campo realizada unicamente com professores de Língua Portuguesa, o questionário estruturado será desenvolvido com direcionamento voltado a professores dessa

disciplina. Tal medida não limita tão severamente as análises que possam ser feitas pelos gestores escolares a partir do questionário, uma vez que se podem considerar tais análises como um recorte da realidade, e que o tipo de utilização verificado por meio das respostas dadas pelos professores de LP possa ser considerado um dado amostral dessa realidade. Caso seja de interesse criar um novo questionário voltado especificamente para outro componente curricular, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas, como a apresentada nesta dissertação.

Este questionário foi elaborado pela pesquisadora, já na parte final da pesquisa, utilizando a escala *Likert*.

Esta mensuração é mais utilizada nas ciências sociais, especialmente em levantamentos de atitudes, opiniões e avaliações. Nela pede-se ao respondente que avalie um fenômeno numa escala de, **geralmente**, cinco alternativas: aplica-se totalmente, aplica-se, nem sim nem não, não se aplica, definitivamente não se aplica (GÜNTHER, 2003, p.11, grifo nosso).

Foram utilizadas as alternativas “concordo fortemente”, “concordo”, “discordo” e “discordo fortemente” para que os professores de LP avaliem 10 itens, construídos com afirmações autorreferentes – aquelas em que o respondente avalia afirmações referentes a sua própria prática. Optou-se não utilizar a escala “nem sim nem não” para evitar que o respondente a assinale apenas por não querer se comprometer. São utilizados apenas 10 itens para que os respondentes não se sintam enfadados com o questionário, assim, espera-se que sejam mais sinceros nas respostas.

Quanto à elaboração dos itens, segundo Günther (2003), “considerando o conjunto de itens que compõem uma escala tipo *Likert*, é importante que parte dos itens seja invertida de tal maneira que ora “concordo” (bom, aplica-se) ora ‘discordo’ (ruim, não se aplica) represente atitude favorável” (GÜNTHER, 2003, p.12). Assim, dos 10 itens apresentados à avaliação dos professores, a concordância “sim” com 5 itens e a concordância “não” com os demais 5 implicam em atitude favorável à utilização do Saerjinho como avaliação formativa em LP e à compreensão do foco na leitura. O quadro 13 apresenta a proposta de questionário.

Quadro 13 – Proposta de questionário estruturado para professores de Língua Portuguesa

Professor (a), O (a) senhor (a) está sendo convidado a responder ao questionário a seguir, obedecendo a uma escala de alternativas que vai de “concordo fortemente” a “discordo fortemente”, cujo objetivo é traçar o perfil dos professores de Língua Portuguesa desta escola no que diz respeito à utilização do Saerjinho. O questionário não é identificado. Contamos com sua colaboração no que diz respeito à sua prática docente. Equipe de gestão da Escola Y.
1. Nesta escola, eu frequentemente uso a Matriz de Referência do Saerjinho. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
2. Nesta escola, eu utilizo o Saerjinho apenas para corrigir as questões em sala de aula. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
3. Eu considero importante que o Saerjinho apresente mais questões de cunho gramatical aos meus alunos. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
4. Nesta escola, eu utilizo o relatório de resultados do Saerjinho para analisar as habilidades que meus alunos mais erram e acertam. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
5. Nesta escola, eu uso as questões do Saerjinho constantemente durante as aulas de Língua Portuguesa. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
6. Eu considero importante que o Saerjinho enfoque as habilidades relativas à competência leitora. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
7. Eu percebo uma adequação entre o Currículo Mínimo e as questões apresentadas no Saerjinho. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
8. Eu percebo que ainda é difícil ensinar a Língua Portuguesa como é avaliada nas provas do Saerjinho, por meio dos gêneros textuais. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
9. Nesta escola, eu proponho atividades variadas aos meus alunos com o objetivo de revisar as habilidades que eles mais erram, conforme detecta o Saerjinho. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente
10. Nesta escola, os resultados do Saerjinho, divulgados bimestralmente, servem-me, apenas, para produzir uma das notas bimestrais. () Concordo fortemente () Concordo () Discordo () Discordo fortemente

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Na proposta de questionário estruturado apresentada no quadro 11, destaca-se o texto inicial em que é apresentado o objetivo do instrumento e é garantido o sigilo quanto à identificação do respondente.

Observe-se que nos itens 1, 4, 6, 7 e 9 a concordância implica em atitude favorável à utilização do Saerjinho como avaliação formativa em LP e à compreensão do foco na leitura e que nos itens 2, 3, 5, 8 e 10 a concordância implica em atitude não favorável.

Para análise das respostas apresentadas pelos respondentes não será necessário um cálculo estatístico mais aprofundado, uma vez que a quantidade de professores de LP de uma escola da RMP ou mesmo da Seeduc/RJ não constituiria um número suficiente para esses cálculos.

A apuração das respostas pode ser feita qualitativamente, observando-se os índices de concordância com as afirmações favoráveis à utilização do Saerjinho como avaliação formativa e de discordância com os não-favoráveis.

Caso se verifique que os professores atuam no sentido de promover a apropriação dos resultados do Saerjinho de maneira formativa, a gestão deve investir nas ações pedagógicas realizadas, incentivando-os a registrarem essas ações como boas práticas, de forma a valorizar os profissionais e suas iniciativas pedagógicas.

Caso se verifique que os professores supervalorizam o instrumento, deve-se partir de uma análise da gestão, avaliando as orientações que são emanadas aos professores e a pertinência delas dentro do desenho formativo do Saerjinho. Com isso, deseja-se que gestores reavaliem suas posturas diante do Saerjinho e das orientações institucionais. Posteriormente, espera-se que essa equipe de gestão atue junto aos professores no sentido de promoverem práticas pedagógicas como as apresentadas neste PAE, voltadas ao caráter formativo do Saerjinho e não apenas ao diagnóstico.

Caso se verifique a desvalorização do instrumento pelos professores, é necessário que a gestão volte sua atenção ao Saerjinho e às formas como os professores dessa unidade escolar o utilizam. Espera-se que a equipe de gestão verifique se os professores apenas registram as notas convertidas no Diário de Classe sem promoverem qualquer revisão das habilidades avaliadas, e, se sim, que atuem junto aos docentes orientando-os e esclarecendo-os sobre as possibilidades de uso dos resultados do Saerjinho. Nesses dois últimos casos, as ações 1 e 3 deste PAE poderiam ser desenvolvidas pela unidade escolar.

Para a elaboração do questionário não houve custos.

Por fim, ressalta-se o desejo de que gestores de outras unidades escolares não abarcadas por esta pesquisa possam aplicar o questionário proposto e, caso identifiquem situações semelhantes às observadas nas seções 2.6 e 2.7 do capítulo anterior, possam buscar auxílio e soluções simples de serem desenvolvidas na primeira parte deste PAE. Dessa forma, o PAE apresentado nesta dissertação pode atingir, gradativamente e com maiores chances de eficácia, outras unidades escolares, podendo ser ampliado com novas ações por meio de novas pesquisas, quiçá atingindo outros componentes da base curricular e em escolas de todo o sistema de ensino. No entanto, reforça-se a ideia de que este salto não é o principal foco deste PAE.

3.3 Avaliação do PAE

O PAE proposto nesta dissertação foi elaborado para o ano letivo de 2017, considerando-se que a interrupção na aplicação do Saerjinho seja temporária, uma vez que não há, até outubro de 2016, publicação oficial da Seeduc/RJ sobre a extinção do SAERJ. Assim, projeta-se que em 2017 o PAE seja aplicado na Escola X e avaliado constantemente pela gestão da escola durante as reuniões periódicas dessa equipe e durante as reuniões de alinhamento previstas no quadro 11, de forma aperfeiçoar as ações aqui propostas.

Neste último capítulo da dissertação, tomou-se por base a descrição do Saerjinho como instrumento de avaliação bimestral apresentada no Capítulo 1 e as análises teóricas em empíricas realizadas no Capítulo 2, para propor um plano de intervenção. O PAE foi elaborado a partir da definição de um modelo formativo de utilização do Saerjinho e apresentou quatro ações voltadas à Escola X e uma de responsabilidade da pesquisadora no intuito de auxiliar as equipes de gestão das demais escolas da RMP e da Seeduc/RJ a traçar um perfil de utilização do Saerjinho entre os professores de LP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os sistemas de avaliação externa estejam presentes na maior parte dos estados brasileiros e, por isso, já façam parte da realidade das equipes de gestão escolar, a apropriação desses resultados – nesta pesquisa abordada como utilização dos resultados do Saerjinho – ainda é um entrave para essas equipes e para os professores. Estas considerações pretendem reforçar alguns pontos evidenciados durante a pesquisa, no sentido de deixar espaço aberto a novas reflexões. Neste momento da escrita, peço a devida licença e saio da figura impessoal da pesquisadora, assumindo a primeira pessoa, a fim de deixar evidente não só as minhas considerações acerca dos achados, mas também alguns sentimentos mais pessoais que movimentaram a pesquisa.

Esta dissertação pretendia, inicialmente, compreender os usos do Saerjinho por professores de Língua Portuguesa, comparando resultados de pesquisas empíricas em três escolas da Regional Médio Paraíba/RJ. No entanto, os caminhos seguidos durante a parte inicial dos estudos conduziram à delimitação do campo em apenas uma unidade, a Escola X, de forma a compreender como o Saerjinho e seus resultados eram utilizados nessa unidade escolar. Para tanto, reconheço que foram de enorme valia as contribuições dadas pela banca de qualificação na delimitação do foco da pesquisa e do espaço de implementação do PAE, uma vez que os primeiros dados já apontavam para uma multiplicidade de usos – e que essa multiplicidade já serviria de corpo à pesquisa. Não seria necessário, então, pensar em um universo que extrapolasse uma escola, já que não seria simples descrever todos os tipos de utilização no tempo previsto.

O Saerjinho é um modelo de avaliação ainda pouco utilizado nos estados brasileiros – apenas RJ e ES possuem avaliações diagnósticas intermediárias (bimestrais e trimestrais, respectivamente). Esteve, até o final do ano letivo de 2015, presente na rotina escolar como uma das avaliações bimestrais, por indicação legal da Portaria 419, de 27 de setembro de 2013, que em seu art. 4º, § 5º, instituiu a obrigatoriedade de que a avaliação bimestral diagnóstica fosse tratada como um instrumento permanente de avaliação, tendo o professor liberdade para definir valor a ele atribuído e o dever de efetuar os devidos registros no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela Seeduc/RJ. Em 2016, as provas previstas para os três primeiros bimestres letivos não foram aplicadas.

A hipótese assumida nesta pesquisa para o motivo da não aplicação é a de que o governo do estado, diante da séria crise econômica anunciada no Decreto nº 45.692/2016, de 17 de junho de 2016, optou por conter gastos com a confecção das provas, embora os gastos com o Saerjinho estejam previstos no Plano Plurianual 2016-2019. Segundo o decreto, a crise impediria o cumprimento de obrigações com as Olimpíadas, deixando implícito um colapso não só na educação fluminense, mas também na saúde, na segurança e na mobilidade. Diz o artigo 2º do decreto: “Ficam as autoridades competentes autorizadas a adotar medidas excepcionais necessárias à racionalização de todos os serviços públicos essenciais, com vistas à realização dos Jogos” (RIO DE JANEIRO, 2016). É certo que sem recursos financeiros não é possível manter um SAD e de acordo com o Portal da Transparência, os gastos com o Saerjinho nos anos de 2012, 2013 e 2014 giraram em torno dos cinco milhões de reais por ano.

Não obstante o Saerjinho tenha, deixado de ser aplicado nas escolas da Seeduc/RJ – não se sabe ainda oficialmente se temporariamente, ou não –, a pesquisa desenvolvida nesta dissertação assume relevância no cenário da educação pública nacional, uma vez que o interesse em avaliações externas bimestrais de caracteres diagnóstico e formativo é grande. Relevância no sentido de servir de modelo metodológico a outras pesquisas e, ainda, no de alertar, aos demais sistemas de ensino e pesquisadores do tema, sobre os problemas aqui identificados. Espero, assim, que esta pesquisa possa contribuir não só diretamente com a educação pública no âmbito do estado do Rio de Janeiro, mas também indiretamente com outros sistemas de avaliação que porventura incorporem instrumentos com caracteres diagnóstico e formativo.

Cabe destacar que um ano de interrupção na aplicação das provas configura-se numa forma de descontinuidade da política, o que pode causar sérios danos ao seu desenho. Após cinco anos de aplicação contínua das provas, a pesquisa desenvolvida apontou, por exemplo, o descrédito de alguns professores de LP da Escola X em relação aos resultados do Saerjinho. Com essa interrupção, reflito se a tendência, a partir do agora, não seja a de que esse descrédito se amplie, e que o Saerjinho se afaste, ainda mais, do modelo formativo de avaliação, caso volte a ser aplicado. Neste ponto, volto a refletir que esse descrédito e a rejeição às provas do Saerjinho, apontada na seção 2.6, não são compreendidos, nesta pesquisa, como descaso por parte do professor, mas como um dos problemas encontrados no

desenho da política. Problema, este, relacionado, por exemplo, à falta de formação oferecida ao professor que lida com a prova e com seus resultados.

Como em toda política pública, o desenho do Saerjinho vislumbra que seus propósitos sejam atingidos com excelência, neste caso, desejam-se melhoras na aprendizagem dos alunos a partir do acompanhamento dos seus resultados e, para isso, mudanças nas práticas pedagógicas. A da Portaria 419 foi tomada, nesta pesquisa, como ponto de partida, no entanto, procurei não fazer dela centro da discussão, tentei não fazer dela documento-herói, capaz de solucionar, por imposição, o problema ora encontrado pela Seeduc/RJ com a utilização do Saerjinho. Ao contrário, parti do aparato legal para refletir sobre as diversas possibilidades de uso dos resultados dessa avaliação, sem ao menos imaginar que seriam tantas. E, então, propor uma maneira de colocá-la em prática de forma simples e exequível.

As pesquisas iniciais estavam limitadas às informações documentais disponibilizadas pela instituição, sem qualquer documento que indicasse apontamentos reais sobre a utilização do Saerjinho e sobre possíveis mudanças ocorridas na aprendizagem dos alunos e nas práticas pedagógicas dos professores. Assim, por meio da realização do grupo focal com sete professores de LP da RMP, pôde-se começar a visualizar como essa utilização se dava na prática, dentro das escolas, nas salas de aula. Aí começaram a se desenhar tipos diferentes de utilização, que apontavam ora a desvalorização, ora a supervalorização do instrumento dentro desses espaços. Ou seja, estava claro que a legislação previa a utilização, mas essa utilização não era uniforme.

Os dois tipos ideais de utilização elaborados no Capítulo 1 constituem dois modelos abstratos construídos a partir das evidências coletadas no grupo focal e não são os únicos na rede de ensino, nem mesmo na RMP. Isso porque o grupo focal não atingiu a totalidade de professores de LP da Seeduc/RJ, nem era esse intuito, como bem definido no percurso metodológico. Com a elaboração desses dois tipos, não pretendi dizer que sejam modelos tácitos de utilização, tão somente que esses dois modelos servem para ilustrar os movimentos de desvalorização e de supervalorização do instrumento que, a rigor da pesquisa, conviviam, em 2015, nas unidades escolares da Seeduc/RJ, ou por desconhecimento ou por orientação da gestão escolar. O excerto apresentado no Capítulo 2 em que a Professora Q diz já ter usado o Saerjinho como recuperação paralela da nota bimestral evidencia isso.

Da mesma forma, o modelo formativo de utilização do Saerjinho proposto nesta dissertação não é entendido como único, como perfeito, já que pode, em algum momento da implementação, apresentar traços que o aproximem da desvalorização ou da supervalorização. Só saberemos disso no futuro, se o PAE for implementado. O modelo formativo proposto como plano de intervenção para que o Saerjinho seja utilizado como instrumento de avaliação formativa parte de projeções que ainda estão no plano das ideias, e é passível de alterações em sua estrutura. As ações são simples, fáceis de serem colocadas em prática, justamente para que os primeiros passos nesse sentido, mesmo que sejam curtos, atinjam seus objetivos.

Perrenoud (2003) serve de base às quatro primeiras ações do PAE, que vão ao encontro da ideia de que avaliações internas e externas estão a intentos diferentes dentro do espaço escolar. Mesmo que o Saerjinho, como avaliação externa, assuma parte do espaço de avaliação interna – denominado nesta pesquisa como avaliação híbrida –, este não deve substituí-la, e sim complementá-la, pois o professor necessita de condições para avaliar seus alunos levando em consideração características locais e individuais. Avaliações externas e internas devem conviver de forma a garantir aos professores mais possibilidades de acompanhamento do aprendizado de seus alunos.

Em LP, esta complementaridade fica evidente quando os professores da Escola X registram a necessidade de se avaliar também a competência escrita dos alunos. Um cenário possível é que o Saerjinho seja utilizado pelos professores de LP para avaliar as habilidades específicas da competência leitora e que as demais avaliações internas possam ampliar essa avaliação com habilidades das competências escrita e de análise linguística.

As quatro ações propostas na primeira parte do PAE estão interligadas. O PAE tem início com um ciclo de formação para professores de LP em que sejam abordadas as questões referentes à apropriação dos resultados do Saerjinho. A essa primeira ação, serve a segunda, com o aprimoramento do caderno e questões do Saerjinho. Iniciado, o ciclo de formação, por sua vez, serve de base às ações 3, com a elaboração de sequências didáticas (SD); e de fomentador da ação 4, com a divulgação do Saerjinho aos alunos não só pelos gestores mas também pelos professores.

A ação 2 destaca a importância de o CAEd aprimorar o instrumento de avaliação no que diz respeito à indicação das habilidades avaliadas. Para esse

aprimoramento, também é necessário que se revejam também os gabaritos antes da divulgação, para evitar que sejam divulgados com erro, como apontaram o gestor da Escola X em 2015 e os professores que participaram do grupo focal.

A terceira ação é a que produzirá uma intervenção mais direta sobre a aprendizagem dos alunos, por meio da elaboração de SDs que sejam capazes de rever as habilidades em que os alunos apresentem maior dificuldade. Num próximo momento, a proposta de que essas SDs sejam interdisciplinares, aplicadas também por professores de outras disciplinas, com textos dessas, será de extrema importância para que se ganhe tempo, já que a falta de tempo para analisar os resultados do Saerjinho e propor atividades de revisão foi uma das reclamações dos professores da Escola X durante as entrevistas.

Já na ação 4, vale destacar o protagonismo dos alunos nesse processo de avaliação, em que eles não assumam apenas lugar passivo, assistindo a palestras, mas que eles mesmo construam os materiais de divulgação, que reconheçam a Matriz de Referência e que produzam juízos a respeito de seus próprios resultados.

Paralelamente à implantação da primeira parte do PAE, a aplicação do questionário sugerido na quinta e última ação pode contribuir para que outras escolas tracem perfis de utilização do Saerjinho em LP. Este questionário não deseja definir precisamente que tipo de utilização se verificar em cada escola, mas apenas nortear o trabalho pedagógico dessas equipes.

São essas as contribuições que percebo no PAE. No entanto, antes da implantação da primeira parte do PAE, há que se verificar a necessidade de uma formação inicial sobre o Saerjinho para a atual gestão da Escola X, uma vez que a pesquisa não contou com a participação dessa equipe, que assumiu a função em 2016.

O maior entrave para a implementação PAE está na não aplicação do Saerjinho em 2016. Caso esse quadro se mantenha em 2017, o PAE proposto nesta dissertação certamente não será executado, e servirá apenas de consulta para novas pesquisas, ou seja, todo o trabalho desenvolvido nessa pesquisa não surtirá o efeito desejado: a melhora no aprendizado em LP dos alunos da Escola X. Nesse sentido, generalizando os resultados da pesquisa, é desanimador saber que a política chegou ao fim sem que os professores soubessem o que fazer e como fazer com os resultados dessa avaliação.

Ao terminar essa pesquisa, não posso deixar de registrar certa frustração, pois a possibilidade de não execução deste PAE é grande, uma vez que a situação econômica do estado do RJ ainda é grave e sem quaisquer perspectivas de mudança nesse quadro, conforme divulgações na mídia local.

Ademais, depois de finalizada a pesquisa, por meio de uma breve entrevista com representantes da Seeduc/RJ, realizada por telefone (Apêndice F), obtive a informação – para a qual ainda não há publicação oficial – de que a SUPAA foi extinta da estrutura da Seeduc/RJ e transformada em duas coordenações: Coordenação de Logística de Avaliação Educacional e Coordenação de Acompanhamento do Desempenho Escolar. Essas, por sua vez, passaram a integrar a estrutura da Suped. Como não há legislação que altere a Resolução Seeduc nº 5160, de 28/11/2014, mantive no texto desta dissertação a estrutura apresentada na figura 5. Na mesma conversa, obtive também a informação de que o SAERJ está passando por alterações e que um novo modelo, que considera a consulta pública, encontra-se em análise pela gestão da rede. Ressalto que não há publicação oficial que oficialize o fim do SAERJ e do Saerjinho até o momento.

Como já exposto, o cenário atual na Seeduc/RJ indica a descontinuidade da política de avaliação bimestral Saerjinho. No entanto, é preciso destacar que as ações propostas no PAE desta dissertação continuam tendo valor, desde que o novo modelo de avaliação seja também de caráter formativo. Tomando como exemplo a ação 3, em que se prevê a elaboração de sequências didáticas, ressalto que desenvolver atividades em que sejam revistas habilidades variadas com foco na leitura é uma medida importante para o aprendizado dos alunos, havendo ou não o Saerjinho ou outro modelo de avaliação bimestral padronizado.

Não ocorrendo a implementação do PAE, o resultado mais importante desta pesquisa, a meu ver, recai sobre necessidade de as equipes de gestão voltarem seus olhares aos aspectos pedagógicos que envolvem o processo de avaliação, mais especificamente às práticas docentes realizadas em sala de aula. É importante ressaltar que, diante de tantas demandas burocráticas e disciplinares, muitas vezes, os instrumentos avaliativos são definidos e elaborados, única e exclusivamente, pelo professor, sem o olhar cuidadoso da gestão.

Outro ponto importante que merece o cuidado dos gestores está no que Ravich (2010 *apud* Cerdeira e Almeida, 2013) aponta como “‘efeitos perversos’ provocados pelas políticas de responsabilização” e apontados nesta pesquisa, tais

como o treinamento para os testes e o exagero de provas e simulados, que acabam por gerar a diminuição na quantidade de aulas e o estreitamento curricular. É fundamental que gestores conheçam as práticas avaliativas de seus professores, como as observadas na Escola X, e tenham condições de orientá-los no sentido de desenvolverem atividades avaliativas que reflitam o contínuo ação-reflexão-ação proposto por Hoffmann (2003), no intuito de promoverem avaliações de caráter efetivamente formativo.

A partir da informação coletada sobre a elaboração de um novo formato de avaliação que substitua o SAERJ e o Saerjinho, desejo que sirva não só ao aspecto diagnóstico das avaliações externas, mas também ao formativo. Desejo, ainda, que esse novo instrumento atenda tanto aos anseios implícitos nesta pesquisa quanto aos de alguns professores que participaram do grupo focal e das entrevistas, por exemplo, no que diz respeito a participarem da elaboração dessas provas.

Finalizo estas considerações com a certeza de que toda a experiência acumulada durante esses dois anos de pesquisa contribuíram enormemente não só para a minha formação acadêmica, mas também para o aprimoramento da minha prática docente, o que me permite afirmar que, se o PAE aqui proposto não for executado pela gestão da Escola X em virtude de o Saerjinho não ser mais aplicado ou de qualquer outro motivo, eu já serei capaz de propor mudanças para os meus alunos, no meu espaço de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B. Avaliação do aprendizado discente: estudo com professores de Escolas Públicas. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 46, out./dez. 2012, p. 141-158.
- ARELLANO, D. et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas: ¿Cómo construirlos efectivamente?** 1 Ed. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes. México, D.F.: Centro de Investigaciones y Docencia Económicas, 2012.
- BONAMINO, A. L. C. de & OLIVEIRA, L. H. G. de. Estudos longitudinais e pesquisa na educação básica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, jan./abr. 2013, p. 33-50.
- BONAMINO, A. L. de & SOUZA, S. Z. 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, abr./jun. 2012, p. 373-388.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. *In: Vade Mecum compacto*. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- _____. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plataforma de acesso ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2015.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, v. 2, Brasília, DF, 1997.
- _____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, pp. 377-401, maio/ago. 2006.
- BURGOS, M. B. & CANEGAL, A. C. Diretores Escolares em um Contexto de Reforma da Educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v.1, n.1, 2011, p 14-36.
- BURGOS, M. T. B. **Novas demandas, novos conflitos e a responsabilidade escolar**. Material de apoio à disciplina Liderança Educacional e Gestão Escolar do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. UFJF: Juiz de Fora, 2015.
- CAED. **Saerjinho**. Disponível em: <<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/o-sistema-estadual/o-saerjinho/apresentacao/#sthash.P540VBXx.dpuf>>.__Acesso em: 02 out. 2016.

_____. **Plataforma de acesso aos resultados do SAERJ.** Disponível em: <<http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/resultados-2/resultados-escola/resultados-2013>>. Acesso em: 10 maio 2015a.

_____. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa – SAERJ 2012.** Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/10/Matriz_LP_EF_EM_2011.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015b.

_____. **Paebis Tri.** Disponível em: <<http://paebestri.caedufjf.net/>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

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

CERDEIRA, D. G. de S & ALMEIDA, A. B. de. Evolução das políticas de avaliação do RJ na visão dos professores: do Nova Escola ao Saerj. *In: Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*, UNICAMP, Campinas, 2012.

_____. **Os efeitos da política de avaliação e responsabilização educacional na rede pública do Rio de Janeiro.** *In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Anais...* Goiânia, out. de 2013.

CONDÉ, A. E. S. **Abrindo a caixa:** elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62590914/conde-politicas-publicas-1>>. Acesso em: 6 ago. 2012.

COORDENADOR DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO (CAA). Depoimento [28 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (21min59s).

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

DYER, C. Pesquisando a implementação das políticas educacionais: uma abordagem de mapeamento reverso. 1999. *In: BROOKE, N. (Org). Marcos Históricos na Reforma da Educação.* 1 Ed. Coleção EDVCERE, Editora Fino Traço: Belo Horizonte, 2012.

ESCOLA X. **Projeto Político Pedagógico.** Documento Interno. Barra Mansa, 2015.

FREIXO, M. Discurso proferido na 27ª sessão ordinária da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, realizada em 17 de abril de 2013. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro**, 28 de abril de 2013, p. 5. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/53288133/doerj-poder-legislativo-18-04-2013-pg-5>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

GESTOR DA ESCOLA X. Depoimento [28 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (07min04s).

GILSON, R. de B. A. **SAERJINHO: desafios e conquistas na busca por uma educação de qualidade para o Estado do RJ**. 2012. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

GREGO, S. M. D. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. **Avaliação Educacional Escolar**, UNESP, v. 3, 2013. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65810/1/u1_d29_v3_t05.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. **Laboratório de Psicologia Ambiental**, Universidade de Brasília, n. 1, 2003, p. 1 -15. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf>. Acesso em: 03 out. 2015.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma perspectiva Construtiva**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003

INEP. **Guia de Elaboração e Revisão de Itens**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/guia-de-elaboracao-e-revisao-de-itens>>. Acesso em: 10 set. 2016.

KLEIMAN, A. B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. *In*: Bunzen, C. & Mendonça, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. & BUNZEN, C. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professores. *In*: Bunzen, C. & Mendonça, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, A. A. R. *et. al.* O processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. ENANPAD - Encontro da ANPAD, **Anais...** Rio de Janeiro, v. 31, set. 2007, p. 533. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A2615.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

PEREGRINO, M. **Trajetórias Desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! Tradução de Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho/ 2003.

PORTAL DA TRANSPARÊNCIA FISCAL DO RJ. **Sistema de Informações Gerencias - SIG RJ – 2012 a 2014**. Disponível em: <http://www.transparencia.rj.gov.br/>. Acesso em: 09 set. 2016.

PROFESSOR A. Depoimento em grupo focal [21 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (105min).

PROFESSOR B. Depoimento em grupo focal [21 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (105min).

PROFESSOR C. Depoimento em grupo focal [21 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (105min).

PROFESSOR D. Depoimento em grupo focal [21 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (105min).

PROFESSOR E. Depoimento em grupo focal [21 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (105min).

PROFESSOR F. Depoimento em grupo focal [21 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (105min).

PROFESSOR G. Depoimento em grupo focal [21 out. 2015]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (105min).

PROFESSORA H. Depoimento [06 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (11min).

PROFESSORA I. Depoimento [07 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (18min).

PROFESSORA J. Depoimento [07 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (12min).

PROFESSORA K. Depoimento [07 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (15min).

PROFESSORA L. Depoimento [13 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (08min).

PROFESSORA M. Depoimento [16 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (10min).

PROFESSORA N. Depoimento [22 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (19min).

PROFESSORA O. Depoimento [22 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (19min).

PROFESSORA P. Depoimento [22 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (25min).

PROFESSORA Q. Depoimento [23 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (27min).

PROFESSORA R. Depoimento [29 jul. 2016]. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (20min).

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CEBB. Documento do arquivo interno da escola. Rio de Janeiro, 2015.

QEdu. **Plataforma de acesso a dados educacionais**. Meritt e Fundação Leman. 2016.

RAMOS, G. A sociologia de Max Weber: sua importância para a teoria e prática da Administração. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 57, n. 2, abr./jun. 2006, p. 267-282.

REZENDE, W. Apropriação de Resultados dos sistemas próprios de avaliação. 12-15 de jan de 2016. Notas de Aula. Disciplina eletiva do PPGP/CAEd/UFJF.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 42.838, de 04 de fevereiro de 2011. Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc 30 (trinta) Coordenadorias Regionais em 14 (quatorze) Regionais Pedagógicas e 14 (quatorze) Regionais Administrativas, e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 07 de fevereiro de 2011b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Bonificação por Resultados**. Rio de Janeiro, 2011c.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Subsecretaria de Planejamento. **Projeto de Lei PPA - Plano Plurianual - 2016 a 2019**. Rio de Janeiro, v. 1, 2016. 740 p.

_____. **Avaliação Interna da Aprendizagem**: Manual de orientações para operacionalização da Portaria Seeduc/Sugen nº 419/2013. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/157759/DLFE-63748.pdf/MANUALORIENTACOESOPERACIONALIZACAOPORTARIASEEDUCSUGEN419docversaorevisadaefinalizada_certo.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2015e.

_____. Coordenação de Ensino da Regional Médio Paraíba. **Matriz das Etapas e Disciplinas 2015**. Mar. 2015.

_____. Decreto nº 43.874, de 08 de outubro de 2012. Institui o Programa Estágio que Rende, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e órgãos da administração do Estado, e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 09 de outubro de 2012.

_____. **Decreto nº 45.692** de 17 de junho de 2016. Decreta estado de calamidade pública, no âmbito da administração financeira do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em:

<http://espn.uol.com.br/noticia/607023_governador-do-rio-decreta-estado-de-calamidade-publica>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. **Estado do Rio de Janeiro**: total de matrículas da Educação Básica - Censo Escolar 2014. Disponível em: <http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2317550/DLFE-74907.pdf/TotaldeMatriculas_censo2014_v32801.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2015f.

_____. Lei nº 5597, de 18 de dezembro de 2009. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, 21 de dezembro de 2009.

_____. **Portaria Seeduc/Sugen nº 419, de 27 de setembro de 2013. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar e dá outras providências.** **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 30 de setembro de 2013b.

_____. Resolução Seeduc nº 4.437, de 29 de março de 2010. Institui o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 31 de março de 2010.

_____. Resolução Seeduc nº 4879, de 15 de março de 2013. Estabelece normas e procedimentos para a implantação do Programa Estágio que Rende, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, em parceria com órgãos da administração do Estado a partir do ano letivo de 2013, revoga a Resolução nº 4.849, de 11 de dezembro de 2012, e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 18 de março de 2013a.

_____. Resolução Seeduc nº 5131, de 25 de julho de 2014. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 15 de agosto de 2014c.

_____. Resolução Seeduc nº 5151, de 03 de novembro de 2014. Estabelece critérios de classificação em categorias das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 05 de novembro de 2014b.

_____. Resolução Seeduc nº 5160, de 28 de novembro de 2014. Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 02 de dezembro de 2014a.

_____. **Saerj/Saerjinho/Iderj.** Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em: 27 mar. 2015g.

_____. **Saerjinho.** Avaliação Bimestral do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/>>

documentos/10112/451413/DLFE-31619.pdf/matrizessaerjinho.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015a.

_____. **Saerjinho**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=451554>>. Acesso em: 20 maio 2015b.

_____. **Saerjinho**: Matriz de Referência 2012. Disponível em: <http://www.saerj.caedufjf.net/repositorio/saerj/pdf/MATRIZES_TODAS_2012.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015c.

_____. **Secretaria de Estado de Educação**. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=140730>>. Acesso em: 27 mar. 2015d.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Seeduc/Sugen Nº 174, de 26 de agosto de 2011. Estabelece normas de avaliação do desempenho escolar, e dá outras providências. **Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro**, de 30 de agosto de 2011a.

SEEDUC/RJ. Depoimento [11 out. 2016] de representante da Seeduc/RJ sobre os atuais rumos do Saerjinho. Entrevistadora: Marcele Maria Ferreira Lopes. 1 arquivo sonoro (4 min). Disponível na íntegra no Apêndice F.

SEPE RJ. **Boletim de junho de 2016 sobre reformulação do Saerj**. Disponível em: <http://www.seperj.org.br>. Acesso em: 30 jun. 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

SOARES, T. M. Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos. **Pesquisa Operacional**, v. 25, n. 1, 2005, p. 83-112. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pope/v25n1/24252.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

SOUSA, S. Z. & OLIVEIRA, R. P. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.141, set./dez. 2010, p.793-822.

TEIXEIRA, J. & NUNES, L. **Avaliação Escolar**: da teoria à prática. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 8, n. 219, maio/ago. 2007, p. 291-309. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 11 set. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM O COORDENADOR DE AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA EM 29 DE OUTUBRO DE 2015

1. Enquanto gestor desta Regional, como você percebe o processo avaliativo, em especial com a presença do Saerjinho como um dos instrumentos bimestrais?
2. Como ocorreram as primeiras aplicações do Saerjinho nas escolas desta Regional? Houve apoio ou boicote dos professores?
3. Houve algum problema durante a aplicação do Saerjinho nos dois últimos anos que tenham interferido na participação dos alunos em alguma escola?
4. Você tem registros de incentivo à participação dos alunos no Saerjinho? De que forma?
5. Há regularidade na pontuação bimestral destinada ao Saerjinho entre as escolas desta Regional?
6. Esta Regional promove espaços de discussão sobre as Matrizes de Referência do Saerjinho e o Currículo Mínimo?
7. De forma geral, quais são os pontos positivos e negativos em relação ao Saerjinho?
8. Como os gestores das Escolas X, Y e Z lidam com os resultados do Saerjinho?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM O GESTOR DA ESCOLA X EM 28 DE OUTUBRO DE 2015

1. Nome:	2.
Idade:	
3. Tempo de atuação na gestão da escola:	
4. Formação e tempo de carreira na Seeduc	
5. Escola:	
6. Classificação da Escola: () A () B () C () D () E	
7. Turnos atendidos: _____	8. Quantidade alunos matriculados: _____
9. Segmentos atendidos: () I fase do Ensino Fundamental () II fase do Ensino Fundamental () Ensino Médio () Educação de Jovens e Adultos () Curso Normal () Educação Profissional. Curso: _____ () Outros _____	
10. Equipe gestora: () Diretor Geral () Diretor Adjunto. Quantos: _____ () Coord. Pedagógico. Quantos: _____ () Orientador Educacional. Quantos: _____	
11. Professores: a) Quantidade de professores com matrícula na Unidade Escolar: _____ b) Quantidade de professores de outra U.E. que fazem GLP nesta U.E.: _____ c) Quantidade de professores de Língua Portuguesa: _____ d) Quantidade de professores de Língua Portuguesa de outra U.E. que fazem GLP: _____ e) Quantidade de professores de Língua Portuguesa em contrato temporário: _____	

1. Enquanto gestor desta Unidade Escolar, como você percebe o processo avaliativo, em especial com a presença do Saerjinho como um dos instrumentos bimestrais? Há formas diferenciadas de utilização dos resultados do Saerjinho? 2. Como ocorreram as primeiras aplicações do Saerjinho nesta escola? Houve apoio ou boicote dos professores? 3. Houve algum problema durante a aplicação do Saerjinho nos dois últimos anos que tenham interferido na participação dos alunos? 4. Há incentivos à participação dos alunos no Saerjinho? De que forma? 5. Há estratégias para a divulgação dos resultados do Saerjinho? Quais? 6. As matrizes de referência e os resultados do Saerjinho são analisados e/ou discutidos pela equipe gestora e professores? Se sim, de que maneira e com que frequência? 7. Qual é a pontuação bimestral destinada ao Saerjinho? Essa pontuação está contemplada na proposta pedagógica da escola? 8. Esta gestão promove espaços de discussão sobre as Matrizes de Referência do Saerjinho e o Currículo Mínimo? Se sim, de que forma e com que frequência? 9. Há incentivos à preparação ou ao treinamento dos alunos para o Saerjinho? Se sim, de que maneira e com que frequência? 10. De forma geral, quais são os pontos positivos e os negativos em relação ao Saerjinho?
--

APÊNDICE C

ROTEIRO DO GRUPO FOCAL REALIZADO COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REGIONAL MÉDIO PARAÍBA EM 21 DE OUTUBRO DE 2015

Equipe envolvida:

Moderadora – Marcele Maria Ferreira Lopes

Objetivo:

Coletar informações dos professores de Língua Portuguesa a respeito das possibilidades e dos limites na apropriação dos resultados do Saerjinho.

Abertura – Coffee break.

Moderadora – Bom dia a todos!

Sou Marcele, mestrande do PPGP e estou aqui para realizar um grupo focal sobre a apropriação dos resultados do Saerjinho. Os dados obtidos com essa metodologia serão utilizados para a formulação de um questionário semiestruturado que será aplicado aos professores com o intuito de compor a base de dados para a confecção de minha dissertação de mestrado.

Moderadora – Agradeço a presença de todos e espero que tenham todos aproveitado a primeira parte desse encontro, no sentido de se aproximarem dos demais participantes.

Essa será uma conversa gravada, que funciona como método de pesquisa de coleta de dados, cujo objetivo promover a interação entre vocês, enquanto docentes, e recolher dados qualitativos a respeito das possibilidades e dos limites encontrados em utilizar os resultados bimestrais do Saerjinho. São necessárias algumas orientações para o sucesso da atividade.

Peço a colaboração de todos os presentes nas respostas aos blocos de perguntas que seguem, e ratifico o sigilo das informações pessoais, que não serão relacionadas às falas. Registro, ainda, que a duração dessa reunião está prevista para duas horas, podendo o participante se retirar a qualquer momento.

Por fim, solicito a organização das falas, evitando falar ao mesmo tempo em que os outros participantes, para que a captação do áudio seja nítida. Para isso, cada um recebeu um bloco e uma caneta para anotações.

Depois dessas orientações, vocês estão recebendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento, em que constam tais condições, e peço, caso não discordem do que está previsto, devolvam-me assinado. Há alguma dúvida sobre o TCLE?

Não havendo, sigo apresentando a dinâmica inicial dessa reunião. Mais uma vez, conto com a participação e com o envolvimento de todos para o sucesso do grupo focal, lembrando que conto com as impressões verdadeiras e individuais sobre o Saerjinho, e que os nomes de vocês não serão divulgados em momento algum.

A princípio, cada um fará sua livre apresentação.

Posteriormente, serão feitas 6 perguntas centrais e outras auxiliares a elas, e todos têm a liberdade de manifestarem suas opiniões respeitando o tempo de fala do outro e manifestando, quando necessário, o desejo de falar por meio de um aceno breve.

Comecemos as apresentações, não é necessário dizer o nome, caso não desejem, apenas a formação e área e séries de atuação:

Participante 1 – (faz sua apresentação)

Participante 2 – (faz sua apresentação)

Participante 3 – (faz sua apresentação)

Participante 4 – (faz sua apresentação)

Participante 5 – (faz sua apresentação)

Participante 6 – (faz sua apresentação)

Participante 7 – (faz sua apresentação)

Participante 8 – (faz sua apresentação)

Moderador –Comecemos, então, as perguntas, lembrando que a nossa intenção não é o consenso, e sim a coleta de suas impressões, sentimentos e ações, mesmo que distintas. As perguntas estão organizadas em blocos.

Bloco1. Como vocês avaliam bimestralmente seus alunos? Como dividem a pontuação bimestral entre as atividades propostas?

Probe: Quando o Saerjinho foi criado e a pontuação destinada a ele prevista em Portaria da Seeduc houve grandes modificações na distribuição desta pontuação?

Bloco2. Quando estão aplicando o Saerjinho, como os alunos se comportam diante da avaliação? Há envolvimento e preocupação com a prova?

Probe: Como vocês incentivam os alunos a realizarem a prova?

Bloco3. Os alunos precisam de algum tipo de apoio para realizarem as provas? Há a preocupação em ajudar os alunos nessa avaliação?

Probe: Quais são as vantagens de ações desse tipo?

Bloco4. Como é feita a divulgação dos resultados do Saerjinho pela gestão escolar? Os resultados estão à disposição de todos? O que feito desses resultados após a divulgação?

Probe: Como acontece a conversão desses resultados em nota parcial do bimestre?

Bloco5.Os cadernos do Saerjinho são devolvidos aos alunos? Depois da devolução o que acontece com esses cadernos?

Probe: Quais são as ações realizadas pelos professores a partir do momento em que os alunos recebem o caderno do Saerjinho?

Bloco 6: Vocês percebem sincronismo entre o Currículo Mínimo e as provas do Saerjinho aplicadas bimestralmente? Há preocupação com o Saerjinho durante o planejamento das aulas e o cumprimento do Currículo Mínimo? Como o Saerjinho influencia a organização curricular?

Probe: Vocês conhecem a matriz de referência dos anos de escolaridade com os quais trabalham? Utilizam essa matriz durante o planejamento das aulas?

Moderador – Agora, para encerrar, peço que cada um faça uma síntese do que foi discutido aqui, inclusive acrescentando algo que, por ventura, não tenha sido dito em outro momento. Caso não seja necessário, não há a obrigatoriedade de se manifestar neste momento.

Moderador – Havendo a necessidade de contato posterior a essa reunião, segue o meu e-mail. Agradecemos a presença e a contribuição de todos para esta pesquisa. Coloco-me à disposição para conversar mais detalhadamente sobre a pesquisa.

Saudações a todos!

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO UTILIZADO PARA O GRUPO FOCAL E ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF
36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O Saerjinho como avaliação formativa: a apropriação dos resultados de Língua Portuguesa em três escolas da Regional Médio Paraíba”. Nesta pesquisa pretendemos analisar as práticas de gestão voltadas à apropriação dos resultados do Saerjinho e, ainda, como os professores se comportam frente aos desafios dessa apropriação, propondo ferramentas que a aperfeiçoem para melhorar o desempenho dos alunos. O motivo que nos leva a estudar é o de verificar se as ações realizadas pelas equipes gestoras das Escolas A, B e C são eficazes.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: grupo focal, entrevista semiestruturada e questionário semiestruturado. Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos e consistem em constrangimentos ou desentendimentos dos participantes do grupo focal ou dos respondentes à entrevista e ao questionário. A pesquisa contribuirá para que ocorra efetiva apropriação dos resultados desse instrumento e, conseqüentemente, para o avanço na qualidade do ensino oferecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. O Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr. (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com

padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “O Saerjinho como avaliação formativa: a apropriação dos resultados de Língua Portuguesa em três escolas da Regional Médio Paraíba”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Volta Redonda, _____ de _____ de 2015.

Nome	Assinatura participante
Data	

Nome	Assinatura pesquisador	Data
------	------------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Marcele Maria Ferreira Lopes

Endereço: Alameda Quinze, 45 – Coqueiros

CEP: 27.280-130 – Volta Redonda/RJ

Fone: (24) 98125-4650

E-mail: mmariaflopess@gmail.com

APÊNDICE E

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA ESCOLA X DE 06 A 29 DE JULHO DE 2016

Prezado (a) professor(a),

O Sr. (a) está inserido na pesquisa de mestrado sobre o SAERJINHO, sob a responsabilidade da mestrandia Marcelle Maria Ferreira Lopes. Nesta pesquisa, devidamente autorizada pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) e com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF, pretende-se analisar a apropriação dos resultados do Saerjinho e, ainda, como os professores se comportam frente aos desafios dessa apropriação, propondo ferramentas que a aperfeiçoem para melhorar o desempenho dos alunos.

Para participar deste estudo, o (a) Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. O (A) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e sua identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Nesta etapa da pesquisa, seu nome não será solicitado. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

1. Identificação:

Segmento de atuação: () Ensino Fundamental () Ensino Médio ()

Disciplina(s): Língua Portuguesa _____ aulas – Produção Textual _____ aulas

2. Tempo de atuação:

Tempo de magistério: _____ anos. (considere o ano de 2015)

Tempo de atuação na SEEDUC/RJ:

- () até 3 anos (ingresso posterior a janeiro de 2013)
- () até 5 anos (ingresso de janeiro de 2011 a dezembro de 2012)
- () até 7 anos (ingresso de janeiro de 2009 a dezembro de 2010)
- () até 10 anos (ingresso de janeiro de 2006 a dezembro de 2008)
- () até 15 anos (ingresso de janeiro de 2001 a dezembro de 2005)
- () até 20 anos (ingresso de janeiro de 1996 a dezembro de 2000)
- () mais de 20 anos (ingresso anterior a dezembro de 1995)

Tempo de atuação nesta Escola: _____ anos. (considere o ano de 2015)

3. Cargo e funções:

- () Docente II – 40 horas
- () Docente II – 22 horas
- () Docente I – 16 horas
- () Docente I – 30 horas

Além de ministrar aulas de Língua Portuguesa, já exerceu ou exerce alguma função extraclasse na SEEDUC/RJ? () Sim () Não

Se sim, qual?

Em que período?

1. Existe alguma relação entre sua prática pedagógica e o uso do Saerjinho como instrumento avaliativo? Você poderia nos dar exemplos de como isso ocorre?
2. Você utiliza o Saerjinho durante o planejamento de suas aulas? De que maneira?
3. Como você utiliza o Saerjinho durante o bimestre? Qual é a pontuação atribuída a esse instrumento? Como essa pontuação é/foi definida?
4. Qual é a sua opinião sobre o grau de dificuldade das questões do Saerjinho?
5. Você conhece e entende o relatório divulgado com os resultados do Saerjinho? Como você tem acesso a esse relatório?
6. Como você utiliza o relatório de resultados do Saerjinho? Você retorna ao mesmo relatório após o bimestre de divulgação?
7. Como são os resultados dos seus alunos, de forma geral? Você tem exemplos de melhora na aprendizagem aferidos pelo Saerjinho?
8. Você utiliza os cadernos de questão do Saerjinho depois da aplicação? Como?
9. Você considera que esse instrumento de avaliação seja capaz de substituir sua avaliação bimestral de maior peso? Por quê?
10. Em sua opinião, quais são pontos positivos e negativos do Saerjinho?
11. Você conhece o desenho de avaliação externa longitudinal? Em caso positivo, como você o descreveria resumidamente?
12. Como você sabe, umas das reivindicações do movimento de greve que acontece atualmente entre os professores da rede é a extinção do Saerjinho. Qual é a sua opinião sobre isso?

APÊNDICE F

ENTREVISTA COM REPRESENTANTE DA SEEDUC/RJ SOBRE OS ATUAIS RUMOS DO SAERJINHO

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO: Representante da Seeduc/RJ

Legendas: [...] – pensamento e/ou frase não concluído(a).

Entrevistadora – Porque motivo não houve a aplicação das provas do Saerjinho em dois mil e dezesseis?

Seeduc/RJ – Em primeiro lugar, teria que ser feito um ajuste devido à crise financeira do Estado. Junto a isso, ocorreu uma greve de professores no início de março que se prolongou até o final de julho, e além das ocupações das escolas, na sede, então todo esse processo inviabilizou a aplicação.

Entrevistadora – Há alguma possibilidade de o Saerjinho e o SAERJ serem extintos ou mesmo modificados?

Seeduc/RJ – Sim, é um novo formato está sendo elaborado para a avaliação de dois mil e dezessete.

Entrevistadora – Esse modelo continua sendo um modelo de avaliação externa, para avaliar o desempenho dos alunos?

Seeduc/RJ – Sim, a ideia é essa. Não terminamos ainda, mas a ideia é manter isso. Um novo formato, de uma forma mais viável economicamente, porque a situação financeira continua em crise, mas continua sendo uma avaliação externa.

Entrevistadora – Há alguma possibilidade de participação dos professores na elaboração dessas provas, ou não tem como dar essa informação ainda?

Seeduc/RJ – Sim, a gente elaborou um modelo de consulta pública, que a gente está aguardando a aprovação para fazer com a Rede, entendeu? E aí a gente vai.... Mas a gente não poderia esperar todo esse processo que é demorado, de qualquer forma estamos montando pelo menos uma estrutura, mas os professores também vão poder enviar itens, e críticas e sugestões são sempre bem-vindas – como sempre foram, na verdade.

Entrevistadora – Com relação à estrutura da Superintendência de Avaliação e Acompanhamento, aconteceu alguma mudança?

Seeduc/RJ – Oficialmente em termos de decreto, da estrutura, não houve essa mudança, não. Houve internamente, ela se transformou em duas coordenações.

Entrevistadora – Quais coordenações?

Seeduc/RJ – Uma de avaliação educacional, que pega a parte da logística, e uma de acompanhamento do desempenho escolar.

Entrevistadora – A senhora tem o nome completo delas, ou não?

Seeduc/RJ – Na verdade, é como se fossem as duas diretorias existentes na Superintendência anterior, que se transformaram em coordenações. Então, uma Coordenação de Logística de Avaliação Educacional, que cuida da parte de logística, realização de avaliações, porque a gente não cuida só da avaliação estadual não é? Tem todas as nacionais, agora mesmo estamos em plena realização da ANA, e cuida também de elaborar todos os indicadores, fazer análises das avaliações diversas. E a outra coordenação, que é a de Acompanhamento de Desempenho Escolar, que utiliza todos os dados e indicadores levantados pela coordenação de avaliação, para fazer um trabalho pedagógico junto a Rede.

Entrevistadora – Com relação a Coordenação de Avaliação e Acompanhamento que funciona nas Regionais, tem alguma modificação prevista?

Seeduc/RJ – Até agora, não fomos informados. Até agora continua normal, funcionando como antes.

Entrevistadora – Tem alguma publicação oficial dessas modificações?

Seeduc/RJ – Não, apenas saíram as nomeações. Exonerações e nomeações dos novos cargos, apenas isso, na estrutura não houve nenhuma alteração não.

Entrevistadora – Então está joia. Professora, muito obrigada.

ANEXOS

ANEXO A

PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 419

PORTARIA SEEDUC/SUGEN Nº 419 DE 27 DE SETEMBRO DE 2013
ESTABELECE NORMAS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO ESCOLAR E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O SUBSECRETÁRIO DE GESTÃO DE ENSINO, no uso de suas atribuições legais, com fundamento na Resolução SEE nº *2.242, de 09 de setembro de 1999, e tendo em vista o que consta no processo nº E-03/001/8753/2013,
RESOLVE:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES E GERAIS

Art. 1º - Considera-se como avaliação ação didático-pedagógica intencional que, baseada nos processos de ensino-aprendizagem e referendada no diálogo entre as diretrizes curriculares emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, observe a autonomia relativa da escola e possibilite o atendimento ao princípio da garantia do padrão da qualidade de ensino.

§ 1º - Para fins de registro e mensuração, a avaliação terá como unidade mínima ciclos bimestrais implementados nos termos desta Portaria, segundo os objetivos propostos para cada ano, fase, módulo, etapa e/ou nível de escolaridade.

§ 2º - Não deverá existir diferença entre as diretrizes referentes aos instrumentos de avaliação, aos conteúdos decorrentes da organização curricular, bem como os objetivos propostos para cada nível ou modalidade de ensino propostos para a oferta regular de ensino e os processos de recuperação de estudos, progressão parcial, classificação, reclassificação, adequação curricular e outras formas de oferta eventualmente adotadas pela unidade escolar, admitindo-se, inclusive, o uso do mesmo material didático.

Art. 2º - A Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica é um procedimento de responsabilidade da escola e visa a obter um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem dos discentes em relação ao currículo previsto e desenvolvido em cada etapa do ensino.

Art. 3º - Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação será diagnóstica, continuada e diversificada, de maneira a subsidiar o fazer pedagógico do Professor, assim como oferecer informações sobre o desempenho escolar do discente, sendo registrada em relatório bimestral ou outro instrumento indicado pela SEEDUC.

§ 1º - O Professor deverá registrar cotidianamente os avanços e as dificuldades dos discentes e da turma, visando a replanejar as suas ações, a subsidiar as discussões no Conselho de Classe, bem como a elaborar os relatórios bimestrais e final.

§ 2º - Em caso de transferência no transcorrer do período letivo, um relatório parcial deverá ser anexado ao documento de transferência do discente.

§ 3º - O relatório bimestral dos 1º e 2º ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental deverá conter análise do desempenho do discente em relação aos conhecimentos curriculares relevantes, trabalhados no período, e as estratégias de recuperação de estudos utilizadas.

§ 4º - Só poderá ocorrer retenção ao final do 1º ciclo (3º ano), do 2º ciclo (5º ano) e do Ciclo Único da Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando o discente não alcançar os objetivos propostos para o ciclo e, neste caso, deverá cursar o último ano do ciclo em que ficou retido.

§ 5º - Ficará retido o discente que, ao final do período letivo, não obtiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas.

§ 6º - Caberá à Equipe Técnico-Pedagógica e ao Professor regente da unidade escolar estabelecer um planejamento específico para atender ao discente em suas dificuldades.

Art. 4º - A avaliação do desempenho escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na Educação Profissional e na Educação para Jovens e Adultos - EJA tem caráter diagnóstico, reflexivo e inclusivo, devendo oferecer suporte para o replanejamento do trabalho

pedagógico, a partir da identificação dos avanços e dificuldades apresentados pelo discente, sendo registrada pelo Professor em Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar.

§ 1º - Será retido no ano de escolaridade, série, fase ou módulo o discente que não apresentar, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência do total da carga horária prevista no período letivo.

§ 2º - Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, no Curso Normal, na Educação para Jovens e Adultos - EJA relativa aos Anos Finais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, a Unidade Escolar utilizará a escala de 0 (zero) a 10 (dez) pontos para registrar o desempenho do discente, podendo complementar a avaliação com relatório.

§ 3º - Será promovido o discente cujo somatório das avaliações totalizar 10 (dez) pontos, se o curso for organizado em semestre letivo, e 20 (vinte) pontos, se o curso for organizado em ano letivo, observado, ainda, o disposto no § 1º deste artigo.

§ 4º - Nas avaliações bimestrais deverão ser utilizados, no mínimo, 03 (três) instrumentos avaliativos diversificados com valores definidos pelo Professor para composição da nota bimestral do discente.

§ 5º - A Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries, disciplinas e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos avaliativos obrigatórios para composição da nota bimestral do discente, com valor/nota definido (a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar. [grifo nosso]

§ 6º - Caso haja justificativa, deverá ser aplicado ao discente faltoso um outro instrumento de avaliação, em substituição à Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, elaborado pelo Professor regente, para compor a nota bimestral do discente.

§ 7º - No bimestre em que não há aplicação da Avaliação Diagnóstica Bimestral do Processo Ensino-Aprendizagem - SAERJINHO, caberá ao Professor regente definir outro instrumento de avaliação para compor o resultado bimestral da avaliação discente.

Art. 5º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante do currículo escolar, sendo obrigatória a sua oferta pela unidade escolar, não constituindo elemento presente nos processos pedagógicos de classificação, reclassificação, recuperação de estudos e progressão parcial.

Parágrafo Único - A avaliação no Ensino Religioso não é capaz de ensejar a retenção do discente no ciclo/série/fase, embora obrigatória a atribuição de notas, no caso de o discente optar pela matrícula na disciplina.

Art. 6º - À avaliação na Educação Infantil e nos demais níveis oferecidos na Educação Escolar Indígena aplicam-se todas as orientações emanadas por esta Portaria, respeitando-se a sua cultura e a especificidade de sua matriz curricular.

Art. 7º - A avaliação dos discentes com necessidades educacionais especiais deve levar em conta as potencialidades e as possibilidades de cada indivíduo.

Parágrafo Único - A Equipe Técnico-Pedagógica deverá realizar adaptações curriculares, utilizando recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos discentes com necessidades educacionais especiais, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar e pressupostos inclusivos, sob a orientação dos Núcleos de Apoio Pedagógico Especializados, respeitada a frequência obrigatória.

[...]

Rio de Janeiro, 27 de setembro de 2013
 ANTONIO JOSE VIEIRA DE PAIVA NETO
 Subsecretário de Gestão de Ensino

ANEXO B

O REGIMENTO INTERNO DA SEEDUC/RJ - RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 5160, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2014

[...] Art. 81- À Coordenação de Avaliação e Acompanhamento, diretamente subordinada à Regional Pedagógica, compete:

I- acompanhar e supervisionar a apropriação dos resultados das avaliações e diagnósticos pedagógicos.

II- acompanhar os resultados dos indicadores educacionais.

III- participar da realização das avaliações externas.

[...] Art. 83- À Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar, diretamente subordinada à Subsecretaria de Gestão de Ensino, compete:

I- supervisionar o sistema de avaliação externa e interna do processo ensino e aprendizagem.

II- supervisionar o estudo, análise, acompanhamento e divulgação de indicadores e informações educacionais.

III- supervisionar a elaboração de relatórios estatísticos e pedagógicos do desempenho escolar.

IV- supervisionar o planejamento e a execução de cursos, seminários e palestras de apropriação de resultados para docentes e profissionais técnico-pedagógicos.

V- assessorar o Subsecretário no desempenho de suas funções.

Art. 84- À Diretoria de Avaliação do Desempenho Escolar, diretamente subordinada à Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar, compete:

I- gerenciar o planejamento e a realização das avaliações externas.

II- gerenciar os resultados produzidos e a elaboração dos instrumentos e materiais das avaliações estaduais.

III- gerenciar o estudo e análise de indicadores e informações educacionais.

IV- acompanhar e monitorar os resultados das avaliações externas.

V- assessorar o Superintendente no desempenho de suas funções

Art. 85- À Coordenação de Logística das Avaliações Educacionais, diretamente subordinada à Diretoria de Avaliação do Desempenho Escolar, compete:

I- planejar e executar a logística de aplicação dos testes das avaliações em larga escala.

II- coordenar equipes para realização da logística de aplicação dos instrumentos de avaliação e desenvolvimento do banco de colaboradores.

III- revisar e criticar base de dados.

IV- acompanhar e controlar o recolhimento dos instrumentos.

Art. 86- À Coordenação de Análise de Indicadores e Informações Educacionais, diretamente subordinada à Diretoria de Avaliação do Desempenho Escolar, compete:

I- monitorar, analisar banco de dados e tratar estatisticamente informações.

II - subsidiar, através de estudos quantitativos, ações da Sugem elaborando relatórios gerenciais com base na divulgação de indicadores educacionais oriundos de avaliações externas no âmbito Estadual e Federal.

III- gerar indicadores e analisá-los de forma multivariada para nortear ações da SEEDUC e fornecer parâmetros para o acompanhamento da evolução e das características do desempenho escolar da rede estadual de ensino.

Art. 87- À Diretoria de Acompanhamento do Desempenho Escolar, diretamente subordinada à Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar, compete:

I- gerenciar a elaboração de relatórios estatísticos e pedagógicos do desempenho escolar.

II- planejar e gerenciar a execução de cursos, seminários e palestras de apropriação de resultados para docentes e profissionais técnico-pedagógicos.

III- divulgar os resultados das análises pedagógicas das avaliações.

IV - monitorar os resultados das avaliações internas e externas.

Art. 88- À Coordenação do Acompanhamento do Desempenho Escolar, diretamente subordinada à Diretoria de Acompanhamento do Desempenho Escolar, compete:

I- elaborar relatórios estatísticos referentes aos itens e às habilidades avaliadas.

II- avaliar o impacto da aplicação de programas e projetos para o desempenho escolar.

III- realizar estudos dos fatores associados ao desempenho escolar.

IV- acompanhar os resultados das avaliações internas e externas.

Art. 89- À Coordenação de Apropriação dos Resultados das Avaliações Externas, diretamente subordinada à Diretoria de Acompanhamento do Desempenho Escolar, compete:

I- elaborar diagnóstico pedagógico dos resultados do desempenho escolar.

II- divulgar os resultados das análises pedagógicas das avaliações.

III- coordenar cursos, seminários e palestras de apropriação de resultados para docentes e profissionais técnico-pedagógicos.

IV- realizar pesquisas e estudos sobre avaliação e programas educacionais.

V- assessorar a implementação de ações pedagógicas para a melhoria do desempenho escolar.

ANEXO C

MATRIZES DE REFERÊNCIA DO SAERJINHO

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa 5º ano Língua Portuguesa					
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H0	Ler frases	X			Períodos compostos
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X	
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X	
H04	Identificar o tema de um texto.	X	X	X	Trabalhar o tema baseando-se na complexidade do texto, partindo de um texto de curta extensão e vocabulário.
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.		X	X	
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso [propagandas, quadrinhos, foto etc.].	X	X	X	Partir de informação mais facilmente identificável e terminando com informações que exijam inferência mais sofisticada.
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X	
Tópico III - Relação entre textos		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H10	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.			X	Comparação entre textos de curta extensão e linguagem familiar.
Tópico IV - Processamento do texto		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	Retomadas marcadas pelo pronome pessoal do caso reto ou expressões nominais equivalentes.
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.	X	X	X	B1 – Espaço e tempo. B2 – Espaço, tempo e personagem. B3 – Desfecho e conflito.
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	B1 e B2 – Relações explicitamente marcadas. B3 – Relações implícitas.
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	Avaliar as relações lógico-discursivas de tempo, lugar e comparação marcadas por conjunções e advérbios.
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	X	X	X	Avaliar somente humor.
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	Interrogação, exclamação e travessão.
Tópico VI - Variação linguística		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa 6º ano Língua Portuguesa					
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3	OBSERVAÇÕES
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	1º BIMESTRE Bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo)
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X	
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X	
H04	Identificar o tema de um texto.	X	X	X	
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	x	X	X	
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual		B1	B2	B3	
H06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso [propagandas, quadrinhos, foto etc.].	X	X	X	2º BIMESTRE História em quadrinhos e tirinha
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X	
Tópico III - Relação entre textos		B1	B2	B3	
H10	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.			X	3º BIMESTRE Contos de fadas e contos maravilhosos.
Tópico IV - Processamento do texto		B1	B2	B3	
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.	X	X	X	
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		B1	B2	B3	
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	X	X	X	
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	
H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	X	X	X	
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	X	X	X	
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.	X	X	X	Onomatopeia
Tópico VI - Variação linguística		B1	B2	B3	
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa 9º ano Língua Portuguesa					
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X	
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X	
H04	Identificar o tema de um texto.	X			
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	X	X	X	
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X			
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X	
Tópico III - Relação entre textos		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H10	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.		X		
H11	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	X			
Tópico IV - Processamento do texto		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	
H13	Identificar a tese de um texto.	X			
H14	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	X			
H16	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	X			
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.		X	X	
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	B1 – advérbio e loc. adverbiais B2 – conjunções coordenativas B3 – conjunções subordinativas
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		X	X	
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	
H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.		X	X	
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.		X	X	B3 – tempos verbais
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.		X	X	
Tópico VI - Variação linguística		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa 1º ano Ensino Médio					
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X		X	
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X	
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X	
H04	Identificar o tema de um texto.	X			B1 – literatura de informação
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	X	X		
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso [propagandas, quadrinhos, foto etc.].		X		
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	B1 – relato de viagem/literatura de informação. B3 – artigo enciclopédico.
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X	
H27	Identificar as funções da linguagem.	X	X	X	B1 – função referencial B2 – função metalinguística e/ou poética B3 – função emotiva e referencial
H09	Relacionar características do texto à tradição literária em que se inscreve e/ou ao contexto social.	X	X	X	
Tópico III - Relação entre textos		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H10	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.			X	
Tópico IV - Processamento do texto		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X		X	
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X		X	
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		X		
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	B1 – Crônica
H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	X	X	X	B1 – Crônica
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.		X	X	
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.	X	X	X	B1 – Crônica
Tópico VI - Variação linguística		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa 2º ano Ensino Médio					
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X		
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X	
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X		
H04	Identificar o tema de um texto.	X	X		B1 – resumo e resenha B2 - artigo
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	X	X		
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X		B1 – resenha B2 – artigo científico
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X		
H09	Relacionar características do texto à tradição literária em que se inscreve e/ou ao contexto social.	X	X	X	
Tópico III - Relação entre textos		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H10	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.	X			
H11	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	X	X		
Tópico IV - Processamento do texto		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	
H13	Identificar a tese de um texto.	X	X		
H14	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	X	X		
H16	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.		X		
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.	X	X		
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X		
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		X	X	
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	
H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	X	X	X	
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfo-sintáticos.	X	X	X	B1 – marcas modais (verbos)
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.	X	X	X	B3 – figuras de sintaxe (elipse, anáfora ou hipérbato) / figuras de linguagem.
Tópico VI - Variação linguística		B1	B2	B3	DETALHAMENTO

H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	
Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa 3º ano Ensino Médio					
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X	
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X	
H04	Identificar o tema de um texto.	X	X	X	
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	X	X	X	
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H06	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso [propagandas, quadrinhos, foto etc.].	X			B1 – panfleto de campanha de saúde
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X	
H09	Relacionar características do texto à tradição literária em que se inscreve e/ou ao contexto social.	X	X		B2 – poesia concretista
Tópico III - Relação entre textos		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H10	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.	X	X	X	
H11	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	X	X	X	Plínio Salgado, Raul Bopp, Oswald de Andrade...
Tópico IV - Processamento do texto		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	
H13	Identificar a tese de um texto.	X	X	X	B1 – manifesto.
H14	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	X	X	X	B1 – manifesto.
H15	Reconhecer diferentes estratégias argumentativas.		X	X	B1 – manifesto.
H16	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.		X	X	
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.	X	X	X	
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	B2 e B3 – conectores coordenativos e subordinativos.
H20	Estabelecer relações de concordância e/ou regência nominal e verbal.	X		X	B1 e B3 – concordância.
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	X	X	X	B2 – ironia.
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	

H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	X	X	X	
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	X	X	X	B2 – poesia concretista.
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.	X	X	X	B3 – figuras de sintaxe (elipse, anáfora ou hipérbato) / figuras de linguagem.
Tópico VI - Variação linguística		B1	B2	B3	DETALHAMENTO
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa Curso Normal 1EM					
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3	
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X	
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X	
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X	
H04	Identificar o tema de um texto.	X			
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa esse fato.	X	X	X	
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual					
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X	
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X	
H27	Identificar as funções da linguagem.	X	X	X	
H09	Relacionar características do texto à tradição literária em que se inscreve e_ou ao contexto social.	X	X	X	
Tópico III - Relação entre textos					
H10	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.				X
Tópico IV - Processamento do texto					
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X	
H16	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	X			
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.				X
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X	
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X	
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido					
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.		X		
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X	
H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	X	X	X	
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.		X	X	
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.		X	X	
Tópico VI - Variação linguística					
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X	

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa Curso Normal 2EM				
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X
H04	Identificar o tema de um texto.	X	X	X
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual				
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X
H09	Relacionar características do texto à tradição literária em que se inscreve e_ou ao contexto social.	X	X	X
Tópico IV - Processamento do texto				
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.	X	X	
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido				
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	X	X	
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X
H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	X	X	X
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	X	X	X
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.	X	X	X
Tópico VI - Variação linguística				
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X

Matriz de Referência Saerjinho Língua Portuguesa Curso Normal 3EM				
Tópico I - Procedimentos de leitura		B1	B2	B3
H01	Localizar informações explícitas em um texto.	X	X	X
H02	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	X	X	X
H03	Inferir uma informação em um texto.	X	X	X
H04	Identificar o tema de um texto.	X	X	X
H05	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato.	X	X	X
Tópico II - Implicações do suporte e do gênero textual				
H07	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	X	X	X
H08	Identificar o gênero de diversos textos.	X	X	X
H09	Relacionar características do texto à tradição literária em que se inscreve e/ou ao contexto social.	X	X	
Tópico III - Relação entre textos				
H10	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.	X	X	X
H11	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	X	X	X
Tópico IV - Processamento do texto				
H12	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a sua continuidade.	X	X	X
H13	Identificar a tese de um texto.	X	X	X

H14	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	X	X	X
H15	Reconhecer diferentes estratégias argumentativas.	X	X	X
H16	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	X	X	X
H17	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem os textos narrativos.	X	X	X
H18	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.	X	X	X
H19	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	X	X	X
H20	Estabelecer relações de concordância e/ou regência nominal e verbal.	X	X	X
Tópico V - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido				
H21	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	X	X	X
H22	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	X	X	X
H23	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	X	X	X
H24	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.	X	X	X
H25	Reconhecer efeitos provocados pelo emprego de recursos estilísticos.	X	X	X
Tópico VI - Variação linguística				
H26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	X	X	X

ANEXO D

AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA PELA SEEDUC/RJ PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA



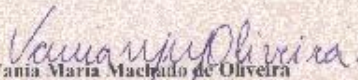
Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

AUTORIZAÇÃO

Autorizamos a estudante em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora, Maícelle Maria Ferreira Lopes, regularmente matriculada no Curso de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, professora Docente I, matrícula: 0926803-8, a ter acesso a regional e as escolas da Regional Médio Paraíba desta Secretaria a fim de desenvolver pesquisa intitulada "O Sacerdote como Avaliação Formativa: a Apropriação de Resultados em três escolas da Regional Médio Paraíba/RJ".

A presente autorização fundamenta-se no parecer favorável da Diretoria Regional Médio Paraíba e da Superintendente de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar desta Secretaria, exarado no Processo nº E-03/010/3644/2015, demais documentos apresentados no processo, assumindo a pesquisadora o compromisso de disponibilização dos resultados da referida pesquisa à Secretaria de Estado de Educação.

Rio de Janeiro, 24 de outubro de 2015.



Vania Maria Machado de Oliveira
Superintendente de Avaliação e Acompanhamento do desempenho escolar
ID: 4357880-2

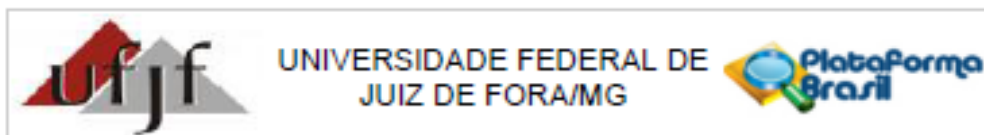


**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**
Secretaria de
Estado de Educação

Superintendência de Avaliação e Acompanhamento do Desempenho Escolar
Tel.: (21) 2380-5294
Av. Profº Pereira Reis, nº 112 - Santa Cristo
Rio de Janeiro - RJ - Brasil - CEP: 20220-600

ANEXO E

PARECER FAVORÁVEL DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Saerjinho como avaliação formativa: a apropriação dos resultados de Língua Portuguesa em três escolas da Regional Médio Paraíba

Pesquisador: Marcele Maria Ferreira Lopes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49945115.9.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.305.935

Apresentação do Projeto:

Apresentação do projeto esta clara e detalhada de forma objetiva. Descreve as bases científicas que justificam o estudo.

Objetivo da Pesquisa:

Apresenta clareza e compatibilidade com a proposta de estudo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco que o projeto apresenta é caracterizado como risco mínimo, considerando que os indivíduos não sofrerão qualquer dano ou sofrerão prejuízo pela participação ou pela negação de participação na pesquisa e benefícios esperados, estão adequadamente descritos.

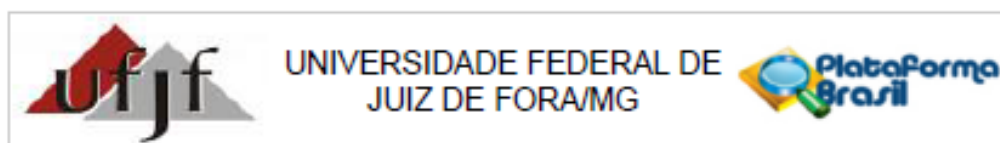
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está bem estruturado, delineado e fundamentado, sustenta os objetivos do estudo em sua metodologia de forma clara e objetiva, e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa científica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está em configuração adequada e há apresentação de declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável da instituição onde será

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 38.038-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



Continuação do Parecer: 1.305.935

realizada a pesquisa. Apresentou de forma adequada o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O Pesquisador apresenta titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS. Data prevista para o término da pesquisa: Maio de 2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e com a Norma Operacional Nº 001/2013 CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO_604356.pdf	28/10/2015 14:03:59		Aceito
Outros	Roteiro_Grupo_Focal.docx	08/10/2015 12:04:17	Marcele Maria Ferreira Lopes	Aceito
Outros	Entrevista_gestores_Escolas.docx	08/10/2015 12:03:51	Marcele Maria Ferreira Lopes	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_Sigilo_Marcele_M_F_Lopes.pdf	08/10/2015 11:42:09	Marcele Maria Ferreira Lopes	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Marcele_Maria_Ferreira_Lopes.doc	07/10/2015 21:23:04	Marcele Maria Ferreira Lopes	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Marcele_Maria_Ferreira_Lopes.docx	07/10/2015 21:22:46	Marcele Maria Ferreira Lopes	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura_Marcele_M_F_Lopes.pdf	07/10/2015 16:23:52	Marcele Maria Ferreira Lopes	Aceito

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
 Bairro: SAO PEDRO CEP: 35.036-900
 UF: MG Município: JUIZ DE FORA
 Telefone: (32)2102-3788 Fax: (32)1102-3788 E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA/MG



Continuação do Parecer: 1.305.935

Folha de Rosto	Folha_rosto_Marcele_M_F_Lopes.pdf	07/10/2015 15:39:50	Marcele Maria Ferreira Lopes	Aceito
----------------	-----------------------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JUIZ DE FORA, 03 de Novembro de 2015

Assinado por:

Francis Ricardo dos Reis Justi
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

Fax: (32)1102-3788

E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br