

# PERCEPÇÕES DO PROFESSOR SOBRE O SAEB: UM ESTUDO SOBRE O EFEITO RETROATIVO

**Miriam Sester Retorta (1)**

(1) Coordenadora e Professora do Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas CALEM/UTFPR

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma pesquisa que utiliza métodos dos dois paradigmas - quantitativo e qualitativo - defendidos por Kleiman (2001), Scaramucci (1995), Reichardt & Cook (1979) para estudar o efeito retroativo do SAEB no ensino fundamental no município de Quatro Barras, região metropolitana de Curitiba. O objetivo foi investigar se existia efeito retroativo do exame no ensino fundamental. Caso houvesse tal efeito, pretendia-se explorar, descrever e explicar como ele aconteceu e com que intensidade e se tal efeito foi positivo ou negativo. O referencial teórico adotado para este estudo foi o de Alderson e Wall (1993), Bailey (1996), Scaramucci (1998, 2002 e 2004) e Shohamy (1992). Um questionário quantitativo foi aplicado a todos os professores que tiveram seus alunos submetidos ao exame. Lançou-se mão da estatística descritiva e coeficientes de correlação não-paramétrica. Logo em seguida, entrevistas em grupo de cunho qualitativo, adaptadas do questionário desenvolvido por Scaramucci (1999), foram feitas com os mesmos para averiguar quais são suas percepções do exame. Preferiu-se uma análise interpretativista. Os dados dos dois procedimentos foram triangulados. Os resultados tanto das entrevistas quanto dos questionários apontam que o SAEB não provoca efeito retroativo, nem positivo e nem negativo, no ensino que o precede. Vários são os motivos para tal efeito não ocorrer: o exame está distante da comunidade escolar: os professores não conhecem como o exame é desenvolvido; eles não têm acesso às provas e gabaritos, não conhecem em qual filosofia de avaliação o exame é baseado; e desconhecem quais são os construtos que o exame avalia.

## 1 INTRODUÇÃO

O efeito retroativo – washback effect ou backwash effect - é definido pela literatura em Educação e em Linguística Aplicada como sendo a influência que um exame, seja ele de rendimento<sup>1</sup> ou externo<sup>2</sup>, exerce sobre o ensino e a aprendizagem que o precede.

Segundo Buck (1988:17)

Existe uma tendência natural para professores e alunos de adaptar as atividades de sala de aula para as exigências de um exame, especialmente quando o exame é muito importante para o futuro dos alunos e taxas de aprovação são usadas para mensurar o sucesso do professor. A influência do exame na sala de aula (referido como efeito retroativo) é, logicamente, muito importante; tal efeito pode ser tanto benéfico quanto maléfico.

---

<sup>1</sup> Exames de rendimento são instrumentos de avaliação que têm a função de diagnosticar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender em sala após um período de aulas.

<sup>2</sup> Exames externos são instrumentos de avaliação que ocorrem fora da instituição do aluno, tais como exame de entrada, como o vestibular, proficiência de uma língua, e que têm por objetivo selecionar e classificar para vagas em instituições de ensino superior – se forem vestibulares; ou de coletar informações para diagnosticar a qualidade do ensino fundamental, médio ou superior com os exames SAEB, ENEM e SINAES respectivamente; ou ainda de proficiência tais como Celpe-Bras – Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros.

A partir de um trabalho publicado por Alderson & Wall em 1992, intitulado “Does washback exist?”, o conceito de efeito retroativo começou a ser delineado e estudado na área de línguas estrangeiras. Os pesquisadores começaram a perceber que fatores sociais e psicológicos também interferem no ensino/aprendizagem; fatores estes que não eram originários dos exames. Alderson & Wall (op.cit. p.07-09) fazem um convite aos pesquisadores na área de avaliação a desenvolverem estudos sobre o efeito retroativo para confirmarem ou refutarem as quinze hipóteses por eles levantadas a respeito do efeito de pesquisas feitas em Sri Lanka no início dos anos 90. Suas hipóteses são:

1. Um teste influenciara o ensino;
  2. Um teste influenciara a aprendizagem;
  3. Um teste influenciara o que os professores ensinam;
  4. Um teste influenciara como os professores ensinam;
  5. Um teste influenciara o que os alunos aprendem;
  6. Um teste influenciara como os alunos aprendem;
  7. Um teste influenciara o ritmo e a seqüência do ensino;
  8. Um teste influenciara o grau e a profundidade do ensino;
  9. Um teste influenciara o ritmo e seqüência da aprendizagem;
  10. Um teste influenciara o grau e a profundidade da aprendizagem;
  11. Um teste influenciara atitudes em relação ao conteúdo, método, etc., do ensino e da aprendizagem;
  12. Testes que tem conseqüências importantes causarão efeito retroativo;
  13. Testes que não tem conseqüências importantes não causarão efeito retroativo;
  14. Testes causarão efeito retroativo em todos os aprendizes e professores;
  15. Testes causarão efeito retroativo em alguns dos aprendizes e professores;
- Alderson & Hamp-Lyons (1996) chegam a conclusão de que ‘a existência de um teste, por si só, não garante o efeito retroativo, nem positivo e nem negativo’, e sugerem a expansão das hipóteses de efeito retroativo para:
16. Testes provocarão tipos e intensidade diferentes de efeito retroativo em alguns professores e aprendizes do que em outros;
  17. A intensidade e tipo de efeito retroativo irão variar de acordo com:
    - a) o status do teste;
    - b) a quantidade de informação disponível sobre o teste;
    - c) até que ponto o teste vai contra a pratica de ensino corrente;
    - d) até que ponto os professores estão dispostos e capazes a inovar.

Scaramucci (1998, 1999b, 1999c, 2001/02) chega as seguintes conclusões:

18. Mudanças introduzidas pelos exames não são suficientes para garantir inovações no ensino;

19. Um mesmo exame pode ter efeitos de intensidades diferentes em contextos diversos, pois há forças diferentes agindo como as diferentes formações de professores.

Gimenez (1999, 36) continua a lista incluindo outras hipóteses:

20. Partes do teste terão efeito retroativo;

21. O efeito retroativo e dependente das crenças do professor a respeito do ensino;

22. O efeito retroativo e dependente das crenças do professor a respeito das chances de aprovação de seus alunos.

No Brasil, a investigação sobre o efeito retroativo de exames de grande impacto, como os vestibulares e recém-nascidas. As pioneiras a desenvolverem estudos sobre tal fenômeno são Scaramucci (1992, 1996, 1997, 1998 a & b, 1999 b & c. 2002) e Gimenez (1988, 1997, 1998, 1999).

Os poucos trabalhos feitos no Brasil direcionam-se aos vestibulares e, portanto, não há até o momento investigações sobre o efeito retroativo de outros exames de impacto como o ENEM<sup>3</sup> ou o SAEB<sup>4</sup>. Logo, o objetivo desse trabalho é estudar se há efeito retroativo do SAEB no ensino que o precede e havendo como e que tal fenômeno se manifesta.

## **2 CONTEXTO DO ESTUDO**

### **2.1 O PROPÓSITO DO ESTUDO**

O propósito em aplicar exames de grande impacto (high-stake exams) como SAEB, ENEM OU SINAES geralmente além de poderem servir como instrumentos classificatórios e seletivos de alunos/candidatos, como ENEM E SINAES, podem também servir como instrumento de diagnóstico, como SAEB, para detectar problemas e, a partir dos resultados,

---

<sup>3</sup> Exame Nacional do Ensino Médio

<sup>4</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

<sup>5</sup> SAEB – Tem por objetivo apoiar municípios, estados e a União na formulação de políticas que visam a melhoria da qualidade do ensino (<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/>)

ENEM - O Enem permite a cada participante fazer sua auto-avaliação e orientar melhor suas escolhas futuras, não só em relação a continuidade dos estudos, como também para o mercado de trabalho. É uma modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios, ao Ensino Superior e aos processos de seleção nos diferentes setores do mercado de trabalho.

SINAES - é o novo instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

O Sinaes avaliara todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

trabalhar em conjunto com autoridades de Estados e Municípios para melhorar a qualidade de ensino<sup>5</sup>.

Porém, pouco se sabe ainda sobre a influência que tais instrumentos de avaliação causam no ensino que os precede, ou seja, seu efeito retroativo.

Faz-se necessário, portanto, investigar se existe efeito retroativo do exame do SAEB no ensino fundamental e médio, e em caso positivo, como tal fenômeno se operacionaliza. Pretende-se também averiguar se o efeito tem sido positivo ou negativo como diversos pesquisadores (Andrews & Fullilove 1993, Burrows, 1999, Cheng, 1998, Scaramucci 1999b, Watanabe, 1996, dentre outros) têm relatado em suas pesquisas sobre outros exames de impacto.

## **2.2 O SAEB**

O SAEB é uma avaliação nacional e, segundo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira<sup>6</sup>, tem por objetivos diagnósticos como oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas, identificar problemas regionais, e proporcionar aos educadores e a sociedade informações sobre os resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidas, dentre outros.

Para atingir os objetivos estabelecidos são coletados dados dos alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Desde 1990, quando o teste foi aplicado pela primeira vez aos alunos da 4ª e da 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, o SAEB tem o propósito de avaliar as disciplinas de Língua Portuguesa com o foco em leitura e de Matemática com ênfase em resolução de problemas através de um exame de múltipla-escolha.

O SAEB, segundo INEP, possui um caráter diagnóstico. Além de propiciar um acompanhamento e evolução da qualidade do ensino fundamental e médio, ele também deve ser utilizada pelo Ministério da Educação, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para determinar ações voltadas para soluções de problemas levantados pela avaliação.

## **2.2 RESULTADOS DO SAEB NO PARANÁ**

---

<sup>6</sup> Fonte: (<http://www.inep.gov.br/>)

Segundo o site do INEP<sup>7</sup>, para as quartas series, a escala de desempenho do SAEB em Leitura e descrita de 0 a 375 pontos. Um patamar de mais de 200 pontos de proficiência, para a 4a serie nesse foco, pode ser considerado próximo ao adequado, pois nesse ponto os alunos consolidaram habilidades de leitura e caminham para um desenvolvimento que lhes possibilite seguir em seus estudos com bom aproveitamento.

No Paraná os resultados de 2001 e 2003 ficaram abaixo do esperado.

Médias de desempenho – Paraná (2001 e 2003)  
4a serie EF – Língua Portuguesa

	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>Diferença</b>
Paraná	173,1	175,2	2,1

A escala em Matemática e mensurada de 0 a 425 pontos. Uma media satisfatória para esse nível de escolarização deve estar, pelo menos, em 200 pontos. O desenvolvimento de algumas habilidades, como efetuar as quatro operações aritméticas, é importante para a resolução e aplicação de problemas de media e alta complexidade. No Paraná as medias dos alunos na disciplina ficaram abaixo da media mínima para serem considerados satisfatórios.

Médias de desempenho – Paraná Anos (2001 e 2003)  
4a serie EF – Matemática

	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>Diferença</b>
Paraná	187,3	183,1	-4,1

Para as oitavas séries, a média do desempenho de Leitura que representaria um padrão mínimo satisfatório, considerando oito anos de escolarização, e de 300 pontos. Mais uma vez as médias alcançadas em 2001 e 2003 ficaram abaixo da esperada.

Médias de desempenho – Paraná Anos (2001 e 2003)  
8a série EF – Língua Portuguesa

	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>Diferença</b>
Paraná	240,5	238,3	-2,2

---

<sup>7</sup> <http://www.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/PARANA.pdf>

Na Matemática, após oito anos de escolarização, o patamar minimamente adequado em termos de proficiência média e de, pelo menos, 300 pontos. As médias, no Paraná, ficaram abaixo do esperado em 2001 e 2003.

Médias de desempenho – Paraná Anos (2001 e 2003)  
8a série EF – Matemática

	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>Diferença</b>
Paraná	247,4	258,2	10,7*

## **2.3 O CENÁRIO DA PESQUISA/ O CONTEXTO**

Como o SAEB é um exame nacional, foi necessário fazer um recorte, escolhendo somente uma cidade para coleta de dados a fim de que este estudo fosse exequível.

Quatro Barras foi a cidade selecionada por estar próxima a um grande centro urbano, Curitiba; por ser uma região bem pobre e carente; e por ter passado por reformas nos últimos dois anos, no ensino fundamental municipal reforma esta proposta pela Secretaria Municipal de Quatro Barras.

Em 2002, a Secretaria da Educação, Cultura e Esporte começou a implantar uma nova política de educação nas escolas de 1a a 4a series. Com um dos índices mais baixos de evasão escolar do país - uma em cada 300 crianças – as sete escolas municipais de Quatro Barras reestruturaram plano de carreira de professores, deram bolsa de estudos para graduação e pós-graduação, investindo em capacitação permanente, além de uniformizar o currículo das escolas. Unificou-se também os livros didáticos adotados em todas as escolas. Portanto, no começo de cada ano, as crianças recebem todo o material escolar podendo ser transferidas para qualquer uma das escolas do município sem sofrer problemas de divergência de currículo ou livro didático.

Como a cidade de Quatro Barras é pequena, pode-se entrar em contato com todos os professores cujos alunos foram submetidos ao SAEB em 2000 ou 2002. Alguns aplicadores do exame também foram localizados e entrevistados.

## **3 DESENHO DA PESQUISA**

### **3.1 METODOLOGIA**

As pesquisas na área de avaliação têm oscilado entre investigações qualitativas e quantitativas. Os defensores do paradigma quantitativo utilizam métodos tais como experimento, quase-experimento, testes objetivos de análise estatística multivariante

(multivariate statistical analysis) e levantamentos. Do outro lado do pendulo estão os adeptos do paradigma qualitativo que preferem utilizar métodos tais como etnografia, estudo de caso, entrevista profunda (in-depth interview), observação participativa e introspecção.

Tais pesquisadores vêem os dois paradigmas como fundamentalmente conflitantes. Uma pessoa adepta a um dos paradigmas não adere ao outro. Como afirma Scaramucci (1995, p. 511)

Como os dois paradigmas são considerados mutuamente exclusivos, mostrando visões de mundo consideradas antagonistas, tem-se a impressão de que uma reconciliação entre dois métodos de paradigmas opostos em uma mesma pesquisa torna-se impossível, uma vez que a adesão a um paradigma como oposto a um outro nos predispõe a ver o mundo e seus eventos de maneiras muito diferentes.

Reichardt & Cook (1979, p. 09) afirmam que a incompatibilidade dos paradigmas se deve aos atributos fixos ligados a cada um deles. Enquanto as pesquisas quantitativas estão ligadas a uma visão positivista, hipotético-dedutivo e particularista, objetiva e orientada para o produto e para a visão de mundo das ciências naturais, assumindo uma realidade estável, generalizável, confirmatória, expansionista e inferencial, o paradigma qualitativo mostra uma visão de mundo antropológico fenomenológico, indutiva, holística, subjetiva, orientada para o processo, assumindo uma realidade dinâmica, não generalizável, exploratória e descritiva (Scaramucci 1995:511).

Porém, alguns pesquisadores (Kleiman 2001, Scaramucci 1995, Reichardt & Cook 1979) têm questionado essa visão antagônica e conflitante entre paradigmas. Eles afirmam que há uma possibilidade de se utilizar métodos oriundos dos dois paradigmas, não desenvolvendo uma relação conflitante, mas de complementação. Reichardt & Cook (1979, p. 11) realçam que os atributos de um paradigma não são inerentemente ligados nem aos métodos quantitativos nem aos qualitativos. Ambos os tipos de métodos podem ser associados com atributos do paradigma qualitativo ou do quantitativo. O método não deve ser escolhido somente dentro das visões paradigmáticas, mas também deve depender, pelo menos parcialmente, da demanda da situação da pesquisa.

Um pesquisador pode, dependendo do objetivo do estudo, combinar atributos naturalistas e holísticos do paradigma qualitativo com outros atributos confirmatório e orientado no produto do paradigma quantitativo para sua pesquisa.

Reichardt & Cook (op cit:18) afirmam que nada pode impedir o pesquisador, a não ser a tradição, de misturar e combinar atributos dos dois paradigmas para alcançar a combinação que é mais apropriada para o problema de pesquisa que ele investiga.

Scaramucci (1995) desenvolveu sua pesquisa de doutorado estudando a leitura com duplo foco: um no processo e outro no produto. Para isso, a pesquisadora lançou mão de métodos dos dois paradigmas qualitativo/quantitativo. Sua escolha originou uma dependência semiótica no qual os resultados de um dos focos tinham uma relação de complementaridade com o outro.

Kleiman (2001), ao falar sobre pesquisas desenvolvidas sobre educação de jovens e adultos, ressalta a importância de se construir uma visão macro e micro do fenômeno estudado. Visões estas geralmente oriundas dos paradigmas quantitativos e qualitativos respectivamente. Para a pesquisadora os resultados que surgem dos dois tipos de pesquisas são necessários para que a combinação dos resultados possa nos dar uma compreensão do contexto maior e dos micro-contextos que compõem o contexto maior. Para Kleiman (2001: 269)

...seria interessante começar a planejar e desenvolver atividades de ensino, pesquisa e assessoria que permitissem fazer a interface entre o global e o local, combinando as perspectivas macro e micro.

Com tal afirmação, Kleiman (op cit. P. 269) quer nos alertar para o valor de se investigar um fenômeno através das duas perspectivas: a quantitativa podendo nos oferecer conhecimento para que possamos saber onde e quando intervir em nível global e os estudos acadêmicos qualitativos, geralmente de tipo etnográfico, podendo nos apresentar as perspectivas específicas dos usuários e os contextos para que possamos avaliar o impacto das intervenções e até, de forma semelhante a das macro-análises, procurar tendências gerais e capazes de subsidiar as políticas de implementação de programas.

O desenho desta pesquisa procura utilizar métodos dos dois paradigmas – quantitativos e qualitativos – para que possamos ter uma visão holística das perspectivas dos professores sobre o SAEB, bem como peculiaridades que podem surgir a partir de entrevistas de cunho investigativo.

Seguindo procedimentos quantitativos e qualitativos/ interpretativos, esta pesquisa tem por objetivo primeiro verificar se existe efeito retroativo do SAEB no ensino fundamental de Quatro Barras, Paraná. Caso haja tal efeito, pretende-se explorar, descrever e explicar como ele acontece e com que intensidade e se tal efeito é positivo ou negativo. Os dados coletados foram triangulados e analisados – questionários e entrevistas com os professores cujos alunos foram submetidos ao SAEB foram aplicados e gravados.

### **3.2 INSTRUMENTO DE COLETA**

### **3.2.1 QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO**

O questionário (Anexo I), desenvolvido para que pudéssemos obter uma perspectiva do professor em relação ao SAEB e seu trabalho em sala de aula, foi elaborado a partir do trabalho de pesquisa de doutorado de Cheng (2004, p. 165-170). O questionário foi dividido em quatro partes num total de 16 questões. A primeira nos dá o perfil do professor. A segunda parte investiga suas percepções sobre o SAEB. A terceira parte focaliza a estrutura pedagógica que estabelece objetivos de ensino dos professores entrevistados e a quarta parte averigua os procedimentos metodológicos como os quais o professor trabalha em sala de aula.

Foram analisadas as opiniões de 14 profissionais todas as mulheres com idade entre 25 a 60 anos de idade de 4 escolas municipais de Quatro Barras, região metropolitana de Curitiba, entre novembro e dezembro de 2004.

Cada entrevistada pode expressar sua opinião pelo sentimento de concordância total até discordância total nas questões da segunda parte do questionário, já na terceira parte o participante tinha que optar por uma ou mais respostas. Na parte final, o que interessa ao pesquisador e saber como o professor trabalha em sala de aula, as respostas foram classificadas numa escala de frequência.

Vale salientar que a Estatística possui limitações apesar dos métodos estatísticos serem aplicáveis em qualquer área de conhecimento implicando que uma melhor apreciação dos dados pode resultar na perda de detalhes. Tal perda foi compensada pelas entrevistas qualitativas.

### **3.2.2 ENTREVISTAS**

As perguntas feitas para as entrevistas de cunho qualitativo foram adaptadas do questionário desenvolvido por Scaramucci (1999). A primeira parte do questionário foi destinada para levantar informações sobre a sala de aula/ensino do professor e a segunda sobre o efeito retroativo do SAEB no ensino.

As 14 profissionais que responderam ao questionário participaram da entrevista em grupos divididos pelas escolas nas quais elas lecionam. No total foram 5 entrevistas com 5 grupos de 5 escolas investigadas.

### **3.3 METODO ESTATÍSTICO**

No nível micro lançou-se mão da estatística descritiva e coeficientes de correlação não-paramétrica.

#### **3.3.1 ESTATÍSTICA DESCRITIVA**

A Estatística descritiva é uma ferramenta bastante útil quando o problema e a análise de uma massa de dados. Entretanto em uma investigação estatística existem várias fases do trabalho. Como todas essas etapas são respeitadas no presente trabalho podemos fazer uso da apuração, análise e interpretação dos dados.

#### **3.3.2 COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO NÃO-PARAMÉTRICA**

É possível utilizar a Estatística não-paramétrica para verificar a existência de associação entre dois conjuntos de atributos quando um ou ambos os conjuntos são medidos em escala nominal, pois os dados aqui analisados não têm suposições distribucionais para aplicação de uma técnica clássica.

Os testes consistem em calcular um coeficiente de correlação que exige mensuração dos escores no mínimo no nível intervalar que por si só representa o grau de associação. Os coeficientes em questão são o de Spearman e de Kendall. Os programas utilizados foram a planilha de cálculo Excel e o software estatístico SPSS 8.0.

No Nível macro, as respostas que as professoras deram em grupo foram analisadas por uma perspectiva interpretativista.

### **3.4 PARTICIPANTES**

No município de Quatro Barras há 7 escolas municipais de 1ª a 4ª séries e 3 escolas estaduais de 5ª a 8ª. Para esta pesquisa foram selecionadas todas as escolas cujos alunos foram submetidos ao SAEB pelo menos uma vez – 4 escolas municipais e uma escola estadual.

Todos os professores cujos alunos submeteram-se ao exame foram chamados a preencherem o questionário e em grupos participar de uma entrevista para investigar suas percepções do SAEB.

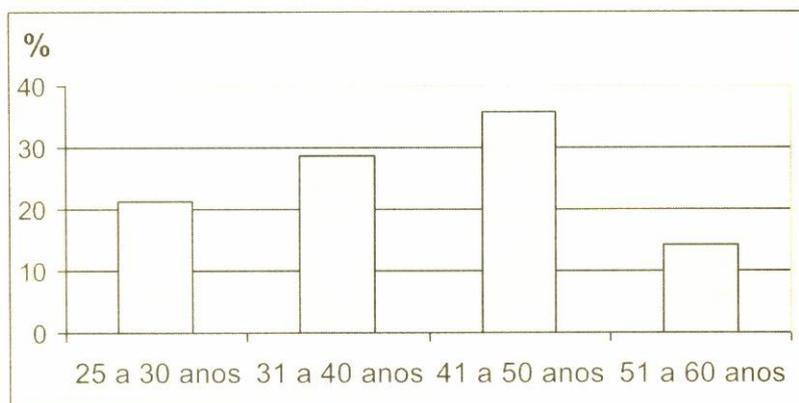
## **4 RESULTADOS**

### **4.1 RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS QUANTITATIVOS**

#### 4.1.1 PRIMEIRA PARTE – PERFIL DO PROFESSOR

Se traçarmos um perfil dos entrevistados, podemos observar pelo Gráfico 1 que este grupo tem em média entre 31 a 50 anos e a grande maioria já possui ensino superior, o que pode indicar uma preocupação por parte desses profissionais quanto a qualidade das aulas ministradas.

**Gráfico 1 - Distribuição dos entrevistados segundo a idade**



A tabela abaixo, apesar de mostrar que 35% do grupo possui algum tipo de especialização, não foi possível saber exatamente em qual cada entrevistada efetuou o estudo. Um dado que nos chamou atenção foi que nenhum professor fez sua graduação ou pós-graduação em instituições públicas.

**Tabela 1 – Nível de formação segundo a idade.**

Idade	Nível de formação							
	especialização	%	ensino médio	%	ensino superior	%	total	%
25 a 30 anos	1	7,14	1	7,14	1	7,14	3	21,43
31 a 40 anos	2	14,29	1	7,14	1	7,14	4	28,57
41 a 50 anos	2	14,29	1	7,14	2	14,29	5	35,71
51 a 60 anos	0	0,00	2	14,29	0	0,00	2	14,29
Total	5	35,71	5	35,71	4	28,57	14	100,00

Das que informaram o curso de formação superior, temos 3 que possuem graduação em Pedagogia, 2 em Educação Física e 1 e graduada no curso de Letras. A indicação da instituição de ensino em que se graduou mostrou que uma grande parte das

entrevistadas teve formação em faculdades particulares como a PUC e TUIUTI e em outras faculdades menores situadas nas áreas metropolitanas de Curitiba.

Pelo quadro abaixo, mesmo observando que no grupo apenas 38% passaram pela experiência da avaliação pelo SAEB uma única vez, não há nenhuma evidencia de prejuízo nos resultados já que, foram checadas as correlações entre os grupos de perguntas e esse possível fator verificando-se a inexistência de influencia.

**Quadro 1. Quantas vezes foi avaliado segundo a idade.**

IDADE	VEZES										Total	
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%		%
25 a 30 anos	2	15,4	0	0,0	0	0	1	7,7	0	0	3	0
31 a 40 anos	1	7,7	1	7,7	1	7,69	0	0	1	7,7	4	1
41 a 50 anos	2	15,4	3	23,1	0	0	0	0	0	0	5	0
51 a 60 anos	0	0,0	0	0,0	0	0	1	7,7	0	0	1	0
Total	5	38,5	4	30,8	1	7,69	2	15	1	7,7	13	1

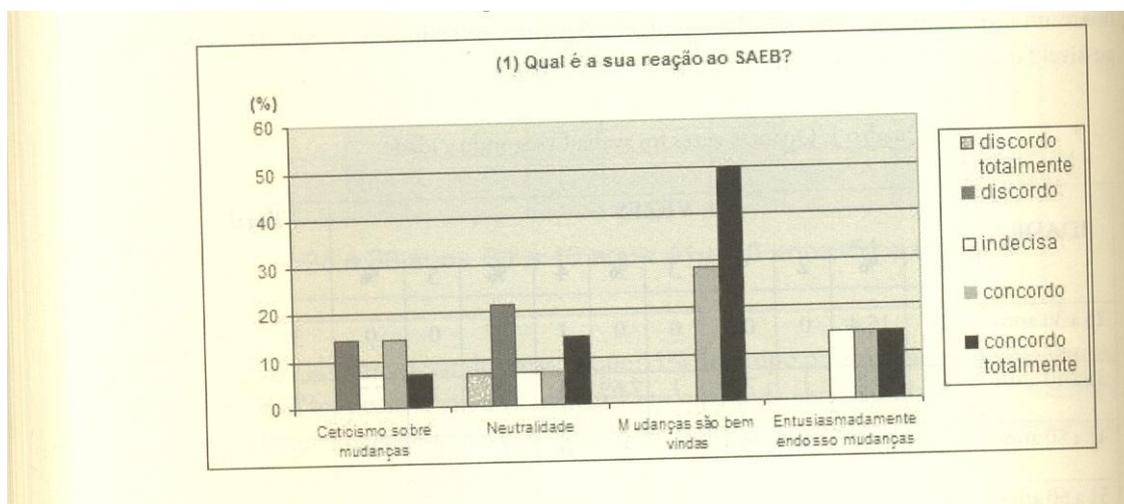
#### 4.1.2 SEGUNDA PARTE – PERCEPÇÕES SOBRE SAEB

Primeiramente devemos esclarecer que na sistematização dos dados não foi encontrado nenhum elemento que presumisse no estado quantitativo uma influencia do SAEB. Entretanto, apurando melhor os dados tivemos a oportunidade de compactar alguns números que possibilitaram distinguir o comportamento das entrevistadas perante os objetivos e preocupação do SAEB (sistema de avaliação de ensino).

Para condensação e interpretação dos dados das respostas que pertenciam à segunda parte do questionário, foram selecionadas apenas aquelas que apresentaram cinquenta por cento (50%) ou mais do sentimento de concordância (das que concordam e concordam totalmente) ou de discordância (das que discordam e discordam totalmente) pelas entrevistadas, para assim darmos prosseguimento ao processo de analise e a verificação de associação das respostas.

O Gráfico 2 mostra a aceitação as mudanças pela grande maioria e esta levemente relacionado com a adoção de novos métodos de ensino, alternativa escolhida com 64,28% de concordância pelas entrevistadas.

**Gráfico 2 – Respostas das entrevistadas segundo seu sentimento**



Esta relação é comprovada pelos coeficientes de correlação apresentados no quadro abaixo. O coeficiente indica um grau de associação de aproximadamente 56% entre as respostas. Portanto, a grande maioria das professoras está aberta às mudanças que a escola ou a Secretaria de Educação Municipal venha sugerir.

**Quadro 2**

		mudanças	Adotar novos métodos
Coeficiente de Kendall	mudanças	1,000	0,552
	Adotar novos métodos	0,552	1,000
Coeficiente de Spearman	mudanças	1,000	0,567
	Adotar novos métodos	0,567	1,000

Na questão levantada sobre as principais razões da utilização do SAEB, o conceito de diagnóstico de problemas com alunos é percebido de forma expressiva pelos profissionais, indo ao encontro dos reais objetivos do exame. Já a grande maioria (78,56%), não compartilha da ideia de que o exame aqui investigado prepara os alunos para o Ensino Médio.

A participação do Estado na melhoria e na manutenção da qualidade do ensino no país e uma preocupação que existe e sinalizada por 86% dos profissionais (Tabela 2).

**Tabela 2 – Opinião dos entrevistados quanto às razões do SAEB**

	discordo totalmente	discordo	indecisa	concordo	concordo totalmente	Total
Para preparar os alunos para ensino médio	35,71	35,71	7,14	14,29	7,14	100,00
Para aproximar ensino e exame	21,43	35,71	28,57	14,29	0,00	100,00
Para diagnosticar problemas com alunos	0,00	21,43	21,43	50,00	7,14	100,00
Para diagnosticar problemas com professores	7,14	14,29	35,71	42,86	0,00	100,00
Para diagnosticar problemas com diretores	21,43	42,86	35,71	0,00	0,00	100,00
Para diagnosticar problemas com infra-estrutura da escola pública	7,14	28,57	28,57	28,57	7,14	100,00
Para diagnosticar problemas com infra-estrutura da escola privada	14,29	28,57	42,86	14,29	0,00	100,00
Para motivar alunos a estudar mais	14,29	50,00	7,14	21,43	7,14	100,00
Para motivar professores a mudar a prática em sala de aula	7,14	35,71	7,14	28,57	21,43	100,00
Para motivar governos a tomarem decisões para melhorar ensino	0,00	14,29	0,00	57,14	28,57	100,00

A tabela 2 nos mostra que muitos professores possuem uma visão positiva de que um exame de alta relevância pode ajudar a diagnosticar problemas com alunos (50%) e professores (42.86%) e que tais exames devem motivar governos a tomarem medidas cabíveis (57.14%). Questões como: relação ao preparo do aluno para o ensino médio, aproximação do ensino e exame, diagnósticos de problemas com diretores, com infra-estrutura, com as praticas em sala de aulas e motivação não são, de acordo com os percentuais apresentados, razões que as entrevistadas consideram suficientes para aplicação do SAEB na função de diagnostico. Esse tipo de percepção vai contra os próprios objetivos estabelecidos pelo SAEB (página 08).

Com o objetivo de direcionar as atividades nas escolas, as provas externas impõem teoricamente um esforço maior por parte dos professores, visando apenas à adequação de uma estrutura de aula ao modelo idealizado e influenciado pelo SAEB.

Embora o método estatístico utilizado não seja o mais elaborado, e possível fazer uma interpretação quanto à imposição que um exame de avaliação exerce através da percepção dos profissionais. Podemos observar então, pela tabela abaixo, uma sutil revelação da não existência da influencia do SAEB no grupo de professores pesquisados.

**Tabela3 – Opinião sobre tipo de trabalho extra ou pressão que o SAEB impõe na pratica de aula.**

	discordo totalmente	discordo	indecisa	concordo	concordo totalmente	Total
Procurar novos livros didáticos	42,86	21,43	7,14	28,57	0,00	100,00
Procurar novas maneiras de ensino	21,43	0,00	0,00	64,29	14,29	100,00
Preparar novos materiais complementares para aula	21,43	21,43	0,00	42,86	14,29	100,00
Revisar materiais existentes	7,14	28,57	14,29	35,71	14,29	100,00

Seqüência da tabela

Empregar um novo método de ensino	7,14	21,43	0,00	57,14	14,29	100,00
Estabelecer novos objetivos de ensino	7,14	21,43	7,14	50,00	14,29	100,00
Desenvolver mais provas de rendimento parecidas com SAEB	35,71	28,57	21,43	14,29	0,00	100,00
Aplicar mais provas	57,14	35,71	0,00	7,14	0,00	100,00

As professoras pensam que o SAEB poderia contribuir para que elas procurassem novas maneiras de ensinar, bem como novos objetivos de ensino e conseqüentemente novos métodos se tal instrumento de avaliação fosse conduzido de uma maneira diferente.

De forma mais clara, se considerarmos que estes profissionais poderiam planejar suas práticas de aulas voltadas apenas para que seus alunos fossem bem sucedidos no exame, a prova de que não existe tal influencia se dá pelo fato de quase 86% discordarem da importância no desenvolvimento de mais provas de rendimento como o SAEB.

Mais de 70% não mudariam a prática de aula para um formato estabelecido pelo exame. Além da preocupação com uso de novas técnicas de ensino, de novos materiais e a busca de novos objetivos do ensino, esses profissionais acreditam que é imprescindível que o aluno tenha estratégias de aprendizados como, por exemplo, a leitura de livros, participação mais ativa em sala de aula, entre outros, como é mostrado pelo Gráfico 2.

**Tabela 4 – Mudanças a serem feitas pelos profissionais após resultado SAEB.**

	Ensinar de acordo com o formato do exame	Adotar novos métodos de ensino	Usar uma abordagem sócio-interacionista	Enfatizar o ensino de leitura
discordo totalmente	21,43	7,14	7,14	7,14
discordo	50,00	7,14	0,00	7,14
Indecisa	0,00	0,00	7,14	0,00
concordo	7,14	57,14	42,86	42,86
concordo totalmente	0,00	7,14	14,29	14,29
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

O nível lingüístico dos alunos, bem como o tamanho das turmas são os aspectos mais difíceis no ponto de vista de pelo menos 75% e 57% respectivamente dos entrevistados para o sucesso dos alunos no SAEB. Para eles a falta de treinamento ou outras condições dadas ao professor não devem ser encaradas como aspecto de dificuldade, pois a qualificação pessoal deve ser parte integrante de qualquer profissional.



#### 4.1.3.TERCEIRA PARTE – ESTABELECIMENTO DE OBJETIVOS DE ENSINO

A forma de estabelecimento dos objetivos do ensino e apresentada a seguir. Os dados explorados contribuem para que o pesquisador possa ter uma idéia de como os profissionais estão trabalhando. Constatou-se que geralmente a tomada de decisão sobre planejamento de aula e função não apenas de um professor, mas sim de todos os professores que lecionam na instituição. Além deste tipo de definição ainda existem outros conforme mostra o gráfico 4.

**Gráfico 4 – Planejamento de aula**



Considerando que a sanidade dos problemas de uma escola e fator fundamental para o sucesso de seus alunos, o controle e manutenção do ensino constituem aspectos importantes pelo impacto que podem ter na produtividade geral desses estudantes.

Por esse motivo, a idéia do trabalho e decisões coletivas e bastante aceita pelos profissionais entrevistados, observando que 44% acreditam que a escolha, por exemplo, do material didático deve ser feita em coletividade.

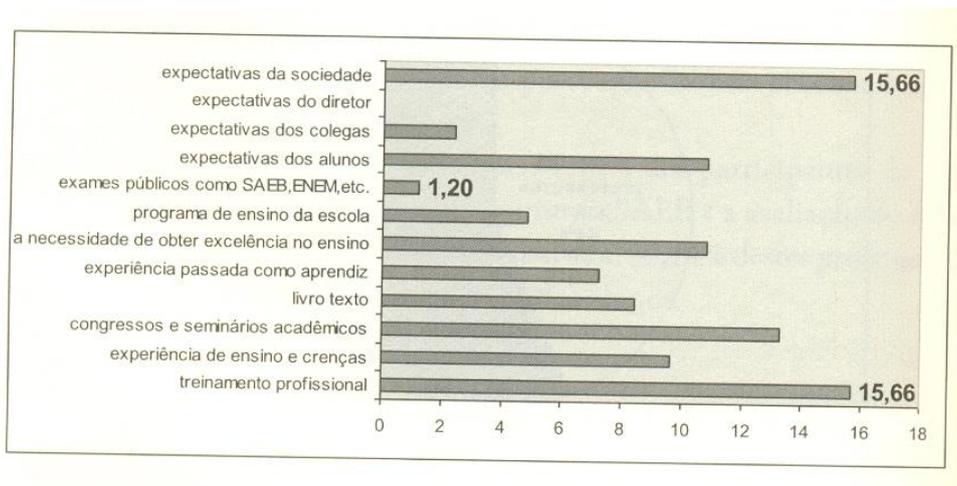
**Gráfico 5 – Escolha do material didático**



Apesar da Secretaria da Educação Municipal de Quatro Barras escolher o livro-didático principal a ser compartilhado por todas as 7 escolas municipais, os professores em conjunto, escolhem os livros e materiais complementares.

Os exames públicos como o SAEB, neste caso, estão longe de promover o direcionamento da escolha de materiais bem como do ensino, isto pode ser observado pelo gráfico abaixo.

**Gráfico 6 – Fatores que influenciam a pratica de aulas dos entrevistados**

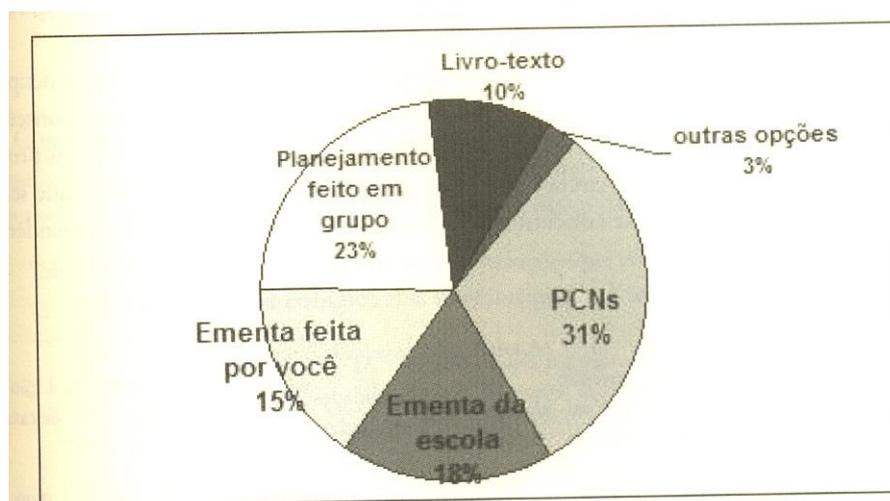


É interessante ressaltar no gráfico 6 que os professores, em geral, acreditam que as expectativas da sociedade e sua própria experiência profissional influenciam mais na prática de sala de aula. No entanto, apesar de todos os professores trabalharem com o livro didático escolhido pela Secretaria da Educação, eles não acham que o livro seja o fator que mais influencia suas aulas. Um ponto contraditório, uma vez que todos os profissionais disseram trabalhar o livro na íntegra.

O SAEB e outros exames externos, por sua vez, têm uma importância muito pequena no fator de influência na prática de sala de aula.

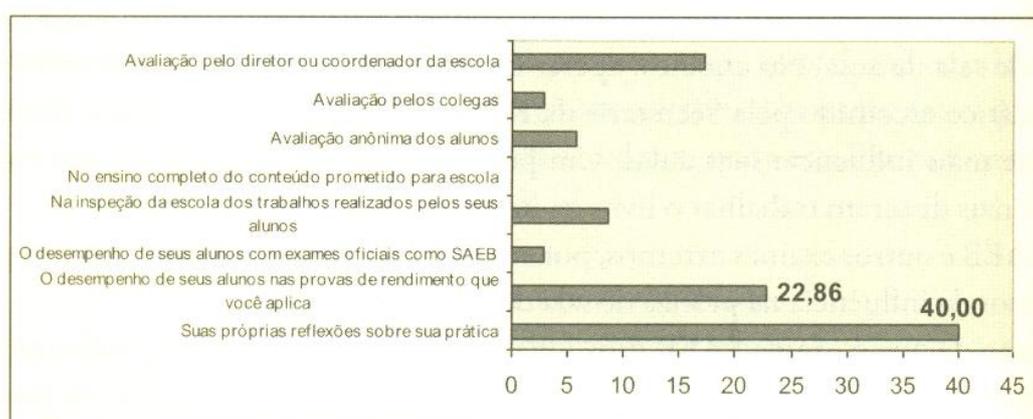
A visão de que o exame SAEB direciona a atenção deste grupo de profissionais ou até mesmo do processo de aprendizagem do aluno pode ser posta em dúvida mais uma vez pelo fato de 31% desses mesmos profissionais opinarem em favor dos PCN's para o estabelecimento dos objetivos do ensino em sua escola e 0% para o exame do SAEB.

**Gráfico 7 – Objetivos do ensino segundo os professores.**



Muitos professores citaram os PCNs ao falarem sobre o que direciona o estabelecimento dos objetivos de ensino. 41% deles disseram que o estabelecimento dos objetivos se dá com planejamentos feitos com outros colegas professores e com coordenadores e orientadores das escolas. Poucos desses professores, somente 10%, disseram que o livro didático direciona o estabelecimento dos objetivos do ensino.

**Gráfico 8 – Formas de avaliação nas escolas**



#### **4.1.4 QUARTA PARTE – A PRÁTICA DO PROFESSOR**

Com a finalidade de determinar como de fato os professores entrevistados trabalham dentro da sala de aula, esta parte do trabalho traz informações sobre a frequência dos aspectos e atividades que são utilizados no ambiente escolar. Pela tabela vemos que 85,7% dos profissionais sempre ou frequentemente se preocupam com a metodologia usada em sala de aula. Todos eles tem um cuidado com o conteúdo trabalhado, assim como o material complementar. Uma grande maioria desses profissionais se preocupa com as tarefas que serão

desenvolvidas e as habilidades que serão trabalhadas. Elas também se concentram na motivação de seus alunos para aprender.

**Tabela 6 – Aspectos para preparação de aula considerada por sua frequência.**

	O método de ensino	O conteúdo que vai ensinar	A tarefa que será desenvolvida pelos alunos	As habilidades ensinadas	Material complementar para ser usado	Como motivar os alunos a aprender	Lição de casa
nunca	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
raramente	0,00	0,00	0,00	7,14	0,00	0,00	14,29
as vezes	14,29	0,00	7,14	0,00	0,00	0,00	28,57
frequentemente	21,43	28,57	21,43	28,57	57,14	50,00	50,00
sempre	64,29	71,43	71,43	64,29	42,86	50,00	7,14
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Os aspectos considerados para a preparação de aula não tem nenhuma relação com a utilização de instrumento como simulados de exames (Tabela 9). Isso pode ser comprovado pelo teste de associação através de seus coeficientes no quadro abaixo.

**Quadro 3**

		Método de ensino	Uso de Simulados de exames
Coeficiente de Kendall	Método de ensino	1,000	-0,297
	Uso de Simulados de exames 0	-0,297	1,000
Coeficiente de Spearman	Método de ensino	1,000	-0,348
	Uso de Simulados de exames	-0,348	1,000

Com relação às informações que são dadas em sala de aula, os professores da pesquisa com grande frequência (quase 72%) responderam que informam aos alunos os objetivos das aulas além de explicar-lhes sobre suas lições de casa (Tabela 7).

**Tabela 7 – Respostas sobre frequência de informações que são dadas em sala de aula.**

	Dizer aos alunos o objetivo de cada lição	Explicar o significado dos textos trabalhados	Explicar os exercícios do livro	Explicar a lição de casa	Explicar os exames simulados	Organizar jogos de línguas	Organizar discussões em grupos	Organizar tarefas que integram diversas habilidades lingüísticas
Nunca	7,14	0,00	0,00	0,00	21,43	0,00	0,00	0,00
Raramente	0,00	7,14	0,00	0,00	14,29	7,14	0,00	7,14
Às vezes	0,00	7,14	21,43	7,14	0,00	50,00	35,71	14,29
Frequente mente	71,43	28,57	7,14	14,29	42,86	28,57	42,86	21,43
Sempre	21,43	57,14	71,43	78,57	21,43	14,29	21,43	57,14
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Para 78,57% do grupo, o trabalho com a participação de todos os alunos em sala e sempre importante, assim como o trabalho individual com cada aluno ( Tabela 8).

**Tabela 8 – Atividades em sala de aula.**

	Falar com a sala inteira	Falar com grupos de alunos	Falar com aluno individualmente	Ficar calado
nunca	0,00	0,00	0,00	35,71
raramente	0,00	14,29	7,14	28,57
as vezes	0,00	14,29	21,43	35,71
Freqüentemente	21,43	35,71	21,43	0,00
Sempre	78,57	35,71	50,00	0,00
Total	100,00	100,00	100,00	100,00

Todos os profissionais optaram sempre pelo plano de aula, utilização de materiais complementares e, frequentemente, pelo uso do livro-didático. Outros recursos como o uso da televisão e rádio, jornais, revistas e mapas, figuras e desenhos são também muito trabalhados. Por falta de numero adequado de computadores, pouca infra-estrutura e manutenção, os

laboratórios de informática não são muitos utilizados e raramente simulados exames externos em sala de aula como recurso didático ou instrumento de diagnóstico.

**Tabela 9 - Frequência de instrumentos usados em sala de aula.**

	Livro texto	Materiais complementares	Televisão / rádio	Jornais e revistas	Laboratório de informática	Figuras, desenhos mapas	Programas de ensino	Simulados de exames	Plano de aula
Nunca	0,00	0,00	0,00	0,00	76,92	0,00	14,29	28,57	0,00
Raramente	0,00	0,00	14,29	0,00	0,00	0,00	7,14	28,57	0,00
Às vezes	21,43	0,00	0,00	35,71	0,00	7,14	50,00	28,57	0,00
Frequentemente	57,14	50,00	50,00	64,29	7,69	64,29	21,43	14,29	21,43
Sempre	21,43	50,00	35,71	0,00	15,38	28,57	7,14	0,00	78,57
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Nesta seção pudemos concluir que o que mais influencia suas praticas e a adoção do livro-didático único para todas as escolas, juntamente com planejamentos feitos pelos professores e coordenadores das escolas. Existe uma preocupação geral de adequação do ensino as necessidades dos alunos que, na sua maioria, vem da classe desfavorecida. Para os professores investigados, no entanto, não foram encontradas evidencias da influencia do exame SAEB nas suas praticas de ensino. Entretanto há que se analisar, a partir dessa pesquisa, outros fatores que poderiam involuntariamente ou não, estar inibindo o desenvolvimento benéfico do efeito retroativo. Salientamos também que todas as análises possíveis foram realizadas sendo aquelas aqui mencionadas as mais relevantes.

Iremos, a seguir investigar os resultados das entrevistas qualitativas para vermos as contribuições que tal método pode nos oferecer e, para que possamos aprofundar nossa visão do efeito retroativo ou não do SAEB no ensino fundamental. Como demonstrou a pesquisa quantitativa, não há efeito retroativo do SAEB no ensino que o precede. Caso tal conclusão seja confirmada nas entrevistas, pretende-se averiguar o porque esse fenômeno não acontece mesmo sendo o SAEB um exame de grande impacto.

#### **4.2 Resultados das entrevistas qualitativas**

Todos os professores forma unânimes ao falarem do perfil de seus alunos. A grande maioria dos alunos vem da classe media baixa e, portanto, seus alunos sofrem de diversos tipos de privações: alimentar e cultural dentre outras. Alem disso, a instituição ‘família tradicional’ – mãe, pai e filhos – já não existe mais, com raras exceções. Geralmente, a mulher tem vários filhos com parceiros diferentes e os parceiros por sua vez, não assumem nenhum tipo de comprometimento com seus filhos. Como diz uma das professoras das escolas:

“Neste bairro a gente tem dificuldade porque e muito difícil a família que esta bem estabilizada: aquela família como se passava de pai, mãe e filho. Aqui, muitas crianças ou moram com avo, moram só com o pai, ou o pai esta preso, a mãe e drogada. Sabe, então isso dificulta bastante o aprendizado da criança.”

A falta de apoio familiar fez com que varias responsabilidades, que eram originalmente dos pais, passassem para a escola como, por exemplo, cuidar de crianças doentes.

“Temos crianças que não estão bem fisicamente. Agravou-se muito problema de....acompanhamento de psicólogo, que e preciso que a gente vê e que em outros tempos a gente....eu tenho quinze anos de experiência na educação e, eu acho que cada vez esta se agravando mais. Mães que mandam um bilhetinho assim dizendo: Professora, hoje meu filho não esta bem. Se ele passar mal, leva no posto de saúde. Você tem a obrigação de dar conta dos conteúdos, de ensinar, mas você também tem que olhar se a criança vem com dor de dente, dor de cabeça, problema de visão, um monte de outras coisas que não e diretamente função da escola fazer isso e a escola tem que dar conta”.

Segundo essas professoras, por causa do acumulo de outras responsabilidades que não educacionais, as escolas publicas que recebem as classes media baixa e baixa passaram a dedicar uma parte significativa do tempo em assistir os alunos carentes: cuidar de piolhos, cortar unhas, dar banho, levar alunos doentes aos postos de saúde, ao dentista, medica-los etc. Como descreve uma professora da Escola Municipal Devanira:

“Um outro problema e que a escola assumiu um papel da família. Ela e paternalista. Isso e errado. Porque, se o pai e a mãe não ensinam, a vida ensina. Se o pai e a mãe não corrige, a vida corrige. A escola não tem como fazer TUDO!!!! Não adianta a gente querer abraçar o mundo....A função da escola tem que ser REDEFINIDA!!! Porque hoje, tudo e função da escola.

Em uma tentativa de amenizar vários problemas oriundos desse grupo social, a Secretaria Municipal da Educação de Quatro Barras resolveu implementar um projeto, para as

primeiras series do ensino fundamental, que ja vem funcionando há 2 anos. Primeiramente, foi adotado o livro didático, Aventura do Aprender, da Editora Base e o livro sugerido pelo MEC. Além disso, a maioria das professoras complementa suas aulas com outros recursos como revistas, jornais, e outros livros didáticos. Trabalha-se muito com mini projetos como, por exemplo, o Projeto Agrinho, sobre saúde, no qual os alunos desenvolvem com seus professores conceitos básicos de higiene bucal, hábitos de alimentação, dentre outros tópicos da área. Todas as crianças matriculadas nas escolas recebem, no inicio de cada ano letivo, o jogo de livros. Caso um aluno necessite pedir transferência para uma das outras escolas municipais de Quatro Barras, ele leva seu material, pois os programas das escolas andam juntos.

Simultaneamente ao programa escolar, os professores trabalham, a cada bimestre, valores de vida: ora se trabalha amor, ora respeito, ora responsabilidade dentre outros. Tal iniciativa tem por objetivo suprir as necessidades dessas crianças uma vez que dificilmente tais valores são trabalhados no âmbito familiar. Um resultado pratico desse projeto e que as brigas entre alunos dentro da escola reduziram drasticamente.

Já a escola estadual possui uma outra postura perante os problemas que seus alunos trazem para escola. Não se trabalha, oficialmente, nenhum tipo de valor social, mas quando a professora propõe um tema de estudo geralmente tenta trazer a tona assuntos relacionados a valores. Nenhum livro didático e adotado para a disciplina de português, pois o numero de livros enviados pelo MEC e insuficiente para o grande numero de alunos matriculados. Por esse motivo, a professora trabalha com estêncil ou matricial de textos retirados de livros-didáticos, revistas e jornais. Segundo a professora ‘preparar uma aula e uma ginástica’. Outros livros de literatura são utilizados quando doados pelas empresas locais como, por exemplo, os livros da Volvo.

Os objetivos de ensino, baseados no projeto municipal para as escolas de Quatro Barras são estabelecidos, segundos os professores, a partir dos conceitos básicos dos PCN’s, juntamente com as ementas que as escolas desenvolvem com coordenadores, orientadores e professores. Todas as professoras mencionaram também que o Livro da Base e seguido a risca e, portanto, direciona o conteúdo que será trabalho em sala de aula. Os professores também têm a preocupação de adequar os conteúdos dos livros a realidade dos seus alunos. Alguns comentários a respeito de como e o que os ajudam a estabelecer objetivos em sala de aula foram:

‘Prof A - Eu tento ver o que tem dentro do livro que vai ser usado e...os quesitos principais...e tento trabalhar isso e também aquilo que ....que pra realidade social do meu aluno e importante.’

‘Prof B - Você tem que ter uma base teórica e um direcionamento que pra nos são os PCN’s. E em cima dos PCNs a gente adequa a realidade. Porque a gente não pode só partir deles. A gente tem que ampliar a visão de mundo deles... ainda mais eles que fazem parte de uma classe desprivilegiada.’

A professora da escola estadual faz seu próprio planejamento sem a participação dos orientadores, coordenadores ou colegas. Sua preocupação é propiciar aos seus alunos atividades que os ajudem a aprender a língua padrão.

Prof C - Na disciplina de português/ inglês eu vejo que a linguagem é um instrumento, mas é preciso saber falar sua própria língua, saber decodificar sua própria língua, porque pra muitos a língua portuguesa é um outro idioma. Por mais que eles tenham.....na EJA – educação de jovens e adultos...por mais que eles tem seu jeito de falar, no seu meio, estilo, onde vivem, é preciso que a língua padrão se mantenha porque senão vamos perder a própria história.

Percebe-se que a professora do estadual está sozinha para fixar os objetivos de suas aulas apesar do desejo que fosse diferente.

Prof C - É difícil falar assim...eu gostaria que fosse diferente. Gostaria de ter mais participação da instituição. Não tem. Eu convidei meus colegas e alguns aderiram, mas nem nesse momento eu tive a presença da equipe técnico pedagógica, supervisão e coordenação, sabe... E tá caminhando... não tá contente, mas pela força de vontade.

Quando as professoras foram questionadas se o SAEB as ajudava a estabelecer algum tipo de objetivo as aulas, todas foram unânimes em dizer que o exame não influenciava em nada suas práticas pedagógicas.

Vários foram as razões dadas para que o SAEB não fosse levado em consideração ao estabelecimento de objetivos.

Alguns argumentos citados:

“Prof A - Alguém vem, aplica a prova e...nem os resultados a gente fica sabendo.”

“Prof B - Eu não tenho nenhuma informação, então não dá pra fazer nada.”

“Prof C - Acho que não muda nada na vida deles, nem a nossa.”

Exames de alta relevância podem e devem ser desenvolvidos para causarem efeitos retroativos benéficos, principalmente se tais avaliações têm por objetivo diagnosticar possíveis problemas. Alderson e Wall (1992, p. 07-09) quando especificaram as Hipóteses de Efeito Retroativo para serem investigadas, eles incluíram as hipóteses de que ‘testes que tem

conseqüências importantes irão desencadear efeito retroativo e inversamente, e, testes que não tem conseqüências importantes não irão causar efeito retroativo.” Para vários pesquisadores da área do Efeito Retroativo, exames de alta relevância podem e devem auxiliar em inovações educacionais, influenciar o ensino, o aprendizado, atitudes tanto do professor como do aluno, autor de material didático entre outras influencias (ver Alderson e Wall, 1992).

Porém um teste de alta relevância pode causar o surgimento de condições que propiciam um efeito retroativo negativo (ou maléfico). Segundo Shohamy (1992, p.514)

“Quando testes são introduzidos como um instrumento autoritário, são feitos somente para julgar, prescrever e ditado de cima para baixo; quando a escrita do teste não envolve aqueles que são responsáveis para fazerem mudanças – os professores; quando as informações os quais os testes fornecem não são detalhados e especificados e não contem um ‘feedback’ e diagnostico que podem ser utilizados para reparar, e difícil esperar que testes irão levar a melhoramentos significativos na aprendizagem.”

No caso do SAEB o exame não conseguiu mobilizar os sujeitos envolvidos no processo de avaliação/ensino. Vários foram as queixas. A primeira foi que o SAEB e extremamente autoritário, pois vem do MEC e nenhuma informação sobre o exame e sobre os resultados detalhados são dados. Na segunda queixa observou-se que os professores não participam do desenvolvimento do exame, bem como no diagnostico dos problemas. A terceira e de que o SAEB não fornece um “feedback” adequado que possa influenciar suas aulas. Portanto, como diz Shohamy, quando um exame externo carece dos aspectos supracitados, ele não irá provocar um efeito retroativo benéfico. Para algumas professoras, o SAEB não é um mecanismo eficiente de mudanças no ensino nas escolas. Elas afirmaram que não recebem um feedback para que possam se mobilizarem e procurarem soluções para os problemas levantados.

“Prof. C - Eu acho que não [é um mecanismo eficiente de mudanças no ensino] porque eles fazem tudo as escondidas.”

“Prof. A – Poderia [ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino] se ele tivesse retorno...se tivesse retorno pra gente e se preparar um material em cima do que foi cobrado, do que foi avaliado...pra gente trabalhar depois com os próximos alunos, né.”

“Prof B – E porque assim...o governo só da, só aplica. Você não tem resultado. Você vai saber dali há três anos que em 1997 com a professora Neusa ou com a professora Noeli que os alunos da 4a serie saíram-se péssimos. O que podemos fazer?NADA”

Outra professora disse que se o exame fosse conduzido de uma maneira mais democrática, talvez ele pudesse ser eficiente para causar mudanças no ensino.

“Prof B – Se fosse de outra forma sim. Do jeito que esta não. Acho que não colabora nenhum pouco para educação do país.”

“Prof A - Por que será que eles não mostram a prova? Por que não, se concurso... as provas são publicadas..... tem lá as apostilas dos anos anteriores..... Por que não do SAEB? Curioso isso....Eles privilegiam a área de linguagem, né? Gostaria de saber se comparando com outras avaliações como aquele da UNESCO....Não sei....onde o Brasil fica entre os 40 países com mais analfabetismo, analfabetos funcionais.....lê, mas não interpreta...não instrumentalizam, não sabe, fazer uso mesmo né... Ler nas entrelinhas e conseguem verbalizar a fonética. Eu queria saber se bate, de repente, com esse....essa prova... essa avaliação e das estatísticas de quanto o povo passa pela escola sem aprender a ler e ter conhecimentos básicos.”

Não ter acesso as provas foi uma queixa comum entre todos os docentes.

“Prof.A – Eu na verdade, não cheguei nem a ver os exames, porque fui dispensada. Podia ficar em casa. Não precisava nem aparecer.”

“Prof. A – E... eu não pude nem passar por perto.”

“Prof. A, B e C – gostaríamos de ter acesso as provas, saber os porquês. Saber toda filosofia da prova.

“Prof. B - A finalidade... se e avaliar mesmo..porque não ta avaliando, né.”

“Prof. A – isso e só pra levantar o índice lá pro governo... porque pra ajudar a escola, a pratica da escola não ajuda em nada.”

Para a maioria dos professores não ter acesso as provas os impossibilita de formarem qualquer tipo de opinião sobre a dificuldade e adequação do exame para seus alunos.

“Prof A - Pra responder isso [se as provas são adequadas ou não para avaliarem seus alunos], eu precisaria ler a prova e a gente nunca teve acesso a ela. Eu até procurei na Internet, mas não ache.”

Um outro problema apontado pelas professoras e o distanciamento do SAEB em relação ao ensino propriamente dito. Elas disseram:

“Prof B – E... eu, por exemplo, trabalho muito em grupo, a gente trabalha discutindo as provas com meus alunos a correção e feita em grupo, cada um recebe a sua, há uma discussão primeiro, depois cada um faz a sua no grupo...e... então...pra eles fica muito difícil...pegar....eles sentarem um atrás do outro, pegar uma prova...sabe....eles tem dificuldade...de não discutir aquilo....então... as vezes me assusta isso...”

Uma professora que em uma ocasião foi aplicadora da prova relata que, ao ter tido acesso a prova, ela decidiu introduzir algumas inovações em sala de aula que não fazia antes do contato com o exame.

“Prof. A - A partir das atividades que são mostradas ..né..que nem a gente que vê a prova (ela é aplicadora de prova) você procura fazer, mais ou menos, uma coisa mais parecida...o mesmo estilo.....Agora a gente trabalha gráficos, mas a primeira vez que a gente viu um gráfico foi numa prova do SAEB.

Prof. B – lidar com gabarito também. A gente teve que trabalhar... porque a gente nunca trabalha com gabarito. Eles não estão habituados. Então daí eles sofrem mais. É um sofrimento pra eles. A gente não tinha modelo, nada...

Prof. C - A gente fez um gabarito. Eu peguei o gabarito que meu filho tinha feito no Estadual, eu trouxe e fizemos um modelo igual para eles treinarem preenchimento de gabarito.”

Pode-se averiguar que tal professora sofreu influência do SAEB depois de ter tido um contato mais íntimo com a prova como aplicadora. Ela não somente decidiu trabalhar gráficos de uma maneira mais detalhada (que pode ser um indicio de efeito retroativo benéfico) como também ensinar os macetes de como responder questões de múltipla-escola e gabaritos (que pode ser um indicio de efeito negativo).

Todas as professoras disseram que não preparam seus alunos para o SAEB, pois além de não terem acesso às provas, elas também não tem acesso aos resultados. Uma professora disse que o SAEB não influencia suas aulas

“Prof. A - Porque tem ano que tem a prova, tem ano que não. A gente nunca sabe, né. A gente sabe uns três dias antes...que vai acontecer...e como nosso tempo é limitado...E você não tem idéia do que vai cair na prova também.... então não tem como preparar o aluno.

Em relação ao grau de dificuldade e adequação da prova, as professoras em geral não acharam que seus alunos se saíram muito mal, mas tem restrições sobre a adequação do exame.

“Prof B – Eu tive acesso as provas...assim...porque uma vez quando eu tava com a terceira e daí eu corrigi as provas...e eu acho que eles...que é nivelado pro...não sei...por um determinado tipo de aluno....sabe....Então os nossos as vezes...por exemplo...um aluno daqui da escola...nossos alunos se saem bem. Bem, relativamente bem....Raríssimos os que se saem mal. Mas, o aluno já, por exemplo, numa escola rural, já não se saíam bem....porque eu acho que.... deveria ter essa flexibilidade ....da região....porque a clientela é diferente.... Você aplicar uma prova em Curitiba ou na Borda do Campo, mesmo aqui em Quatro Barras, de repente...sabe...e mesmo entres as salas de aula....Então eu acho que teria que ter...sei lá.... ‘talvez pegasse o que a escola tá dando..os professores estão fazendo....”

Com relação a influência do SAEB no comportamento dos alunos, os professores, em geral, disseram que o exame suscita nos alunos medo e mal estar. Elas relatam:

“Prof. B – Os meus tem medo e ansiedade.

Prof. A – Eles ficaram revoltados quando eu falei pra eles. Eu disse que eles iam ter uma prova. Daí eles falam assim: “Mas por que prova?” “ Pra que fazer prova se a gente não faz prova?” Porque a nossa avaliação é diferente...e continua, e diagnóstica.

Prof. C - Eles ficam bem preocupados ... , tem texto pra terminar, tem tempo pra terminar, então eles ficam bem ansiosos.

Prof. B - Eles não sabem nem onde por o nome...a gente tem que mostrar onde tem que por o nome..ai eles ficam: “professora já terminei a primeira parte”...

Prof. A - E é muito extenso também né..Eles ficam: “Professora, eu não vou dar conta de fazer tudo isso.”

Prof. B – Eles não tem o habito de fazer a prova assim... a gente da trabalho, participação em grupo. Na realidade a gente avalia quase todos os dias...as crianças sao avaliadas...”

As instituições escola e Secretaria de Educação concentram suas preocupações nos resultados.

Prof A – como eu já falei pra você... veio uma semana antes de chegar em nossas mãos.

Prof B – Eles ficaram preocupados, né?

Prof A – Ficaram preocupados com o resultado. Pelo resultado. Não pela pratica anual.

Prof B – E uma responsabilidade... de saber que você esta tendo um índice em cima disso, né.”

## **5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Tanto a pesquisa quantitativa quanto a qualitativa mostram que o SAEB não provoca um efeito retroativo nem positivo (benéfico) nem negativo. Isso ocorre por vários motivos como revelaram as entrevistas e questionários.

Todos os professores entrevistados fizeram suas graduações em institutos superiores particulares e são oriundos da mesma comunidade. Cabe as perguntas: por que nenhum desses professores foram para ensino superior publico? Por que são oriundos de uma classe desfavorecida e não tiveram acesso ao ensino superior publico? Apesar da maioria dessas professoras estarem abertas a mudanças para melhorar o ensino publico e apesar delas acharem exames externos instrumentos importantes para diagnosticar problemas na escola, poucas acham que o SAEB propicia condições necessárias para que tais mudanças possam ser operacionalizadas.

Através das entrevistas pudemos observar que problemas sociais vividos pela comunidade acabam prejudicando o desenvolvimento didático/pedagógico da escola. Todo e qualquer esforço para desenvolver bons objetivos educacionais e comprometido pelas múltiplas privações que as crianças dessa comunidade enfrentam.

Além dos problemas sociais sérios com os quais a comunidade se defronta, não há nenhuma avaliação externa que de um suporte direto e eficiente para as escolas e professores. Os exames do SAEB são desenvolvidos e ditados ‘de cima para baixo’, ou seja, eles vêm do MEC sem que a comunidade escolar possa ter participação do desenvolvimento do exame. Ninguém tem acesso ao SAEB: o exame é aplicado e levado embora sem que os professores possam ver as correções; os exames e gabaritos são sigilosos (nem mesmo os pesquisadores

têm acesso a eles). Tal prática impede que os professores analisem e conheçam a filosofia de avaliação na qual o exame é embasado. Nenhum resultado significativo e detalhado é devolvido para as escolas. Tal privação inviabiliza que estudos diagnósticos possam ser feitos pelos professores e autoridades das escolas locais. A falta de feedback detalhado inibe que a comunidade escolar elabore qualquer tipo de trabalho corretivo. Um outro aspecto a ser considerado é que as escolas não passam pela avaliação sistematicamente, já que o exame é aplicado em amostras escolhidas de maneira aleatória. Como não há uma avaliação sistemática da mesma população, fica inviável qualquer tipo de reavaliação do grupo após aplicação de projetos de melhorias. Um exame bem elaborado deve estar embasado em um programa pré-estabelecido. Programa este que deve também direcionar o ensino que precede ao exame. No caso do SAEB, os professores não conhecem tal programa e esta falha os impede de utilizarem o exame como um instrumento norteador de sua prática de ensino. O SAEB não direciona o ensino da escola e não motiva os alunos a estudarem mais. O exame causa um efeito negativo. Alguns dias antes da prova, os alunos aprendem a preencher gabaritos, pois tal prática avaliativa não faz parte do cotidiano na escola, ou seja, o único comportamento que o exame instiga é aprender um macete.

Um exame externo provoca efeito retroativo se ele for considerado, pela comunidade, de alta relevância, ou seja, um exame de importância para suas vidas acadêmicas ou profissionais. No caso das escolas de Quatro Barras, o SAEB não é considerado um instrumento de diagnóstico pelo fato dos professores não participarem direta ou indiretamente da concepção e elaboração do exame e não receberem feedback necessário para tomada de decisões para mudanças.

## **6 CONCLUSÃO**

O SAEB não provoca um efeito retroativo benéfico no ensino que o precede pelo fato dele não ser considerado um exame de alta relevância pela comunidade. Tanto os professores quanto as escolas sabem pouco sobre o exame. Eles não conhecem a filosofia que o embasa nem o programa no qual o exame é elaborado. Não há informação a respeito das provas disponíveis para os professores e nem há capacitação dos destes a respeito do que é o exame e como esses profissionais podem melhorar suas práticas a partir dos instrumentos de avaliação. Um outro problema é a falta de feedback sobre seus alunos e escola. O feedback é de extrema importância se o exame tem o intuito de diagnosticar e corrigir problemas.

A proposta do SAEB de ser uma avaliação diagnóstica eficaz somente provocará um efeito retroativo positivo (ou benéfico como outros pesquisadores o chamam) se os sujeitos

envolvidos no processo souberem que tipo de exame e desenvolvido, embasado em que filosofia da avaliação e quais são os construtos que o exame se propõe avaliar. É necessário também que o exame seja desenvolvido a partir de um programa e este conhecido por todas as comunidades escolares. Assim todos trabalhariam para atingir um objetivo comum. Se houver uma maior aproximação e socialização do exame entre agentes do INEP com as comunidades escolares, daí sim o SAEB poderá tornar-se um instrumento eficaz para influenciar mudanças nas escolas brasileiras.

## **7 BIBLIOGRAFIA**

ALDERSON, J.C. & HAMP-LYONS. TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13(3), p. 280-297, 1996.

ALDERSON, J. C. & WALL D. Does washback exist? Working Paper Series II. CRILE. Lancaster, 1992

ANDREWS, S. & FULLILOVE, J. Backwash and the use of English oral espulations on the impact of a new examination upon sixth form English language testing in Hong Kong : *New Horizons*, 34. p. 46-52, 1993.

BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13(3), p.257-279, 1996.

CHENG, L. The Washback Effect of a Public Examination Change on Teachers' Perceptions Towards Their Classroom Teaching. In: CHENG L., CURTIS A & WATABANE J. *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. p. 147-170, 2004.

HOFFMANN, Jussara M.L. *Avaliação, mito & desafios: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1991.

KLEIMAN, A.B. Programas de Educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo. V.27, n.2 p. 267-281, jul/dez 2001.

REICHARDT, C e T. COOK. Qualitative and quantitative methods in evaluation research. In T. Cook e C. Reichardt (eds) *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Beverly Hills: Sage Publications, p. 7-32, 1979.

SCARAMUCCI, M.V.R. *Ensino e avaliação: uma relação simbiótica*. VIII JELE, PUC-SP, 1992.

\_\_\_\_\_. Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno. XII JELI JORNADA DE ENSINO DE LINGUA INGLESA. Universidade Estadual de São Paulo, SP. 1996.

\_\_\_\_\_. O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. Relatório final de pesquisa, FAPESP 95/06551-9, 1998a.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). Contexturas: ensino crítico de língua inglesa, no 5 2001/2002:97-109, 1998b.

\_\_\_\_\_. “Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Revista Contexturas, APLIESP, 1998/1999:75-81.

\_\_\_\_\_. “Pospostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). Contexturas 5, 2002.

SHOHAMY, E Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. The Modern Language Journal 76, Language Testing, Pergamon Press, p. 427-42, 1985.

WALL, D. The Impact of High-Stakes Testing on Teaching and Learning: can this be predicted or controlled? System 28(4), p. 499-509, 2000.

WESDORP, Hildo. Bachwash effects of language testing in primary and secondary education. Stichting Centrum voor onderwisonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, Postbus 3753, 1001 AN Amsterdam, 1982.

## **8 APÊNDICE**

### **ENTREVISTA SAEB Qualitativo**

1. Qual e o perfil de seus alunos? De que classe social eles vem?
2. Você adota livro-didático?
3. Você complementa suas aulas com outros materiais?
4. Como você estabelece os objetivos de ensino, ou seja, o que direciona as aulas: PCNs? Ementa da escola? Ementa feita por você? Planejamento feito em grupo? Livro-texto? Exames do SAEB?
5. Qual a participação de sua instituição no planejamento de suas aulas?
6. Quais informações você tem sobre o SAEB e como você consegue tais informações?
7. Na sua opinião, qual e o papel do SAEB na vida de seus alunos e professores?
8. Qual e sua opinião sobre o SAEB?
9. Você prepara seus alunos para o SAEB? Como você faz tal preparação?
10. Você tem oportunidade de discutir o exame do SAEB com outros colegas ou outras instituições?
11. Você acha que o SAEB avalia adequadamente seus alunos?
12. Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino nas escolas?
13. Quais são as atitudes que seus alunos tem demonstrado a respeito do exame do SAEB? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de seus alunos? Essa preocupação e manifestada em sala de aula?
14. E de sua instituição? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de sua instituição? Como e que tal preocupação se manifesta?
15. Qual e sua expectativa em relação ao SAEB daqui por diante?

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR (quantitativo)

### PRIMEIRA PARTE

1. sexo: ( ) feminino ( ) masculino
2. Idade: ( ) de 18 a 25 ( ) de 25 a 30 ( ) de 31 a 40 ( ) de 41 a 50 ( ) de 51 a 60 ( ) acima de 60
3. nível de formação  
( ) nível fundamental ( ) nível médio ( ) nível superior ( ) especialização  
( ) mestrado ( ) doutorado
4. Indicar a instituição em que se graduou e em que curso:  
\_\_\_\_\_
5. Quantas vezes foi avaliado pelo SAEB: \_\_\_\_\_

### SEGUNDA PARTE

Escolha uma alternativa.

(1) Qual e sua reação ao SAEB?

- 1 [ ] ceticismo sobre mudanças
- 2 [ ] neutralidade
- 3 [ ] mudanças são bem vindas
- 4 [ ] entusiasmadamente endosso mudanças

Agora, classifique os seguintes itens das alternativas em uma escala de 5 pontos em que 1 = discordo totalmente, 2 = discordo, 3 = indecisa, 4 = concordo, 5 = concordo totalmente

(2) Na sua opinião, qual(ais) e (são) a(s) principal(ais) razão(ões) para a aplicação do SAEB?

- 1 [ ] Para preparar os alunos para ensino médio
- 2 [ ] Para aproximar ensino e exame
- 3 [ ] Para diagnosticar problemas com alunos
- 4 [ ] Para diagnosticar problemas com professores
- 5 [ ] Para diagnosticar problemas com diretores
- 6 [ ] Para diagnosticar problemas com infra-estrutura da escola pública
- 7 [ ] Para diagnosticar problemas com infra-estrutura da escola privada
- 8 [ ] Para motivar alunos a estudar mais
- 9 [ ] Para motivar professores a mudar a prática em sala de aula
- 10 [ ] Para motivar governos a tomarem decisões para melhorar ensino

(3) Que tipo de trabalho extra ou pressão, se algum, você acha que o SAEB impõe na sua prática de aula.

- 1 [ ] Procurar novos livros didáticos
- 2 [ ] Procurar novas maneiras de ensinar
- 3 [ ] Preparar novos materiais complementares para aula
- 4 [ ] Revisar materiais existentes
- 5 [ ] Empregar um novo método de ensino
- 6 [ ] Estabelecer novos objetivos de ensino
- 7 [ ] Desenvolver mais provas de rendimento parecidas com SAEB
- 8 [ ] Aplicar mais provas

(4) Quais são as principais mudanças na prática de sala de aula que você provavelmente fará depois dos resultados do SAEB?

- 1 [ ] Ensinar de acordo com o formato do exame

- 2 [ ] Adotar novos métodos de ensino
- 3 [ ] Usar uma abordagem sócio-interacionista
- 4 [ ] Enfatizar o ensino de leitura
- 5 [ ] Enfatizar o ensino de gramática
- 6 [ ] Trabalhar com tarefas
- 7 [ ] Encorajar alunos a participarem mais da aula
- 8 [ ] Nenhuma das alternativas acima \_\_\_\_\_

(5) Qual e o aspecto do ensino mais difícil que dificulta o aluno ser bem sucedido no SAEB?

- 1 [ ] nível de conhecimento lingüístico atual dos alunos
- 2 [ ] tamanho das turmas
- 3 [ ] Livros textos e materiais complementares inadequados
- 4 [ ] Falta de treinamento (capacitação) do professor
- 5 [ ] Falta de ajuda institucional ao aluno fraco
- 6 [ ] Carga horária de trabalho muito alta
- 7 [ ] Tempo insuficiente para realizar tarefas de leitura

(6) Quais são as estratégias de aprendizado que você recomendaria aos seus alunos para serem bem sucedidos no SAEB?

- 1 [ ] Ler livros, revistas e jornais
- 2 [ ] Aprender o português padrão em sala de aula
- 3 [ ] Colocar ênfase nas atividades de leitura
- 4 [ ] Ser mais ativo e participar mais em sala de aula
- 5 [ ] Mudar de aprendiz passivo para aprendiz ativo

(7) O que você acha são as funções básicas de exames simulados do SAEB?

- 1 [ ] Dar informação ao professor sobre aluno
- 2 [ ] Avaliar dificuldades de aprendizagem do aluno
- 3 [ ] Motivar aluno a estudar mais
- 4 [ ] Direcionar a aprendizagem do aluno
- 5 [ ] Prepará-lo para o SAEB oficial
- 6 [ ] Identificar tópicos para serem reforçados

### **TERCEIRA PARTE – AGORA ESCOLHA UMA OU MAIS RESPOSTAS**

(8) Quem geralmente toma decisões sobre planejamento de aula?

- 1 [ ] diretor da escola
- 2 [ ] todos os professores da matéria juntos
- 3 [ ] você mesmo
- 4 [ ] \_\_\_\_\_

(9) Quem escolhe o livro texto ou material usado em sala de aula?

- 1 [ ] diretor da escola
- 2 [ ] todos os professores da matéria juntos
- 3 [ ] você mesmo
- 4 [ ] \_\_\_\_\_

(10) Como você estabelece os objetivos de ensino, ou seja, o que direciona as aulas

- 1 [ ] PCNs
- 2 [ ] Ementa da escola
- 3 [ ] Ementa feita por você
- 4 [ ] Planejamento feito em grupo
- 5 [ ] Livro-texto
- 6 [ ] Exames do SAEB
- 7 [ ] \_\_\_\_\_

(11) Como e que seu ensino e avaliado na sua escola?

- 1 [ ] Suas próprias reflexões sobre sua prática
- 2 [ ] O desempenho de seus alunos nas provas de rendimento que você aplica
- 3 [ ] O desempenho de seus alunos em exames oficiais como SAEB
- 4 [ ] Na inspeção da escola dos trabalhos realizados pelos seus alunos
- 5 [ ] No ensino completo do conteúdo prometido para escola
- 6 [ ] Avaliação anônima dos alunos
- 7 [ ] Avaliação pelos colegas
- 8 [ ] Avaliação pelo diretor ou coordenador da escola

(12) Os fatores que mais influenciam sua pratica em sala de aula sao:

- 1 [ ] treinamento profissional
- 2 [ ] experiência de ensino e crenças
- 3 [ ] congressos e seminários acadêmicos
- 4 [ ] livro texto
- 5 [ ] experiência passada como aprendiz
- 6 [ ] a necessidade de obter excelência no ensino
- 7 [ ] programa de ensino da escola
- 8 [ ] exames públicos como SAEB, ENEM, etc.
- 9 [ ] expectativas dos alunos
- 10 [ ] expectativas dos colegas
- 11 [ ] expectativas do diretor
- 12 [ ] expectativas da sociedade

#### **QUARTA PARTE**

Favor classifique os itens seguintes em uma escala de 5 pontos na qual 1 = nunca, 2 = raramente, 3 = as vezes, 4 = frequentemente, 5 = sempre.

(13) Com que frequência você considera os aspectos seguintes quando prepara uma aula?

- 1 [ ] O método de ensino
- 2 [ ] O conteúdo que vai ensinar
- 3 [ ] A tarefa que será desenvolvida pelos alunos
- 4 [ ] A(s) habilidade(s) ensinada(s)
- 5 [ ] material complementar para ser usado
- 6 [ ] como motivar os alunos a aprender
- 7 [ ] lição de casa

(14) Com que frequência você faz as seguintes atividades em sala de aula?

- 1 [ ] falar com a sala inteira
- 2 [ ] falar com grupos de alunos
- 3 [ ] falar com aluno individualmente
- 4 [ ] ficar calado

(15) Com que frequência você da as seguintes informações em sala?

- 1 [ ] dizer aos alunos o objetivo de cada lição
- 2 [ ] explicar o significado dos textos trabalhados
- 3 [ ] explicar os exercícios do livro
- 4 [ ] explicar a lição de casa
- 5 [ ] explicar os exames simulados
- 6 [ ] organizar jogos de línguas
- 7 [ ] organizar discussões em grupos
- 8 [ ] organizar tarefas que integram diversas habilidades lingüísticas (leitura e debate, leitura e escrita, etc)

(16) Com que frequência você utiliza os seguintes instrumentos em sala de aula?

1 [ ] livro texto

2 [ ] materiais complementares

3 [ ] televisão/ radio

4 [ ] jornais e revistas

5 [ ] laboratório de informática

6 [ ] figuras, desenhos e mapas

7 [ ] programas de ensino

8 [ ] simulados de exames

9 [ ] plano de aula