

CONCURSO PÚBLICO

PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO 1 PEDAGOGO

12/01/2014

| PROVAS | QUESTÕES |
|---------------------------|----------|
| LÍNGUA PORTUGUESA | 01 a 10 |
| CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS | 11 a 50 |
| REDAÇÃO | — |

SÓ ABRA ESTE CADERNO QUANDO FOR AUTORIZADO

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES

1. Quando for permitido abrir o caderno, verifique se ele está completo ou se apresenta imperfeições gráficas que possam gerar dúvidas. Em seguida, verifique se ele contém 50 questões e a Redação.
2. Cada questão apresenta quatro alternativas de resposta, das quais apenas uma é a correta. Preencha, no cartão-resposta, a letra correspondente à resposta julgada correta.
3. O cartão-resposta é personalizado e não será substituído em caso de erro durante o seu preenchimento. Ao recebê-lo, verifique se seus dados estão impressos corretamente; se for constatado algum erro, notifique ao aplicador de prova.
4. As provas terão a duração de **cinco horas**, já incluídas nesse tempo a marcação do cartão-resposta, a transcrição da folha de resposta e a coleta da impressão digital.
5. Você só poderá retirar-se do prédio após terem decorridas **duas horas de prova**. O caderno de questões só poderá ser levado depois de decorridas **três horas e trinta minutos** de prova.
6. **AO TERMINAR, DEVOLVA O CARTÃO-RESPOSTA E A FOLHA DE RESPOSTA AO APPLICADOR DE PROVA.**

Leia o Texto 1 para responder às questões **01 e 02**.

Texto 1

Lenda da lara

A lara é uma lenda do folclore brasileiro. Ela é uma linda sereia que vive no rio Amazonas, sua pele é morena, possui cabelos longos, negros e olhos castanhos. A lara costuma tomar banho nos rios e cantar uma melodia irresistível. Desta forma, os homens que a veem não conseguem resistir aos seus desejos e pulam dentro do rio. Ela tem o poder de cegar quem a admira e levar para o fundo do rio qualquer homem com quem ela desejar se casar. Os índios acreditam tanto no poder da lara que evitam passar perto dos lagos ao entardecer.

Segundo a lenda, lara era uma índia guerreira, que recebia muitos elogios do seu pai que era pajé. Os irmãos de lara tinham muita inveja dela e resolveram matá-la à noite enquanto ela dormia. lara, que possuía um ouvido bastante aguçado, escutou o que eles tramavam e os matou. Com medo da reação de seu pai, lara fugiu. Seu pai, o pajé, realizou uma busca implacável e conseguiu encontrá-la. Como punição pelas mortes de seus irmãos a jogou no encontro entre os rios Negro e Solimões. Alguns peixes levaram a moça até a superfície e a transformaram em uma linda sereia.

Disponível em: <<http://lenda-e-lendas.blogspot.com.br/2012/08/lenda-da-lara.html>>. Acesso em: 30 out. 2013.

— QUESTÃO 01 —

A regra cultural expressa pela narrativa é sintetizada no provérbio

- (A) “Olho por olho, dente por dente”.
- (B) “Devagar se vai ao longe”.
- (C) “Quem tem boca vai a Roma”.
- (D) “Casa de ferreiro, espeto de pau”.

— QUESTÃO 02 —

Do parágrafo 1 para o parágrafo 2, há uma mudança no tempo verbal justificada pela

- (A) caracterização da protagonista.
- (B) retomada do relato suspenso.
- (C) evocação de lembranças passadas.
- (D) contextualização histórica dos fatos.

Leia o Texto 2 para responder às questões **03 e 04**.

Texto 2

Corcunda, caolho, manco

— Por que você me salvou?

Ele a observou com ansiedade, tentando adivinhar o que ela dizia. Ela repetiu a pergunta, mas ele lançou-lhe um olhar profundamente triste e fugiu, deixando-a atônita. Após alguns momentos, o corcunda retornou, trazendo um pacote que atirou a seus pés. Eram roupas que mulheres caridosas haviam deixado nos degraus da igreja. Ela pôs rapidamente um vestido e um xale brancos: um hábito de noviça da Casa de Misericórdia. Mal acabara de se vestir, Quasimodo retornou, carregando um colchão sob um braço e um cesto sob o outro, onde havia uma garrafa, um pedaço de pão e alguns alimentos.

— Coma — ele disse, completando, ao estender o colchão pelo chão.

— Durma.

Era sua própria refeição e sua própria cama. A cigana levantou os olhos em sua direção para agradecer-lhe, mas não disse uma palavra: o pobre homem era realmente horrível. Então, ela abaixou a cabeça, tremendo de pavor.

HUGO, Victor. *O corcunda de Notre-Dame*. Capítulo 11. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Literatura>>. Acesso em: 28 out. 2013.

— QUESTÃO 03 —

Os referentes dos pronomes “Ele”, “ela”, “o”, “a”, nas três primeiras linhas do texto, somente são identificados nos enunciados seguintes, constituindo

- (A) uma estratégia persuasiva elocutiva.
- (B) um mecanismo de textualidade remissiva.
- (C) um desenvolvimento temático gradativo.
- (D) uma progressão textual catafórica.

— QUESTÃO 04 —

No desfecho do fragmento citado, está evidenciado que o corcunda entregou à cigana todo o pouco que tinha na vida. Apesar disso, a avaliação final é que “o pobre homem era realmente horrível”, representando o conflito entre

- (A) o divino e o diabólico.
- (B) o infantil e o adulto.
- (C) o ser material e o ser imaterial.
- (D) o belo feminino e o rude masculino.

— QUESTÃO 05 —**Texto 3**

Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, isto é, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. Suposto o uso vulgar seja começar pelo nascimento, duas considerações me levaram a adoptar diferente método: a primeira é que eu não sou propriamente um autor defunto, mas um defunto autor, para quem a campa foi outro berço; a segunda é que o escrito ficaria assim mais galante e mais novo. Moisés, que também contou a sua morte, não a pôs no introito, mas no cabô: diferença radical entre este livro e o Pentateuco.

MACHADO DE ASSIS. Joaquim Maria. *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. Capítulo 1, p. 2. Disponível em: <<http://machado.mec.gov.br/pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

O autor do fragmento justifica sua decisão de começar a narrativa pelo fim da história, usando como estratégia de convencimento, principalmente,

- (A) o efeito de humor dos enunciados.
- (B) o jogo com a disposição dos termos nas orações.
- (C) a comparação com outro escritor.
- (D) a intertextualidade com o discurso religioso.

Leia o Texto 4 para responder às questões **06** e **07**.

Texto 4**O monstro embaixo da cama**

Duvidei dos seus poderes e da sua existência, estendi a mão trêmula e sentenciei:

– Se existe mesmo, pegará minha mão.

Senti o calor e o toque mais quente que alguém com seis anos é capaz de imaginar.

MELLO, Ana . Disponível em: <www.miniconto.com.br>. Acesso em: 5 nov. 2013.

— QUESTÃO 06 —

O texto é um miniconto. Uma característica discursivo-estrutural relevante para cumprir os propósitos desse gênero é:

- (A) a predominância de itens lexicais, com alta carga semântica, o que favorece mais conteúdo em menos material linguístico.
- (B) a recorrência de pronomes possessivos para indicar os referentes protagonistas da minitrama.
- (C) o uso de discurso direto como recurso para atribuir voz ao narrador, que é portador de onisciência.
- (D) o uso do pretérito perfeito, com o objetivo de relatar as ações passadas, o que indica um momento anterior à enunciação.

— QUESTÃO 07 —

O grupo de palavras que concorre diretamente para a construção do mundo de possibilidades no qual os fatos são construídos no texto “O monstro embaixo da cama” é:

- (A) poderes, minha, mão.
- (B) duvidei, se, é capaz, imaginar.
- (C) calor, alguém, seis, anos.
- (D) cama, toque, monstro.

— QUESTÃO 08 —

Disponível em: <www.ccine10.com.br>. Acesso em: 3 nov. 2013.

Além da significação mais básica da palavra “monstro”, as informações verbais e não verbais do cartaz relacionam essa palavra

- (A) às ações reconhecidamente desumanas.
- (B) às pessoas controladoras.
- (C) à alta capacidade intelectual.
- (D) à grave deformação física.

Leia o Texto 6 para responder às questões **09 e 10.**

Texto 6

Por uma vida menos plástica?

Desde os anos 1970, as sacolinhas cumprem duas funções essenciais na rotina dos brasileiros. Servem para carregar as compras do supermercado e embalar o lixo doméstico. O problema, alertam os ambientalistas, surge na hora do descarte do produto. Essas mesmas sacolas plásticas, por des-cuido ou desleixo, entopem bueiros, causando alagamentos nas cidades. Seu longo ciclo de vida (demoram mais de 100 anos para se degradarem) faz ainda com que abarrotuem aterros sanitários, onde correspondem a até 10% do lixo. Carregadas para rios e mares, as sacolinhas poluem o ecossistema e matam por asfixia ou indigestão animais marininhos, como peixes, aves e tartarugas. O fato é que a natureza simplesmente não conseguiu, até agora, encontrar um meio de digerir com eficiência esses "monstros" de polietileno. A solução, então, seria a sociedade livrar-se deste incômodo. Mas como? Algumas prefeituras e governos de Estados brasileiros tentaram criar leis que proibissem o fornecimento de sacolinhas em supermercados. Representantes da indústria de plástico recorreram à Justiça, que, por sua vez, considerou os projetos de lei inconstitucionais.

Disponível em: <www.educacao.uol.com.br>. Acesso em: 4 nov. 2013.

— RASCUNHO —

— QUESTÃO 09 —

Segundo o projeto argumentativo do texto, que fatos levam as sacolinhas a serem chamadas de “monstros de polietileno”?

- (A) A capacidade de carregar itens pesados e de armazenar lixo doméstico.
- (B) A dificuldade de descarte e serem altamente poluentes.
- (C) A inconstitucionalidade das leis ambientais e a insistência do seu uso pela sociedade.
- (D) A impossibilidade de substituição das sacolas e a falta de cumprimento das leis.

— QUESTÃO 10 —

A macroestrutura do projeto argumentativo do texto sobre o uso das sacolinhas plásticas é resumida por:

- (A) benefícios – malefícios – solução radical.
- (B) causa – consequência – retorno às causas.
- (C) enumeração – adição – associação.
- (D) fatos – suposição – desdobramentos das suposições.

— QUESTÃO 11 —

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu dois níveis de ensino em nosso país: a educação básica e a educação superior, sendo a primeira constituída pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio. A etapa obrigatória da educação refere-se

- (A) à educação infantil.
- (B) ao ensino fundamental.
- (C) ao ensino médio.
- (D) à educação superior.

— QUESTÃO 12 —

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), “torna-se cada vez mais evidente o fato de que a revolução tecnológica está favorecendo o surgimento de uma nova sociedade, marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento.” Essa nova sociedade apresentada pelos autores tem como característica básica

- (A) a marginalidade do sujeito e da escola.
- (B) a desvalorização da aprendizagem escolar.
- (C) a centralidade do conhecimento e da educação.
- (D) a centralidade nas desigualdades sociais.

— QUESTÃO 13 —

Leia o texto a seguir.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

No texto, Freire apresenta uma preocupação com a educação em seu caráter

- (A) instrumental.
- (B) científico.
- (C) técnico.
- (D) ideológico.

— QUESTÃO 14 —

De acordo com Freire e Macedo (2011), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra da mesma maneira que o ato de ler palavras implica necessariamente uma contínua releitura do mundo.” Com base nessa afirmação, a alfabetização é

- (A) um processo que deve ao mesmo tempo resgatar e recriar a experiência vivida pelo alfabetizando.
- (B) um processo inovador, a partir do qual o educando criará seus primeiros conhecimentos sobre o mundo.
- (C) uma atividade técnico-instrumental, a partir da qual se decodificam signos para a leitura da palavra.
- (D) uma dimensão que deve ser levada a cabo com base no padrão culto do ensino da língua.

— QUESTÃO 15 —

Leia o texto a seguir.

No Brasil, há um currículo nacional, definido pelo governo central, a ser seguido por todas as escolas públicas e privadas. Mesmo sem entrar na discussão a propósito do mérito ou não da existência de um currículo nacional, não é possível ignorar que o currículo determinado pelos livros didáticos, de maneira geral, tem conduzido a prática de ensino de grande parte dos professores brasileiros.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 176-177.

Considerando as ideias do texto, a configuração do currículo nacional é sugerida nos seguintes documentos:

- (A) Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento da Escola.
- (B) Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais.
- (C) Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Plano Nacional de Educação.
- (D) Constituição Federal e Diretrizes dos Conselhos Municipais de Educação.

— QUESTÃO 16 —

O ensino fundamental é parte da educação básica e o acesso a esse ensino é direito público subjetivo, isto é, não exige regulamentação para ser cumprido. Sabe-se ainda que a oferta do ensino fundamental gratuito estende-se

- (A) às comunidades em situação de vulnerabilidade e população de baixa renda.
- (B) às crianças de 0 a 5 anos.
- (C) aos adultos acima de 21 anos.
- (D) às crianças e aos jovens de 6 a 14 anos e aos adultos sem acesso na idade própria.

— QUESTÃO 17 —

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Conforme esse documento, a educação de jovens e adultos é

- (A) uma etapa de educação técnica, tecnológica e profissionalizante.
- (B) um modelo compensatório de educação que se inicia após a realização da educação básica.
- (C) uma modalidade da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio.
- (D) um nível de ensino que compõe a dimensão superior da educação brasileira.

— QUESTÃO 18 —

Leia o texto a seguir.

A principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático. Como direito de todos e dever do Estado, ela possibilita a amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, socializando a cultura e democratizando a sociedade.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2010. (Adaptado).

Considerando o texto, o projeto político pedagógico (PPP) é um instrumento importante para o processo de democratização da escola, e que tem por objetivo

- (A) dar um direcionamento às ações da equipe de gestão da escola, a quem cabe a elaboração e o cumprimento do PPP.
- (B) garantir que se cumpra o que fora decidido pela equipe de profissionais do governo com relação à aprendizagem das crianças.
- (C) ser um guia das ações estratégicas a serem implementadas pela escola para se alcançar as metas estabelecidas pelo MEC.
- (D) descentralizar e democratizar a tomada de decisões pedagógicas na escola, buscando maior participação de todos da comunidade escolar.

— QUESTÃO 19 —

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), a gestão escolar põe em ação um sistema organizacional. Para esses autores, as formas de organização e de gestão são sempre meios, nunca fins, embora, muitas vezes, erradamente, se tratem meios como fins. Nessa concepção, a organização escolar deve ter como foco

- (A) o funcionamento excelente do trabalho em sala de aula, garantindo efetiva aprendizagem a todos os alunos.
- (B) a articulação coletiva, atribuindo agilidade aos processos educativos.
- (C) a fiscalização e a avaliação do trabalho docente, garantindo a melhoria dos índices escolares.
- (D) o gerenciamento burocrático escolar, efetivando a elaboração e o cumprimento do Projeto Político Pedagógico.

— QUESTÃO 20 —

Leia o texto a seguir.

O trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão escolar e os professores precisam se envolver também nestas esferas, de modo a poder articular as suas aulas ao projeto político pedagógico definido pelo coletivo escolar.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSCHI, M. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2010.

Com base no texto, o trabalho do professor comprehende, além da docência, pelo menos duas atribuições fundamentais:

- (A) o envolvimento com as questões da comunidade e o contato com os parceiros da escola.
- (B) a construção do material didático e a organização de atividades junto aos voluntários da escola.
- (C) o compromisso com os conselhos escolares e a organização de eventos festivos na escola.
- (D) a produção de conhecimento pedagógico e a atuação na organização e na gestão da escola.

— QUESTÃO 21 —

De acordo com as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, nesse nível de educação é necessário considerar duas dimensões, em sua inseparabilidade, buscando recuperar a centralidade do educando, pessoa em formação em sua essência humana. Essas duas dimensões são:

- (A) o cuidar e o educar.
- (B) o disciplinar e o moralizar.
- (C) o treinar e o formar.
- (D) o instrumentalizar e o amar.

— QUESTÃO 22 —

Leia o texto a seguir.

O currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes em cada estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.

MEC. Brasil. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, 2010.

Considerando as ideias do texto, na organização da proposta curricular deve-se assegurar o entendimento de currículo como

- (A) saberes escolares que se constroem por especialistas em torno dos conhecimentos produzidos pela humanidade.
- (B) experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, articulando saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados.
- (C) saberes populares que são considerados especiais e vivenciados pelos estudantes em seu dia a dia na escola.
- (D) experiências escolares e não escolares que se constituem a partir da intervenção direta do Ministério da Educação na escola.

— QUESTÃO 23 —

De acordo com Gómez e Sacristán (1998), os processos de ensino e aprendizagem na escola se produzem fora de contexto, sem referenciais concretos e à margem do cenário onde ocorrem os fenômenos de que se trata em aula. Na perspectiva destes autores, a ação fundamental para que a criança assuma progressivamente suas competências exige que o professor

- (A) permita-lhe explorar individualmente o meio físico.
- (B) ofereça-lhe ambiente e material significativo para a aprendizagem.
- (C) realize a mediação pedagógica, guiando a criança em seu desenvolvimento.
- (D) busque o auxílio de outros profissionais para o desenvolvimento da aula.

— QUESTÃO 24 —

Leia o texto a seguir.

Na medida em que o controle sobre os conteúdos, o ensino e a avaliação saem da órbita da aula, o empenho é cada vez maior naqueles elementos dos estudos sociais, a leitura, a ciência, etc., que podem ser medidos facilmente mediante provas-padrão. Os focos primários de interesse são o saber “o quê” e, ocasionalmente, o saber “como” de baixo nível. O restante é considerado cada vez mais como intranscendente.

APPLE, 1990, apud GÓMEZ & SACRISTÁN. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998. p. 320.

No texto, o autor apresenta uma crítica à avaliação

- (A) externa, realizada por exames públicos, como forma de controle sobre o currículo.
- (B) interna, que prevê a análise do rendimento dos alunos de determinado nível de ensino.
- (C) eletiva, especialmente a heteroavaliação, que consiste na avaliação dos alunos entre eles.
- (D) normativa, marcada pela pura classificação dos estudantes.

— QUESTÃO 25 —

Desde Comênio, entende-se que o objeto de estudo da didática é o “como ensinar”, seja no nível da pesquisa, seja no nível do ensino, havendo assim um direcionamento das formas de organizar, desenvolver e avaliar a relação pedagógica (DAMIS, O. In: VEIGA (Org.) 1997, p. 9-31). Considerando esta afirmação, a prática de ensinar deve levar em conta que

- (A) o ofício de ensinar implica a capacidade de conhecer os processos de produção e transmissão do conhecimento sistematizado.
- (B) a ação que caracteriza o processo de ensino e aprendizagem se dá na articulação teórico-prática do conhecimento produzido pela humanidade.
- (C) a didática é uma área de conhecimento que possui a teoria e a prática da forma de ensino e contempla professor, aluno, conteúdo e recursos de ensino.
- (D) os atos de ensinar, aprender e compreender são um processo multifacetado e dinâmico da escola moderna pós-industrial.

— QUESTÃO 26 —

A didática é uma “atividade pedagógica escolar” (Libâneo, 1994) importante para a organização das práticas de ensino. Os principais componentes dessa atividade são:

- (A) os conteúdos das matérias, a ação de ensinar, a ação de aprender num processo que vincula essas dimensões a objetivos sociopolíticos e pedagógicos.
- (B) o planejamento, a metodologia, a atividade, a avaliação e os recursos de ensino.
- (C) o projeto político-pedagógico da escola, o plano de aula do professor, o livro didático do aluno.
- (D) a mediação intencionada do professor sobre a organização dos processos de ensinar, as habilidades e as competências.

— QUESTÃO 27 —

Para atingir os seus objetivos, um professor deve realizar um conjunto de operações didáticas coordenadas entre si (Libâneo, 1994), que podem assim ser resumidas:

- (A) o levantamento do conhecimento dos alunos, sua experiência cotidiana com o conhecimento elaborado, a participação familiar na função educativa dos filhos.
- (B) o plano de aula, a escolha dos recursos didáticos, a organização física da sala de aula.
- (C) o planejamento, a direção do ensino e da aprendizagem e a avaliação.
- (D) o cumprimento da legislação que normatiza o trabalho docente, as diretrizes curriculares, o estatuto do professor e os direitos dos alunos.

— QUESTÃO 28 —

Numa concepção de metodologia embasada na teoria dialética do conhecimento na didática escolar, deve existir a unidade crítica entre teoria e prática (RAYS, 1996). Para tal, é necessário:

- (A) compreender que os conhecimentos práticos são diferentes da teoria.
- (B) superar a dicotomia entre teoria e prática, que significa reconhecer suas correspondências e divergências.
- (C) considerar se a metodologia baseada na teoria dialética está coerente com os princípios didáticos de um ensino criativo, alternativo e inovador.
- (D) ir além da aparência e da concretude da prática pedagógica, realizar operações críticas e criativas, discernir a dimensão social do educacional.

— QUESTÃO 29 —

Os problemas da prática educativa como tradução de prováveis metodologias de ensino exigem do professor a capacidade de selecionar meios e procedimentos de forma competente e rigorosa (SACRISTAN; GÓMEZ, 2000). Isto implica reconhecer que o professor deve:

- (A) identificar nos procedimentos didáticos selecionados aqueles que são os mais apropriados para a alteridade e o interesse dos alunos.
- (B) saber diagnosticar as situações e propor alternativas de experimentação curricular compatíveis com os interesses dos alunos.
- (C) promover a seleção de meios adequados para uma metodologia eficaz corresponde a garantir a formação cidadã do aluno.
- (D) reconhecer que competência e rigorosidade do professor na seleção de metodologias são os principais critérios norteadores do projeto político para a escola.

— QUESTÃO 30 —

A alfabetização progride em direção a um procedimento no qual o aluno transita da fase de análise para a fase do fazer compreender recortes do falado e do escrito (MEC, PCN, v. 2). Nesse sentido, cabe ao professor:

- (A) ofertar materiais diversificados de leitura, como jornais, gibis, literatura, dentre outros.
- (B) ampliar o repertório das experiências culturais, afetivas, emocionais no espaço escolar.
- (C) fazer o aluno perceber as formas de representar graficamente aquilo que se propõe a escrever.
- (D) atender individualmente às dificuldades cognitivas dos alunos.

— QUESTÃO 31 —

Há diversas possibilidades para o trabalho em sala de aula com Matemática, o que exige do professor a capacidade de construir a sua prática de ensino (MEC, PCN, 1997, v. 3). De acordo com o PCN referido, essa capacidade está na prática de ensino na qual o professor identifica possibilidades como:

- (A) o recurso à resolução de problemas, o recurso à história da Matemática, o recurso aos jogos.
- (B) o uso alternado de quadro-valor de lugar, material dourado, compasso, calculadora e lousa.
- (C) a utilização alternada dos espaços da sala de aula, do laboratório de Matemática e da biblioteca.
- (D) seleção criteriosa do livro didático de Matemática em conformidade com a faixa etária do aluno.

— QUESTÃO 32 —

O trabalho didático com as Ciências exige do professor a clareza sobre o que são as teorias científicas que oferecem as referências para que os alunos elaborem suas interpretações sobre os temas em estudo, num processo contínuo de confronto de diferentes ideias (MEC, PCN, 1997, v. 4). Nesse sentido, a metodologia do trabalho com Ciências deve contemplar ações de

- (A) observação, experimentação e leitura de textos informativos.
- (B) leitura, pesquisa na internet, passeios no entorno da escola, parceria entre escola e família.
- (C) degustação, percepção tátil, percepções olfativa e auditiva.
- (D) experiências individualizadas a partir de conteúdos de ensino propostos.

— QUESTÃO 33 —

O ensino de Geografia e História exige do professor a seleção dos conteúdos que concentram categorias como espaço geográfico, paisagem, território e lugar, levando os alunos a uma compreensão dos processos sociais e naturais numa dimensão histórica e cultural. Dentre os procedimentos para este trabalho metodológico devem constar:

- (A) a vivência cotidiana dos alunos e sua articulação com a cultura elaborada, viagens de turismo orientadas didaticamente.
- (B) a observação, a descrição, o registro e a documentação, a representação, a analogia, a explicação e a síntese.
- (C) a relação entre teoria e prática em atividades extraescolares dirigidas para o aprendizado científico da cultura, da história e da natureza.
- (D) a superação do senso comum e o avanço para o conhecimento sócio-histórico e cultural na formação competente dos alunos.

— QUESTÃO 34 —

Miranda (2002) adverte sobre os riscos de um processo de formação de professores advindos de uma adoção acrítica de abordagem do professor reflexivo/pesquisador. Entre os riscos desse processo estariam:

- (A) disparidade e desarticulação entre ensino e pesquisa na formação de professores.
- (B) associações equivocadas entre reflexão, identidade e profissionalização docente no processo de formação inicial e continuada de professores e demais profissionais de ensino.
- (C) responsabilização dos professores pelos insucessos da escola, confusão entre reflexão e resolução de problemas, desqualificação da universidade como instância formadora.
- (D) afastamento e dissonância entre universidade e escola básica.

— QUESTÃO 35 —

A mídia cumpre um papel junto à produção da imagem docente com implicações sobre a identidade do professor, que é multifacetado. Tal papel é ideológico e traz consequências para o pensar e o agir (NACARATO, VARANI, CARVALHO, 1998. In: GERALDI, FIORENTINO, 1998). Geralmente, na veiculação do papel do professor, a mídia:

- (A) apresenta um profissional caricaturizado como bem humorado e consciente de que a sua função é importante, apesar de mal remunerada e desprestigiada socialmente.
- (B) sobreleva a função afetiva do professor como forma de êxito no trabalho cognitivo, enfatiza ações colaborativas entre os diferentes setores sociais como forma de avanço do fracasso escolar.
- (C) produz o entendimento da construção histórica e cultural de um profissional, cuja identidade é marcada pela prevalência de valores, como a missão e o gênero feminino predominante na função.
- (D) mostra que os professores trabalham em más condições físicas das escolas, recebem baixos salários, produz a ilusão de que cabe ao professor retirar da cartola as soluções para o desencanto com a escola.

— QUESTÃO 36 —

A identidade do professor e a sua profissionalização também são perpassadas por um conjunto de ações de controle externo do seu trabalho, entre os quais o planejamento. Tais exigências se apresentam como discurso da qualidade total do ensino e, de outra parte, a economia de recursos para a educação (NACARATO, VARANI, CARVALHO, 1998, p. 89-91. In: GERALDI, FIORENTINO, 1998). Nesse quesito, constituem-se como exigências da ação de planejamento do professor:

- (A) formação continuada para afastamento para qualificação *stricto sensu*, participação com exposição de trabalhos em eventos científicos.
- (B) abertura da escola para setores distintos, como as secretarias de esportes e cultura, bem como a comunidade do entorno escolar.
- (C) ações colaborativas entre escola e Conselho Tutelar, Ministério Público, Conselho Estadual de Educação, Conselho Municipal de Educação, dentre outros.
- (D) conhecimento da normatização advinda do MEC, dos PCN, do SAEB, das propostas curriculares estaduais, do livro didático, dentre outros.

— QUESTÃO 37 —

A profissionalização docente significa refletir a totalidade do ato educativo (afirmação do espaço educativo, identidade profissional de docentes, especialistas e funcionários da educação) na busca da identidade profissional dos docentes (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003). Entre os elementos que dificultam a profissionalização docente, destacam-se as seguintes:

- (A) ausência de uma política sindical comprometida, dificuldades de uma gestão democrática na escola, falta de compromisso das famílias.
- (B) preocupação limitada com a política, o corporativismo, a legislação que permite que profissionais de outras áreas atuem na educação.
- (C) inexistência de um estatuto da profissão, incompatibilidades de natureza pessoal e política entre professores no ambiente escolar.
- (D) comodismo dos professores que ocupam cargos efetivos e pouca articulação entre a comunidade escolar interna.

— QUESTÃO 38 —

A partir da LDB 9394/1996, ocorreram mudanças relevantes quanto à formação de professores. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), essas alterações aligeiram a formação e contradizem o discurso da importância da educação para melhorar a qualidade do ensino no país. A crítica a esse aligeiramento está baseada no fato de que ele tem como principal consequência:

- (A) a possibilidade de formar professores em nível médio para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental tanto como a formação de professores em cursos normais superiores.
- (B) a falta de exigência de competência técnica para a atuação nas fases iniciais da escolarização, como é o caso dos professores com nível de formação superior completa.
- (C) a livre iniciativa para a criação das agências de formação de professores: universidades, secretarias de educação, cursos particulares específicos de formação de professores de pequena e média duração.
- (D) a certeza de que o entendimento de que aligeirar a formação de professores corresponde a dar respostas rápidas e eficazes para um problema histórico e profundo.

— QUESTÃO 39 —

Os artigos de 61 a 67 da LDB 9394/1996 dispõem sobre a formação de profissionais para a educação básica. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), nesses artigos se prescreve que os chamados “especialistas” (em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) devem:

- (A) realizar cursos de formação segundo as respectivas funções, atentando-se para ampliar a formação nas suas múltiplas dimensões, com ênfase na cultural.
- (B) promover no contexto da escola ações formativas que envolvam docentes e especialistas em atividades sociopedagógicas.
- (C) realizar cursos de graduação plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, sendo garantida, nessa formação, a base de formação nacional comum.
- (D) estabelecer parceria entre escola e universidade, garantindo interlocução e promoção da qualidade do ensino.

— QUESTÃO 40 —

A LDB 9394/1996 incentivou a formação de professores em nível superior, o que não pode ser imputado exclusivamente a programas desenvolvidos pelas redes estadual e municipal de Goiás, por exemplo (OLIVEIRA; ASSIS; ALVES, 2012). É preciso reconhecer, no entanto, que tais redes avançaram na medida em que

- (A) elevaram o percentual de funções docentes com cursos públicos, promoveram programas de formação em nível superior para seus professores, embora tais cursos tenham deixado de produzir evidências de melhorias no desempenho dos estudantes.
- (B) promoveram uma ampliação das possibilidades de aprimoramento profissional em níveis inicial e contínuo com possibilidade de promoção na carreira, melhoria expressiva de remuneração e projeção social da categoria.
- (C) instituíram políticas de gratificação pelo empenho dos professores no processo de autoformação, causando impacto sobre a remuneração e o reconhecimento social da competência profissional da categoria docente.
- (D) incentivaram a criação de associações específicas de professores para formação específica em suas respectivas áreas de atuação, fortalecendo a responsabilidade dos processos autoformativos da carreira e o incentivo à atuação do professor reflexivo.

— QUESTÃO 41 —

Agregar a pesquisa ao trabalho do professor não caracterizaria uma demanda ainda maior para o professor, “além de seu exigente trabalho diário?” (ANDRE, 2001, p. 59). As funções de pesquisar e ensinar se distinguem, já que a condição de pesquisa supõe

- (A) trabalho rigoroso, sistemático, com corpus teórico, tempo e espaço específicos e distintos do complexo trabalho do professor na função de ensino.
- (B) disposição pessoal do professor para investigar, formular problemas e atuar em ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo.
- (C) remuneração superior àquela do profissional que se restringe ao ensino, atuação profissional competente e disposição exclusiva para investigar.
- (D) envolvimento profissional com o ensino e o cotidiano escolar, licença remunerada, fluência em língua estrangeira, apoio institucional e celeridade.

— QUESTÃO 42 —

Para André (2001, p. 61), a pesquisa pode se constituir como eixo no núcleo de curso de formação de professores, desde que

- (A) integre o projeto político-pedagógico da escola como tradução legítima de todos os profissionais da instituição.
- (B) integre o projeto da formação inicial e continuada da instituição, construído pelos seus participantes, levando-se em conta recursos e condições disponíveis.
- (C) resulte da discussão, da reflexão coletiva entre a comunidade escolar e os pais dos alunos, e a eleição da maioria dos docentes da escola.
- (D) promova articulação teórico-prática da formação inicial e continuada via parceria escola básica e universidade.

— QUESTÃO 43 —

Hammersley, citado por André (2001, p. 65), afirma que a maioria dos professores pode não ler resultados de pesquisa, mas não se pode concluir daí que é porque talvez as julguem irrelevantes ou pouco interessantes. Na verdade, o professor se orienta pela busca de soluções para os problemas de sua sala de aula. Entre as soluções que o professor procura na pesquisa, mas não as encontra, estão:

- (A) linguagem mais acessível nos textos acadêmicos e em consonância com os problemas práticos da sala de aula.
- (B) articulação entre teoria e prática, desarticulação entre o texto da pesquisa e a atuação imediata conjugadas com a prevalência de certa superioridade da prática da pesquisa sobre a prática do ensino.
- (C) falta de revelação pela pesquisa de regras a serem seguidas, pois as circunstâncias que cercam o trabalho do professor são variáveis e a prática é mais que a estrita aplicação de conhecimentos teóricos.
- (D) sugestão de receitas práticas e eficientes de conteúdo, referente às suas ações imediatas da atuação docente no ensino formal.

— QUESTÃO 44 —

Beillerot (ANDRÉ, 2001, p. 88) indaga se a pesquisa poderia integrar o lugar antes reservado apenas às disciplinas no processo de formação de professores. Essa possibilidade seria assegurada desde que

- (A) a política estruturada das instituições formadoras seja baseada no voluntarismo e no empreendedorismo do professor em formação.
- (B) a pesquisa se articule com as ações de ensino e extensão implicadas na relação entre escola básica e universidade.
- (C) o currículo de formação de professores seja redimensionado com a finalidade de garantir maior competência e habilidades demandadas ao professor da escola contemporânea.
- (D) os processos de pesquisa e os resultados de todos os campos se interessem pela educação, pelos profissionais, e o contato com a pesquisa seja precedido da participação da equipe.

— QUESTÃO 45 —

A normatização da implementação da educação da esfera estadual inclui fundamentalmente:

- (A) Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, Constituição Estadual, legislação ordinária do Poder Legislativo, normas (decretos, resoluções e pareceres do Conselho Estadual de Educação).
- (B) Constituição Estadual, Lei do Conselho Estadual de Educação, pareceres e resoluções do Conselho Estadual de Educação, Regimento Escolar, Estatuto do Profissional do Magistério, Legislação Orgânica do Estado.
- (C) Diretrizes Curriculares das Secretarias, Estatuto da Criança e do Adolescente Goiano, Constituição Estadual dos Assuntos de Saúde e Educação, Programa Acelerado de Crescimento Educacional, Lei Orgânica Estadual do Ensino.
- (D) Declaração Mundial dos Direitos Humanos, normas (decretos, resoluções e pareceres do Conselho Estadual de Educação, Parâmetros Curriculares Estaduais, Política de Ampliação do Tempo Escolar das escolas da rede estadual.

— QUESTÃO 46 —

A partir da Constituição Federal de 1988, o município se constitui como instância administrativa a quem compete organizar seus sistemas de ensino, em colaboração com a União e os estados. A educação da criança de até seis anos se torna então dever do Estado e responsabilidade do município (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003). Isto significa que deve ser assegurado:

- (A) o atendimento a crianças de até seis anos nas creches e pré-escolas.
- (B) o direito à família de promover ações de cuidar e educar os filhos de até seis anos em casa.
- (C) o atendimento para crianças pobres de até seis anos nas igrejas e creches.
- (D) o atendimento a crianças de até seis anos em casas específicas para este fim.

— QUESTÃO 47 —

A democratização do acesso à escola corresponde à ampliação do acesso da população, pois esse direito deve redimensionar os fins da educação pública. O processo de democratização deve ser orientado pelo seguinte princípio:

- (A) o direito de aprender é inalienável a qualquer indivíduo em qualquer instituição de ensino, e a qualidade do ensino implica o desenvolvimento de habilidades e competências demandadas pela sociedade de mercado.
- (B) o objetivo da escola pública brasileira democrática é formar cidadãos críticos e aptos aos novos desafios tecnológicos e à sua inserção profissional no mercado do capital e da biotecnologia da sociedade moderna e complexa.
- (C) a apropriação do saber como valor universal é direito de todos, e o ensino de boa qualidade deve ser garantido a todas as camadas que frequentam a escola, independe de justificações de ordem econômica, ideológica ou de qualquer outra espécie.
- (D) a finalidade da escola pública brasileira democrática é formar cidadãos críticos e aptos aos novos desafios da sociedade mercadológica, exigente de sujeitos criativos, voluntaristas e adaptáveis às exigências mercadológicas da sociedade de consumo.

— QUESTÃO 48 —

Num exercício de recuperação histórica da escola pública brasileira, Paro (2003, p. 84-85) observa que a escola anterior ao processo de democratização de acesso abrigava os filhos das camadas médias e altas da sociedade e era reconhecida como instituição que ofertava ensino de qualidade. Os elementos que atestariam esta qualidade incluem:

- (A) condições aos estudantes para o acesso à universidade, mestres com *status social*, Estado provedor do sistema escolar, preparação intelectual dos filhos das famílias mais privilegiadas.
- (B) procura inexpressiva das camadas populares pela escola, professores formados em instituições renomadas, valorização social do papel da escola numa sociedade complexa e tecnológica.
- (C) currículo escolar pautado pelo movimento escolanovista, práticas de ensino libertárias e condizentes com o modelo social da época.
- (D) compromisso dos jovens com a formação voltada para os valores éticos, culturais, intelectuais e para a inserção no mercado de trabalho.

— QUESTÃO 49 —

A construção ou reconstrução da escola pública brasileira implica o reconhecimento da qualidade da força do trabalho docente (Paro, 2003). Esse reconhecimento precisa enfrentar alguns problemas, como o seguinte:

- (A) formação insuficiente do professor, salários baixos, gerando evasão de profissionais qualificados, falta de professores nas escolas públicas, descaso com o ensino, falta de política de valorização do magistério.
- (B) formação aligeirada de professores, profissão que adquiriu contornos de adoecimento e produz entre jovens aspirantes a uma carreira os sentimentos de aversão e fascínio.
- (C) reconhecimento de que a política de implantação das escolas de tempo integral corresponderá ao redimensionamento da escola pública brasileira, dando condições de oferecer um ensino de qualidade a todos.
- (D) revisão do estatuto do magistério, edificação de novos prédios escolares, reorganização do tempo e do espaço organizacional da escola para a sociedade democrática, descaso com o ensino.

— QUESTÃO 50 —

No contexto da globalização, revolução tecnológica, ideologia de mercado como tendência internacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2003), a escola pública brasileira requer:

- (A) redefinição do papel do Estado e seu poder em áreas como a educação, preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, formação cidadã e ética.
- (B) redefinição da concepção de formação integral dos indivíduos, que envolve aspectos estéticos, intelectuais, emocionais, cognitivos, físicos, artísticos, culturais, econômicos e espirituais.
- (C) reforma moral e intelectual da sociedade, redefinição do papel do Estado e seu poder em áreas como a educação e a religião.
- (D) preparação para o processo produtivo capitalista e para a vida em uma sociedade mais humanizada pelos valores educativos.

REDAÇÃO

Instruções

Você deve desenvolver seu texto em um dos gêneros apresentados nas propostas de redação. O tema é único para as duas propostas. O texto deve ser redigido em prosa. A fuga do tema ou cópia da coletânea anula a redação. A leitura da coletânea é obrigatória. Ao utilizá-la, você não deve copiar trechos ou frases. Quando for necessária, a transcrição deve estar a serviço do seu texto. Independentemente do gênero escolhido, o seu texto **NÃO** deve ser assinado.

Tema:

Impactos das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores

Coletânea

1.



Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/isto-da-certo/categoria/pedagogia/>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

2. Avaliações educacionais

Tory Oliveira

Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem. A trajetória dos alunos das escolas públicas pela Educação Básica é marcada hoje pela participação em uma série de siglas ligadas a avaliações que, em larga escala, foram desenhadas com o objetivo de aferir seus conhecimentos em algumas disciplinas e realizar um diagnóstico da qualidade do ensino oferecido pela instituição ou rede responsável por sua formação. Criadas em meados dos anos 80 e 90 visando melhorar o gerenciamento do sistema educacional brasileiro, os resultados das avaliações hoje extrapolaram os muros da escola e chegaram à opinião pública, estampados nas páginas dos jornais.

No entanto, as siglas que denominam as avaliações educacionais brasileiras escondem polêmicas e discussões sobre seu real efeito dentro das secretarias de educação e das escolas. Especialistas concordam que as avaliações funcionam como um termômetro, uma evidência do que está acontecendo dentro dos sistemas de ensino, mas alertam que as informações trazidas por elas nem sempre chegam às mãos de gestores, diretores e professores e, quando chegam, raramente são incorporadas às práticas pedagógicas. A interpretação e os usos desses resultados pelos governos e pela imprensa, em geral focalizados no desempenho e na posição do ranking de cada escola ou rede, também são motivos de controvérsia.

As avaliações passaram a chamar mais atenção a partir da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007. Calculado com base no desempenho dos estudantes do 5º e do 9º ano, do Ensino Fundamental na Prova Brasil, e nas taxas de aprovação, o Ideb intensificou a visibilidade pública dos resultados obtidos pelas redes e escolas. "Antigamente, a comunidade externa pouco pensava sobre a avaliação da qualidade da educação nacional", lembra Isabelle Fiorelli, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) na área de política e gestão da educação. Em alguns casos, o resultado de uma escola no índice passou a ser encarado como um retrato da qualidade de ensino oferecido pela instituição. Na esteira da intensificação e valorização das avaliações nacionais, muitos estados e municípios passaram a produzir seus sistemas avaliativos. Em São Paulo, alunos dos Ensinos Fundamental e Médio participam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), desde 1996. Em Minas Gerais, os alunos são avaliados pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave). Já no Rio Grande do Sul, os estudantes são avaliados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers). Em meio a tantas avaliações, em qual medida os resultados obtidos vêm sendo aproveitados pelos gestores e professores de modo a contribuir para a revisão e formulação de políticas públicas da educação?

A resposta varia de acordo com cada sistema de ensino ou local. Como a gestão da Educação Básica é descentralizada, os mesmos resultados são aproveitados de maneira distinta por estados e municípios. "Alguns utilizam os resultados de forma economicista e meritocrática enfaticamente, outros estão meio perdidos, e outros avançaram no sentido de utilizá-lo como termômetro na redefinição da política de seu sistema de ensino", aponta Isabelle.

Apesar da diversidade, a contribuição efetiva das avaliações na busca da qualidade de ensino tem sido, em geral, muito restrita.

Para Adriana Bauer, professora da Faculdade de Educação da USP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, não é possível generalizar os efeitos das avaliações na educação brasileira. "Um sistema de avaliação consolidado, como o de São Paulo, tem mais condições de fazer uso desses resultados, em relação a um com menos tradição", exemplifica.

Os usos e o entendimento dos resultados de avaliações como a Prova Brasil pela escola esbarra em algumas questões espinhosas, como a pressa em classificar e comparar o desempenho das instituições de ensino.

A entrada das escolas na corrida pelo ranqueamento, de maneira desenfreada e pouco crítica, é uma das razões da dificuldade de apropriação dos resultados das avaliações, aponta Isabelle Fiorelli. "As escolas tomam para si toda a responsabilidade por seu fracasso ou sucesso", observa ela.

Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-fundamental>>. Acesso em: 11 nov. 2013. (Adaptado).

3. A avaliação dos estudantes no início do Ensino Fundamental

Carolina Vilaverde

A avaliação dos estudantes logo no início do Ensino Fundamental é uma ferramenta para que os profissionais da Educação possam intervir e ajudar as crianças a adquirirem as habilidades esperadas. "Os dados têm indicado que as crianças são capazes, desde muito cedo, de aprender a ler e a escrever [...]. É necessário, assim, avaliar mais precocemente a fim de que se possa intervir, também, mais precocemente", aponta a professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Gladys Rocha.

Segundo ela, os resultados das avaliações devem ser um instrumento na mão dos professores e gestores: "A avaliação pode, efetivamente, converter-se em um instrumento a serviço da escola, dos professores e, sobretudo, da aprendizagem dos alunos", diz.

Leia abaixo a entrevista que a educadora concedeu a C. Vilaverde.

C. V. - Qual a importância de avaliar a alfabetização das crianças?

Gladys Rocha - Avaliar a alfabetização é importante porque permite, por um lado, identificar os níveis de aprendizagem dos alunos e, por outro, ao identificar esses níveis é possível ter subsídios para definir metas para o ensino. Um outro aspecto refere-se ao fato de que os dados têm indicado que as crianças são capazes, desde muito cedo, de aprender a ler e a escrever, o que ajuda a desmistificar a ideia de que sujeitos, em função de realidades contextuais desfavoráveis, não tenham essa capacidade. É necessário, assim, avaliar mais precocemente a fim de que se possa intervir, também, mais precocemente.

C. V. - Qual o efeito de avaliar a alfabetização para as escolas? E dentro da sala de aula? E para o aprendizado dos alunos?

Gladys - Uma das grandes limitações da avaliação externa à escola está na sua recepção pelos professores e demais profissionais da Educação. O mesmo se observa, em graus diferenciados, em relação às avaliações da alfabetização. No entanto, quando bem analisados e devidamente trabalhados com gestores do ensino e da Educação, os dados permitem identificar diferentes níveis de aprendizagem de leitura e mesmo de escrita.

Com esses dados, os profissionais envolvidos têm a possibilidade de verificar níveis de aprendizagem e, a partir deles, podem construir propostas de trabalho diferenciadas, quer no âmbito da escola, da sala de aula, ou mesmo, de um sistema. Se apropriada dessa forma, a avaliação pode, efetivamente, converter-se em um instrumento a serviço da escola, dos professores e, sobretudo, da aprendizagem dos alunos.

C. V. - Em sua opinião, os brasileiros estão acostumados a avaliar a qualidade da Educação? Qual a importância de se criar uma "cultura de avaliação"?

Gladys - Na escola, muito temos ainda a avançar: não estamos habituados a termos nosso fazer avaliado, e costuma haver reservas. Elas se relacionam a um conjunto de fatores, os modos como os resultados são divulgados, inclusive pela mídia, as expectativas muitas vezes centradas em termos de premiações de escolas, as diferenças estruturais entre escolas e entre turmas de uma mesma escola, a própria falta de cultura com a avaliação externa, entre outros.

Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/14557/e-necessario-avaliar-mais-cedo-para-melhorar-o-aprendizado-mais-cedo-diz-pesquisadora/>>. Acesso em: 13 nov. 2013. (Adaptado).

4. O quebra-cabeça da avaliação

Beatriz Rey

Há aproximadamente um ano o noticiário internacional registra manifestações incipientes contra avaliações externas, reproduzidas no meio educacional de diversos países. O panorama é sempre o mesmo: professores, indignados com o peso desse tipo de provas e preocupados com o uso feito com os resultados produzidos por elas.

O termo "testes de alto impacto" foi incorporado do inglês (*high-stakes testing*), expressão concebida na década de 80 no meio acadêmico norte-americano para designar avaliações externas que são atreladas a decisões que dizem respeito a alunos, professores e gestores. Em artigo sobre a história do termo, os pesquisadores Sharon Nichols e David Berliner, respectivamente das universidades do Texas e do Arizona, afirmam que as provas que atrelam consequências de gestão educacional a seus resultados "são dramáticas e capazes de mudar vidas". Ao serem tomados como medida única no processo avaliativo, os resultados desses testes podem definir políticas públicas. Outra aplicação possível do termo é para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que passou a ser usado nos processos seletivos das universidades públicas federais. O próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) usa outro termo para definir seus sistemas de testagem: "avalia-

ções em larga escala".

Antes da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, os resultados da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) eram usados apenas para que as redes tivessem um diagnóstico de seus alunos. Depois do Ideb, os usos para as notas passaram a ser diversos – um deles é justamente a prática de fazer *rankings*. "Até então, quem iria se preocupar com a média da Prova Brasil por estado ou município? Passamos de baixo para alto impacto", afirma Francisco Soares, coordenador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Os professores afirmam que há uma pressão para que façam uma medição única no processo avaliativo dos alunos, quando, na verdade, a qualidade de ensino é fruto de diversos fatores. "A recomendação dos especialistas é que cada aluno possa ser alvo de mais de uma medida, preferencialmente que captem áreas de desenvolvimento diferentes", explica Luiz Carlos de Freitas. É preciso levar em conta, por exemplo, o contexto socioeconômico do estudante. Ou a infraestrutura da própria escola que o atende. Nesse sentido, Freitas constata: não é possível deduzir que há boa qualidade de ensino só porque o aluno tem boa nota em português e matemática.

Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/172/artigo234997-1.asp>>. Acesso em: 13 nov. 2013. (Adaptado).

5. A estratégia de quebrar o termômetro

Reynaldo Fernandes

A cada divulgação de avaliações educacionais universais, como a dos resultados da Prova Brasil e do Ideb, reacende-se o debate sobre os benefícios de fazer tais avaliações e de dar ampla publicidade aos seus resultados. Ainda que as experiências com esses procedimentos proliferem em todo o mundo e diversos estudos apontem que suas vantagens superam seus possíveis defeitos, alguns ainda resistem à idéia.

O Brasil implementou seu sistema federal de avaliação educacional no início dos anos 1990 e conta hoje com um sistema dos mais avançados. A principal medida para acompanhar a educação básica é dada pelo Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que combina as notas da Prova Brasil com as taxas de aprovação, visando coibir tanto a reprovação indiscriminada para excluir do sistema os alunos de baixo rendimento quanto a prática de aprovar alunos que nada aprenderam para melhorar os indicadores de fluxo.

O Ideb foi, também, utilizado para estabelecer metas por redes e escolas e, assim, propiciar uma movimentação nacional para que até 2021 o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países desenvolvidos. Existem críticos sérios das avaliações universais com ampla divulgação de resultados. As principais observações desses críticos estão relacionadas ao fato de o desempenho dos estudantes ser uma medida imperfeita da qualidade da escola.

Sabe-se, por exemplo, que a bagagem cultural dos estudantes é muito importante para o desempenho e, como o perfil dos estudantes varia entre escolas, sistemas de controle social poderiam gerar injustiças e desanimar professores que lidam com público mais carente. E, mais além, se as escolas forem cobradas pelo desempenho dos alunos, poderiam buscar meios inadequados para aumentar o desempenho médio dos estudantes, como excluir aqueles de baixo rendimento ou "estreitar" o currículo.

Esses argumentos, ainda que considerados, não invalidam a importância de avaliações universais. Informações relevantes sobre a eficiência de determinada escola podem ser obtidas pela comparação com outras escolas próximas e que tenham público similar. É possível adotar procedimentos para evitar a exclusão de alunos. Por fim, focar o currículo nos conteúdos do exame pode ser positivo, caso o exame se atenha aos conteúdos mais fundamentais. Ademais, há estudos internacionais rigorosos avaliando experiências pioneiras de sistemas de controle social das escolas. Onde tais medidas foram adotadas, o desempenho dos estudantes tendeu a crescer de modo mais acelerado. Esses estudos não mostraram evidências claras de exclusão de estudantes de baixo rendimento.

De qualquer modo, esse é um bom debate a ser travado. Existe, entretanto, um outro tipo de crítico: aquele que não gosta do que as avaliações revelam. Se o resultado de uma avaliação não é do seu agrado, uma estratégia possível é desqualificar tanto a avaliação como os responsáveis por conduzi-las. A estratégia de quebrar o termômetro.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0407200808.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

6.

Nem tudo o que pode ser contado, conta e nem tudo o que conta, pode ser contado.
Einstein



Disponível em: <<http://www.aepinhel.pt/>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

Propostas de redação

A – Artigo de opinião

O *artigo de opinião* é um gênero do discurso argumentativo que tem a finalidade de expressar o ponto de vista do autor a respeito de um determinado tema. A validade da argumentação é evidenciada pelas justificativas de posições assumidas pelo autor ao apresentar informações e opiniões que se complementam ou se opõem. No texto, predominam sequências expositivo-argumentativas.

Orientando-se pelos textos da coletânea e por experiências vividas no seu cotidiano, elabore um artigo de opinião com o objetivo de ser publicado em um jornal de circulação nacional, posicionando-se sobre o tema “Impactos das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores”. Defenda seu ponto de vista apresentando argumentos que o sustentem e que possam refutar outros pontos de vista.

B – Carta de leitor

De natureza persuasivo-argumentativa, a *carta de leitor* é um gênero discursivo no qual o leitor manifesta sua opinião sobre assuntos publicados em jornal ou revista, dirigindo-se ao editor ou ao autor da matéria publicada. O texto é caracterizado pela construção da imagem do interlocutor e por estratégias de convencimento. Por se tratar de um texto de caráter persuasivo, os argumentos do autor buscam convencer o destinatário a adotar o seu ponto de vista e acatar suas ideias.

Tendo em vista as ideias dos textos da coletânea, escreva uma carta de leitor a uma revista de educação, posicionando-se em relação à declaração de Gladys Rocha (Texto 3) de que, na escola, em termos de avaliação, “muito temos ainda a avançar”. Desenvolva seu texto mediante a exploração do tema “Impactos das avaliações externas no trabalho pedagógico dos professores”. Para construir seus argumentos, relate dados e fatos que possam convencer o seu interlocutor a acatar o seu ponto de vista. Para escrever sua carta, considere as características interlocutivas próprias desse gênero.

ATENÇÃO

**Você não deve identificar-se, ou seja, você deve assumir o papel de um leitor fictício.
A sua carta NÃO deve ser assinada.**

Assinale a letra (A ou B) referente ao gênero textual escolhido: A B

TÍTULO: _____