

Karina Fideles Filgueiras

**ALUNOS AVALIADOS COM BAIXO
DESEMPENHO NO PROALFA (MG):
análise em duas escolas estaduais
de Belo Horizonte**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – FAE
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
2012

Karina Fideles Filgueiras

**ALUNOS AVALIADOS COM BAIXO
DESEMPENHO NO PROALFA (MG):
análise em duas escolas estaduais
de Belo Horizonte**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação:
“Conhecimento e Inclusão Social em Educação”, da
Faculdade de Educação da Universidade Federal de
Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do
título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Aluna: Karina Fideles Filgueiras

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – FAE
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

2012

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Francisca Izabel Pereira Maciel – FaE/UFMG - Orientadora

Prof^a. Dr^a. Lina Kátia Mesquita de Oliveira – Caed/UFJF

Prof^a. Dr^a Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira – PUC Minas.

Prof^a. Dr^a. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben - FaE/UFMG

Prof^a. Dr^a. Gladys Agmar Sa Rocha – FaE/UFMG

SUPLENTES:

Prof^a. Dr^a. Maria José Francisco de Souza – FaE/UEMG

Prof^a. Dr^a. Delaine Cafiero Bicalho – FaLe/UFMG

Belo Horizonte, 20 de junho de 2012.

Dedico este trabalho aos meus três grandes amores: Gustavo, que sempre está ao meu lado, Stella e Clara, que fazem minha vida mais iluminada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que comigo compartilharam deste trabalho, de forma direta ou indiretamente, nesse momento, faz-se necessário, pois, não seria possível realizá-lo sozinha. Diversas foram as pessoas e instituições que fizeram esta pesquisa se concretizar:

À Prof^a. Francisca agradeço pelas incansáveis discussões, presenciais e virtuais, durante todo o percurso e pelo seu enorme respeito à minha escrita e ao meu tempo.

À prof^a. Lina Kátia, por sua vasta contribuição e presteza em relação aos dados quantitativos, sem os quais seria impossível tornar real esta pesquisa.

À Prof^a. Maria Auxiliadora, Dorinha, que, em alguns janeiros e julhos, durante o cafezinho, nos intervalos das aulas de pós-graduação, conseguimos trocar algumas informações sobre autores e pesquisas relativos ao tema.

À Prof^a. Ângela Dalben, por suas contribuições para a área de avaliação que tanto colaboraram para o arcabouço teórico deste trabalho.

À Prof^a. Gladys, dedicada pesquisadora do Programa de Avaliação da Alfabetização em Minas Gerais, por suas contribuições sobre as questões qualitativas.

À Prof^a. Maria José, agradeço por tê-la conhecido neste percurso, aprendido muito com sua leitura minuciosa, suas contribuições teóricas e, principalmente, metodológicas.

À Prof^a. Delaine, por sua disponibilidade, prontamente, em ler o texto.

Aos funcionários da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, principalmente da Superintendência de Avaliação Educacional, e, em especial, Maria Inês e Gislaine, que me receberam, semanalmente, por quase um semestre, disponibilizando todos os dados necessários à pesquisa.

Aos funcionários do Caed - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, em especial, Magda, Welington, Anderson e João Paulo, que nos receberam em Juiz de Fora; Daniel e Roberta, em Belo Horizonte, pela paciência em me auxiliar no recorte dos dados quantitativos.

A todos os professores e funcionários do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – Ceale, pelas discussões, incentivo e delineamento do objeto de pesquisa.

Aos diretores e supervisores das escolas pesquisadas, tanto no estudo exploratório quanto no estudo de caso, que abriram as portas e os arquivos institucionais.

Às dez professoras entrevistadas, que me permitiram compreender um pouco sobre suas concepções sobre as avaliações externas, em especial, o PROALFA (MG).

Aos funcionários do Programa de pós-graduação em Educação, da FaE/UFMG, que me acolheram e estavam sempre disponíveis a dirimirem minhas dúvidas.

À PUC Minas, por incentivar minha qualificação profissional por meio do Programa Permanente de Capacitação Docente – PPCD.

Aos colegas da PUC Minas Arcos, em especial à coordenadora Jane, que compreenderam meu afastamento da Unidade em prol de um novo caminho a seguir.

Aos coordenadores dos cursos de Psicologia da PUC Minas Betim, Rosana e Éser, e da PUC Minas Coração Eucarístico, Silvia e Maristela, por não medirem esforços para a adequação de meus horários a favor do doutoramento.

Aos colegas da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas – PROEX, principalmente ao Profº. Wanderley, por acreditarem em meu potencial.

À minha irmã Karla, por se dispor a ficar com as meninas, nas tardes de sábados e domingos, enquanto eu escrevia, e ao meu irmão Marcus Vinícius, por ser sempre um grande incentivador de minha carreira acadêmica.

Ao meu pai e minha mãe, por fazerem questão de transmitir o enorme valor dos estudos, mesmo com todas as dificuldades do percurso por eles vivido.

À Viviane, Ane, carinhosamente chamada pelas meninas, pela paciência em distraí-las enquanto a mamãe escrevia a tese.

A Gustavo, meu agradecimento mais do que especial, por estar ao meu lado, acreditar em meus sonhos e me proporcionar a maior felicidade durante esse percurso: a existência de Clara e Stella!

Às minhas meninas que fazem a minha vida cheia de *Strellas* muito *Claras*.

Lembrar-me de todos, talvez não seja possível. Àqueles de que me esqueci, peço-lhes desculpas, mas sintam-se homenageados diante da conclusão deste trabalho.

RESUMO

Esta é uma pesquisa sobre o fenômeno de mobilidade dos alunos, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, que apresentaram baixo desempenho (BDs) nas avaliações censitárias do PROALFA (MG), nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010. Considerou-se como fenômeno de mobilidade dos alunos BDs, casos em que um aluno que - em um ano obteve resultado BD obteve, em edições subsequentes da avaliação, resultado de desempenho intermediário ou recomendável, entendendo-se que tal aluno moveu-se, em uma perspectiva ascendente, na escala de desempenho do PROALFA (MG). Ou, inversamente, quando um aluno foi avaliado, em um ano, com desempenho intermediário ou recomendável e, no ano seguinte, com baixo desempenho, sugerindo um movimento descendente em seu desempenho educacional.

Para apreender tal fenômeno de mobilidade, utilizou-se metodologia mista de pesquisa, tanto quantitativa quanto qualitativa. Essa opção possibilitou fazer ajustes no foco da pesquisa e permitiu a adoção de diferentes escalas de observação de modo a melhor compreender o objeto pesquisado em sua perspectiva micro e macroanalítica, culminando em estudos de caso de duas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino A, da região metropolitana de Belo Horizonte. A pesquisa apontou a necessidade de reflexão sobre os usos dos resultados e maior divulgação e discussão dos dados gerados nas diferentes edições do PROALFA (MG), a fim de que docentes e corpo administrativo das escolas tenham maior acesso às informações e possam, efetivamente, construir propostas pedagógicas que impactem positivamente as práticas de sala de aula e favoreçam a ampliação das aprendizagens dos alunos.

Acredita-se que a pesquisa, ora apresentada, possibilitará uma melhor compreensão dos fatores que propiciam ou dificultam a mobilidade de alunos identificados com baixo desempenho.

Palavras-chave: avaliação externa em larga escala, baixo desempenho, PROALFA (MG)

ABSTRACT

This research is about the phenomenon of mobility in students of the third grade of Middle School (Ensino Fundamental), who displayed a low performance (BDs) in the census evaluations of PROALFA (MG), for the years of 2007, 2008, 2009, and 2010. The phenomenon of mobility of BD students was considered for cases when the student who, in a year, had a BD result and, in following editions of evaluations, had a result of intermediate or recommendable performance, thus assuming that such a student moved upwards, in the PROALFA (MG) performance scale. Or, conversely, when the student was evaluated in a year with intermediate or recommendable performance and, in the following year, with low performance; thus suggesting a downward movement in his educational performance.

In order to grasp such mobility phenomenon, a mixed research methodology, both quantitative and qualitative, was used. This option made possible to adjust the gaze of the research and to adopt different scales of observation with a view to better understand the researched object, in its micro- and macro-analytical perspective, leading to case studies of two state schools of the Superintendência Regional de Ensino A, in the Belo Horizonte metropolitan area. The research pointed to the need for discussing the uses of the results and for better exposure and debate of the data generated in the different editions of PROALFA (MG), so that the schools' teachers and administrative personnel have greater access to the information and can effectively build pedagogical proposals that produce a positive impact on classroom's practices and favor the students' learning.

It is believed that the research herein presented will provide a better understanding of the factors that assist in or make harder the mobility of students identified with low performance.

Keywords: large scale external evaluation, low performance, PROALFA (MG).

Lista de Ilustrações

Gráfico 1 – Desempenho em Ciências	38
Gráfico 2 – Desempenho em Matemática	38
Gráfico 3 – Desempenho em Leitura	39
Gráfico 4 – Dados comparativos dos resultados brasileiros nas quatro edições do PISA	40
Quadro 1 – Objetivos gerais do SAEB	44
Tabela 1 – Abrangência dos ciclos SAEB de 1995 a 2005	45
Tabela 2 – Níveis de aprendizagem para alfabetização	65
Tabela 3 – Padrões de desempenho do PROALFA (MG)	66
Quadro 2 - Matriz de Referência do PROALFA (MG)	67
Tabela 4 – Tipo de avaliação e número de alunos avaliados a cada ano no PROALFA (MG)	73
Tabela 5 – Percentual de alunos BDs por ano	74
Gráfico 5 – Percentual de alunos BDs nas edições do PROALFA (MG) ...	75
Figura 1 – Primeiro movimento focal da pesquisa	77
Figura 2 – Programas de avaliação que compõem o SIMAVE	78
Figura 3 – Segundo movimento focal da pesquisa	80
Figura 4 – Terceiro movimento focal da pesquisa	81
Tabela 6 – Escolas selecionadas das SREs e seus respectivos percentuais para ascendência e descendência de BDs	82
Gráfico 6 – Percentual de alunos BDs nas SREs	83
Figura 5 – Quarto movimento focal da pesquisa	84
Figura 6 – Fatores concorrentes para a análise dos dados da pesquisa ...	85
Quadro 3 – Sugestão de Oficinas Curriculares para a Escola de Tempo Integral	87
Tabela 7 – Carga horária semanal das áreas pedagógicas da Escola de Tempo Integral	89
Tabela 8 – Escolas das SREs A, B e C com o respectivo número de alunos BDs.....	93
Gráfico 7 – Número de alunos BDs, por escolas das SREs A, B e C, nas edições do PROALFA (MG)	93

Gráfico 8 – Percentual de BDs das escolas da SRE A	99
Gráfico 9 – Percentual de BDs das escolas da SRE B	100
Gráfico 10 – Percentual de BDs das escolas da SRE C	100
Quadro 4 – Roteiro de entrevista estruturada para os professores do 3º ano do ensino fundamental	102
Gráfico 11 – Percentual de BDs da EE X	106
Figura 7 - Mobilidade dos alunos BDs da EE X	107
Gráfico 12 - Percentual de BDs da EE Y	109
Figura 8 - Mobilidade dos alunos BDs da EE Y	110
Tabela 9 – Total de turmas da EE X	112
Tabela10 – Tempo e segmento de escolarização/ano em que as professoras do 3º ano ministravam aulas na EE X	113
Quadro 5 – Conhecimento e opinião das professoras da EE X sobre avaliação externa	115
Quadro 6 - Entendimento das professoras da EE X sobre PROALFA	118
Quadro 7 -Estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da EE X	120
Tabela 11 – Total de turmas da EE Y	124
Tabela 12 – Tempo e segmento de escolarização/ano em que as professoras do 3º ano ministravam aulas na EE Y	126
Quadro 8 – Conhecimento e opinião das professoras da EE Y sobre avaliação externa	128
Quadro 9 - Entendimento das professoras da EE Y sobre o PROALFA ...	132
Quadro 10-Estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da EEY	133
Tabela 13 – Dados comparativos entre as duas escolas	137

SUMÁRIO

Introdução.....	12
Capítulo 1 - Avaliação educacional em larga escala	22
1.1 – Programas internacional e nacionais de avaliação em larga escala	34
1.2 – Situando o debate em torno das avaliações externas e em larga escala ...	48
1.3 – Usos dos resultados das avaliações externas em larga escala	56
1.4 – PROALFA (MG): Programa de Avaliação de Alfabetização do Estado de Minas Gerais	62
Capítulo 2 – Dados quantitativos e qualitativos: percurso e instrumentos metodológicos	76
2.1 – O olhar para o objeto pesquisado: ajustes focais	76
2.2 – Estudo Exploratório	90
2.3 - Instrumentos para a coleta de dados	98
Capítulo 3 – Casos de sucesso e de fracasso?	105
3.1 – As escolas da SRE A: EE X e EE Y	105
3.2 – Propostas e ações da EE X	111
3.3 - Propostas e ações da EE Y	122
Considerações finais	141
Referências	146
Anexos	151

Introdução

Os estudos sobre avaliação educacional têm sido muito discutidos nas últimas décadas, principalmente, com a implementação de vários programas de avaliação em diversos âmbitos e esferas governamentais, a partir de meados da década de 2000.

As avaliações externas, em larga escala, internacionais, regionais, nacionais e estaduais, embora guardem suas respectivas especificidades e objetivos, têm como objetivo comum serem referenciais para políticas públicas educacionais. No Brasil, existem alguns programas de avaliação externa cujos resultados têm sido tomados como referência para a proposição, elaboração e implementação dessas políticas. Na esfera internacional, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA - Programme for International Student Assessment), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No panorama da região da América Latina, há o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

As avaliações em larga escala realizadas em âmbito nacional apresentam-se em diversos dos segmentos de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior. No Ensino Superior, tem-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); e, no âmbito da Educação Básica, tem-se como referência os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No Estado de Minas Gerais, foco da pesquisa ora apresentada, há o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), composto por três outros programas que são setorizados, na tentativa de facilitar a compreensão global do sistema e a possibilidade de intervenções para um melhor desenvolvimento e desempenho dos alunos. São três os programas de avaliação que compõem o SIMAVE: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE; Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA(MG). Tais

programas serão discutidos e analisados no primeiro capítulo desta tese sobre avaliação educacional.

Esta é uma pesquisa sobre o fenômeno de mobilidade dos alunos, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, que apresentaram baixo desempenho nas avaliações censitárias do PROALFA (MG), nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010. São considerados com baixo desempenho alunos que atingiram menos de 450 pontos na escala de proficiência do PROALFA (MG), que apresenta pontuação de 0 a 1000 pontos. Tendo como referência essa escala, foram estabelecidos três níveis de desempenho: baixo desempenho, desempenho intermediário e desempenho recomendável. O aluno que atingir acima de 500 pontos é considerado com desempenho recomendável para a alfabetização, no 3º ano do Ensino Fundamental; o aluno que atingir entre 450 e 500 pontos apresenta desempenho intermediário e o aluno que atingir menos de 450 pontos é considerado com baixo desempenho para a alfabetização¹, uma vez que não demonstra ter desenvolvido habilidades de leitura fundamentais para ser considerado alfabetizado.

Um dos motivos para se dar ênfase nos alunos com baixo desempenho, neste estudo, diz respeito a aspectos da pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 2002 a 2004, intitulada “Diagnósticos e Encaminhamentos: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular” (Filgueiras, 2004). Essa pesquisa teve como um dos objetivos o acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem na alfabetização que cursavam, na época, o 3º ano do primeiro ciclo, que se denominava, antes da pesquisa, 3ª série, e, atualmente, 4º ano do Ensino Fundamental².

De acordo com os dados da pesquisa, a estratégia mais utilizada na tentativa de sanar e amenizar os problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, antes da medida de retenção permitida nos anos de

¹ Para mais informações consultar SIMAVE PROALFA 2011: Revista Pedagógica do 3º ano do Ensino Fundamental, Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2011.

² É importante ressaltar que a partir da implantação do Ensino Fundamental em 9 anos, no estado de Minas Gerais, o 1º ano comporta crianças com 6 anos, o 2º ano, crianças de 7 anos e o 3º ano, crianças de 8 anos.

escolarização entre os ciclos, foi a criação de uma sala de recuperação para tais alunos.

Após a conclusão da pesquisa, em 2004, algumas questões, instigaram a continuidade do trabalho iniciado e, para tanto, houve um retorno à escola pesquisada onde se procurou resgatar o percurso escolar daquelas crianças que ainda permaneciam na escola desde o início da pesquisa em 2002. A seguinte situação se apresentava: dos dez alunos que frequentavam a sala de recuperação, dois já haviam saído da escola, pois não constavam nos arquivos disponibilizados pela instituição, perfazendo um total de oito. Desses oito alunos, um havia sido retornado ao 1º ano de escolarização. No ano seguinte, 2005, dos sete alunos que deveriam prosseguir no processo de escolarização, dois foram retidos, ficando cinco alunos. Desses cinco, apenas um encontrava-se no 6º ano, conseguindo obter sucesso em seu processo de escolarização e dois encontravam-se no 5º ano. Pode-se observar que houve a possibilidade de retenção por dois anos consecutivos e também o retorno de um aluno a dois anos anteriores, ou seja, do 3º para o 1º ano de escolarização. Quais motivos levaram uma possível retenção, no mesmo ano, não ser considerada suficiente?

A pesquisa acima referida sugeriu uma possível continuidade da análise de trajetória dos alunos com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização. Naquele momento, optou-se por denominá-los alunos com dificuldades na alfabetização; atualmente, com o PROALFA (MG), poder-se-ia considerar tais alunos como tendo um baixo desempenho, os BDs.

Outro fator motivador para o estudo da mobilidade dos alunos com baixo desempenho veio dos dados obtidos, por meio da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, sobre a escola estadual, foco da pesquisa de Filgueiras (2004). Após a realização da pesquisa, em 2003, observou-se que os alunos que cursavam a Fase III, o 3º ano do Ciclo Complementar de Alfabetização, na época, foram avaliados, em 2005 pelo SAEB, quando cursavam o 5º ano. Os resultados mostraram que, dos 30 alunos que participaram da avaliação, apenas um foi reprovado, apresentando um índice de 4,4% de reprovação; nenhum aluno abandonou os estudos e a distorção idade-série foi de 11,8%. (Prova Brasil: Avaliação do rendimento escolar – MEC INEP – Cartazes B e C 15509). Como se pode observar, o que

os números do SAEB mostraram não condizia com a realidade observada, levando a questionamentos sobre o percurso de escolarização e a mobilidade dos alunos considerados com dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização.

Diante do breve resgate da pesquisa realizada anteriormente, levanta-se a seguinte questão: O que caracteriza mobilidade dos alunos com baixo desempenho no PROALFA (MG), nos anos de 2006 a 2010, nas escolas da rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte?

Acredita-se que a pesquisa, ora apresentada, possibilitará, a partir do estudo de caso de duas escolas da rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte (com especial ênfase e foco nas Superintendências Regionais de Ensino – [SREs] A, B e C, tendo como referência os resultados do PROALFA/MG), uma melhor compreensão dos fatores que propiciam ou dificultam a mobilidade de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Faz-se importante ressaltar que este não é um estudo de análise da trajetória individual de alunos e, sim, um estudo sobre o fenômeno da mobilidade de um grupo de alunos identificados como BDs.

Considerou-se como fenômeno de mobilidade dos alunos com baixo desempenho, os BDs, no 3º ano do Ensino Fundamental, quando, pela análise dos dados, o aluno que, em um ano obteve, resultado BD e, no ano seguinte, obteve resultado de desempenho intermediário ou recomendado, entendendo-se que tal aluno moveu-se, em uma perspectiva ascendente, na escala de desempenho do PROALFA (MG). Ou, inversamente, quando um aluno foi avaliado, em um ano, com desempenho intermediário, por exemplo, e, no ano seguinte, com baixo desempenho, sugerindo que, além da constatação da retenção, pois consta na base de dados da avaliação para alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em dois anos consecutivos, não houve avanço em seu desenvolvimento educacional.

Para apreender tal fenômeno de mobilidade, foi preciso fazer dois movimentos investigativos. Primeiro, verificar, por meio da análise de dados quantitativos, o que tem acontecido com os alunos BDs nas diferentes edições do PROALFA (MG): Qual o destino desses alunos? O que os dados quantitativos demonstram? Que tipo de mobilidade se observa, ascendente ou descendente?

A partir da busca por respostas a essas questões, foi necessário fazer um estudo verticalizado de escolas e eleger duas para análise de suas respectivas estratégias e propostas pedagógicas. Para a escola que favorece a mobilidade ascendente dos alunos com baixo desempenho, quais são as estratégias pedagógicas utilizadas? Qual a proposta pedagógica? Há algo inovador que possa ser compartilhado e apreendido por outras escolas? Quanto à escola que não favorece a mobilidade ascendente dos alunos BDs, pode-se questionar: Quais são as práticas que não permitem tal mobilidade? As práticas de retenção ainda são consideradas as que melhor funcionam para reparar as defasagens de conteúdos e as dificuldades de aprendizagem?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, foi necessário, no desenvolvimento deste trabalho, utilizar uma metodologia mista de pesquisa, tanto quantitativa quanto qualitativa. A abordagem quantitativa foi utilizada para responder a duas questões: i) Quantos eram e qual o percentual de alunos considerados com baixo desempenho na rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, das SREs A, B e C, no período das avaliações de 2007 a 2010?; ii) Quais eram esses alunos?

A partir da análise dos dados quantitativos, na busca de respostas para esses questionamentos iniciais, emergiram novos questionamentos sobre os fatores que possibilitam a mobilidade ascendente de alunos BDs, a permanência de alunos nesse nível de proficiência ou, ainda, a mobilidade descendente, como em alguns casos encontrados. Então surgiram algumas questões que a pesquisa busca responder: Quais fatores possibilitam a mobilidade, ascendente e descendente, dos alunos com baixo desempenho? Que estratégias pedagógicas exercem um papel importante no auxílio aos alunos BDs? Quais ações pedagógicas permitiram o avanço de alunos BDs em seu processo de escolarização? E, por outro lado: será que a retenção é a medida utilizada com mais presteza? Há uma crença tácita de que a retenção é a melhor forma de auxílio aos alunos BDs? O que acontece com alguns alunos que desenvolveram certas habilidades, avaliados com desempenho intermediário e, no ano seguinte, são considerados com baixo desempenho? Quais os critérios para retenção de alunos? Os níveis de desempenho identificados e as matrizes de referência são considerados critérios balizadores para retenção? Qual a função da avaliação externa para a escola? Para

responder a essa gama de questões que emergiram foi realizada a abordagem de estudo de caso, com foco nas propostas pedagógicas de duas escolas selecionadas a partir dos dados quantitativos.

As discussões sobre esse tipo de pesquisa mista, de abordagem quantitativa e qualitativa, em Educação têm aumentado significativamente na última década, de modo que se pode inferir que se trata de um tema que tem ganhado espaço e relevância na área. Pesquisadores da avaliação de sistemas e programas educacionais (Franco, 2001; Murta, 2004; Bonamino, 2004; Carrasco e Torrecilla, 2009; Brooke, 2010) têm contribuído para esse debate ao colocarem em evidência programas de avaliação externa em larga escala. Os instrumentos avaliativos, as análises e a divulgação dos resultados trazem à tona discussões sobre metodologias de pesquisas quantitativas e qualitativas em educação que são amplamente discutidos por Gatti (2002, 2004, 2005, 2009) e Alves-Mazzotti (2001).

Segundo Gatti (2004), no Brasil, a pesquisa quantitativa é pouco usada em pesquisas educacionais, com exceção de pesquisas relativas a alguns sistemas educacionais. A mesma autora esboça a distinção de três tipos de dados que podem ser coletados por meio de metodologias quantitativas: dados categoriais, dados ordenados e dados métricos.

Os dados categoriais são aqueles que apenas podemos colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes (...) Os dados são chamados ordenados quando estão numa forma que mostra sua posição relativa segundo alguma característica, mas que não há associação de um valor numérico para essa característica, nem um intervalo regular entre uma posição e outra(...), o dado métrico consiste de observações relativas a características que podem ser mensuradas e numa escala numérica (Gatti, 2004, p.14-15).

As pesquisas em educação têm demonstrado a presença desses três tipos de dados de forma explícita, o que pode vir a corroborar, incentivar e reconhecer o uso da metodologia quantitativa na área.

Pesquisas sobre os programas de avaliação da educação básica e suas respectivas avaliações, ou seja, sobre uma meta-avaliação da educação básica são ainda escassas no campo da educação. Garcia (2008), embora não aborde a educação básica, discute sobre curso de pós-graduação *Latu Sensu* em sua pesquisa intitulada *Meta-avaliação da Aprendizagem na perspectiva da*

negociação comunicativa nos cursos de pós-graduação Latu Sensu a distância na Bahia. Em seu trabalho, a autora destaca que é tão importante avaliar a avaliação, fazer uma meta-avaliação, assim como é importante o estudo do próprio processo de avaliar. Em suas palavras,

É colocar em evidência uma apreciação crítica de uma avaliação já concluída ou ainda em processo, envolvendo um conjunto de pressupostos teóricos e, às vezes, empíricos que darão subsídios para qualificar e validar os processos e resultados de um determinado objeto ou fenômeno já avaliado, visando o redimensionamento das ações e aprimoramento dos processos. (Garcia, 2008, p.06)

Freitas (2005), em seu trabalho sobre as dimensões normativa, pedagógica e educativa da avaliação da educação básica no Brasil, discute o lugar da avaliação em larga escala como estratégia governamental resultante da ação política, institucional e administrativa do Estado. Dantas (2008) também defende a ampliação do uso dos instrumentos avaliativos para além dos resultados e enfatiza o uso dos resultados da avaliação como instrumento para tomada de decisões políticas educacionais por meio da análise do uso dos resultados das avaliações feita pelas escolas públicas.

Há que se considerar as diferenças na produção dos indicadores, na frequência da medição, no tipo de avaliação em larga escala, censitária ou amostral, e nos princípios sobre os quais se constroem os instrumentos avaliativos. Os instrumentos podem ser normativos, que comparam o desempenho de um aluno com os demais do mesmo grupo, ou apoiados no princípio criterial, que permite acompanhar o desempenho individual do aluno.

Para Dalben (2010, p.17), a avaliação em larga escala é desenvolvida

[...] no âmbito de sistemas de ensino visando, especialmente, subsidiar políticas públicas na área educacional. Constitui-se num mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. É uma estratégia que pode influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas evitando o investimento público de maneira intuitiva, desarticulada ou insuficiente para atender as necessidades educacionais.

A abordagem da autora se refere a um olhar para além dos dados quantitativos, que possibilite uma mudança na prática pedagógica e na eficácia dos propósitos da instituição escolar.

Diante do exposto, a opção de analisar os resultados do PROALFA (MG), na rede estadual de ensino e, mais especificamente, das Superintendências Regionais de Ensino (SREs) Metropolitanas A, B e C de Belo Horizonte foi motivada tanto pela veiculação de dados na mídia – em que é destacado o desempenho dos alunos mineiros – quanto pelos dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais no início desta pesquisa.

De posse dos resultados obtidos sobre os anos de aplicação do PROALFA (MG), de 2006 a 2009, foi possível fazer um estudo exploratório que culminou na pesquisa ora apresentada. Foram identificadas escolas que participaram de todas as edições do PROALFA (MG), nos referidos anos, incluindo, posteriormente, 2010, e analisados os resultados, por alunos, dessas escolas que apresentaram bom ou pouco rendimento dos alunos com baixo desempenho.

Uma vez definido o foco da pesquisa, foi importante buscar na base de dados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Caed, informações para subsidiar o mapeamento da mobilidade de alunos com baixo desempenho, nos anos de 2007 a 2010. O primeiro critério utilizado foi selecionar escolas acima de 50 alunos matriculados, tendo como referência os resultados do PROALFA (MG) do ano de 2008.

A opção pelos resultados do ano de 2008 se deve ao fato de esse ano poder ser considerado o ano de apresentação de dados consolidados. Como será detalhado no capítulo 1 desta tese, uma vez iniciada a avaliação da alfabetização em Minas Gerais em 2005, foi a partir de 2007 que o PROALFA (MG) passou a ter o desenho vigente até a presente data com avaliações amostrais para turmas de 2º e 4º anos e censitárias para turmas de 3º ano e alunos identificados como tendo baixo desempenho na avaliação realizada no ano anterior. Desse modo, pode-se considerar que, em 2008, houve a consolidação do programa de avaliação. Outro fator importante a ser considerado é a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos no Estado de Minas Gerais que se deu a partir de 2004. Sendo assim, pode-se considerar

que, no ano de 2008, estariam cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, uma terceira turma de alunos que ingressaram no processo de escolarização aos seis anos. Já se podendo considerar que houve a implementação, do primeiro ciclo de escolarização desse novo modelo.

O objetivo de selecionar escolas com mais de 50 (cinquenta) alunos matriculados foi identificar aquelas em que fosse possível verificar, a partir de um maior volume de informações, uma maior mobilidade dos alunos com baixo desempenho para um desempenho intermediário ou recomendado, nos anos consecutivos, ou escolas que não apresentavam mobilidade desses alunos com baixo desempenho, ou ainda, escolas que apresentam resultados negativos, com possível retrocesso de alguns alunos.

A partir das análises da mobilidade dos alunos foram selecionadas duas escolas, uma com bom rendimento dos alunos com baixo desempenho e outra com pouco rendimento desses alunos. Em seguida, foi preciso investigar as propostas e estratégias pedagógicas de ambas, por meio de entrevistas com professores e funcionários do corpo administrativo escolar, e buscar compreender os contextos e as condições de produção em que se inserem tais ações pedagógicas diante do teste PROALFA (MG). Foi preciso considerar as condições socioeconômicas, a localização geográfica em que estão situadas as escolas e demais características que pudessem indicar a contextualização de concepção e aplicação das propostas pedagógicas diante dos resultados do PROALFA (MG).

Esta tese é composta de três capítulos sendo que no primeiro são abordados os programas de avaliação externa em larga escala de sistemas educacionais, em seus níveis internacional e nacional, e programas de avaliação de sistemas educacionais estaduais, principalmente aqueles geridos pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – Caed – vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora. Também são contemplados nesse capítulo, além da avaliação externa escolar, algumas convergências e divergências, os usos dos resultados dessas avaliações para proposição e implementação de possíveis políticas públicas de responsabilização educacional. Ainda no primeiro capítulo se tem como foco o Programa de Avaliação da Alfabetização no Estado de Minas Gerais – PROALFA (MG),

contemplando sua concepção, implementação e alguns pontos que permitem sua avaliação diante de discussões e exposições midiáticas.

No segundo capítulo, é destacado o percurso metodológico feito para o desenvolvimento da pesquisa, considerando-se os movimentos de aproximação e distanciamento de foco, a partir de uma metodologia mista, com coleta de dados quantitativos que permitiram as primeiras aproximações com o objeto de estudo e a identificação do tipo de mobilidade (ascendente ou descendente) mais fortemente identificado nas escolas e que levaram à seleção e estudo de duas escolas da rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte. É apresentado e analisado o roteiro de entrevistas feitas com as professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, das duas escolas selecionadas, utilizado como instrumento para a coleta dos dados qualitativos.

Os casos de sucesso e fracasso são questionados no terceiro capítulo por meio da descrição das escolas selecionadas e análise das propostas e ações de cada uma delas. Ainda, nesse último capítulo, são apontadas as semelhanças e diferenças entre as escolas, que possibilitam a mobilidade dos alunos avaliados com baixo desempenho para a alfabetização.

Nas considerações finais discutem-se, à luz dos estudos de caso apresentados, os atributos positivos das escolas, seja o caso de fracasso ou de sucesso e também os usos das avaliações externas e seus respectivos resultados pelas escolas e por professores na perspectiva de serem criadas estratégias que favoreçam a mobilidade ascendente dos alunos avaliados com baixo desempenho.

CAPÍTULO 1 – Avaliação educacional em larga escala

As pesquisas sobre avaliação educacional apresentam características básicas, tais como o tipo e o desenho. O tipo da avaliação poderá ser de larga ou pequena escala, o desenho apresenta-se como amostral ou censitária, que ainda podem ser longitudinal ou de corte transversal.

De acordo com o desenho, as avaliações externas podem ser censitárias ou amostrais. Segundo definição do dicionário Aurélio eletrônico (2010), censo é o “levantamento periódico do número de pessoas de um país, de um grupo social: o censo escolar”. A partir de tal definição pode-se compreender que as avaliações censitárias no sistema educacional devem permitir, não só a contagem dos alunos, como também a mensuração de suas habilidades e competências.

Como a avaliação de toda uma população é dispendiosa, em algumas circunstâncias, avalia-se levando em conta uma amostra de um determinado grupo, configurando-se como uma avaliação em larga escala amostral. Porém, há situações que permitem uma avaliação censitária, ou seja, em que se consegue abarcar todo o segmento de uma população.

Há avaliações em larga escala longitudinal, geralmente amostrais, que pretendem acompanhar o desenvolvimento de alunos ou grupo de alunos dentro de seu percurso de escolarização, tendo por objetivo avaliar o processo de aprendizagem. Há a tentativa de controle do maior número de variáveis nesse tipo de avaliação em larga escala. Um exemplo de pesquisa longitudinal é a Pesquisa GERES – estudo de painel da Geração Escolar, em que o mesmo grupo de alunos foi acompanhado, no período de 2005 a 2008, com várias aplicações de instrumentos avaliativos, denominadas *ondas*. Essas *ondas* foram marcos das avaliações em diferentes períodos do ano letivo, que permitiram o acompanhamento de desenvolvimento dos alunos avaliados. Essa pesquisa adotou uma perspectiva longitudinal considerando que

o mesmo conjunto de escolas e estudantes foi observado ao longo de quatro anos. A amostra foi composta por alunos de 300 escolas dos municípios de Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campo Grande (MS) e Campinas (SP), que no início de 2005 estavam matriculados na 1ª série do ensino fundamental (ou seu equivalente, quando a organização do ensino era em ciclos, ou

na 2ª série se os alunos não tiveram pré-escola nem classe de alfabetização). (Brooke e Aguiar, 2008. p. 142-143)

É importante destacar que a pesquisa longitudinal é mais utilizada em pesquisa de desenho amostral, uma vez que propicia maior agilidade na coleta e manipulação dos dados, o que em um desenho censitário pode ser considerado extremamente dispendioso. Um exemplo de avaliação em larga escala censitária que tem permitido a construção de dados longitudinais é o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado do Espírito Santo – PAEBES/Alfa (2008). Nesse programa de avaliação, todos os alunos são avaliados ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos), sendo que, no 1º ano, os alunos são avaliados duas vezes: uma no início e outra no fim do ano letivo, gerando um conjunto de informações sobre o percurso escolar desses alunos. Uma vez que a avaliação é censitária em todos os anos, ao fim de três anos, os dados referentes a cada *onda* de aplicação (num total de quatro *ondas*) permitem análises longitudinais do percurso dos alunos avaliados.

Segundo Gatti (2009), existem vários tipos de avaliação e diversas abordagens teóricas para as avaliações. Em relação às abordagens teóricas, podem ser consideradas a abordagem sistêmica, a participativa, a compreensiva, entre outras. Quanto aos diversos tipos de avaliação, podem-se considerar a avaliação institucional, a avaliação de programas, a avaliação de desempenho escolar no nível da sala de aula, a autoavaliação. O que se pode constatar, portanto, é que há diferentes tipos de avaliação, pois existem diversos objetivos a serem atingidos com determinadas avaliações dos sistemas educacionais. Tais objetivos irão variar de acordo com quem se quer avaliar e quais os propósitos da avaliação.

Alguns autores (Bonamino, Bessa, Franco, 2004; Brooke e Aguiar, 2010) consideram a distinção entre rendimento e aprendizagem escolar, alegando que o rendimento escolar é aquele medido em determinado momento da vida escolar do aluno e que a aprendizagem é “o conjunto de conhecimentos e habilidades acumulados desde o início do processo de escolarização” (Bonamino, Bessa e Franco *apud* Brooke e Aguiar, 2010, p.141). Neste sentido, pode-se pensar que diversas avaliações externas à escola, ou seja, as avaliações que são produzidas fora do contexto escolar, na tentativa de avaliar

algumas das habilidades e competências dos alunos em determinado segmento educacional, tendem a avaliar o rendimento escolar e não a aprendizagem.

A avaliação em larga escala, de um sistema educacional, tem por objetivos “informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos.” (Klein e Fontanive, 1995, p.30). Tais instrumentos são relevantes para uma educação fundamentada no ensino do século 21, contextualizado e com foco no processo de aprendizagem conforme Lisboa, Trevisan e Condeixa (2007).

A pesquisa com dados longitudinais oriundos de avaliações em larga escala torna-se interessante uma vez que se consegue isolar a variável socioeconômica acompanhando-se o desempenho e a aprendizagem do aluno, relacionando-se seu desempenho com o acompanhamento da prática do professor, o que poderá apontar “conclusões sobre os processos internos das escolas e sobre a qualidade do ensino oferecido” (Brooke e Aguiar, 2010, p.142).

Porém, há que se considerar algumas condições básicas, comuns, para o desenvolvimento de um sistema de avaliação educacional em larga escala de um país. Ferrer (2006, *apud* Becker, 2010) aponta quatro etapas que devem ser respeitadas na implementação de avaliações em larga escala, constituintes de um sistema de avaliação educacional: a) os objetivos e o uso dos resultados devem ser discutidos previamente para que os testes e a metodologia sejam compatíveis com as metas a serem alcançadas; b) os instrumentos de avaliação devem estar relacionados com os objetivos de desenvolvimento cognitivo proposto pelo país; c) deve-se decidir quem será avaliado: o sistema, as escolas ou os alunos, individualmente, para que seja escolhido o instrumento e o modelo de avaliação que melhor se aplica à coleta dos dados (censitário ou amostral), além de ser imprescindível um estudo exploratório; d) e, por último, a apresentação dos resultados deve ser coerente com os objetivos propostos.

Apesar da diversidade de programas de avaliação da educação, de diversos desenhos da avaliação em larga escala, amostral ou censitária, transversal ou longitudinal, é possível afirmar que existem objetivos comuns a

eles. Alguns dos objetivos das mais diversas avaliações podem convergir para a melhoria da qualidade educacional no país ou grupo de países, no estado e na própria escola, considerando as especificidades de contexto cultural, social e escolar. Para Dalben (2010, p.16), há um objetivo comum aos diferentes tipos de avaliação educacional:

[...] é a tomada de decisão, seja ela desenvolvida no âmbito da escola, compreendendo as práticas pedagógicas como um todo nos trabalhos cotidianos em sala de aula ou no âmbito do sistema escolar, quando se processam avaliações de currículo, de princípios educativos, de processos de inclusão, seleção e controle de alunos, de escolas, projetos e outros.

Pensar no objetivo da avaliação para tomada de decisão no âmbito escolar foi sempre mais próximo do professor, que tem na cultura escolar a avaliação interna, formativa, individual, que busca mensurar o aprendizado do aluno, ou ainda detectar se o que foi ensinado foi apreendido pelo aluno, do que próximo àqueles que propõem e elaboram políticas públicas. Há uma cultura da avaliação relacionada na tríade professor-prova-aluno, como se a avaliação fosse sinônimo de prova, uma vez que o aluno precisa provar ao professor que aprendeu aquilo que lhe foi ensinado. É preciso considerar a avaliação como um diagnóstico para fins interventivos, pois, “o diagnóstico por si só não é suficiente para mudar uma determinada situação” (Becker, 2010, p.10). Logo, a avaliação não pode ser um fim em si mesma, é preciso estabelecer a relação entre os resultados e as possibilidades de ações pedagógicas, visando à consolidação da aprendizagem dos alunos, no caso da avaliação interna, e de implementação de políticas públicas, no caso da avaliação externa, que visam à melhoria do ensino por meio da análise dos resultados das diversas avaliações.

Em relação aos usos dos resultados das avaliações externas, diversas foram as ações na tentativa de impulsionar a valorização dos efeitos produzidos pelas escolas a partir de pesquisas que envolviam áreas do conhecimento afins à Educação.

Muito embora se entenda que a pesquisa ora apresentada não utiliza de metodologias para se mensurar o efeito-escola, os estudos sobre essa temática contribuíram para a análise das características positivas das escolas. Assim como foram muitas as pesquisas sobre o efeito-escola, muitas são as

definições sobre tal conceito. Brooke e Soares (2008, p.10) afirmam que “por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno”. Os autores enfatizam que há fatores promovidos e possibilitados pela escola que estão associados ao desempenho do aluno e que cada estabelecimento escolar deverá ser avaliado de acordo com as possibilidades oferecidas. Duas iniciativas, uma americana e outra inglesa, na década de 1960, tornaram-se um marco para pesquisas sobre o efeito escola. A iniciativa americana, conhecida como Relatório Coleman (1966)

tem origem no extenso *survey* conduzido por James S. Coleman e seus colegas, para descrever a distribuição diferencial das oportunidades educacionais nos Estados Unidos, em meados da década de 1960. [...] O aspecto realmente pioneiro do estudo foi o de tentar ‘discernir possíveis relações’ entre as características das escolas e o desempenho alcançado pelos diferentes grupos de alunos (Brooke e Soares, 2008, p.14).

O Relatório Plowden (1967), iniciativa inglesa, contemporânea à americana, se propôs a

fazer uma revisão geral do estado da arte da escola primária [...], com propósito de identificar tendências e sugerir mudanças. [...] Ajudou a consolidar uma nova pedagogia centrada no aluno e calcada na teoria piagetiana das fases sequenciais do desenvolvimento da criança (Brooke e Soares, 2008, p.18).

Os resultados dessas pesquisas provocaram debates sociológicos a respeito das relações entre escola e sociedade e o papel de formação social igualitária. As relações entre a Sociologia e a Educação foram bem estruturadas por diversos autores (Bourdieu, 1996; Lahire, 1997; Corcuff, 2001; Erickson, 2001; Norbert Elias, 2001; Nogueira e Nogueira, 2002), provocando discussões sobre a reinterpretação do papel dos sistemas de ensino a partir dos efeitos inesperados constatados, tais como a massificação do ensino provocada pelo Paradigma da Reprodução utilizado na interpretação sociológica da Educação (Bourdieu, 1996).

Bourdieu (1996) apontou duas teses centrais para o desenvolvimento de seus estudos sociológicos relativos à Educação. A primeira delas está relacionada aos alunos e a segunda, à escola. O autor afirmou que os alunos

não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas são atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. Por outro lado, a escola acaba por ter um papel central de legitimação e reprodução das desigualdades sociais, uma vez que pode desconsiderar o capital cultural diferenciado dos alunos que a compõem.

Lahire (1997) aponta duas categorias essenciais, a família e a escola, que deveriam ser consideradas ao se analisar o sucesso e o fracasso escolar uma vez que podem estar intimamente relacionadas.

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” ou o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra. (Lahire, 1997, p.19).

O mesmo autor tece críticas às pesquisas estatísticas em educação, ou seja, pesquisas em larga escala, alegando que o mesmo instrumento é aplicado em diferentes realidades, “que consiste em juntar, em uma mesma categoria, realidades consideradas diferentes, e que, logicamente, implica em sacrificar sua singularidade” (Lahire, 1997, p.14).

Nessa direção, Erickson (2001, p.20) afirma que as salas de aula devem ser pensadas e vistas como “microculturas, ou seja, como grupos naturais, mundos conceptuais, universos simbólicos ou sistemas entrelaçados de significados vividos de modo singular por aqueles que reúnem cotidianamente dentro de quatro paredes (...)”.

É importante ressaltar que as microculturas não são grupos isolados de uma sociedade que funcionam apenas na singularidade, mas são produtoras de significados, significam e ressignificam conceitos que são apropriados pela sociedade – nesse caso, considerada macrocultura, haja vista que o conceito de macro e microcultura é sempre relativo, é sempre um em relação ao outro. Por exemplo, podemos dizer que a sociedade é uma macrocultura em relação à escola, mas quando relativizada com outros países, pode ser considerada

uma microcultura dentro de um universo maior. As constantes relações das microculturas é que têm condições de reelaborar a macrocultura.

Entendendo a realidade da escola como aquela que é para apropriação e aquisição de conhecimento, esse conhecimento deveria ser apreendido nas construções históricas e cotidianas dos atores individuais – alunos e professores – e nas construções históricas e cotidianas dos atores coletivos – alunos, professores, orientadores e supervisores escolares, pais e todos os que participam do processo de escolarização.

Para Norbert Elias (1994 *apud* Corcuff, 2001, p.34)

(...) o indivíduo não é considerado como uma entidade exterior à sociedade, nem a sociedade como uma entidade exterior aos indivíduos, logo, a sociedade não é encarada como simples agregação das unidades individuais (individualismo metodológico), nem como um conjunto independente das ações individuais (holismo).

Existe aqui uma interdependência dos indivíduos a qual é permeada por relações de poder. Pois, “na medida em que dependemos mais dos outros do que eles de nós, eles têm um poder sobre nós” (Corcuff,1991, p.41). Podemos, mais uma vez, transportar tais conceitos para o contexto escolar e perceber que existe uma relação de dependência entre professor e aluno. E nessa relação também se mostram as relações de poder que, de modo geral, estão depositadas no professor.

Como dizer então, de fracasso ou sucesso no processo de alfabetização a partir de uma equiparação, de um nivelamento de alunos de uma determinada turma considerando apenas um contexto homogêneo, se o que acabamos de relatar é que devem ser consideradas as interdependências das relações entre alunos e professores?

Considerando a subjetividade e a objetividade no processo de aprendizagem em questão, a alfabetização, os conceitos de *habitus* e campos trabalhados por Bourdieu (2002) tendem a esclarecer melhor a relação da Sociologia com a Educação. Em seus Escritos de Educação, Bourdieu (2002, p.74), discorre sobre os estados do capital cultural, afirmando que: “sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou um ser, uma

propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*”. Os campos constituem a exteriorização da interioridade do processo e o *habitus* a interiorização da exterioridade do processo, ou seja, há de se considerar aquilo que o aluno traz consigo internamente e possibilitar a exteriorização, mas também deve inseri-lo no contexto escolar tornando possível a interiorização do meio externo, dos conteúdos escolares. Acredita-se ser nessa relação dialética que repousam os efeitos produzidos pelas escolas.

Embora esses sociólogos da Educação contribuam para as discussões acerca das diferenças e especificidades de cada instituição de ensino e seus atores, diversas pesquisas desenvolvidas no final da década de 1970 e início da década de 1980 (Madaus, 1980; Bloom, 1981; Brookover, 1978; Edmonds, 1979; Bickel, 1983) apontam alguns critérios a serem considerados como aqueles que favorecem o melhor desempenho dos alunos a partir de fatores associados à escola.

As pesquisas do final da década de 1970 apontavam para a relação entre os fatores que propiciavam a aprendizagem e o bom desempenho dos alunos. Bloom (1981 *apud* Coelho, 2008, p.234) afirmou

que a escola pode aproximar-se de um sistema ‘isento de erros’ pela consideração de três grupos de variáveis: os pré-requisitos básicos do aluno para a aprendizagem, a motivação dos alunos para engajar-se no processo de aprendizagem e o ensino adequado ao aluno.

As considerações do autor são ampliadas para além do processo ensino-aprendizagem da sala de aula, sendo considerado o capital cultural trazido pelo aluno, além das motivações e incentivos dados a ele para o desenvolvimento das atividades escolares. O ensino adequado aparece como um terceiro fator relacionado aos dois primeiros, inferindo-se que, antes de se considerar a qualidade do ensino, é preciso considerar o sujeito que vai aprender.

Uma pesquisa conhecida como “pesquisa de escolas efetivas”, realizada por um grupo de pesquisadores (Brookover, 1978; Edmonds, 1979; Bickel, 1983 *apud* Coelho, 2008, p.234), permitiu que fossem identificadas “características comuns às escolas nas quais os estudantes apresentavam

desempenho superior ao que era esperado com base em suas características individuais de nível socioeconômico desfavorecido e de minorias culturais”.

Pesquisas realizadas por Madaus (1980) e Bikel (1983) também apresentaram resultados nessa direção. O estudo de Madaus (1980) apontou para fatores processuais que são desenvolvidos internamente ao espaço escolar, o que se caracterizou por “clima escolar”. Clima escolar pode ser compreendido por ações e práticas docentes que propiciam uma boa adaptação, adequação e produção dos alunos ao ambiente escolar, contribuindo incisivamente para a qualidade do ensino. Outra pesquisa sobre os fatores da escola eficaz, desenvolvida por Bickel (1983, p.4 *apud* Coelho, 2008, p.235), detectou fatores relacionados à escola efetiva: “forte liderança institucional (qualidades de liderança do diretor), clima escolar ordenado, altas expectativas em relação ao aluno, ênfase nas habilidades básicas e controle frequente do progresso institucional”.

Diversas pesquisas desenvolvidas no cenário internacional impulsionaram o desenvolvimento de pesquisas da mesma natureza no cenário nacional (Coelho, 1984; Forquin, 1993), a partir da década de 1980. O controle internacional balizador das políticas públicas educacionais incutiu um discurso que foi incorporado ao discurso oficial da

política pública brasileira dos últimos vinte anos que relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. (Coelho, 2008, p. 231).

Uma nova lógica se instaura na realidade brasileira, uma vez que houve o aumento do número de crianças, de 7 a 14 anos, com acesso à educação (cerca de 87% a 97%), a partir de 2003, com a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Essas mesmas crianças que foram iniciantes no sistema de escolarização e, mesmo que não tenham obtido bom desempenho nas avaliações, certamente tiveram oportunidades de aprendizagens, aproximações com conteúdos escolares que, talvez, não tivessem fora da escola. A afirmativa de Souza (2006, p.3 *apud* Coelho, 2008, p.243) corrobora com tal lógica.

A experiência internacional ensina que em períodos de forte incorporação de novos segmentos populacionais à escola deve-se esperar uma queda apreciável nos índices de desempenho dos

alunos do conjunto do sistema educacional. Isso não significa que o sistema tenha piorado em termos de qualidade com o ingresso de alunos provenientes de famílias mais humildes e menos instruídas. Desde logo, os novos integrantes do sistema estão muito melhor do que estavam antes de ingressarem na escola, pois estão aprendendo. Seu desempenho inicial, porém, é inferior em relação aos demais alunos que já estavam na escola e que provêm de famílias mais educadas.

A partir das observações anteriores, os efeitos da sala de aula são considerados e acentuados na pesquisa de Wenglinsky (2002). Tal pesquisa reforça as políticas de incentivos às escolas “ao evidenciar que as práticas de sala de aula têm realmente um efeito importante sobre o desempenho dos estudantes e que, em conjunto com outros aspectos do ensino, este efeito é, pelo menos, tão forte quanto o do *background* do estudante”. (Coelho, 2008, p.243).

No Brasil, em 2005, após a constatação de que o instrumento do SAEB³ era insuficiente para mensurar os efeitos provocados pela escola, introduziu-se a Prova Brasil, considerada complementar a esse instrumento. Com os dados do SAEB, da Prova Brasil e do fluxo escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado. A partir do IDEB, foi instaurado pelo Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância (The United Nations Children’s Fund) o estudo “Aprova Brasil, o direito de aprender”, com o objetivo de caracterizar fatores constituintes da “boa escola”. Foram selecionadas 33 escolas no Brasil, considerando os dados socioeconômicos dos alunos, as características do município onde está localizada a escola e o desempenho médio dos alunos na Prova Brasil, da edição de 2005, sendo esses apropriados e utilizados como Indicadores de Efeito Escola (IEE).

A ação da escola como agente de transformação da realidade dos alunos foi avaliada em sete dimensões consideradas fundamentais para a aprendizagem: 1) ambiente educativo – respeito, solidariedade e disciplina na escola; 2) prática pedagógica – proposta pedagógica da escola, planejamento, autonomia dos professores e trabalho em grupo de professores e alunos; 3) avaliação – além das provas e das formas tradicionais de avaliação, processos de auto-avaliação, por participação dos alunos em projetos especiais, etc.; 4) gestão escolar democrática – compartilhamento de decisões e informações com professores, funcionários, pais e alunos e participação dos conselhos escolares; 5) formação e condições de trabalho dos profissionais da escola – habilitação dos professores, formação continuada e estabilidade da

³ O referido sistema de avaliação será discutido mais à frente, neste capítulo.

equipe escolar; 6) ambiente físico escolar – materiais didáticos, instalações, existência de bibliotecas e espaços de prática de esportes, condições da sala de aula; e 7) acesso, sucesso e permanência na escola – índices de falta, abandono e evasão escolar, defasagem idade-série. (Coelho, 2008, p. 246).

As conclusões deste estudo apontam que o êxito dos alunos está relacionado com características do professor e das práticas pedagógicas. A caracterização da “boa escola”, no Brasil, está na relação entre três fatores associados: as práticas pedagógicas adotadas, as características do professor e o sucesso escolar do aluno. Esses fatores estão associados às condições dos alunos, dos professores e às condições da escola. Em relação aos professores, foram considerados os seguintes fatores: “o empenho, a competência, a capacitação, o interesse, a dedicação e a abertura para criar, inventar atividades e estimular os alunos” (Coelho, 2008, p.246).

Coelho, (2008, p.246-247) afirma que, em estudos sobre o efeito-escola, em relação à categoria alunos, foram consideradas características positivas relacionadas por seus respectivos professores, que são exemplos de uma visão majoritariamente positiva em relação às crianças, tais como

‘alunos interessados em aprender’, ‘maturidade dos alunos e compromisso em aprender’, ‘porque os alunos são exigentes’, ‘o próprio esforço dos alunos’, ‘crença no potencial das crianças’, ‘os alunos são inteligentes’, ‘a capacidade dos alunos’, ‘o empenho e a dedicação dos alunos’,

Partindo das características detectadas nos professores e alunos para considerar os efeitos que a escola produz nos alunos, o chamado efeito-escola, é preciso considerar algumas características das práticas pedagógicas tais como o desenvolvimento de projetos especiais: “aulas de artes que ensinam conceitos de geometria, projetos de estímulo à leitura, incentivo ao jogo de xadrez para ajudar no raciocínio matemático, horta comunitária, jornal mural e rádio na escola. (Coelho, 2008).

Logo, a partir da relação entre alunos, professores e práticas pedagógicas pode-se caracterizar a boa escola como sendo aquela que apresenta “boas práticas pedagógicas, professores comprometidos e qualificados, participação ativa dos alunos, gestão democrática e parcerias externas. Isso fundamenta um deslocamento de foco das escolas em direção

às práticas de salas de aula e ao desempenho dos professores” (Coelho, 2008, p.247).

Esses fatores distribuem-se em dois eixos centrais: o das condições de vida dos alunos, de suas famílias e de seu contexto social, cultural e econômico e o da própria escola, descrito por meio dos professores, diretores, projeto pedagógico, insumos, instalações, estrutura institucional, “clima” da escola e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. (Pacheco; Araújo, 2004; Klein, 2005 *apud* Coelho, 2008, p.244)

Brooke e Soares (2008, p.19) consideram que “os efeitos da escola são descritos em termos da quantidade da variação no progresso dos alunos durante os anos na escola primária que é explicada, estatisticamente, pela escola”. Porém, há que se considerar que não se é possível mensurar o desempenho dos alunos apenas pelos resultados considerados a partir desse efeito.

Coelho (2008, p.241) critica a exclusividade de se considerar apenas o efeito-escola como mais importante para o desempenho dos alunos uma vez que

Sammons (2006) conclui que a “efetividade escolar” é necessária mas não é condição suficiente para qualquer definição aceitável de uma “boa escola” [...] Para obter uma clara imagem da efetividade é preciso colocar um foco sobre os resultados sociais e afetivos além dos cognitivos geralmente considerados.

Trata-se, então, de avaliar o impacto dos efeitos produzidos pela escola no âmbito social, fazendo uma análise das mudanças significativas e duradouras, previstas ou não, na vida dos alunos envolvidos, dos grupos familiares ou até mesmo das comunidades. Mudanças essas que podem ter sido ocasionadas por uma determinada ação ou por um conjunto de ações, no caso, as práticas pedagógicas, decorrentes de uma política educativa coerente e condizente com as demandas de cada instituição escolar. (Draibe, 2001). Logo, “uma boa escola é aquela que permite o aprendizado, com qualidade e para todos” (Pacheco; Araújo, 2004 *apud*, Coelho, 2008, p.244).

Nesse contexto de diversidade de avaliações escolares que possibilitam o desenvolvimento de políticas de responsabilização, no âmbito internacional e nacional, em que se insere a pesquisa ora apresentada, é que se propõe discutir o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais

– PROALFA (MG). Em um primeiro momento, pretende-se apresentar os programas de avaliação internacionais que impulsionam e subsidiam os programas de avaliação nacional e, em um segundo momento, os programas estaduais, dando ênfase ao PROALFA (MG).

1.1 – Programas internacionais e nacionais de avaliação em larga escala

Embora haja diversas avaliações internacionais e regionais, tais como Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO); Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) e Civic Education Study (CIVED) coordenadas pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA); o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA - Programme for International Student Assessment) é uma das avaliações internacionais balizadoras de muitas ações nas políticas educativas nacionais.

O PISA é coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), inicialmente composta por 28 países⁴, e tem como objetivo “produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países (INEP, 2006).”⁵ Além dos países que compõem a OCDE, também participam das avaliações países convidados. Em 2000, participaram do PISA 43 países, sendo o Brasil, um dos países convidados e os demais, membros da OCDE.

Na edição de 2003, 41 países foram avaliados, incluindo os membros da OCDE; em 2006, houve adesão de 57 países, perfazendo uma amostragem de 90% da economia mundial. Em 2009, mais nove países aderiram ao Programa de Avaliação Internacional, totalizando 66 países. Além desses, outros nove

⁴ Os países que compõem a OCDE são: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Suécia, Suíça. Para saber mais sobre os relatórios das avaliações: www.pisa.oecd.org.

⁵ Para mais informações ver <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>

aderiram tardiamente ao Programa, sendo considerados participantes do PISA Plus, que aplicaram as avaliações fora do período dos demais. Esse grande número de países aderindo ao PISA reforça o poder significativo que tal avaliação exerce nas políticas públicas educacionais (INEP, 2010).

O Programa constitui-se de uma avaliação em larga escala, de caráter amostral, realizada por áreas de conhecimento a cada três anos. Caracterizam alunos aptos a amostragem aqueles na faixa dos 15 anos de idade, matriculados da 7ª série em diante, até o final do Ensino Médio.

As áreas de conhecimento abarcam o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. O termo letramento, do inglês *literacy*, foi escolhido na tentativa de expressar a amplitude das competências, habilidades e conhecimentos que se deseja avaliar. De acordo com Ortigão (2007)

O letramento em Leitura é a compreensão, o uso e a reflexão sobre textos escritos para alcançar objetivos pessoais, desenvolver o conhecimento e o potencial individuais e participar plenamente na vida em sociedade. O letramento em Matemática é a capacidade individual de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo, de fazer julgamentos bem fundamentados e de se envolver com a Matemática de maneira a atender às suas necessidades atuais e futuras como um cidadão construtivo, consciente e reflexivo. O letramento em Ciências é a capacidade de usar o conhecimento científico para identificar questões e tirar conclusões baseadas em evidências, de modo a compreender e a ajudar na tomada de decisões sobre o mundo natural e as mudanças ocasionadas pelas atividades humanas. (Ortigão, 2007, p.9)

Na primeira edição do PISA, em 2000, o Brasil avaliou 4.893 alunos tendo como foco o letramento em Leitura. Em 2003, foi dada ênfase ao letramento em Matemática, sendo avaliados 4.452 alunos brasileiros. A principal área avaliada em 2006 foi o letramento em Ciências, havendo ampliação da amostragem brasileira, sendo 9.295 alunos avaliados. Em 2009, novamente teve-se como foco a proficiência em Leitura, sendo avaliados 20.013 (vinte mil e treze) alunos em âmbito nacional, no universo de 950 escolas (INEP, 2010). De acordo com o INEP, o número de alunos avaliados foi ainda maior:

Além de ampliar a amostra brasileira no Pisa 2009, o Inep aplicou essa avaliação a uma amostra de alunos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, independentemente da idade. O Pisa avalia alunos de qualquer série a partir da 7ª, mas os alunos da faixa etária avaliada,

normalmente, deveriam estar cursando o 1º ano do Ensino Médio. Como há um grande número de estudantes brasileiros abaixo da série ideal, essa avaliação paralela permitirá comparar os resultados e verificar até que ponto a defasagem idade-série afeta o desempenho brasileiro. Foram avaliados, assim, 15.145 alunos do 1º ano do Ensino Médio, com idade diferente daquela da população-alvo do Pisa, totalizando 35.158 alunos brasileiros participantes da avaliação. (INEP, 2010)

É importante ressaltar que, a cada edição do PISA, tem-se uma área em foco para a avaliação e as duas outras também são avaliadas, mas em segundo plano. As avaliações são realizadas a cada três anos com um plano estratégico que se pretende realizar até o ano de 2015, sempre repetindo, a cada avaliação, o foco em uma área de conhecimento específico dentre as selecionadas, Leitura, Matemática e Ciência.

Na tentativa de facilitar a análise e mensuração dos dados, o PISA estabeleceu vários níveis de proficiência, por área, baseados em uma classificação que permite catalogar o desempenho dos estudantes e descrever o que são capazes de fazer (INEP, 2010). As escalas para avaliação dos alunos no PISA variam de 358 a 669 pontos, conforme destaca Oliveira (2008):

A cada uma das áreas de conhecimento avaliadas pelo PISA foram atribuídos os mesmos valores em suas escalas, apresentadas como subescalas, conforme os diferentes blocos de conteúdos, tendo-se como referência uma média de 500 e um desvio padrão de 100, sendo definidos, ainda, seis níveis de proficiência com intervalos equidistantes. (Oliveira, 2008, p.70)

Os seis níveis de proficiência foram definidos considerando os seguintes intervalos: de 358 a 420 pontos, relativos ao nível 1; de 420 a 482 pontos, nível 2; de 482 a 545 pontos, nível 3; de 545 a 607 pontos, nível 4; de 607 a 669 pontos, nível 5; e, acima de 669 pontos, considera-se o nível 6 de proficiência (Oliveira, 2008).

Juntamente com as questões das provas avaliativas do PISA, compostas por uma combinação de perguntas de múltipla escolha e abertas dissertativas, sendo que essas últimas permitem avaliar a construção e elaboração de respostas pelo aluno, são aplicados questionários socioeconômicos e culturais para os alunos e questionários sobre os centros de ensino para os gestores. Esses questionários são considerados contextuais, utilizados como um complemento da avaliação em larga escala que

possibilitam a análise dos resultados dos testes de proficiência em função de indicadores que podem interferir no aprendizado do aluno, ou seja, permitem analisar fatores socioeconômicos e culturais que interferem de modo separado ou conjuntamente no desempenho escolar (Oliveira, 2008, p.68).

A relação do PISA com a avaliação da qualidade da educação brasileira é estreita e relevante, pois pode auxiliar na inserção de novas metodologias para avaliação em larga escala, apontando instrumentos e procedimentos para medida dos conhecimentos e habilidades, integrando análises e dando subsídios para tomadas de decisão a respeito das políticas públicas na educação básica e na educação superior.

O PISA fomentou a cultura da avaliação em larga escala no Brasil, uma vez que os resultados nacionais foram insuficientes, em relação aos demais países avaliados, causando um incômodo nos responsáveis pelas políticas públicas educacionais e levando à proposição de avaliações, em larga escala, na tentativa de diagnosticar as possíveis falhas e ajustes a serem feitos no sistema educacional brasileiro.

Embora o Brasil não seja um país membro da OCDE, sempre foi um dos países latino-americanos convidados a participar de todas as edições das avaliações do PISA realizadas, de 2000 a 2009, apresentando resultados semelhantes aos dos demais países latino-americanos avaliados.

De acordo com Carrasco e Torrecilla (2009, p.38), “os resultados das três edições do PISA [2000, 2003 e 2006] mostram que o desempenho dos estudantes latino-americanos se situa abaixo dos *standards* internacionais dos estudantes da maioria dos países da OCDE”. Em 2009, última edição, o Brasil ocupou o 53º lugar entre os 65 países participantes, dos quais 34 membros da OCDE, portanto, pode-se concluir que o desempenho educacional dos estudantes brasileiros ainda está abaixo da média internacional. Em todas as edições do PISA, os alunos brasileiros tiveram resultados que os situaram no nível 1 de proficiência nas três áreas avaliadas, ou seja, obtiveram pontuação que os situaram no intervalo entre 358 a 420 pontos, considerando o limite inferior de 334,9 pontos.

No letramento em Ciências, na primeira e na segunda edição do Programa, 2000 e 2003, o país ocupou o penúltimo lugar entre os países

participantes da avaliação. Em 2006, ficou em 4º lugar entre os dez últimos países cujos alunos apresentaram conhecimento científico limitado, conseguindo explicar e tirar conclusões apenas em poucas situações familiares. Em 2009, o país ocupou o 3º lugar entre os 15 últimos países avaliados no PISA (INEP, 2010).

O desempenho dos estudantes brasileiros avaliados no letramento em Matemática foi abaixo do limite inferior, na primeira edição da avaliação, sendo o penúltimo país entre os demais, indicando que, somente diante de situações-problema claramente estabelecidas, os alunos são capazes de responder a questões, por meio de procedimentos rotineiros e instruções diretas, em contextos muito familiares (INEP, 2010). Em 2003, o Brasil foi classificado como o último país em desempenho na área. Na terceira edição do PISA, ocupou o 2º lugar entre os cinco últimos países participantes da edição avaliativa e, na última edição, em 2009, foi o 2º país entre os dez últimos.

No letramento em Leitura, o Brasil ocupou o 1º e 2º lugares entre os cinco últimos, em 2000 e 2003, respectivamente e, em 2006, ocupou o 3º lugar dentre os dez últimos países classificados pela avaliação. Em 2009, quando a ênfase da avaliação volta a ser as habilidades e competências em Leitura, o Brasil foi o 3º entre os 15 últimos países (INEP, 2010).

Muito embora o desempenho dos estudantes brasileiros esteja sempre aquém das expectativas internacionais, oscilando na zona limítrofe da pontuação do Nível 1 de proficiência das áreas avaliadas, foi constatado um avanço, a cada edição, no desempenho dos alunos avaliados, nas áreas de Ciências e Matemática, conforme apontam os gráficos 1 e 2, a seguir.

Gráfico 1 – Desempenho em Ciências

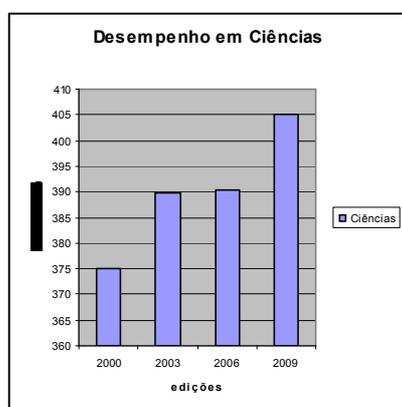
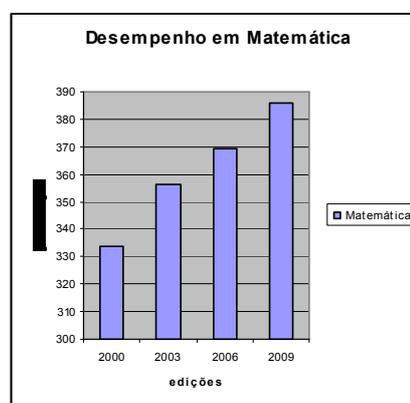


Gráfico 2 – Desempenho em Matemática

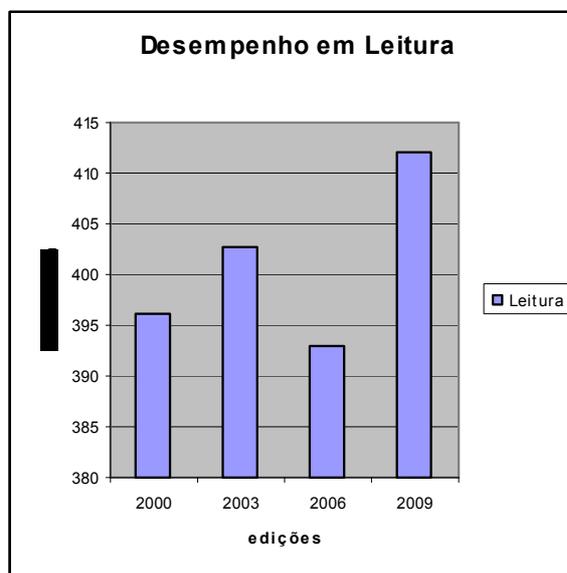


Fonte: INEP, 2010.

Os avanços nos resultados do letramento em Matemática são bastante significativos, inclusive sendo destacados pela OCDE, ainda que a pontuação, em 2009, não seja uma pontuação de estudantes de nível 2 de proficiência na área, há demonstração de melhoria no desempenho dos alunos.

O desempenho no letramento em Leitura pode ser considerado um fator de preocupação para gestores e responsáveis por políticas públicas educacionais, uma vez que há uma queda nos resultados, em 2006, inclusive apontando para um desempenho inferior ao da primeira edição do Programa, em 2000. Porém, em 2009, observa-se um avanço considerável em relação às demais edições, o que pode ser explicado pela ampliação da faixa de obrigatoriedade do ensino. Segundo Werle (2011, p.772), verificou-se que “nos últimos cinquenta anos ocorreu uma considerável ampliação na faixa de responsabilização do Estado brasileiro quanto à oferta de ensino obrigatório e gratuito: anos sessenta de 7 a 10 anos e, em 2009, passa a abranger dos 4 aos 17 anos.”

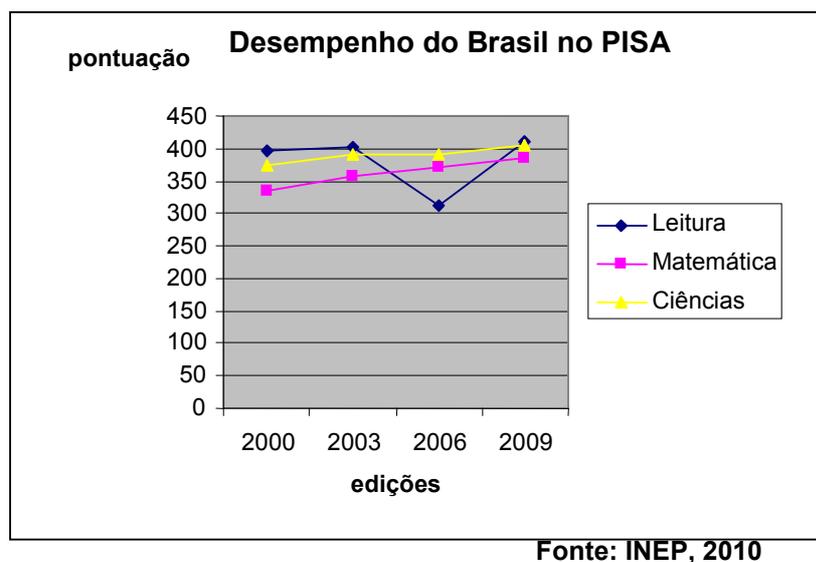
Gráfico 3 – Desempenho em Leitura



Fonte: INEP, 2010

Em uma visualização comparativa geral, das quatro edições do PISA, o desempenho dos estudantes brasileiros é ascendente conforme os dados do gráfico a seguir.

Gráfico 4 – Dados comparativos dos resultados brasileiros nas quatro edições do PISA



O gráfico dos dados comparativos dos resultados, por área, dos estudantes brasileiros, no PISA, nas quatro edições já realizadas, demonstra uma curva ascendente do desempenho no letramento em Ciência e em Matemática. No letramento em Leitura há uma queda significativa em 2006 e um avanço considerável na edição seguinte. Tais dados suscitam questões tais como: Quais fatores influenciaram na queda do desempenho em leitura dos estudantes brasileiros em 2006? Quais fatores influenciaram o aumento desse desempenho em 2009?

Algumas hipóteses podem ser levantadas para resposta a esta última questão. Talvez o investimento em avaliações que buscam mapear o desempenho dos alunos nas séries iniciais de escolarização, principalmente no processo de avaliação, com objetivos específicos de auxiliar em intervenções pedagógicas e na mudança das políticas públicas educacionais, investindo mais nesses anos iniciais, possa ter contribuído, a médio prazo, para o melhor desempenho dos estudantes avaliados, ainda que eles estejam compreendidos no nível 1.

A divulgação dos resultados das avaliações externas, em larga escala, talvez seja um dos problemas a serem enfrentados na perspectiva das políticas de responsabilização, uma vez que os resultados negativos sobrepõem-se aos resultados positivos, tal como os resultados do letramento em Leitura, anteriormente apresentados.

Em relação às avaliações internacionais, considerando-se a região da América Latina, os baixos desempenhos apresentados pelos alunos brasileiros tendem a confrontar as políticas públicas educacionais, as práticas pedagógicas e também a validade das avaliações. A comparação dos fracassos escolares entre os diversos países da América Latina pode levar à justificativa dos baixos desempenhos dos alunos brasileiros nas avaliações externas internacionais, além de também justificar os resultados insatisfatórios nas avaliações nacionais (Carrasco e Torrecilla, 2009).

Por outro lado, tais resultados podem instigar debates e desafiar políticas estabelecidas, propiciando a formulação de novas políticas e novas práticas docentes, tornando-se importante

destacar a ousadia de alguns países [incluindo o Brasil], que foram capazes de perceber que a participação em estudos tanto regionais como internacionais, é uma grande oportunidade para melhorar a qualidade e a distribuição da oferta educativa dentro dos seus sistemas, ainda que correndo o risco de expor a sua administração à crítica interna e os seus sistemas ao duro julgamento de organizações e entidades especialistas externas, reconhecidas mundialmente no campo da avaliação das aprendizagens. (Carrasco e Torrecilla, 2009, p.42-43)

Espera-se que os indicadores e informações coletadas por essa avaliação internacional sejam associados aos resultados das avaliações nacionais, em larga escala, com a possibilidade efetiva de comparar medidas de desempenho. Tal comparação poderá refletir no estabelecimento de políticas públicas para a educação básica, numa tentativa de avançar no desempenho educacional desses alunos.

Anterior a edições do PISA, o início das avaliações em larga escala, no Brasil, se deu na década de 1980 “quando o Ministério da Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, movido pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais” (Oliveira e Rocha, 2007, p.01). Já em meados da década de 1990, após a promulgação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), houve a centralização no Estado, das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, centralização da coordenação das aplicações dos testes avaliativos em larga escala.

Várias são as avaliações em larga escala realizadas em âmbito nacional que se apresentam em todos os segmentos de ensino, da educação básica ao ensino superior. No ensino superior, tem-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que “integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.” (INEP, 2006)⁶

No âmbito da educação básica, têm-se como referência os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado desde 1990, sendo

a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. (INEP, 2010).

O SAEB é uma avaliação nacional anterior ao PISA, avaliação internacional mencionada anteriormente. Enquanto o PISA instaurou-se em 2000, as primeiras avaliações do SAEB datam da década de 1990. Até a década de 1980, no Brasil, havia preocupações, por parte dos gestores educacionais, com o problema de acesso à escolarização. Não havia vagas suficientes e alguns alunos ficavam à margem do processo porque não atingiam o desempenho necessário nos exames de admissão que permitiam o acesso ao sistema educacional público. A partir da década de 1990, o problema de acesso à escolarização foi resolvido com o aumento do número de vagas, mas tal medida provocou preocupação com a qualidade do ensino e, na tentativa de aferir tal qualidade, instaurou-se a avaliação externa por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Após a edição de 1995 do SAEB, houve mudanças na metodologia para possibilitar a comparação de resultados com o objetivo de contribuir para o diagnóstico da situação da educação nacional. A Teoria de Resposta ao Item – TRI foi o ponto central dessa mudança metodológica, pois, a partir da introdução dessa nova metodologia na elaboração dos testes, foi possível a

⁶ Para saber mais ver <http://www.inep.gov.br/superior/enade/default.asp>.

comparação das diversas unidades federativas ao longo do ano. Essa teoria consiste em um

conjunto de modelos matemáticos no qual a probabilidade de resposta a um item é modelada em função da proficiência do aluno, variável não-observável – baseia-se em pressupostos fortes quanto a comportamento de um indivíduo que responde aos itens de um teste, o que confere a ela algumas vantagens na elaboração de modelos de teste de avaliação de proficiência escolar (Oliveira, 2008, p.27).

A referida autora elenca três vantagens e duas desvantagens no uso da TRI. Entre as vantagens, existem as possibilidades de comparar longitudinalmente os resultados de diferentes avaliações, de avaliar com precisão e abrangência uma área de conhecimento sem a execução de testes extensos e ainda comparar os resultados de diferentes séries em uma única escala, desde que existam itens comuns que permitam a comparabilidade. Em relação às desvantagens, Oliveira (2008) apresenta a unidimensionalidade e uma independência local como restrições ao uso da TRI. Ao que se refere à primeira restrição, sugere-se que

há apenas uma habilidade responsável pelos resultados dos alunos em um conjunto de itens, ou, mais provavelmente, que ela seja significativamente dominante em todas as possíveis habilidades requeridas para a realização do teste. A segunda pressupõe que, para uma dada habilidade, as respostas aos diferentes itens do teste não se influenciam, ou seja, mantidas as habilidades que afetam o teste, as respostas dos alunos a quaisquer dos itens são estatisticamente independentes. (Oliveira, 2008, p. 28).

Ainda que pesem as desvantagens apresentadas em relação a TRI, essa teoria é considerada eficaz para o uso a que se fez e pretendeu em relação ao SAEB. É importante destacar que, em 1997, houve a elaboração da primeira matriz de referência do SAEB, com foco na leitura, a qual foi utilizada para elaboração dos testes em 1999.

As quatro primeiras edições do SAEB, denominadas primeiros ciclos (Bonamino e Franco, 1999), tiveram objetivos específicos conforme apresentados no quadro abaixo.

Quadro 1 – Objetivos gerais do SAEB

Ciclo/Ano	Objetivos Gerais
1º Ciclo – 1990-91	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, Secretarias Estaduais e Órgãos Municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação (Brasil/MEC/INEP, s.d., p.3).
2º Ciclo – 1993-94	Fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da Educação; promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992) ⁷
3º Ciclo – 1995/96	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, a equidade e a eficiência da educação no Brasil (Brasil/MEC/INEP, s.d.; Brasil/MEC/INEP, 1995).
4º Ciclo – 1997/98	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras (Pestana, 1998).

Fonte: Bonamino e Franco, 1999, p.111.

Quando há mudanças significativas nos testes aplicados, há que se problematizar acerca da comparação para que não haja falsa discrepância entre os resultados das avaliações estaduais em relação às outras instâncias.

⁷ Este documento contém os marcos gerais do Projeto do SAEB, conforme desenvolvido no ciclo de 1993. Para este ciclo, os objetivos encontram-se formulados nas páginas 19 e 20, do documento citado (nota dos autores)

Na tabela a seguir, pode-se verificar a abrangência dos ciclos do SAEB de uma década, de 1995 a 2005, período anterior a uma nova mudança significativa ocorrida a partir de 2005, com a reestruturação da avaliação.

Tabela 1 – Abrangência dos ciclos SAEB de 1995 a 2005

Ciclos	Escolas	Alunos			
		4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM	Total
1995	2.839	30.749	39.482	26.432	96.663
1997	1.933	70.445	56.490	40.261	167.196
1999	6.798	107.657	89.671	82.436	279.764
2001	6.935	114.512	100.792	72.415	287.719
2003	5.598	92.198	73.917	52.406	218.521
2005	5.940	83.929	66.353	44.540	194.822

Fonte: INEP, 2011.

A partir da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, do Ministério da Educação, o SAEB passou a ter dois desenhos de avaliação, um amostral e um censitário. O desenho amostral foi denominado Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e o desenho censitário, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Pela familiaridade e apropriação da sigla anterior, o nome SAEB foi mantido nas publicações referentes às avaliações amostrais da educação básica nacional.

A primeira avaliação abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. [...] A segunda [...], é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb. (INEP, 2011, disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/>)

Como se pode observar, foi instituída a Prova Brasil a fim de se obter mais dados sobre a realidade da educação brasileira. Tal avaliação “tem como objetivo avaliar, censitariamente, em Língua Portuguesa e Matemática, alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (respectivamente 5º e 9º anos de escolaridade) contemplando as redes de ensino que ampliaram o Ensino

Fundamental para 9 anos” (Oliveira e Rocha, 2007, p.3), respeitando a nova alteração na metodologia do SAEB.⁸

Entende-se, portanto, que há uma certa limitação do SAEB. Sendo de caráter amostral, os resultados não podem ser calculados por municípios ou por escolas. Já a Prova Brasil apresenta caráter censitário, permitindo a obtenção de resultados médios do desempenho de modo geral, em nível do país, de regiões, de municípios e de escolas (Becker, 2010).

Ainda em 2007, mesmo com a segunda reforma metodológica do SAEB, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com objetivo de monitorar as escolas que apresentam alunos com baixo desempenho, acreditando-se ser um

indicador que pudesse combinar as informações referentes ao desempenho dos alunos com as de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). O cálculo do índice se dá por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil (indicador de proficiência) e da taxa média de aprovação dos alunos (indicador de fluxo escolar) (Becker, 2010, p.5).

Os resultados do IDEB têm sido utilizados na tentativa de auxiliar, pedagógica e financeiramente, no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE-Escola, para “focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança” (Becker, 2010, p.5).

Na tentativa de fazer intervenções cada vez mais precoces em relação ao baixo desempenho no processo de aprendizagem dos alunos brasileiros, especificamente nos desempenhos de leitura e escrita, criou-se, em 2007, um novo teste, a Provinha Brasil, para avaliar as crianças que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo dessa avaliação é gerar dados sobre os

⁸ Os objetivos mais destacados da ampliação do Ensino Fundamental em 9 anos foram de estender o tempo de permanência da criança na escola e aumentar as possibilidades de aprendizagem, acreditando que a escola apresentará bens culturais diferenciados, principalmente às crianças que têm difícil acesso a esses bens. No entanto, defende-se que deve ser destacado o respeito ao tempo de aprendizagem de cada sujeito. Pensar que se alfabetiza em um ano letivo e, posteriormente, não se pratica mais a alfabetização é, no mínimo, uma ideia reducionista do processo de ensino-aprendizagem para aquisição da leitura e da escrita. No Estado de Minas Gerais, a organização do tempo escolar segue a seguinte divisão: os cinco primeiros anos foram divididos em dois ciclos de formação: Ciclo Inicial e Ciclo Complementar de Alfabetização. O Ciclo Inicial de Alfabetização foi subdividido em três Fases, a Introdutória, a Fase 1 e a Fase 2. A fase Introdutória compreende alunos que ingressam com 6 anos na escola, a Fase 1, alunos com 7 anos e a Fase 2, alunos com 8 anos. O Ciclo Complementar abarca alunos com 9 e 10 anos. Posteriormente segue-se o curso regular de escolarização, do 6º ao 9º ano.

impactos das políticas públicas educacionais para reorientar e aperfeiçoar as ações pedagógicas, principalmente em relação ao processo de alfabetização. (Cafiero, Rocha, Soares, 2007).

A Provinha Brasil foi proposta como um instrumento diagnóstico a ser utilizado para mapear o nível de alfabetização dos alunos das escolas públicas. Porém, com uma característica de avaliação da aprendizagem e não somente do rendimento escolar, uma vez que a aplicação dos testes se dá em dois momentos, sendo um no início do ano letivo e outro no final, para que se possa apreender a aprendizagem como processo em desenvolvimento. Trata-se de uma avaliação em larga escala mista porque é elaborada externamente à escola, mas aplicada e corrigida internamente por professores e/ou coordenadores educacionais pertencentes à escola cujos alunos são avaliados.

Ainda não se podem afirmar os efeitos positivos de tais avaliações, mas o que se pode observar é que o desempenho brasileiro em leitura avançou desde a primeira edição do PISA, em 2000. Nessa década, de 2001 a 2010, houve muitas ações federais e estaduais em função de avaliações e programas de avaliação em larga escala que possibilitam a coleta de dados e a disponibilidade de instrumentos e metodologias de intervenções pedagógicas.

A articulação entre as avaliações dos diversos segmentos de ensino, das redes federal e estadual, se dá a partir da divulgação de seus respectivos resultados que, cautelosamente e em pequenas proporções, têm se mostrado em ações de alguns programas avaliativos estaduais.

Em nível estadual, tem se observado uma significativa ampliação do número de programas de avaliação educacional. Diversos estados brasileiros, a saber, Acre, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, já possuem programas de avaliação de seus respectivos sistemas educacionais⁹. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora – Caed, tem sido responsável pela maioria dos programas de

⁹ Os programas são assim denominados: SEAPE do Acre; SPAECE do Ceará; PAEBES do Espírito Santo; SIMAVE de Minas Gerais; SAEPE de Pernambuco; SAERJ do Rio de Janeiro; SAERS do Rio Grande do Sul e SARESP de São Paulo.

avaliação da educação desses diversos estados brasileiros além de gerir outras ações avaliativas em âmbito municipal ou federal¹⁰.

1.2 – Situando o debate em torno das avaliações externas e em larga escala

A ampliação e consolidação dos diferentes programas de avaliação educacional externa e em larga escala têm sido acompanhadas de crescente debate sobre avanços tanto na qualidade dos instrumentos quanto das metodologias e também críticas aos modelos em vigor.

Casassus (2009) alega que as políticas educativas dominantes fracassaram diante das avaliações externas comparativas internacionais que têm apontado resultados decepcionantes, principalmente nos países da América Latina. Critica o uso dos testes de múltipla escolha, alegando não atingirem os objetivos avaliativos de desempenho dos alunos, uma vez que não se consegue medir o nível de raciocínio ou o modo de pensamento do aluno apenas por marcar uma questão. Aponta, ainda, para o efeito perverso das avaliações que transformam e limitam o conceito de qualidade em educação em pontuação em provas.

Acredita-se que tal crítica seja parcialmente pertinente por considerar apenas uma vertente das provas, as questões de múltipla escolha. É sabido que o PISA, talvez a mais relevante das avaliações externas comparativas internacionais, além das questões de múltipla escolha, apresenta questões abertas dissertativas que permitem avaliar e mensurar o nível de raciocínio do aluno. Além disso, a aplicação dos questionários contextuais possibilita a coleta de informações sobre as condições de produção do processo de ensino-aprendizagem, considerando os fatores internos e externos à escolarização.

É importante ressaltar que a crítica tecida por esse autor chileno deve ser considerada a partir da coordenação de um longo estudo proposto pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2009), de 1995 a 2000, sobre a qualidade da Educação na América Latina. Essa pesquisa foi realizada em 14 países incluindo o Brasil. Nesse

¹⁰ Para mais informações sobre os programas de avaliação estaduais geridos pelo Caed ver: <http://www.caed.ufjf.br>

estudo, foram considerados fatores que favorecem o bom desempenho dos estudantes, tais como a formação permanente do corpo docente, a avaliação sistemática, o material didático, a adequação dos prédios além da participação familiar no processo de escolarização.

Há autores (Afonso, 2009; Carrasco e Torrecilla, 2009), assim como Casassus (2009), que fazem críticas às avaliações em larga escala por acreditarem que não se consideram as realidades específicas de cada contexto em que se avalia. Casassus (2009) aponta várias notas críticas à avaliação estandardizada¹¹, iniciando com os objetivos que são sempre referendados à qualidade na educação sem que seja explicitado claramente o que se traduz por qualidade.

A partir das observações do autor, questiona-se: pode se dizer que a qualidade da educação ou de um sistema educacional está nos resultados positivos obtidos em avaliações externas, cujos resultados são divulgados amplamente pela mídia? De que outra forma a qualidade na educação pode ser mensurada e apreendida? Essas e outras questões são problematizadoras e envolvem críticas às políticas avaliativas e às avaliações externas, principalmente em âmbito internacional.

Afonso (2009), referindo-se às políticas avaliativas do sistema educacional português, reafirma as dificuldades de divulgação dos resultados de avaliações externas educacionais naquele país, reconhecidas pelo próprio Conselho Nacional de Educação de Portugal, justificando que “o receio de que da avaliação externa possam resultar consequências negativas para as escolas e os seus agentes pode levar a comunidade escolar a adoptar uma atitude defensiva, contornando problemas que devem ser enfrentados...” (CNE Portugal *apud* Afonso, 2009 p.62-63).

Carrasco e Torrecilla (2009, p.32) também fazem críticas às avaliações externas alegando serem descontextualizadas e colocam em dúvida a “pertinência dos modelos e estratégias dos sistemas de avaliação para assumir a diversidade de contextos e condições em que ocorrem as aprendizagens e,

¹¹ Utiliza-se, neste texto, o termo avaliação estandardizada para se referir às avaliações desenvolvidas externamente às escolas, censitárias e em larga escala, que têm como indicadores avaliativos a Teoria de Resposta ao Item (TRI), baseada em uma escala desenvolvida estatisticamente (Casassus, 2009 e Oliveira, 2008).

consequentemente, serem pouco justos quando avaliam os desempenhos escolares”.

Na perspectiva de críticas às avaliações externas educacionais, referindo-se à função dos dados coletados com as respectivas avaliações, os mesmos autores, citando o boletim do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL (2008), afirmam que a maior parte dos países latino-americanos e caribenhos aplica provas de rendimento em seus alunos. Mas os resultados não são dados a conhecer publicamente ou não são divulgados de forma adequada.

Assim como se discorda em relação às críticas de Casassus (2009), também não há concordância em relação às críticas de Afonso (2009) e, há discordância parcial às feitas por Carrasco e Torrecilla (2009) por reafirmar-se que as avaliações em larga escala não têm o objetivo específico de considerar os contextos de produção do ensino-aprendizagem, muito embora utilizem instrumentos complementares às provas, tais como os questionários socioeconômicos. Os próprios autores, Carrasco e Torrecilla (2009), que criticam os tipos de avaliações externas em larga escala, apontam algumas exigências mínimas a serem cumpridas por qualquer sistema educacional, seja no sistema nacional da avaliação das aprendizagens, seja no rendimento escolar:

Clareza quando se identifica quais as aprendizagens relevantes a desenvolver nos estudantes; precisão na identificação do que se está a ensinar nos diferentes níveis de ensino; pertinência e consistência na identificação e compreensão dos factores associados aos objectivos atingidos pelos alunos e a contextualização do desempenho escolar. (Carrasco e Torrecilla, 2009, p.32)

Conforme as afirmações dos autores, pode-se dizer que avaliações em larga escala, tais como o PISA, cumprem as exigências mínimas, pois apresentam clareza de quais habilidades devam ser desenvolvidas pelos estudantes, tanto que há classificação de padrões de desempenho nas diferentes áreas avaliadas. Se há clareza das aprendizagens a serem desenvolvidas, consequentemente, há uma identificação precisa do que deve ser ensinado. Há também um esforço de compreensão dos fatores associados aos objetivos e pela contextualização do desempenho escolar por meio da

análise dos dados dos questionários contextuais. Logo, acredita-se que tais críticas não são muito apropriadas às avaliações em questão.

Há autores (Murta, 2004; Casassus, 2009) que tecem críticas aos sistemas de avaliação. Casassus (2009) afirma que as provas de múltipla escolha, adotadas pelos sistemas nacionais de avaliação, como o SAEB, são “provas referidas à norma”, que têm como objetivo o estabelecimento de *ranking* entre os sujeitos avaliados, sendo tal ranqueamento possibilitado por uma média estandardizada, invariante. (Casassus, 2009, p.74).

Tal crítica talvez não encontre ressonância, em relação a críticas às avaliações em larga escala, uma vez que o objetivo central do SAEB é conhecer as condições internas e externas de interferências no processo de ensino aprendizagem (INEP, 2010). Logo, a tendência é inferir que há instrumentos e mecanismos avaliativos que permitem estudos internos e não somente externos à escola, tais como questionários complementares das avaliações e não somente a aplicação de testes constituídos de questões de múltipla escolha.

Murta (2004), também, referindo-se ao sistema de avaliação da Educação Básica – o SAEB, afirma que as políticas de avaliação

deveriam apontar e levar em consideração as diferenças de nível de aprendizagem existentes dentro da escola. Isso poderia ser feito utilizando-se esses dados para promoverem ações que contribuam para a definição de estratégias que possam influenciar nas políticas da educação (Murta, 2004, p.142).

Acredita-se que a crítica de Murta (2004) é parcialmente pertinente, pois as avaliações em larga escala, externas à escola, não têm como objetivo a consideração das particularidades, mas, sim, o mapeamento de certas habilidades e competências de um grupo ou subgrupo populacional. Porém, os resultados dessas avaliações podem ser utilizados para fins das especificidades dentro das escolas.

Já Esteban (2009) aborda a Provinha Brasil, tecendo críticas a essa avaliação, questionando a relação entre a aplicação da prova e a garantia de alfabetização, no máximo, aos oito anos. Questiona os conceitos de infância e de alfabetização e o papel do professor na avaliação e afirma que

Essa proposta expressa a permanência de uma perspectiva redutora da infância, aliada a concepções mecanicistas de alfabetização e de avaliação, que fortalece e ofusca as vertentes histórica e sócio-cultural que a constituem. (...) Aqui se evidencia uma clara desqualificação da ação docente, de sua capacidade de formulação e de compreensão de sua prática cotidiana. (...) fragmenta o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (...) (p.51).

Acredita-se que é possível contra-argumentar quanto às críticas tecidas pela referida autora. Primeiramente, o fato de aplicar testes padronizados em crianças não necessariamente implica em um movimento de redução da concepção de infância, talvez o que se possa é considerar as condições de aplicação da avaliação, de modo que tal ação pedagógica não respeite as especificidades das crianças avaliadas.

Outra questão a ser abordada é a relação entre a aplicação da avaliação e a garantia da alfabetização. Não se pode pensar em uma relação direta. O que se afirma é que a avaliação em larga escala tem como propósito apontar as necessidades a serem trabalhadas, facilitando o diagnóstico e favorecendo a proposição de ações pedagógicas cabíveis diante da análise dos resultados. O que é contrário à afirmação de Esteban (2009, p.49) de que “a formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar” não considerando as particularidades e os diferentes contextos sociais e culturais. Conforme já afirmado anteriormente, em relação a críticas a outras avaliações em larga escala, essa pode apontar para estudos das particularidades qualitativas contextuais.

A afirmação de desqualificação da ação docente também não é procedente, uma vez que o professor elabora, em outras situações e circunstâncias, outros tipos de avaliações formativas para seus alunos, baseado nos conteúdos ministrados. Porém, há que considerar as exigências mínimas de habilidades e competências para a alfabetização.

Para a crítica de que há fragmentação do processo de leitura e escrita, faz-se necessário dizer que a alfabetização não deve ser vista em separado do conceito de letramento. Esteban (2009, p.51) faz críticas a essa distinção, afirmando que “desmembrar o processo cria dificuldades para a aprendizagem da linguagem escrita, especialmente para as crianças que têm na escola um dos principais espaços para a sua inserção na cultura escrita”. O que ainda se pode perceber, também nas críticas da mesma autora, é uma apropriação

inadequada e uma leitura equivocada da proposta do Ensino Fundamental em 9 anos, dividido em dois ciclos para o processo de alfabetização, um ciclo inicial e um complementar¹².

Conforme apontado em trabalho anterior, podemos considerar que o acesso ao mundo da escrita, para o usuário efetivo do código, se dá de duas maneiras concomitantes, porém distintas em seus objetos: aprender uma tecnologia – a alfabetização – e desenvolver práticas de uso dessa tecnologia – o letramento (Soares, 2008). Aprender o código escrito implica aprender uma técnica envolvendo características e habilidades tais como a relação grafema-fonema, a prensão de lápis e a lateralidade. E aprender os usos e as aplicabilidades dessa técnica envolve diversas práticas sociais. Logo, alfabetização e letramento são processos de aprendizagem diferentes, mas que ocorrem simultaneamente e são indissociáveis, conforme Soares (2008). O que se propõe é alfabetizar letrando e não alfabetizar e depois letrar. Embora haja objetos específicos para cada ação, a divisão é apenas didática para a compreensão dos fenômenos apresentados e não uma divisão nas ações e práticas pedagógicas.

Soares (2003) alerta que os conceitos alfabetização e letramento estão sendo compreendidos, interpretados e utilizados equivocadamente, desvinculados um do outro, tal como se pode comprovar a partir da crítica tecida por Esteban (2009). O que é importante considerar é que a alfabetização deve propiciar o letramento, assim como o letramento propiciar a alfabetização, uma vez que ambos têm objetos específicos, porém voltados para o mesmo fim, ou seja, para a aquisição e os usos sociais do código escrito.

A crítica de que a Provinha Brasil estabelece a existência de parâmetros homogêneos que podem trazer risco à exposição da diferença e, conseqüentemente, provocar segregação e discriminação e que “o desnivelamento da criança, aferido pelo exame, oferece justificativas para uma aprendizagem sempre considerada como insuficiente” (Esteban, 2009, p.53) é pertinente. Pode-se correr o risco de uma produção de alunos com baixo desempenho, uma vez que tal desempenho já está justificado pelos próprios resultados da avaliação externa.

¹² Conforme já citado na nota 8 deste trabalho.

Ainda há o risco de as avaliações externas direcionarem os conteúdos e práticas pedagógicas para fins de obtenção de bons resultados nos exames, deixando para segundo plano os diferentes tipos de conhecimentos que circulam na sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, talvez, diante das exigências de bons resultados nas avaliações externas, possam vir a ser substituídos pelos conteúdos exigidos nessas avaliações. Nesse sentido, teríamos uma troca de referenciais curriculares mais amplos – que contemplam outras dimensões da alfabetização, como oralidade, valorização da cultura escrita, por exemplo – por conteúdos avaliativos mais restritos que podem ser avaliados em testes objetivos. Mas, há que se considerar que existem exigências mínimas para a aprendizagem em seus diversos segmentos educacionais a serem respeitados, quase que, universalmente.

O crescente número de críticas às avaliações externas coincide com, ou está fortemente relacionado a um aumento significativo nas avaliações em larga escala nos anos iniciais de escolarização. Há que se perguntar: por que tal fenômeno tem se destacado no cenário nacional? Segundo Oliveira e Rocha (2007, p. 3), há hipóteses que podem ser delimitadas a partir de três variáveis:

Os resultados do SAEB que apontam baixos índices de habilidades em leitura dos examinados nas 4ª e 8ª séries; a meta, estabelecida pelo Governo Federal, de que toda criança consiga ler aos oito anos; a demanda social e historicamente construída em torno de uma das funções precípuas da escola: o domínio da leitura e da escrita.

Considerando as três variáveis apresentadas pelas autoras, ainda se podem incluir os resultados do PISA como uma quarta variável. A baixa classificação do Brasil, entre os países avaliados, nas quatro edições do Programa de Avaliação Internacional, consequência dos baixos resultados dos alunos com 15 anos, a partir do 8º ano de escolarização, pode instigar a prática interventiva, precedida de um diagnóstico a partir da avaliação, precoce e eficaz, nas fases iniciais da escolarização na tentativa de prevenir e melhorar os resultados dos estudantes nacionais no cenário mundial. Segundo Soares (2002, p.4),

A avaliação externa pretende evidenciar quais competências devem ser construídas ao longo do processo de ensino e aprendizagem e diagnosticar se essas competências foram construídas com o objetivo

de dar elementos para que o sistema de ensino, escolas, professores possam regular o ensino, redefinir rumos, detectar a distância ou a proximidade entre o que é e o que deveria ser, definir as intervenções que são necessárias.

Pensar na avaliação externa como um balizador internacional, nacional, estadual, regional e municipal é importante desde que os dados quantitativos sejam, de fato, analisados, explicados e possam refletir mudanças nas práticas didático-pedagógicas qualitativas. Conforme destaca Dalben (2010, p.21),

Os processos de avaliação escolar encontram-se no limiar das contradições sociais. Produzem conhecimentos, reconhecem desigualdades e diferenças, mas podem, paradoxalmente, estar a serviço da seleção e da exclusão ou a serviço da luta pela aprendizagem e pela inclusão. Nesse contexto, a produção teórica apresentada pelos pesquisadores torna-se extremamente importante para que possamos estabelecer um diálogo denso com vistas à construção de políticas e práticas educacionais no país que permitam a consolidação do processo de democratização do ensino, da aprendizagem e do direito a escola de qualidade.

Franco e Bonamino (2001) apontam argumentos a favor das diversas instâncias de avaliação dos sistemas educacionais, entre elas, a avaliação como promotora da melhoria da qualidade da Educação; a importante influência na proposição, implementação e acompanhamento das políticas públicas. Principalmente, após a implementação do SAEB,

os sistemas educacionais puderam ser analisados não só em relação a sua capacidade de atendimento às crianças em idade escolar mas também em relação ao aprendizado de seus alunos. Pela primeira vez, tornou-se possível avaliar aquelas características das escolas que mais se associavam à aprendizagem (Brooke e Soares, 2008, p. 9)

Tais condições demonstram como as avaliações externas, em larga escala, são relevantes e merecem a dedicação de pesquisadores. Após a apresentação das diversas discussões acerca da avaliação externa, em larga escala, pode-se concluir que tais avaliações permitem algumas diretrizes para os currículos e, por vezes, determinantes; percebe-se que houve uma significativa mudança na apropriação do conceito de alfabetização, especialmente possibilitada pelos descritores explicitados em todos os Boletins Pedagógicos de distribuição e acesso gratuito em todas as escolas avaliadas. Há também ênfase nos trabalhos voltados para o desenvolvimento de

habilidades específicas que estão descritas nas matrizes de referência dos programas de avaliação externa e ainda a possibilidade do desenvolvimento de pesquisas longitudinais apresentando um novo olhar sobre o desenvolvimento do aluno.

Todas essas vantagens possibilitadas pelo uso das avaliações externas, em larga escala fazem sentido se os resultados forem tratados e divulgados, uma vez que, se há avaliação, há a obrigatoriedade da apresentação de resultados.

1.3 – Usos dos resultados das avaliações externas em larga escala

Um problema a ser redimensionado pelos órgãos governamentais talvez seja a divulgação dos resultados das avaliações externas em larga escala. Os dados por si só ou os resultados apresentados por um ranqueamento nas várias instâncias governamentais talvez não sejam relevantes para o aluno avaliado. É importante pensar em uma meta-avaliação, ou seja, na avaliação da avaliação enfatizando a validade dos resultados divulgados. Conforme Gatti (2004), os dados não falam por si só. É necessário que sejam formuladas questões pertinentes ao processo e análises verticalizadas que podem ser potencializadas com uma abordagem de cunho qualitativo. Segundo Morais e Neves (2007, p.99)

[...] é crucial que os resultados da investigação se tornem visíveis e que haja um maior grau de intervenção em instituições exteriores à comunidade estritamente acadêmica. Este princípio significa a necessidade de intervir, ao nível da divulgação da investigação, não só em contextos relacionados com o campo da produção do conhecimento (como é o caso dos congressos académicos), mas também em contextos relacionados com os campos de recontextualização e reprodução do conhecimento. Só assim os resultados da investigação poderão ser usados para justificar decisões de política educativa.

A partir de pesquisas sobre programas de avaliação em larga escala, quantitativas, tanto longitudinais quanto transversais, há que se aprofundar em avaliações que permitam uma análise qualitativa, com a devolução dos resultados, não só para as instâncias governamentais, mas também para as escolas e alunos envolvidos. Esse talvez seja o grande desafio, uma vez que

A disseminação dos dados em formas mais adequadas, diferenciadas conforme a audiência – público em geral, pais, professores, gestores – é o ponto nevrálgico a ser resolvido no desenvolvimento desses processos. (...) O grande desafio é, ainda, a apropriação por parte das escolas dos resultados para orientar as atividades de ensino. (Gatti, 2009, p. 15).

A divulgação dos resultados das avaliações para os avaliados e a interpretação desses resultados podem gerar mudanças significativas na prática pedagógica docente. Isso porque seriam mais bem compreendidos os objetivos dessas avaliações de modo que elas possam, de forma mais eficaz, servir como um diagnóstico de determinado sistema de ensino e orientar ações que melhorem a qualidade do ensino.

Ainda é possível encontrar críticas às avaliações externas que alegam certa desarticulação dos resultados com a empregabilidade dos recursos governamentais, além da não consideração de especificidades das diferentes realidades nacionais, municipais, entre escolas de uma mesma região de um determinado município. Mas é preciso ressaltar a importância da avaliação externa nesse momento em que se discute o baixo desempenho da educação básica nacional (Dalben, 2010).

É necessário considerar que as avaliações externas são importantes referências para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, a ideia é “promover um diálogo pedagógico entre os resultados e os educadores” (Oliveira, 2008, p. 20). É lançar outros olhares aos dados quantitativos das avaliações em larga escala para possibilitar o avanço das políticas públicas educacionais nacionais em relação aos outros países mais desenvolvidos no âmbito da educação formal. É importante também ter em foco esses resultados quantitativos como indicadores que auxiliem não somente em nível macro da Educação, como também em nível micro, em cada escola, com o diretor e cada professor para promover estratégias de melhor desempenho de cada aluno.

A relação entre o desempenho dos professores e os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações externas faz parte das políticas de responsabilização educacional, tema importante relativo às políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, ao fenômeno de *accountability* em Educação. Tal termo tem sido mais utilizado e traduzido, no Brasil, por

responsabilização educacional (Brooke, 2008; Andrade, 2008; Afonso, 2009; Casassus, 2009). Segundo Brooke (2008, p.94), a política de responsabilização é

uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de conseqüências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

Essas políticas conhecidas como *accountability* em Educação têm como referência o modelo americano de avaliação educacional, a política de *school accountability*. Essa política compreende os seguintes princípios:

(i) estabelecimento de padrões educacionais mínimos para cada ano escolar; (ii) realização de testes de proficiência para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos; (iii) divulgação dos resultados dos testes por escola; e (iv) adoção como objetivo explícito de política a melhoria no desempenho dos estudantes nestes testes. (Andrade, 2009, p.443).

Os dois primeiros princípios da política de responsabilização apresentados por Andrade (2009) estão relacionados com os objetivos básicos do programa de avaliação em larga escala internacional, o PISA. Como já abordado anteriormente, qualquer sistema educacional tem referenciais mínimos de aprendizagens a serem adquiridos pelos estudantes, a cada ano escolar, o que permitirá a realização de avaliações de proficiência para detectar o que foi aprendido.

Os dois últimos princípios apresentam-se como ponto nodal, um desafio a ser vencido, uma vez que, conforme afirmações anteriores, é importante investir na divulgação dos resultados das avaliações de modo a haver endereçamento certo para que se possa colocar em prática o fim primordial das avaliações, que é o de orientar intervenções para a melhoria do desempenho dos estudantes.

Entre essas características da política de responsabilização educacional, pode-se somar ao resultado de desempenho dos alunos a relação direta com a prática docente, que poderá bonificar ou punir o docente, cujos alunos tiverem alto ou baixo rendimento em avaliações externas.

Essas ações de bonificação e/ou punição de professores e escolas são adotadas por alguns governos, mas o que se pode perceber é que o momento

é de construção de uma fase inicial de modelos e sistemas de políticas de responsabilização em Educação, uma vez que não se consegue colocar em prática todas as etapas estruturantes deste modelo, a saber, avaliação, prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2009).

Há muita ênfase nas avaliações e nas prestações públicas de contas no sentido de justificar e argumentar sobre o desempenho dos alunos, mas a responsabilização, ou seja, a divisão das responsabilidades sobre o fracasso ou o sucesso dos estudantes ou não é feita ou é feita parcialmente.

Afonso (2009, p.60) aponta algumas formas parciais de desenvolvimento de políticas de responsabilização em Educação. Parciais porque não estão inseridas em um sistema de responsabilização educacional do país, do estado ou do município, mas apresentam características e/ou ações parciais desse tipo de sistema, tais como: “i) a avaliação do desempenho docente; ii) os resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais) e os *rankings* escolares; iii) o regime de autonomia e gestão das escolas; e iv) o programa de avaliação externa das escolas”. O mesmo autor considera o sistema de *school accountability*, ou sistema de responsabilização educacional, um conjunto dessas ações parciais que são embasadas em valores, participação, deveres e direitos de uma cidadania ativa.

Para as políticas de responsabilização educacional, é preciso descentralizar as ações, os recursos humanos e financeiros para os estados e municípios, sendo as secretarias estaduais e municipais de Educação as responsáveis pelo controle executivo e legislativo das políticas públicas educacionais, não havendo interferência do Ministério da Educação (Brooke, 2008). As avaliações nacionais, estaduais e municipais devem, então, ser conjugadas com os mecanismos de prestação de contas para a implementação de políticas de responsabilização educacional.

No Brasil, a autonomia dos estados permite uma diversidade de avaliações externas não havendo cruzamento dos dados entre os estados, o que acarreta a não centralização sobre as políticas públicas educacionais. Há dificuldades de implantação de políticas de responsabilização educacional no país devido a fatores que têm fortes raízes tradicionais na cultura educativa nacional. Andrade (2008, p.450-451) aponta três empecilhos que podem

dificultar o desenvolvimento de políticas de responsabilização em âmbito nacional:

[...] forte tradição, seguida pelos profissionais que trabalham na área da educação no Brasil, de associar uma melhoria na qualidade da educação com a introdução de políticas que, quase que invariavelmente, significam aumentar os gastos. (...) A forte oposição por parte de professores (e seus sindicatos) para uma política desta natureza (...); as políticas educacionais no Brasil não apresentam uma continuidade de médio e longo prazos, necessária para o sucesso.

Em relação ao primeiro entrave abordado por Andrade (2009), há certa discordância uma vez que as experiências brasileiras e internacionais revelam que a qualidade da educação não está relacionada com a quantidade de investimento financeiro, há ações descentralizadoras que possibilitam maior autonomia na gestão das escolas. A oposição dos professores e seus núcleos sindicais às políticas de responsabilização educacional, apontada como o segundo empecilho ao desenvolvimento de tais políticas, apresenta certa incoerência uma vez que a remuneração dos professores não varia de acordo com a qualidade do ensino, e sim de acordo com sua titulação e tempo de serviço.

O terceiro impedimento está relacionado com a continuidade de programas de gestores em seus cargos públicos. O que se percebe é que não há continuidade nas políticas públicas educacionais porque há descontinuidade das políticas provocadas por rupturas ou (re)invenção de ações que se dão com o intuito de marcar determinadas posições em relação à gestão anterior.

Mesmo diante de entraves, há, em âmbito nacional, algumas tentativas, ainda que parciais, da implantação da lógica deste tipo de política de responsabilização na Educação e, também, certa recusa a essas ideias. No Estado de Minas Gerais, na própria legislação sobre a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), havia uma resolução que proibia o uso dos resultados para estabelecer ranqueamento ou quaisquer outros tipos de classificações por escolas ou por alunos, com a intenção de alterar o processo educacional (Brooke, 2008). Atualmente, percebe-se que existem ações para a divulgação dos resultados que acabam por premiar,

mesmo que simbolicamente em cerimônias, as escolas que se destacaram positivamente nos programas de avaliação.

A manchete de um jornal impresso, de grande circulação no Estado de Minas Gerais, de 11 de agosto de 2010, foi a seguinte: “Escolas Mineiras são premiadas por desempenho em testes”, seguindo a notícia,

Escolas mineiras foram premiadas, terça-feira, em Belo Horizonte, pelos bons resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (Ideb/2009) e no Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa/2009), ambos do Ministério da Educação” (Estado de Minas, 11/08/2010).

É importante ressaltar que os dados e informações veiculados na mídia devem ser corrigidos quando necessário, por exemplo, contradizendo a afirmativa da notícia sobre a premiação das escolas, o PROALFA (MG) não se configura como um programa de avaliação do Ministério da Educação, e sim da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais.

Muito embora tal premiação tenha sido uma iniciativa do movimento Conspiração Mineira pela Educação¹³, organização privada com participação da UNDIME – União dos Dirigentes Municipais da Educação e do Ministério Público de Minas Gerais, este é um evento de proporções midiáticas que acaba por influenciar outras entidades governamentais.

Portanto, compreende-se que é de suma utilidade e relevância social ressaltar a importância das avaliações em larga escala que possibilitam uma reflexão mais ampla sobre o significado dos resultados que também podem ser úteis para a elaboração de materiais didáticos mais adequados aos alunos que apresentam baixo desempenho e, ainda, contribuir para a melhoria das políticas públicas educacionais.

Após a apresentação das principais avaliações em andamento no Brasil, e seus impactos, que poderão ser alvo de políticas de responsabilização a partir dos resultados, no próximo item deste capítulo, serão focalizadas algumas características do Programa de Avaliação da Alfabetização de Minas Gerais – PROALFA (MG), sua contextualização no sistema de avaliação do

¹³ O movimento da Conspiração Mineira pela Educação “teve início em agosto de 2006, a partir da criação dos Conselhos de Educação da Associação Comercial de Minas Gerais – ACOMINAS e da Federação das Fundações de Minas Gerais – FUNDAMIG” (Neiva, 2007, p.1). É um movimento que visa contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica das redes públicas de ensino do estado de Minas Gerais.

Estado, na tentativa de responder às seguintes questões: O que é avaliado? Como é avaliado? Quem é avaliado? Para, posteriormente, levar à compreensão dos alunos avaliados com baixo desempenho.

1.4 – PROALFA (MG): Programa de Avaliação de Alfabetização do Estado de Minas Gerais

A discussão sobre a diversidade de avaliações externas nas várias redes de ensino federal, estadual e municipal, e sobre os vários programas de avaliação educacional nacional se fez necessária para contextualizar o Programa de Avaliação de Alfabetização do Estado de Minas Gerais – PROALFA (MG). É importante enfatizar, como já mencionado anteriormente, que cada segmento educacional avaliado possui objetivos específicos a serem alcançados mediante os resultados das avaliações propostas.

Os resultados do SAEB, em 2005, apontaram a existência de diferenças em relação às médias de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática nas 4^a séries do Ensino Fundamental. No ano referido, a média do nível de proficiência, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, aumentou em relação a 2003, mas diminuiu em relação aos anos de 1995 e 1997. (MEC/INEP, SAEB 2005: Primeiros resultados, fev/2007, p. 6 - 7). Logo, mais uma vez, houve justificativa para avaliar os anos iniciais de escolarização, pois os resultados das diversas avaliações suscitaram a necessidade de novas propostas de avaliação externa em larga escala, no Estado de Minas Gerais, como uma tentativa de minimizar as defasagens de proficiência, principalmente, dos alunos das séries iniciais, em processo de alfabetização.

A partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a durar nove anos no Estado de Minas Gerais e, para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos que, em 2006, passou a ser parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. (Minas Gerais, Boletim Pedagógico PROALFA, 2007, pág.3)

Esse programa de avaliação, SIMAVE, tem por objetivo compreender as várias faces do sistema educacional buscando seu aperfeiçoamento e eficácia. Dentro desse programa, existem outros que são setorizados, facilitando assim,

a compreensão global do sistema e a possibilidade de intervenções para um melhor desenvolvimento e desempenho educacional dos alunos. Atualmente, são três os programas de avaliação que compõem o SIMAVE: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE; Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA.

O PAAE “é formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma” (Boletim Pedagógico, 2009, p. 9) e tem por objetivo fazer um diagnóstico da aprendizagem escolar e do ensino possibilitando novas formas de intervenções pedagógicas. O PROEB tem como objetivo principal fazer uma avaliação, em larga escala, dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, para diagnosticar a eficiência e qualidade do ensino público mineiro. Os testes desse programa consistem de “26 cadernos distintos, com 39 itens cada, construídos a partir de uma coleção de 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas”. (Guimarães; Filocre, 2007, p.2). Os itens são equiparados aos itens do SAEB e testados em um pré-teste para validar, com o mínimo de discrepâncias, as avaliações do Estado de Minas Gerais com as avaliações nacionais.

O Estado de Minas Gerais foi pioneiro na implementação de instrumentos avaliativos com o objetivo final de melhorar o processo de alfabetização, com a implantação do PROALFA (MG), com desenho amostral para o 2º ano em 2005, e de forma censitária para o 3º ano em 2006. Essa avaliação se apresenta como tendo caráter diagnóstico e defende que os resultados dos programas de avaliação sejam utilizados por gestores e professores para mudanças e alterações nas práticas pedagógicas. A primeira avaliação foi concebida e realizada pelo Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG. Posteriormente, o Caed assumiu parte do processo com a reprodução e correção dos testes, mensuração e tratamento estatístico dos dados e divulgação dos resultados, cabendo ao Ceale a elaboração de parte dos itens de avaliação, a montagem dos testes, as análises pedagógicas e a elaboração do Boletim Pedagógico.

Segundo Oliveira (2008), existem etapas a serem cumpridas para a elaboração de uma avaliação educacional em larga escala. A primeira é a

delimitação da população a ser avaliada. Um segundo momento é dedicado à elaboração ou utilização de uma matriz de referência de avaliação para a construção de itens que são submetidos a pré-testes, que possibilitem uma análise estatística e pedagógica. A terceira etapa envolve a montagem de cadernos balanceados e a padronização de testes e a elaboração de questionários contextuais que possibilitem uma análise não só quantitativa como qualitativa dos resultados. A quarta etapa consiste na aplicação dos instrumentos, processamento e constituição da base de dados da avaliação. Para a última etapa, considera-se a análise e produção dos resultados, a construção e interpretação das escalas de proficiência e a elaboração de relatórios gerais e pedagógicos. Seguindo essas etapas destacadas anteriormente, foi implementado o PROALFA (MG).

A primeira edição da avaliação da alfabetização, que posteriormente, seria transformada em Programa de Avaliação da Alfabetização em Minas Gerais – PROALFA (MG), iniciou-se em 2005, a partir de uma avaliação amostral, de 10.685 alunos da rede pública estadual e municipal que cursavam a Fase 1 do Ciclo Inicial de Alfabetização, correspondendo atualmente ao 2º ano do Ensino Fundamental. Os testes tinham por objetivo avaliar o impacto na alfabetização, das crianças que entraram com 6 anos no processo de escolarização formal. (Oliveira e Rocha, 2007).

A partir dos dados coletados nessa avaliação amostral, foi delineada uma escala com seis níveis de aprendizagem para a alfabetização.

Os dois primeiros níveis da escala indicaram grupos de alunos com um conjunto de habilidades ainda muito incipiente, no que tange ao domínio da palavra escrita (...); Os alunos posicionados no nível 3 demonstraram ter habilidades de identificar uma palavra, num contexto de três ou quatro palavras.(...) No nível quatro, verificou-se que os alunos demonstraram estar consolidando suas capacidades de leitura e escrita de palavras (...). Já o nível cinco, evidenciou capacidades de escrita e decifração mais avançadas. (...) Por fim, as habilidades que integram o nível seis, se referem a um processo expressivo de consolidação de habilidades de alfabetização. (Oliveira e Rocha, 2007, p. 7).

Na tabela abaixo é possível visualizar melhor os níveis de aprendizagem para a alfabetização e as habilidades alcançadas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, diante do teste em que foram submetidos, como parte da avaliação amostral, em 2006.

Tabela 2 – Níveis de aprendizagem para a alfabetização

Nível	Habilidades
Nível 1	Não acertam nada ou acertam pouco
Nível 2	Dominam habilidades iniciais
Nível 3	Dominam o princípio alfabético
Nível 4	Lêem palavras oralmente com fluência; Escrevem palavras mesmo com alguma troca de letra
Nível 5	Lêem frases oralmente com fluência
Nível 6	Lêem e compreendem textos curtos

Fonte: Oliveira e Rocha, 2007.

Essa primeira avaliação amostral ainda não fazia parte de um programa mais amplo de avaliação da alfabetização no Estado de Minas Gerais. No entanto, seus resultados apontaram que a inserção dos alunos com 6 anos no Ensino Fundamental, após a ampliação para 9 anos, foi positiva, uma vez verificado que os alunos foram capazes de desenvolver habilidades básicas necessárias ao processo de alfabetização, quando tiveram a oportunidade de interação sistematizada com determinados conteúdos.

Com a necessidade de se mapear o nível de alfabetização dos alunos das escolas públicas e mediante a apresentação de resultados positivos, houve a decisão de se dar continuidade às avaliações, focalizando o processo de aquisição da língua escrita, acompanhando os alunos que ingressaram no Ensino Fundamental com 6 anos. Realizou-se, em 2006, nova avaliação amostral, do grupo de alunos do 2º ano e uma avaliação censitária, de 259.734 alunos que cursavam o 3º ano. Pode-se, então, compreender que tal avaliação permitiu análises longitudinais uma vez que propunha dar continuidade a um processo de avaliação dos alunos, por meio de uma amostra representativa no 2º ano do Ensino Fundamental.

As avaliações amostrais de 2005 e 2006 e da avaliação censitária em 2006 foram orientadas por uma Matriz de Referência ou Matriz de Avaliação na qual estavam explicitados os conteúdos e habilidades a serem avaliados. A partir da construção da matriz, foram elaborados itens de leitura que compuseram os testes aplicados. Os dados obtidos nas duas edições da avaliação permitiram a realização de ajustes na Matriz de Referência e permitiram a construção de uma escala de proficiência. Construída a escala,

foram definidos pontos de corte que se configuram em padrões de desempenho.

A análise pedagógica foi feita a partir da identificação estatística de diferentes níveis de aprendizagem em relação ao domínio da leitura e da escrita. Interpretados esses níveis, foram definidos 3 grandes agrupamentos, que organizaram os resultados em: Nível Baixo, Intermediário e Recomendável. (Oliveira e Rocha, 2007, p.9)

Elencar categorias de classificação dos alunos tem por objetivo permitir que gestores e professores possam intervir, de modo assertivo e comprometido, no desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos, além de possibilitar mudanças significativas nas ações pedagógicas. Desse modo, a escala de proficiência, construída a partir dos dados obtidos nas duas edições da avaliação, configurou-se como uma referência, com indicadores, para que se pudesse avaliar o desempenho dos alunos em processo de alfabetização. A escala de proficiência desenvolvida para o PROALFA (MG) foi uma importante referência para o MEC na criação da Provinha Brasil. A matriz de referência e a escala de proficiência foram referências, também, para os demais programas de avaliação desenvolvidos no país.

A escala de proficiência do PROALFA (MG) apresenta os resultados do desempenho dos alunos avaliados nos diferentes anos de escolarização, em uma única métrica que vai de 0 a 1000 pontos. Conforme a tabela abaixo, os três padrões de desempenho foram assim classificados:

Tabela 3 – Padrões de desempenho do PROALFA

Padrões de desempenho	Ponto da escala
Baixo	Até 450
Intermediário	De 450 a 500
Recomendável	Acima de 500

Fonte: Boletim Pedagógico, 2009.

O padrão de desempenho recomendável pressupõe que os alunos sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, padrão esse considerado o mais adequado aos alunos que cursam o 3º ano do Ensino Fundamental; o padrão intermediário considera aqueles que já conseguem ler frases e possuem algumas capacidades relativas ao letramento, ou seja, aos usos sociais da leitura. Os alunos considerados com baixo desempenho, os

chamados BDs, são aqueles que, apesar de estarem cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, adquiriram, ou não, somente as habilidades básicas, tais como a leitura de palavras. (Oliveira e Rocha, 2007)

As matrizes de referência ou matrizes de avaliação têm por objetivo apresentar os tópicos, as competências e os descritores a serem avaliados. Porém, vale ressaltar “que uma Matriz de Avaliação não contempla todas as capacidades a serem trabalhadas no dia a dia da sala de aula, o que é objeto de uma Matriz de Ensino. Não se pode, assim, confundir Matriz de Ensino com Matriz de Avaliação (Minas Gerais, Boletim Pedagógico, PROALFA, 2009, p. 23)”.

Segundo consta no Boletim Pedagógico (2009), elaborado pelo Ceale e Caed, e publicados pela SEE/MG para a divulgação dos resultados do PROALFA (MG) para as escolas, são utilizados como critérios avaliativos, na Matriz de Referência do PROALFA (MG), cinco tópicos e doze respectivas competências, além de habilidades e detalhamento dessas habilidades em ações a serem desenvolvidas pelos alunos nos diferentes níveis de desempenho. A partir dos tópicos são relacionadas competências que correspondem a ações que o aluno deve alcançar nesses três níveis de desempenho. A Matriz de Referência divulgada nos Boletins Pedagógico do PROALFA (MG) permite melhor compreensão de tais ações.

Quadro 2 – Matriz de Referência do PROALFA (MG)

Tópicos	Competências	Habilidades	Detalhamento das habilidades
T1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	H1. Identificar letras do alfabeto	O aluno deve reconhecer letras do alfabeto apresentadas isoladamente, em seqüências de letras ou no contexto de palavras.
		H2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação	O aluno precisa diferenciar letras de números e de outros símbolos. Deve reconhecer, por exemplo, um texto que circula socialmente ou uma seqüência que apresenta somente letras, entre outros textos ou outras seqüências que apresentam letras e números.
		H3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras	O aluno deve identificar letras isoladas ou palavras escritas com diferentes tipos de letras: maiúscula, minúscula; cursiva; caixa alta e baixa.
	C2. Uso adequado da página	H4. Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da língua portuguesa	O alfabetizando, ao ter contato com um texto (contos, tirinhas, notícias, entre outros), deve identificar a direção formal da escrita: onde se inicia a leitura ou onde se localiza a última palavra do texto. Considerando a tarefa de registro escrito, espera-se que o aluno copie uma frase respeitando as direções da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita), bem como demonstre o uso correto das linhas, das margens e do local adequado para iniciar a escrita em uma folha.

T2- Apropriação do sistema alfabético	C3. Aquisição de consciência fonológica	H5. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica)	O alfabetizando precisa identificar o número de sílabas que compõe uma palavra ao ouvir a pronúncia de palavras (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas); com diferentes estruturas silábicas (CV – consoante-vogal, CCV – consoante-consoante-vogal, CVC – consoante-vogal-consoante, V – vogal, VC – vogal-consoante, ditongo etc.).
		H6. Identificar sons de sílabas (consciência fonológica e consciência fonêmica)	Ao ouvir palavras ditadas, pertencentes a um mesmo campo semântico ou a campos semânticos distintos, o aluno deve identificar sons de sílabas com diferentes estruturas (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo etc.) no início, meio ou no final das palavras.
	C4. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica	H7. Compreender a função de segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos	O aluno precisa reconhecer o número de palavras que compõe um pequeno texto. Precisa, também, ao observar uma palavra, ser capaz de identificar o número de vezes que ela se repete em um texto. Espera-se, ainda, que palavras compostas por menos de três letras, por exemplo, sejam identificadas como palavras.
	C5. Leitura de palavras e pequenos textos	H8. Ler palavras	O aluno deve ler palavras silenciosamente, com apoio de desenhos que as representam. Essa habilidade apresenta palavras em um nível crescente de dificuldade em relação à estrutura silábica, ou seja, sílabas CV, CVC, CCV, V e palavras com ditongo.
		H9. Ler pequenos textos	O aluno deve ler frases e pequenos textos de até 6 linhas, de temas e gêneros mais recorrentes na vida social, localizando informações explícitas neles contidas.
T3- Leitura: compreensão, análise e avaliação	C6. Localização de informações explícitas em textos	H10. Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas menos familiares	O aprendiz precisa identificar, no texto lido, uma informação que se apresenta explicitamente. Essa informação pode estar presente no início, no meio ou no fim do texto. O texto pode apresentar diferentes graus de complexidade, dependendo de fatores como: sua extensão (pequena, média ou grande), gênero, tema (mais ou menos usual), linguagem. Tais fatores podem interferir no processo de localização de informação.
		H11. Identificar elementos que constroem a narrativa	O alfabetizando precisa conhecer gêneros textuais que privilegiam a narrativa, tais como contos de fadas, contos modernos, fábulas, lendas. São avaliadas habilidades relacionadas à identificação de elementos da narrativa: espaço, tempo (isolados ou conjuntamente), personagens e suas ações e conflito gerador. É importante evidenciar que, embora o foco de uma avaliação que se referencia na alfabetização e letramento seja o texto, em seus diferentes gêneros, reconhecendo a importância de textos de estrutura predominantemente narrativa como contos de fadas e fábulas. Nessa faixa etária, considerou-se necessária a proposição de uma habilidade específica, com o intuito de enfatizar gêneros como os aqui exemplificados.
	C7. Interpretação de informações implícitas em textos	H12. Inferir informações em textos	O aprendiz precisa revelar capacidade de, a partir da leitura autônoma de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão menos frequente, em textos de tema/gênero mais familiar ou menos familiar. O aluno deve realizar inferência, o que supõe que seja capaz de ir além do que está dito em um texto. Ou seja, ir além das informações explícitas, relacionando informações presentes em um texto (verbal, não verbal ou verbal e não verbal) com seus conhecimentos prévios, a fim de produzir sentido para o que foi lido.
		H13. Identificar assunto de texto	O aluno deve demonstrar capacidade de compreensão global do texto. Ele precisa ser capaz de, após ler um texto, dizer do que ele trata. Em outras palavras, realizar um exercício de síntese, identificando o assunto que representa a ideia central do texto.
		H14. Formular hipóteses	O estudante precisa reconhecer/ antecipar o assunto de um texto a partir da observação de uma

			imagem e/ou da leitura de seu título.
	C8. Coerência e coesão no processamento de textos	H15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto	O aluno deve identificar, em textos em que predominam sequências narrativas ou expositivas/argumentativas, marcas linguísticas (como advérbios, conjunções etc.) que expressam relações de tempo, lugar, causa e consequência.
		H16. Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto	O estudante deve recuperar o antecedente ou o referente de um determinado elemento anafórico (pronome, elipse ou designação de um nome próprio) destacado no texto, demonstrando que compreendeu a que se refere esse elemento.
		H17. Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição	Ao ler o texto, o aluno deve ser capaz de identificar os efeitos de sentido decorrentes da utilização de recursos gráficos (caixa alta, grifo – itálico, negrito, sublinhado...), do léxico (vocabulário) ou também de identificar o humor ou a ironia no texto, decorrentes desses recursos.
		H18. Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto	O aluno deve identificar, em um dado texto, a fala/discurso direto ou indireto. Nesse caso, o aluno terá que demonstrar que reconhece quem “está com a palavra”.
	C9. Avaliação do leitor em relação aos textos	H19. Distinguir fato de opinião sobre o fato	O estudante deve ser capaz de distinguir um fato de uma opinião, explícita ou implícita, sobre determinado fato ao ler, por exemplo, histórias ou notícias.
		H20. Identificar tese e argumentos	O aluno precisa identificar a tese defendida em um texto e/ou os argumentos que sustentam a tese apresentada. Ele precisa saber, por exemplo, qual é a ideia defendida no texto.
		H21. Avaliar a adequação da linguagem usada à situação, sobretudo, a eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade	O aluno deve ser capaz de identificar, por exemplo, marcas de oralidade em um texto escrito ou justificar determinada linguagem presente no texto em função dos objetivos a que ele se propõe.
T4- Usos sociais da leitura e da escrita	C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	H22. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética	O aluno deve reconhecer a ordem alfabética, tendo em vista seus usos sociais. É avaliado, por exemplo, se ele identifica o local de inserção de um nome em uma lista ou agenda. Verifica-se, também, a capacidade de identificação do local correto de inserção de uma palavra no dicionário, a partir da observação da primeira letra. Espera-se, também, que o aprendiz saiba distinguir os variados suportes que são organizados pela ordem alfabética (dicionário, enciclopédia, catálogo telefônico...).
		H23. Identificar gêneros textuais diversos	O estudante precisa identificar diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, seu circuito comunicativo e suas características linguístico-discursivas. Inicialmente, são apresentados gêneros mais familiares aos alunos, como: listas, bilhetes, convites, receitas culinárias etc. e, posteriormente, outros menos familiares, como: notícias, anúncios, textos publicitários etc. Tais textos podem ser identificados a partir de seu modo de apresentação e/ou de seu tema/assunto e de seu suporte.
		H24. Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos	Além de identificar gêneros textuais que circulam na sociedade, o aluno deve reconhecer a finalidade desses textos: para que servem e qual a sua função comunicativa.
T5- Produção escrita	C11. Escrita de palavras	H25. Escrever palavras	O alfabetizando necessita mostrar capacidade de escrever palavras de diversas estruturas: monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas; com diferentes padrões silábicos (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo etc.).
	C12. Escrita de frases/ textos	H26. Escrever frases/ textos	O aluno deve desenvolver a habilidade de produzir frases/pequenos textos. A escrita de frases pode ser feita a partir da observação de uma imagem. Já a escrita de textos, como histórias, pode ser feita com base na observação de uma sequência de imagens. Outros gêneros mais familiares, como lista, convite, aviso ou bilhete, por exemplo, também são solicitados para serem escritos, tendo em vista a

			definição de suas condições de produção: o que escrever (tema), para quem, para que, em que suporte e local de circulação.
--	--	--	--

Fonte: Boletim Pedagógico, Ceale, 2010.

Para um aluno avaliado com desempenho intermediário, ou seja, que se encontra na faixa de 450 a 500 pontos da escala de proficiência, entende-se que a competência *C1. Identificação das letras do alfabeto* esteja consolidada e que a *C2. Uso adequado da página* começa a se estabelecer. A competência *C3. Aquisição de consciência fonológica* e a competência *C4. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica* são consolidadas no nível intermediário de desempenho. As competências *C5. Leitura de palavras e pequenos textos* e *C6. Localização de informações explícitas em texto* também são consolidadas nesse nível de desempenho, uma vez que os alunos já ampliaram suas possibilidades de leitura. As competências seguintes, de *C7 a C12*, serão mais desenvolvidas no nível de desempenho recomendável, o que não invalida a possibilidade de se trabalhar com tarefas que iniciem o exercício de tais competências.

É importante ressaltar que as competências *C8, Coerência e coesão no processamento de textos*, *C9, Avaliação do leitor em relação aos textos*, e *C10, Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos*, terem sido consideravelmente ampliadas neste nível [desempenho intermediário] de modo geral, ainda não se consolidam plenamente aqui. (Minas Gerais, Boletim Pedagógico, PROALFA, 2009, p.39).

Há que se afirmar a aquisição das demais competências, considerando-se que o nível de desempenho recomendável é aquele no qual o aluno já estabelece relações grafema-fonema tanto na leitura quanto na escrita, o que o possibilita codificar e decodificar o código escrito.

As práticas comuns ao sistema de avaliação incluem uma data predeterminada, sugerida pela SEE/MG, para a aplicação da avaliação, por um professor aplicador, diferente do professor regente da turma a ser avaliada para se garantir a imparcialidade. O professor que aplica o teste é orientado para seguir as instruções do Manual do Professor Aplicador de Avaliação Censitária do 3º ano (Minas Gerais, SEE/MG, PROALFA, 2008). Esse manual é composto por orientações tanto para o professor aplicador quanto para o professor regente da turma, incluindo: I) Critérios para a aplicação do teste; II)

Funções do professor regente da turma a ser avaliada; III) Atribuições do Professor Aplicador: IV) No dia da aplicação do teste: i) antes da aplicação, ii) preparação para a aplicação do teste, iii) aplicação dos testes, iv) após a aplicação do teste (Minas Gerais, SEE/MG, PROALFA, 2008, p.2-7).

A aplicação do teste tem duração de duas horas e deve ter início 30 minutos após o início das aulas. Há orientações no Manual para que o professor regente da sala a ser avaliada organize a sala, de modo padronizado, estabelecido pela SEE/MG, com distribuição de fichas de identificação, nas carteiras, com o objetivo de evitar a comunicação entre os alunos durante a execução do teste. O professor também é orientado a retirar os materiais didáticos escritos que possam estar expostos na sala de aula, evitando, assim, a prática da escrita com modelo durante o teste.

O professor aplicador deve participar do treinamento sobre a aplicação do teste oferecido pela escola e fazer uma leitura minuciosa e cuidadosa do Manual do Professor Aplicador disponibilizado pela SEE/MG. Também é função desse professor, no dia do teste, receber o malote com os cadernos de testes; apresentar-se à turma dizendo da importância da execução individual do teste, da melhor maneira possível; distribuir os testes entre os alunos, solicitando o preenchimento da capa, sem ajudá-los nessa e nas demais tarefas durante o teste. “O Professor Aplicador deverá ler somente o enunciado do item que apresentar o desenho de um megafone. É proibido ler as opções de resposta. Nenhuma orientação deve ser dada ao aluno, independentemente do seu nível de alfabetização”. (Minas Gerais, SEE/MG, PROALFA, 2008, p.6)¹⁴.

Após a aplicação do teste o professor aplicador deverá completar o relatório, organizar os testes em ordem alfabética e lacrar o malote juntamente com a lista de presença¹⁵. Essa lista deve ser preenchida e assinada pelos dois professores, regente da turma e aplicador devido às informações que são solicitadas, tais como: nome completo do aluno, presença ou ausência, sexo, data de nascimento, idade, idade de ingresso no Ensino Fundamental. Além dessas informações há duas questões a serem respondidas: O aluno repetiu algum ano? E, fez Pré-escola/Educação Infantil? Cabe ao professor regente da

¹⁴ Nos testes para o 2º e 3º ano do Ensino Fundamental há itens que são lidos.

¹⁵ A lista enviada para o preenchimento pelos professores nas escolas é apresentada no Anexo 2

turma avaliada preencher os campos com informações pessoais e sobre o histórico de escolarização do aluno e, ao professor aplicador, cabe o preenchimento do cabeçalho e do campo de presença ou ausência.

É importante ressaltar que a questão sobre a repetência do aluno possui três opções: Nunca, 01 vez ou 02 vezes; indicando que a possibilidade de retenção como estratégia pedagógica também é considerada e reconhecida pela SEE/MG, proponente do teste avaliativo. O item presença ou ausência é uma tentativa de controlar as faltas, as evasões e os possíveis “desaparecimentos” dos alunos a serem avaliados.

No processo avaliativo dos estudantes em processo de alfabetização, no Estado de Minas Gerais, em 2007, houve a avaliação amostral para alunos do 2º e do 4º ano e fez-se uma avaliação censitária dos alunos do 3º ano e dos alunos do 4º ano considerados com baixo desempenho quando avaliados no ano anterior, seguindo assim, sucessivamente, até o presente momento.

Em síntese, o Programa de Avaliação da Alfabetização no Estado de Minas Gerais - Proalfa/MG iniciou-se em 2005, com uma avaliação amostral, dos alunos que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental, já considerando sua entrada na escola, em 2004, com 6 anos. Em 2006, foram avaliados, amostral e censitariamente, os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, respectivamente. A partir de 2007, iniciaram-se quatro tipos de avaliações, sendo duas amostrais, para alunos do 2º e 4º anos, e duas censitárias para os alunos do 3º ano e os alunos do 4º anos que, quando avaliados no ano anterior, foram classificados com baixo desempenho.

O PROALFA (MG), considerando a meta principal da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais de que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos, tem por objetivo

[...] fornecer informações ao sistema e aos professores orientando a construção de estratégias de acompanhamento e intervenções para o alcance dessa meta. Assim sendo, o PROALFA avalia, por meio de um teste, alunos da rede pública em seu segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade (Boletim Pedagógico - PROALFA, 2007)

A tabela abaixo permitirá melhor visualização dos dados abordados anteriormente e do número de alunos avaliados a cada ano/edição do PROALFA (MG).

Tabela 4 – Tipo de avaliação e número de alunos avaliados a cada ano no PROALFA (MG).

Características/ ano da avaliação	Tipo de avaliação	Ano de escolarização do E. F.	Nº de avaliados
2005	Amostral	2º ano	10.685 alunos
2006	Amostral	2º ano	27.066 alunos
	Censitária	3º ano	259.734 alunos
2007	Amostral	2º ano	25.476 alunos
	Censitária	3º ano	273.816 alunos
	Amostral	4º ano	25.777 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	32.097 alunos
2008	Amostral	2º ano	31.656 alunos
	Censitária	3º ano	276.338 alunos
	Amostral	4º ano	25.853 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	51.195 alunos
2009	Amostral	2º ano	44.700 alunos
	Censitária	3º ano	314.646 alunos
	Amostral	4º ano	45.112 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	41.690 alunos
2010	Amostral	2º ano	45.486 alunos
	Censitária	3º ano	248.128 alunos
	Amostral	4º ano	46.282 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	46.079 alunos

Fonte: Boletim Pedagógico 2009 e Caed, 2011.

Como pode ser observado na tabela, o número de alunos com baixo desempenho aumenta ou se mantém proporcional ao número de alunos avaliados, ou seja, quando aumenta o número de alunos avaliados aumenta também o número de alunos considerados com baixo desempenho.

Em 2006, foram avaliados 259.734 alunos que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal; em 2007, foram avaliados 32.097 alunos considerados com baixo desempenho no ano anterior, ou seja,

dos 259.734 alunos, 32.097 eram BDs, um total de 12,36%. Em 2007, foram avaliados um total de 273.816 alunos do 3º ano, desses, em 2008, 51.195 alunos eram BDs, uma vez que participaram da avaliação censitária de 3º ou 4º anos, perfazendo o percentual de 18,7% BDs. Em 2008, do total de 276.338 alunos do 3º ano, 41.690, em 2009 foram avaliados como BDs do ano anterior, ou seja, 15,1%. Em 2010 foram avaliados censitariamente, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, 314.646 alunos, em 2010, 46.079 alunos foram avaliados censitariamente compondo o grupo de alunos BDs, perfazendo 14,64%. Os dados podem ser mais bem visualizados na tabela abaixo.

Tabela 5 – Percentual de alunos BDs por ano nas edições do PROALFA (MG)¹⁶

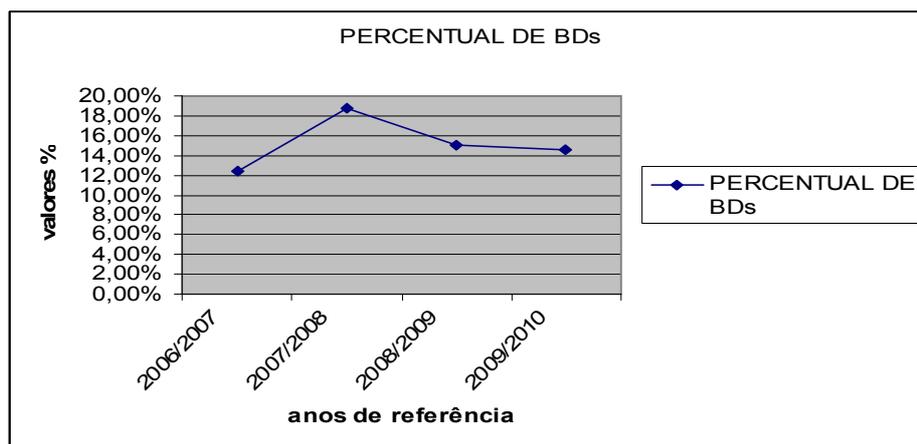
ANOS DE REFERÊNCIA	PERCENTUAL DE BDs
2006/2007	12,36%
2007/2008	18,71%
2008/2009	15,1%
2009/2010	14,64%

Fonte: Cadernos de campo A e B, 2011.

Vale ressaltar que esse percentual foi calculado considerando o número total de alunos, das redes estadual e municipais, que se submeteram aos testes do PROALFA (MG) nas avaliações censitárias do 3º ano e os alunos identificados como BDs, no ano consecutivo, cursando o 3º ano novamente, ou seja, que foram retidos e/ou aqueles que foram aprovados para cursar o 4º ano mesmo sendo BDs.

A partir da análise dos dados, percebe-se que o número de alunos avaliados com baixo desempenho aumentou em relação à primeira edição da avaliação em 2007. A segunda edição apontou para um número crescente de alunos BDs. Em 2009, este percentual diminuiu em relação ao ano anterior, mas manteve-se maior do que na primeira edição e, em 2010, há uma diminuição pouco significativa, de menos de um ponto percentual. O gráfico abaixo permite visualizar a evolução do percentual de alunos avaliados com baixo desempenho no decorrer das edições do PROALFA (MG).

¹⁶ A tabela 5 foi construída a partir dos dados coletados no decorrer dos anos da pesquisa, por meio dos diversos documentos disponibilizados pela SEE\MG e pelo Caed.

Gráfico 5 – Percentual de alunos BDs nas edições do PROALFA (MG)

Fonte: Cadernos de campo A e B, 2011.

Observa-se, portanto, uma tendência à manutenção de alunos BDs que, neste estudo, serão tomados como principal categoria de análise. Os alunos avaliados como BDs merecem destaque uma vez que o foco da pesquisa ora apresentada é o fenômeno de mobilidade dos alunos, do 3º ano do Ensino Fundamental, dando especial ênfase aos alunos com baixo desempenho nas avaliações do PROALFA (MG).

Diante da contextualização e apresentação das características do PROALFA (MG), pretende-se, no próximo capítulo, apresentar o percurso e os instrumentos metodológicos que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 2 – Dados quantitativos e qualitativos: percurso e instrumentos metodológicos

O caminho percorrido no desenvolvimento da pesquisa sobre a mobilidade de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental identificados com baixo desempenho, no PROALFA (MG), em escolas da rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, foi sendo traçado a partir de análises das diversas avaliações externas em âmbito internacional, nacional e estaduais, sempre tendo como referência a metodologia mista, quantitativa e qualitativa.

2.1 – O olhar para o objeto pesquisado: ajustes focais

Para percorrer o caminho de desenvolvimento da pesquisa foi preciso trabalhar, em diversos momentos, na perspectiva de ajustes focais. Como ajustes focais entende-se, nesta pesquisa, movimentos que possibilitaram focalizar diferentes escalas de observação, conforme Revel (1998 *apud* Souza 2009): ora adota-se um foco mais geral, mais amplo, macroanalítico, como no caso dos dados quantitativos; ora adota-se uma visão mais particularizada, microanalítica, como no caso das análises dos resultados de duas escolas e a busca do percurso de cada aluno identificado com baixo desempenho nessas escolas.

Segundo Revel (1998 *apud* Souza 2009, p.35), a adoção de procedimentos que contemplem as diferentes escalas de observação pode trazer ganhos importantes para a pesquisa, pois a variação de escala representa

(...) um recurso de excepcional fecundidade, porque possibilita que se construam objetos complexos e, portanto que se leve em consideração a estrutura folheada do social. Ela afirma ao mesmo tempo em que nenhuma escala tem privilégio sobre outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico.

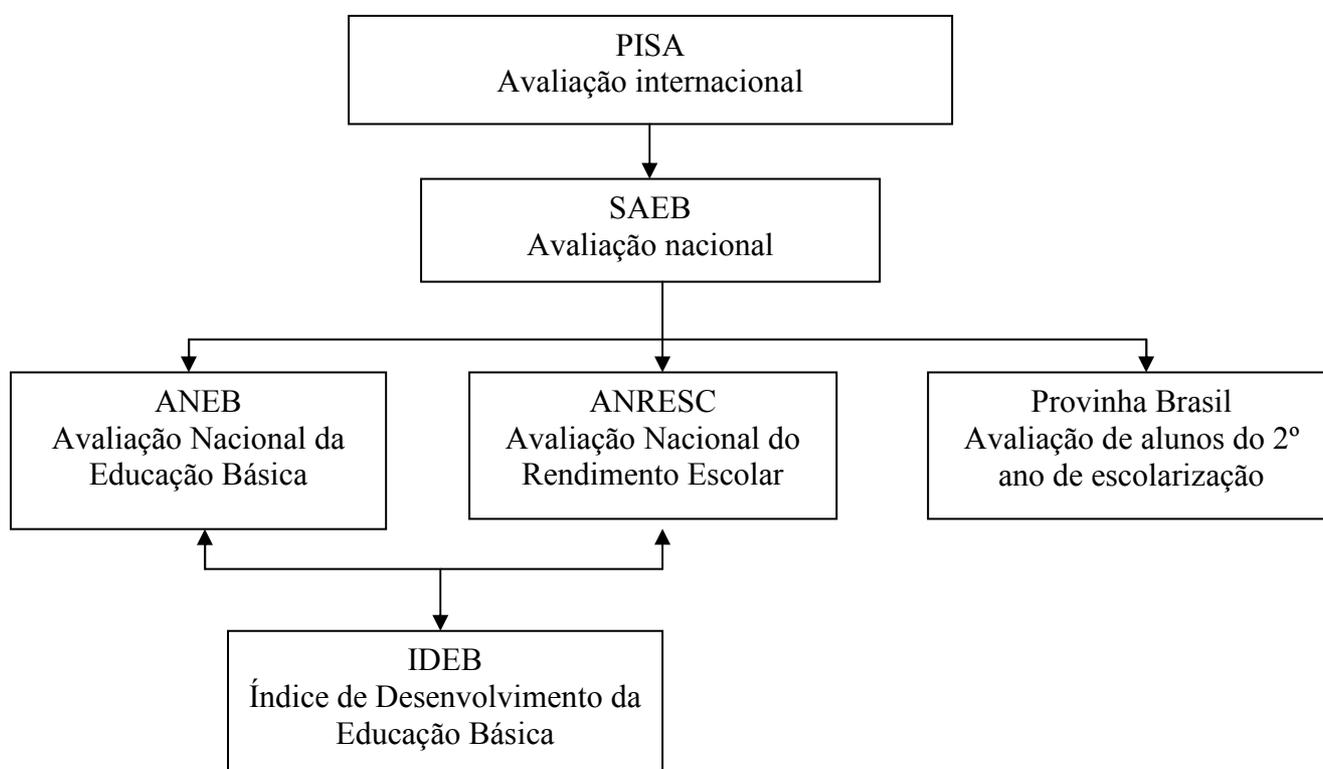
Um primeiro movimento macroanalítico foi feito no sentido de pesquisar sobre as avaliações educacionais externas em larga escala, adotadas em

âmbito nacional, até chegar à avaliação externa educacional, no Estado de Minas Gerais, o Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA (MG).

A contextualização do PROALFA (MG) foi concebida nesse movimento vertical e horizontal da pesquisa. O diagrama a seguir apresenta o primeiro movimento de verticalização em relação aos programas de avaliação externa da Educação, partindo do PISA, um programa de avaliação que, ao mesmo tempo, causou impacto negativo pelos resultados dos estudantes brasileiros e impulsionou os programas de avaliação nacionais, tais como a reforma metodológica do SAEB, com seus modelos amostral e censitário.

O modelo censitário (Anresc) terminou por ser denominado Prova Brasil e seus resultados, somados às informações de fluxo escolar, produzem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Além dessas avaliações da Educação Básica, do 5º ao 9º ano, também foi instituído o teste Provinha Brasil, para avaliar alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. A figura a seguir apresenta o primeiro movimento de verticalização para o desenvolvimento da pesquisa, na tentativa de compreender e contextualizar os diversos Programas de Avaliação da Educação Básica.

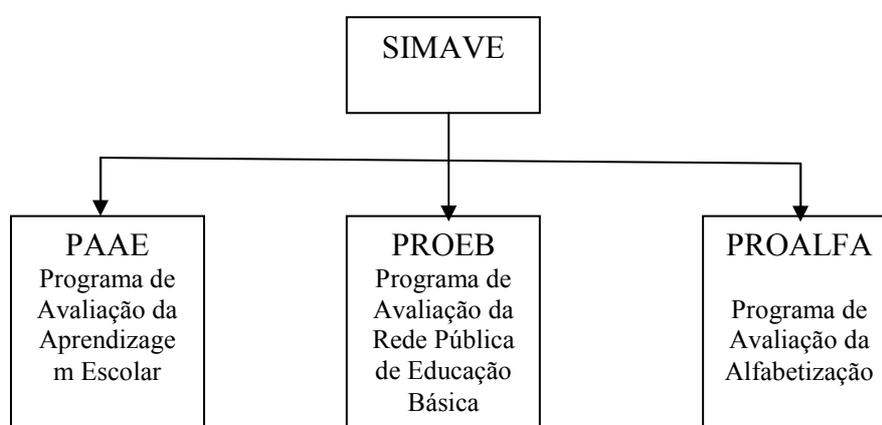
Figura 1 – Primeiro movimento focal da pesquisa¹⁷



¹⁷ As figuras 1, 3, 4, 5 e 6 foram construídas com o objetivo de tornar mais visível os movimentos metodológicos de ajustes focais da pesquisa.

O segundo momento de ajuste de foco, ainda macroanalítico, deu-se em relação aos dados do SIMAVE disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação, SEE/MG. Uma vez apresentados os programas internacional e nacionais de avaliação, selecionou-se o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, com ênfase nos dados do PROALFA (MG). Conforme explicitado no item 1.4 do primeiro capítulo, sobre o PROALFA (MG), o SIMAVE é subdividido em três outros programas de avaliação, tal como demonstra a figura a seguir.

Figura 2 – Programas de avaliação que compõem o SIMAVE



Os dados quantitativos dos resultados do PROALFA (MG), disponibilizados pela SEE/MG possibilitaram um primeiro estudo que visou verificar a exequibilidade da pesquisa por meio de visitas a escolas selecionadas com alto e baixo índice de alunos identificados com baixo desempenho. Após esse estudo, foi necessário buscar novos dados, disponibilizados pelo Caed.

Na tentativa de visualizar o movimento dos alunos avaliados com baixo desempenho, os BDs, foi preciso selecionar as Superintendências Regionais de Ensino – SREs do Estado de Minas Gerais até chegar às escolas participantes de todas as edições do PROALFA (MG) da região metropolitana de Belo Horizonte. Os dados quantitativos levaram à pesquisa dos dados qualitativos em duas escolas da SRE A de Belo Horizonte, caracterizando-se como estudos de caso.

O estudo de caso, discutido por diversos autores (Markus, 1983; Yin, 1984; Stake, 2000; Alves-Mazzotti, 2006) tem sido utilizado em pesquisas nas

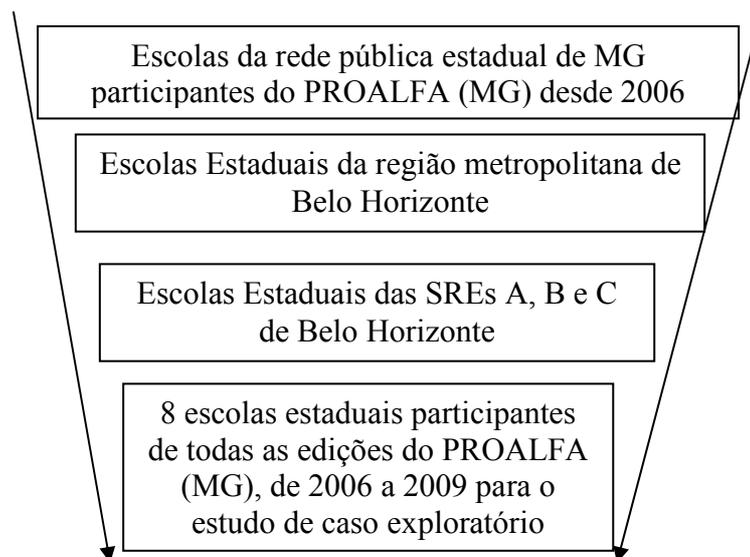
áreas das Ciências Sociais e da Educação. Na pesquisa ora apresentada, tal estudo tornou-se necessário a partir da coleta dos dados quantitativos. Foi o quantitativo que levou ao estudo de caso qualitativo, considerando um caso como “uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas” (Stake, 2000 *apud* Alvez-Mazzotti, 2006, p.641).

A caracterização do estudo de caso é feita por Stake (2000 *apud* Alvez-Mazzotti, 2006), a partir de três categorias: o estudo de caso intrínseco, o estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo. Entre as definições abordadas pelo autor, destaca-se, para essa pesquisa, o estudo de caso instrumental coletivo, ou seja, uma junção de duas das categorias expostas pelo autor.

No estudo de caso instrumental [...] o interesse no caso refere-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa. No estudo de caso coletivo o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. (Alves-Mazzotti, 2006, p.641-642)

A pesquisa de metodologia mista, que ora se apresenta, culmina em um estudo de caso instrumental coletivo delimitado, uma vez que as duas escolas selecionadas fazem parte de um sistema estadual de educação e são ligadas por um contexto sociocultural, histórico e econômico. Logo, o estudo de caso coletivo, atrelado a um instrumental metodológico adequado, “permitirá melhor compreensão, ou mesmo, melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos” (Alves-Mazzotti, 2006, p.642).

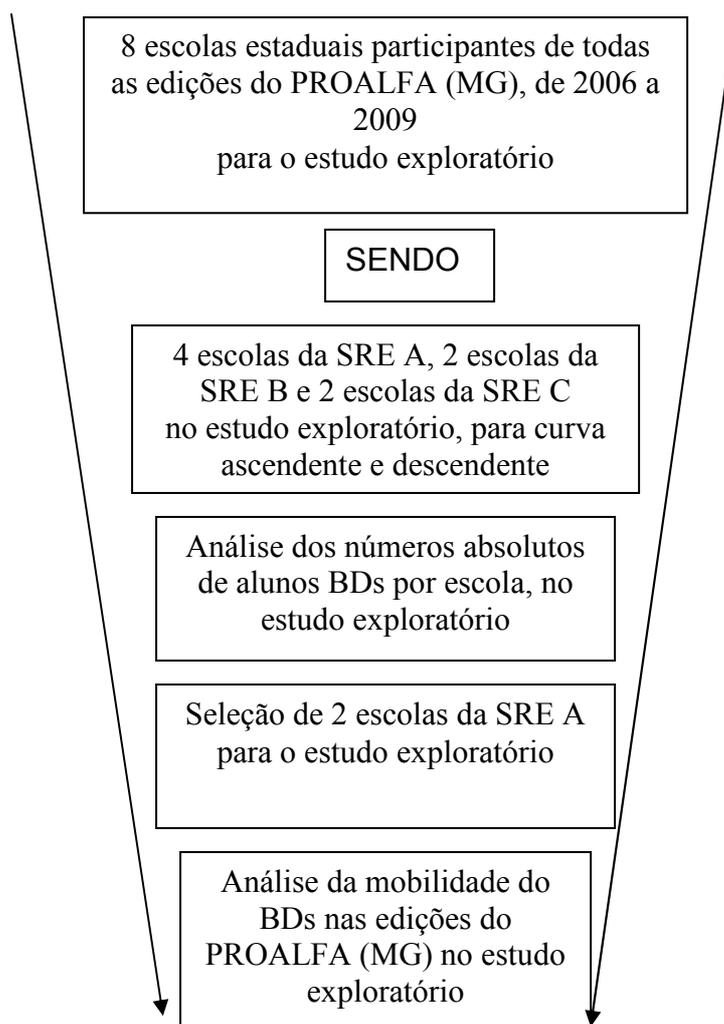
O diagrama a seguir possibilita visualizar o segundo movimento de verticalização da pesquisa a partir de um estudo exploratório.

Figura 3 – Segundo movimento focal da pesquisa

Em um terceiro movimento, agora na perspectiva microanalítica, no sentido de verticalização da pesquisa, foi preciso eleger, entre as escolas, uma que apresentasse uma curva ascendente e outra uma curva descendente de alunos BDs.

A busca dessas escolas se deu na perspectiva de se tentar responder às questões levantadas em relação às propostas pedagógicas para auxiliar na diminuição e a não produção do número de alunos com baixo desempenho diagnosticados nas avaliações do PROALFA (MG). No diagrama a seguir, é possível visualizar tal verticalização.

Figura 4– Terceiro movimento focal da pesquisa



Ainda um quarto movimento de ajuste do foco da pesquisa, após o estudo exploratório, permitiu chegar a duas escolas da SRE A, participantes do PROALFA (MG) de 2007 a 2010, mantendo-se a característica focal de microanálise. Alguns critérios foram estabelecidos para a seleção dessas duas escolas. Na tabela a seguir, poder-se-á visualizar o total de escolas estaduais por SREs, o número absoluto de escolas estaduais com mais de 50 alunos matriculados e o percentual relativo a essas escolas selecionadas seguindo esse primeiro critério. Pode-se também visualizar as escolas que apresentam curva ascendente e descendente para BDS e os respectivos percentuais em relação às escolas selecionadas, por SREs.

Tabela 6 - Escolas selecionadas das SREs e seus respectivos percentuais para ascendência e descendência de BDs.

	TOTAL DE ESCOLAS POR SRE*	ESCOLAS COM + DE 50 ALUNOS MATRICULADOS	% DE ESCOLAS COM MAIS DE 50 ALUNOS	CURVA ASCENDENTE PARA BDs		CURVA DESCENDENTE PARA BDs	
				+ DE 50% DE BDs	% DE ESCOLAS COM + DE 50% DE BDs	MENOS DE 5% DE BDS	% DE ESCOLAS COM - DE 5% DE BDS
SER A	159	34	21,38%	3	8%	9	26,47%
SRE B	219	43	19,63%	2	0,1%	16	37,20%
SRE C	166	30	18,07%	1	3,3%	9	30%
TOTAL	544	107	19,66%				

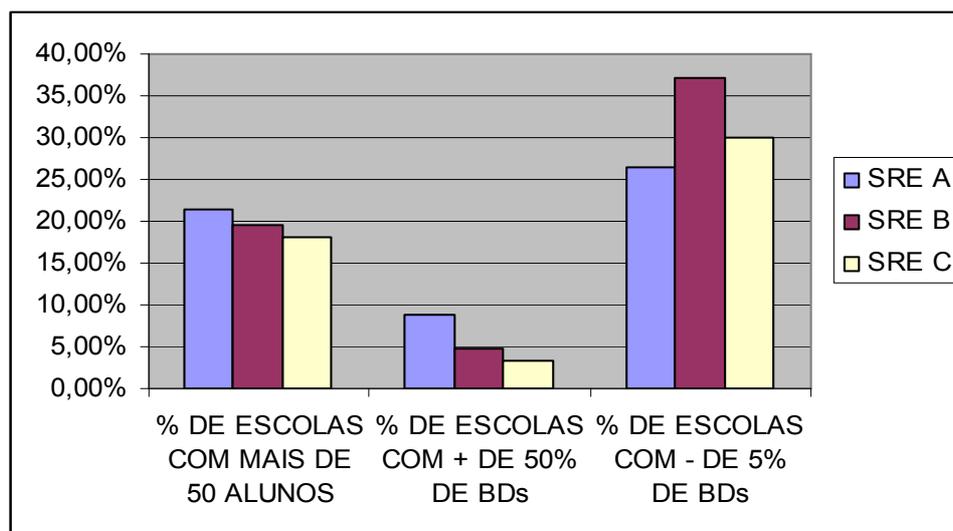
***Dados referentes ao censo de 2008 disponíveis no site da SEE/MG.**

Fonte: SEE/MG.

O primeiro critério adotado foi o número de alunos matriculados por escola. Considerou-se parte integrante do estudo quantitativo, escolas, das SREs Metropolitanas de Belo Horizonte, com mais de 50 alunos matriculados, tendo como referência as escolas participantes do PROALFA (MG) de 2007 a 2010. Foram selecionadas 34 escolas da SRE A, 43 escolas da SRE B e 30 escolas da SRE C seguindo esse primeiro critério. É importante destacar que essas escolas equivalem aproximadamente a 19,66% do total de escolas das SREs A, B e C.

O segundo critério para a seleção das duas escolas que poderiam participar do estudo qualitativo foi o número percentual, acima de 50%, de alunos avaliados com baixo desempenho, para escolas consideradas com padrão de desempenho, de seus alunos, não adequado. E para escolas consideradas com um bom padrão de desempenho, observou-se o número percentual de alunos com baixo desempenho abaixo de 5% do total de alunos avaliados.

O gráfico a seguir apresenta os percentuais de acordo com os critérios estabelecidos para a seleção das escolas estaduais para os estudos de caso.

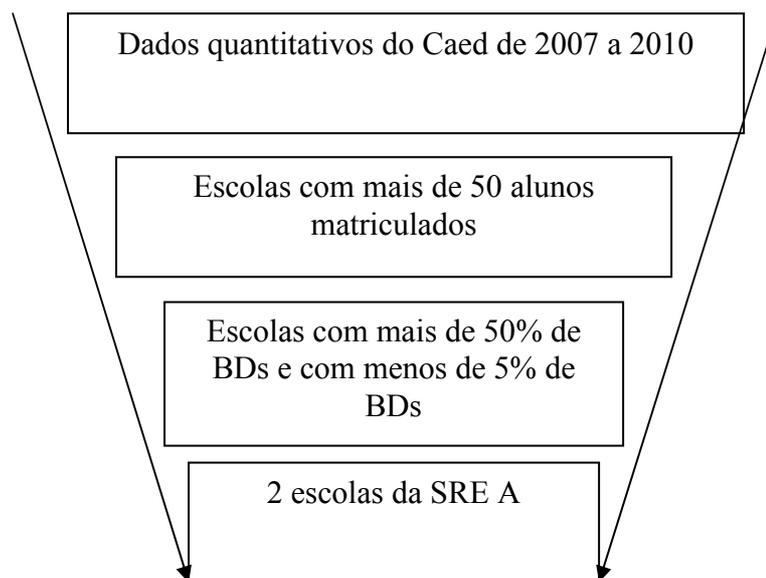
Gráfico 6 – Percentual de alunos BDs nas SREs

Fonte: Caed, 2011.

É possível visualizar que, embora a SRE B possua o maior número absoluto de escolas, essas não são a maioria em se tratando, percentualmente, do número de alunos matriculados, mas, por outro lado, é a regional que apresenta maior número percentual para resultados com menor de 5% de BDs. As escolas da SRE A mantêm-se em maior índice percentual tanto para o número de alunos matriculados, quanto para escolas com percentual acima de 50% de BDs e menor percentual para escolas com menos de 5% de BDs. O que nos levou a considerar tal regional para a seleção das escolas para os estudos de caso.

Verificou-se que três escolas da SRE A apresentaram percentual superior a 50% de alunos BDs; duas escolas da SRE B e uma escola da SRE C. Já, em relação ao bom desempenho dos alunos, a SRE A apresentou nove escolas com percentual de BDs abaixo de 5%, a SRE B, dezesseis escolas e a SRE C, nove escolas. Tem-se então, o quarto movimento focal da pesquisa para a seleção de duas escolas para os estudos de caso.

Figura 5 – Quarto movimento focal da pesquisa



Esses movimentos de ajustes focais, no trabalho em escalas macroanalíticas e microanalíticas, levaram a estudos de casos auxiliando na análise mais precisa das escolas que apresentaram variação no número de alunos com baixo desempenho.

Segundo Souza (2009, p.34)

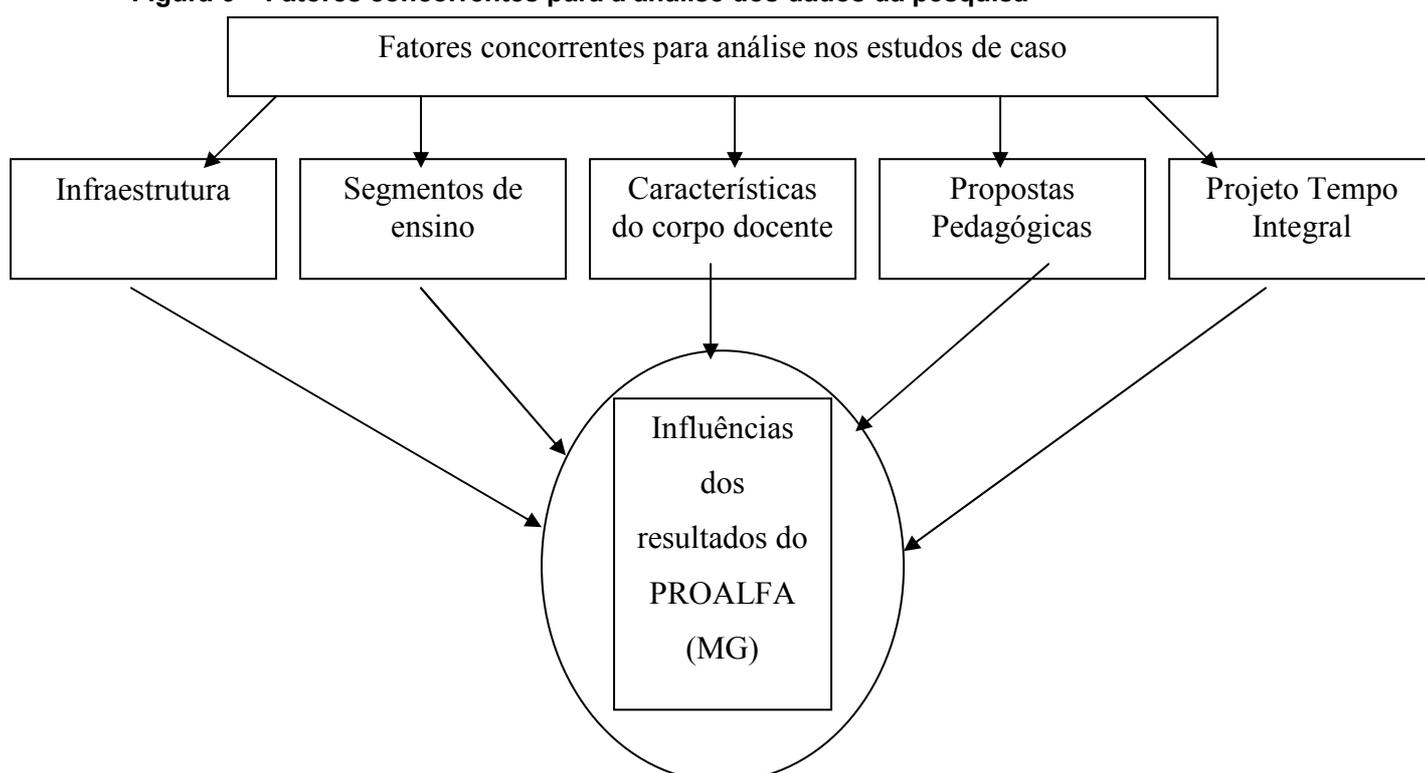
a opção por trabalhar em escala microanalítica, conforme afirma Revel (1998), permite explorar a complexidade e contradições internas que marcam determinados processos sociais, dentre eles a difusão da cultura escrita, geralmente, abordados como blocos maciços, como grandes “arranjos anônimos”. O autor não descarta a importância de estudos em larga escala, de natureza macro, para a compreensão de determinados fenômenos sociais. Também não supervaloriza as possibilidades explicativas de estudos microanalíticos, ao contrário, aposta no potencial explicativo que resulta da combinação de estudos em diferentes escalas de observação.

Nessa perspectiva, o trabalho em escala microanalítica propiciou o estudo de casos. Yin (1984 *apud* Alves-Mazzotti, 2006) considera quatro situações em que esse tipo de estudo é indicado: a) caso crítico para testar uma hipótese ou teoria; b) caso extremo ou único; c) caso revelador e d) caso como etapa exploratória. A situação da pesquisa poderia ser enquadrada na situação de um caso crítico e exploratório, uma vez que poderá possibilitar o desdobramento para outras análises acerca da mobilidade dos alunos com baixo desempenho nas avaliações do PROALFA (MG).

Ainda considerando o estudo de caso, no movimento focal da pesquisa dos dados quantitativos para os dados qualitativos, Yin (1984 *apud* Alves-Mazzotti, 2006) aponta características que um estudo de caso exemplar deve contemplar: a) completude, incluindo a distinção entre o fenômeno e o contexto, a narrativa e o planejamento para o estudo; b) hipóteses alternativas ou contraditórias para a validação do estudo; c) evidências marcantes e d) relato atraente e claro. E, a conclusão do caso deve ser passível de generalizações, pois, a partir do estudo de caso, outros estudos poderão ser feitos com referências ao primeiro podendo, inclusive, gerar metodologias que possam ser compartilhadas.

Nesse sentido, as visitas às duas escolas, no estudo exploratório, permitiram a criação de categorias de análise das outras duas escolas selecionadas para o desenvolvimento da pesquisa: infraestrutura escolar, segmentos do ensino fundamental, características do corpo docente, propostas pedagógicas para o auxílio aos alunos BDs, Projeto Tempo Integral e relevância e influência dos resultados do PROALFA (MG) nas práticas pedagógicas. A análise dessas categorias aponta para um movimento, não do espectro focal mais reduzido, em escala microanalítica, mas de fatores que concorrem, na horizontalidade, para a mobilidade, ascendente ou descendente, dos alunos com baixo desempenho, conforme o diagrama a seguir.

Figura 6 – Fatores concorrentes para a análise dos dados da pesquisa



A infraestrutura foi um critério a ser considerado uma vez que o espaço físico e ambientes diversificados, principalmente para as aulas especializadas, tais como quadra poliesportiva para as aulas de educação física, laboratório de informática para aulas de computação e biblioteca com acervo diversificado para o desenvolvimento de atividades para além da sala de aula, podem ser importantes para o desenvolvimento das estratégias pedagógicas específicas, voltadas para os alunos com baixo desempenho.

Os segmentos de ensino contemplados nas escolas também poderão contribuir para a especificidade do desenvolvimento de estratégias pedagógicas, pois, segundo Coelho (2008), haverá notória diferença da gestão de uma escola que atenda a todo o ensino fundamental e o ensino médio, com, no mínimo, doze turmas, da gestão de uma escola que atenda apenas os cinco primeiros anos do ensino fundamental.

A origem e formação do corpo docente também é um critério importante a ser considerado porque uma formação específica pode fazer com que as propostas pedagógicas docentes sejam mais precisas em relação a determinado grupo de alunos. Por exemplo, os alunos em processo de alfabetização poderão desenvolver melhor as habilidades de aquisição do código escrito se tiverem uma professora alfabetizadora por formação. Considerou-se como origem do corpo docente seu pertencimento ou não à comunidade na qual está situada a escola em análise, considerando-se, hipoteticamente, que tal fator poderia influenciar no desempenho dos alunos, a partir das propostas pedagógicas feitas pelo corpo docente. Segundo estudos citados por Coelho (2008), a categoria pertencimento dos professores à comunidade escolar pode levá-los a se envolverem mais com as atividades pedagógicas refletindo no envolvimento e desenvolvimento pedagógico de seus alunos. Diante disso, seria possível considerar alguns questionamentos: o corpo docente, não pertencente à comunidade do entorno escolar, pode ser um fator de pouca credibilidade por parte de alunos e familiares em relação ao trabalho pedagógico? Qual o papel da escola na comunidade? Qual o lugar ocupado pelo Projeto Tempo Integral?

Nessa direção, a existência de projetos voltados para uma maior integração entre escola e comunidade, como o Projeto Tempo Integral pode representar ganhos para a escola e alunos. Esse Projeto é uma ampliação,

feita em 2009, do Projeto Aluno de Tempo Integral do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa, implantado em 2005, pela SEE/MG. O projeto tem como principal objetivo “Melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola” (Minas Gerais, SEE/MG, Escola de Tempo Integral, 2009, p. 8). Esse projeto requer uma nova dinâmica de trabalho envolvendo toda a comunidade escolar, principalmente, os professores que devem planejar, em conjunto, todas as ações e atividades, desde a avaliação diagnóstica para a seleção dos alunos participantes, a elaboração e execução das atividades pedagógicas, até o monitoramento e reavaliação que deverão ser feitos a cada dois meses. (Minas Gerais, SEE/MG, Escola de Tempo Integral, 2009). Há prioridade de atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem no conteúdo escolar específico, além de serem oferecidas atividades culturais, artísticas e físicas na tentativa de proporcionar uma ampliação do universo de aprendizagem desses alunos. Percebe-se nesse projeto que há uma preocupação explícita com os alunos BDs, ainda que tais atividades não sejam planejadas especificamente para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG).

A SEE/MG sugere um currículo mínimo a ser oferecido envolvendo as áreas de Linguagem, Matemática, Motora, Artística, Esportiva, além de atividades de Formação pessoal e social. Todas essas áreas são desenvolvidas de acordo com a prioridade e as necessidades educativas dos alunos. O quadro a seguir apresenta sugestão de algumas oficinas de trabalho contemplando atividades nas áreas que compõem a matriz curricular.

Quadro 3 – Sugestão de Oficinas Curriculares para a Escola de Tempo Integral

S U G E S T Ã O	ATIVIDADES DE LINGUAGEM E MATEMÁTICA	Hora de Leitura
		Experiências matemáticas
		Informática educacional
		Estudo Monitorado
		Oficina de Redação
		Jornalismo
		Alfabetização

O F I C I N A S C U R R I C U L A R E S	ATIVIDADES ARTÍSTICAS, ESPORTIVAS E MOTORAS	Artes Visuais
		Dança
		Música
		Teatro
		Conhecimento sobre o corpo
		Esportes
		Jogos
		Lutas
		Atividades rítmicas
	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL	Higiene e formação de hábitos
		Empreendedorismo Social
		Educação para o trânsito
		Ética
		Orientação Sexual
		Cooperativismo
		Educação para a Paz
		Educação Ambiental
		Educação Patrimonial

Fonte: Projeto Escola de Tempo Integral, SEE/MG, 2011.

As oficinas curriculares são distribuídas em carga horária semanal, nas áreas pedagógicas propostas para o Projeto Escola de Tempo Integral, na tentativa de atingir aos objetivos propostos de

Elevar a qualidade do ensino; ampliar a área de conhecimento do aluno, permitindo uma visão mais globalizada dos conteúdos curriculares; promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, reduzir a possibilidade de reprovação, tendo em vista que o aluno terá no extra-turno, atividades para o desenvolvimento de suas habilidades e competências; desenvolver atividades artísticas, culturais e esportivas que ampliem o universo de experiências dos alunos. (Minas Gerais, SEE/MG, Escola de Tempo Integral, 2009, p.8)

Vale ressaltar que um dos objetivos específicos do Projeto é reduzir a possibilidade de retenção dos alunos, criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas em cada ano do segmento escolar. Esse objetivo tem balizado a escolha ou seleção dos alunos que têm necessidade de um trabalho pedagógico específico permitindo, ao

corpo docente escolar, a criação de propostas pedagógicas condizentes com as necessidades desse grupo de alunos selecionados.

A Tabela a seguir apresenta a distribuição da carga horária semanal sugerida pela SEE/MG para o desenvolvimento do Projeto Escola de Tempo Integral.

Tabela 7 – Carga horária semanal das áreas pedagógicas da Escola de Tempo Integral

Carga horária semanal - módulos de 50 minutos		
5 aulas semanais Português	04:10	A critério da escola, as oficinas sugeridas irão contemplar a carga horária de Português, Matemática, Artes e Educação Física.
5 aulas de Matemática	04:10	
3 aulas de Educação Física	02:30	
3 aulas de Artes	02:30	
4 aulas Estudos Monitorados	03:20	
10 aulas Formação Pessoal e Social	08:20	
Total	25:00	

Fonte: SEE/MG, Projeto Escola de Tempo Integral, 2011.

Essas foram algumas estratégias pedagógicas encontradas no estudo exploratório que permitiram o terceiro movimento de ajuste focal da pesquisa.

O que se pretendeu com a apresentação desses movimentos de verticalização da pesquisa e com um movimento horizontal, de características concorrentes, foi demonstrar o uso de uma metodologia mista em uma pesquisa em Educação, referente à mobilidade de alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG). Pesquisas sobre os resultados do PROALFA (MG) e sobre uma possível consequência da recepção desses resultados ser a mobilidade dos alunos BDs ainda são escassas na área da Educação, o que pode reafirmar a metodologia de estudo de caso podendo ser geradas hipóteses a serem testadas em outros contextos.

O uso da metodologia quantitativa possibilitou a criação de diversas categorias para o desenvolvimento de estudos de caso. Os dados quantitativos disponibilizados pela SEE-MG, num primeiro momento, favoreceram o desenvolvimento de um estudo exploratório que será abordado a seguir, para, posteriormente, ser apresentado o estudo das duas escolas selecionadas a partir dos dados disponibilizados diretamente pelo Caed.

2.2 – Estudo Exploratório

A pesquisa ora apresentada iniciou-se com um estudo exploratório a partir da coleta de dados do PROALFA (MG), disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação - SEE/MG, referentes ao desempenho dos alunos que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009 das Escolas Estaduais de Belo Horizonte, que compõem as Regionais Metropolitanas A, B e C. Devido ao grande número de escolas situadas nessa região, a SEE/MG as subdivide em Superintendências Regionais de Ensino – SREs que

têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais competindo-lhes:

I - promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição;

II - orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;

III - promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado;

IV - coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno;

V - propor a celebração e acompanhar a execução de convênios e contratos e termos de compromisso;

VI - aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição;

VII - planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras necessárias ao desempenho das suas atividades;

VIII - coordenar o funcionamento da Inspeção Escolar no âmbito da sua jurisdição;

IX - coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição;

X - exercer outras atividades correlatas. (SEE/MG, 2012)

O foco foram escolas públicas e, entre as públicas, as escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte. Dado o elevado número de escolas, foi necessário fazer um recorte e, entre as escolas públicas estaduais, optou-se por escolas que atendessem a dois critérios básicos iniciais: i) de participação em todas as edições do PROALFA (MG), desde seu início em 2006 até 2009; ii) e de serem das SREs Metropolitanas A, B e/ou C de Belo Horizonte.

O critério de participação em todas as avaliações do PROALFA, de 2006 a 2009, foi importante para o estudo exploratório uma vez que, desse modo, foram selecionadas, na base de dados da SEE/MG, as escolas que tiveram

participação em todas as avaliações anuais, desde a implementação do PROALFA (MG) em 2006, com avaliação censitária para turmas de 3º ano, até 2009. Foi utilizada a base de dados da SEE/MG e nela foi possível identificar oito escolas estaduais que participaram das avaliações anuais, sendo quatro da SRE Metropolitana A, duas da SRE Metropolitana B e duas da SRE Metropolitana C de Belo Horizonte. Esse estudo exploratório orientou a revisão do período a ser estudado e, para ser possível trabalhar com uma base de dados mais detalhada, houve a necessidade de ajuste no recorte inicialmente feito, passando ter o ano de 2007 como referência¹⁸.

Diante dessa seleção, foram analisadas tabelas geradas pela SEE/MG com os resultados das proficiências anuais, por regionais, por escolas, por ano de 2006 a 2009, e por alunos, a partir de 2007 até 2009. Essas tabelas não obedeciam a critérios predeterminados, o que exigiu um trabalho de manipulação dos dados mais detalhado e minucioso¹⁹.

Após a análise dos primeiros dados disponibilizados, iniciou-se a busca de respostas para a seguinte questão: Por que há escolas, muitas vezes, da mesma SRE, que apresentam curva ascendente de proficiência para a alfabetização e outras que apresentam curva descendente? Para tal, foi necessário verificar escolas que tiveram o maior número de alunos com baixo desempenho e escolas com bom desempenho de seus alunos, incluindo o número de alunos com desempenho intermediário e recomendável.

Considerou-se curva ascendente de proficiência os resultados das escolas que diminuíram, a cada edição do PROALFA (MG), o número de alunos com baixo desempenho, ou seja, escolas que diminuíram o número de alunos avaliados abaixo de 450 pontos. E, por sua vez, a curva descendente de proficiência é aquela cujas escolas apresentaram aumento do número de alunos avaliados com baixo desempenho. Sendo assim, quanto menor o número de alunos BDs, maior a curva ascendente de proficiência para a alfabetização e, quanto maior o número de alunos BDs, menor a curva ascendente de proficiência em leitura, no processo de alfabetização.

¹⁸ Conforme já explicitado anteriormente, tomou-se como ano base, os resultados do PROALFA (MG) de 2008, de escolas com mais de 50 alunos matriculados.

¹⁹ É importante ressaltar que as tabelas geradas pela SEE/MG tiveram como referência a base de dados do Caed, porém, no momento do tratamento dos dados, os mesmos não foram padronizados devido a dificuldades com o *software* compatível para lidar com dados tão numerosos e diversificados.

Essa classificação de padrões de desempenho é importante para balizar e referenciar os trabalhos e a análise das propostas pedagógicas, uma vez que, para os alunos BDs, é aconselhável dedicar uma atenção especial na tentativa de sanar as dificuldades por eles apresentadas. Conforme especificado pela SEE/MG, no Boletim Pedagógico (2009, p.13):

Os alunos que iniciaram seu processo de alfabetização e ainda não tinham aprendido a ler e a escrever em 2008, receberam atenção especial depois da avaliação e puderam realizar nova avaliação em 2009, independente de estarem retidos no 3º ano ou de terem sido promovidos para o 4º ano. Isso permitiu verificar se haviam conseguido superar suas dificuldades.

Conforme apontado no capítulo 1, sobre avaliação, o acompanhamento dos alunos com baixo desempenho para a alfabetização é feito por meio de avaliação censitária, em todas as edições do PROALFA (MG), a partir de 2007. Vale ressaltar que a atenção especial não é especificada, isto é, não é informado se foram propostas ações especializadas, diretas às dificuldades individuais de cada aluno no próprio turno cursado pelo aluno, no contraturno ou quaisquer outras medidas a que se pode referir como reforço escolar. Há, conforme mencionado anteriormente, a proposição do Projeto Escola de Tempo Integral, mas não é específico para os alunos BDs avaliados pelo PROALFA (MG).

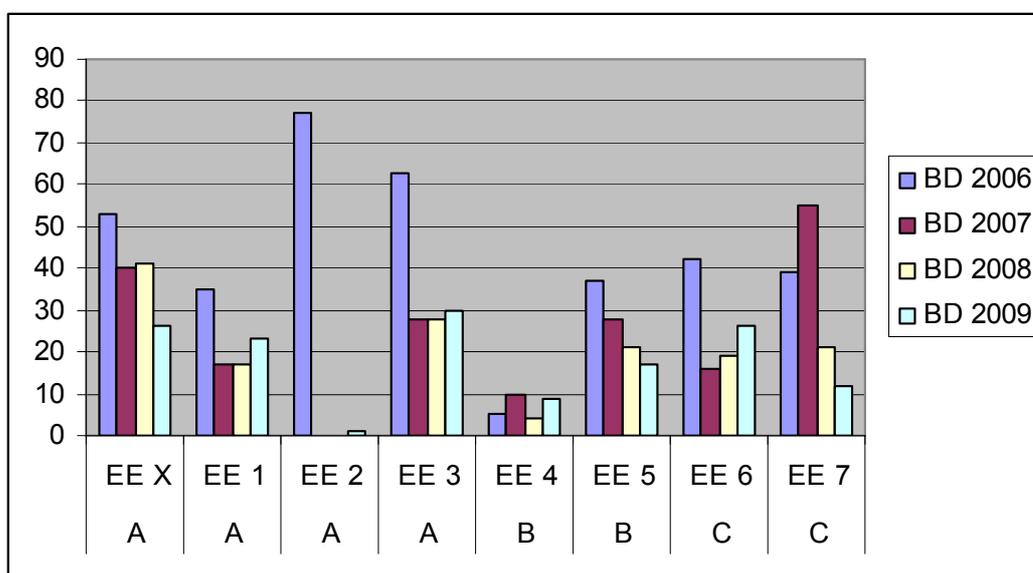
A tabela 8 apresenta o número de alunos, por escolas selecionadas, que apresentaram baixo desempenho nas edições do PROALFA (MG), 2006, 2007, 2008 e 2009. Muito embora a avaliação censitária de alunos BDs tenha sido implementada a partir de 2007, foi possível contabilizar o número de alunos que não atingiram o padrão de desempenho intermediário, ou seja, os BDs, na avaliação amostral realizada em 2006, tendo como referência os resultados por escolas. É importante ressaltar que o critério por números absolutos de alunos BDs foi revisto para o estudo em questão, pois, após o estudo exploratório, percebeu-se que o mais fidedigno seria considerar o número percentual de alunos BDs e não o número absoluto.

Tabela 8 - Escolas das SREs A, B e C com o respectivo número de alunos BDs²⁰

REGIONAL	ESCOLA	BD 2006	BD 2007	BD 2008	BD 2009
A	EE X	53	40	41	26
A	EE 1	35	17	17	23
A	EE 2	77	0	0	1
A	EE 3	63	28	28	30
B	EE 4	5	10	4	9
B	EE 5	37	28	21	17
C	EE 6	42	16	19	26
C	EE 7	39	55	21	12

Fonte: dados da SEE/MG, 2010.

O que se pôde perceber é que a escola X e a escola 2, da SRE A e a escola 7, da SRE C, apresentaram diminuição do número de alunos BDs no decorrer dos anos de avaliação. A escola 3, da SRE A, praticamente, manteve o número de alunos BDs, havendo alteração pouco significativa; as escolas 1, da SRE A, e 6, da SRE C, demonstraram aumento do número de alunos com baixo desempenho nas edições do PROALFA (MG), conforme visualização do gráfico abaixo.

Gráfico 7 – Número de alunos BDs, por escolas das SREs A, B e C, nas edições do PROALFA (MG)

Fonte: SEE/MG, 2010.

O ajuste de foco a partir da questão anteriormente enunciada (Por que há escolas, muitas vezes, da mesma SRE, que apresentam curva ascendente de proficiência e outras que apresentam curva descendente?) demandou a

²⁰ Para preservar o sigilo das instituições pesquisadas optou-se por utilizar números para identificar as escolas que compuseram o escopo do estudo exploratório e as letras X e Y para identificar as escolas que foram alvo dos estudos de caso.

busca de novos dados no acervo da SEE/MG sobre os resultados, não só por escolas, mas por alunos avaliados nos anos de 2007, 2008 e 2009.

Na tentativa de responder à questão enunciada, uma das hipóteses para a curva ascendente ou descendente, de um ano para outro, da proficiência geral da escola, pode ser a existência da possibilidade de um mesmo aluno, considerado BD, permanecer, ano após ano, neste mesmo nível de proficiência, sendo retido consecutivamente no 3º ano do Ensino Fundamental. Outra hipótese é a troca de alunos BDs, mantendo-se o mesmo número, de um ano para outro, ou seja, os alunos considerados BDs são diferentes, nas avaliações anuais, porém, não há diminuição do número de alunos com baixo desempenho influenciando na não melhoria dos resultados gerais da escola. Ou seja, a análise dos dados quantitativos poderá permitir a obtenção de, no mínimo, duas respostas à questão enunciada: Por que há escolas, muitas vezes, da mesma SRE, que apresentam curva ascendente de proficiência e outras que apresentam curva descendente? 1) Uma primeira hipótese seria porque há retenção consecutiva no 3º ano do Ensino Fundamental e 2) uma segunda, porque há troca de alunos BDs, mantendo-se o mesmo número de um ano para outro.

Buscou-se, entre as superintendências regionais, o resultado das proficiências das escolas e dos alunos com resultados de baixo desempenho nos anos de 2007, 2008 e 2009, pois, em 2006, o PROALFA (MG), os resultados foram divulgados por escolas e não por aluno. Os resultados por aluno só começaram a ser considerados e mensurados a partir da avaliação de 2007, não havendo dados disponíveis sobre o desempenho individual, nos resultados da avaliação do ano de 2006, com exceção dos dados da primeira tabela disponibilizada pela SEE/MG que apresentava o número de alunos BDs.

Partiu-se, então, para um levantamento dos resultados gerais das proficiências por escolas e por alunos com baixo desempenho fazendo o cruzamento dos nomes dos alunos participantes nas avaliações, nos respectivos anos de 2007 a 2009, para investigar a permanência ou não desses alunos, nas salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental que apresentaram baixo desempenho, ou seja, para verificar a mobilidade dos alunos BDs nos referidos anos de avaliação.

A partir da análise das tabelas disponibilizadas pela SEE/MG, foi possível produzir um banco de dados de resultados do PROALFA (MG) por escolas, por ano, por desempenho dos alunos. Esse banco de dados permitiu a análise dos resultados dos alunos com baixo desempenho, ano a ano e por escolas das SREs, na tentativa de compreender o fenômeno de mobilidade de tais alunos.

Para melhor compreensão da coleta e cruzamento dos dados, no Anexo 1, as tabelas demonstram a compilação dos resultados da escola X, a partir da análise prévia dos dados disponibilizados. Resguardando a identidade dos alunos, os nomes foram substituídos por números. Considera-se A1 o aluno 1 da lista, A2, o segundo aluno e assim por diante. Quando houve repetição de nomes, esses foram destacados. As tabelas apresentam a proficiência em 2007, por alunos com baixo desempenho avaliados no 3º ano do Ensino Fundamental, alunos com baixo desempenho avaliados no 4º ano do Ensino Fundamental; a proficiência em 2008, e em 2009, dos alunos com baixo desempenho, desempenho intermediário e recomendável.

As quatro escolas da SRE A, bem como as duas da SRE B e as duas escolas da SRE C apresentaram resultados bem diversificados, mesmo estando localizadas na mesma SRE, da mesma região metropolitana, o que permitiu questionar: quais são os fatores que concorrem para a diminuição ou o aumento de alunos BDs em escolas de uma mesma SRE Metropolitana? Existe uma proposta político-pedagógica diferenciada? Ou seja, quais as propostas da escola, no período de 2007 a 2009, que fizeram com que a curva de proficiência fosse ascendente, com a diminuição do número de BDs? Ainda outras questões foram sendo suscitadas: A prática de retenção poderia estar sendo utilizada como uma tentativa de solucionar o problema dos alunos com baixo desempenho? O que ocorreu para haver diminuição dos alunos BDs, principalmente entre 2008 e 2009, em algumas escolas?

O que foi possível perceber, a partir da análise dos dados do estudo exploratório, é que havia certa mobilidade dos alunos avaliados pelo PROALFA (MG), censitariamente, no 3º ano do Ensino Fundamental. Havia alunos que apresentaram baixo desempenho na avaliação em 2007 e permaneceram BDs em 2008 e 2009, ou seja, podem ter sido retidos consecutivamente. Havia alunos BDs em 2007 que avançaram para o desempenho intermediário em

2008 e voltaram a ter baixo desempenho no ano seguinte. Havia ainda aqueles alunos com baixo desempenho em 2007 que desapareceram da avaliação censitária em 2008 e reapareceram, em 2009, com baixo desempenho e, por fim, havia alunos avaliados com baixo desempenho em 2007 que não mais apareceram nas avaliações consecutivas.

Esse fenômeno de mobilidade dos alunos com baixo desempenho merece destaque, uma vez que pode demonstrar as incertezas e a fluidez dos dados obtidos e avaliados quantitativamente. Um aluno que foi avaliado no 3º ano do Ensino Fundamental por três anos consecutivos, pode levar-nos a inferir que pode ter sido retido e que, de um ano para outro, talvez, as estratégias pedagógicas utilizadas demonstraram-se ineficazes.

Ao aluno que, inicialmente, foi avaliado com baixo desempenho e no ano seguinte com desempenho intermediário, inferiu-se que pode ter sido retido, e que as estratégias pedagógicas podem ter sido eficazes, uma vez que avançou na escala de proficiência para leitura. Porém, quando voltou a ser avaliado com baixo desempenho há de suscitar questões, como as que foram abordadas anteriormente, relativas à possibilidade de perda de habilidades já adquiridas anteriormente. Sobre tais questões há necessidade de investigação mais detalhada, de modo qualitativo, com um estudo de caso pormenorizado.

Em relação aos alunos com baixo desempenho na primeira edição da avaliação que “desapareceram” da avaliação censitária no ano seguinte e “reapareceram”, posteriormente, com baixo desempenho, pode ser levantada a hipótese da não execução da tarefa avaliativa no dia determinado por ausência, devido a motivos diversos, ou houve evasão escolar por um ano letivo com retorno no ano seguinte.

Há que se perguntar por que escolas da mesma SRE apresentam tanto queda quanto aumento significativos de alunos com baixo desempenho? O que diferencia uma escola da outra? Para responder a essas questões, fez-se uma verticalização da pesquisa por meio de uma abordagem qualitativa dos dados, ou seja, emprego de uma metodologia que não tem como referência a operacionalização traduzida em números. Conforme Gatti (2002, p.29)

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que

é atribuído à grandeza com que o fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Logo, fez-se necessário compreender a significação do fenômeno quantitativo de mobilidade, ascendente e descendente, dos alunos com baixo desempenho por meio do estudo de caso exploratório de duas escolas da SRE Metropolitana A, as escolas 3 e 2, cabendo perguntar: Quais fatores podem diferenciar as duas escolas de uma mesma SRE situada na região metropolitana de Belo Horizonte que apresenta características socioeconômicas e culturais semelhantes? A política didático-pedagógica da escola? As práticas pedagógicas? O corpo docente?

Conversas informais²¹ realizadas com profissionais do corpo docente e administrativo das duas escolas durante o estudo exploratório, permitiram perceber que as propostas e tentativas de sanar ou diminuir o número de alunos BDs das escolas foram muitas, mas as ações não condiziam com as propostas. A justificativa, tanto dos professores quanto dos diretores e supervisores, foi afirmar que há muito que se fazer em relação aos alunos avaliados com baixo desempenho. Na escola que apresentou poucos alunos BDs, nos resultados finais da avaliação externa, as professoras, supervisoras e diretoras informaram utilizar de estratégias que isentam os alunos do momento do teste. Tais estratégias consistiram em orientar os alunos com baixo desempenho a se ausentarem no dia do teste, para evitar que seus resultados individuais pudessem impactar no resultado geral da escola, ou ainda, retirar os alunos considerados BDs da sala de aula no momento do teste, alegando ausência dos mesmos. Essas estratégias demonstraram tentativa de cumprir uma regra estadual, de aplicação do teste na data pré-determinada pela SEE/MG, e, ao mesmo tempo, mostraram-se sensíveis à mobilização para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Na escola considerada com muitos alunos avaliados com baixo desempenho, também foram informada a utilização de estratégias que diferem das propostas de ações, valendo-se da retenção e da ausência dos alunos para a execução dos testes.

²¹ Considerou-se como conversas informais os encontros com as diretoras, supervisoras e professoras, das escolas do estudo exploratório, em 2011, que permitiram a elaboração, posteriormente, do roteiro de entrevistas, para os estudos de caso.

Nessa perspectiva, dadas as suas características, a pesquisa exigiu a análise de dados quantitativos disponibilizados pelo Caed. Tal análise possibilitou conhecer melhor a realidade da rede estadual de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, culminando, em nível microanalítico, nas análises qualitativas dos dados profissionais dos docentes, dos conhecimentos sobre as avaliações externas, com ênfase no PROALFA (MG), além da análise das ações, das duas escolas, que apresentaram mobilidade ou não dos alunos BDs, na escala de proficiência do PROALFA(MG).

2.3 – Instrumentos para a coleta de dados

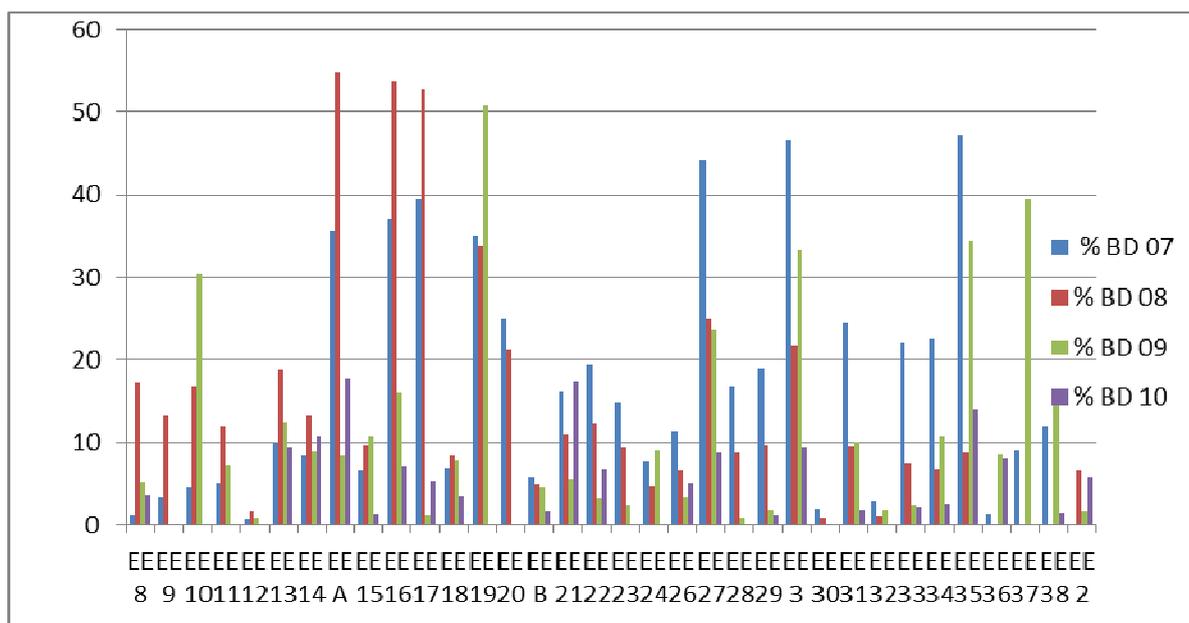
O estudo exploratório permitiu verificar que os dados disponibilizados pela SEE/MG não atendiam de forma satisfatória aos objetivos do estudo, tornando-se necessária nova busca na base de dados do Caed, responsável pela mensuração e divulgação dos resultados do PROALFA (MG).

Como já dito anteriormente, foi preciso estabelecer novos critérios para a seleção das escolas a serem estudadas de modo qualitativo: a) escolas com mais de 50 alunos matriculados, que participaram de todas as edições do PROALFA (MG) de 2007 a 2010. A referência desse número de matriculados é o ano de 2008, uma vez que esse ano configurou-se como o ano de estabelecimento da avaliação da alfabetização do Estado de Minas Gerais. Como dito anteriormente, a avaliação realizada em 2005 foi amostral, a realizada em 2006, contou com a primeira avaliação censitária, em 2007 houve a consolidação do Programa e, em 2008, foram estabelecidos os objetivos vigentes até o ano de 2010; b) o número percentual de alunos BDs acima de 50% para escolas com nível de proficiência abaixo do esperado e número percentual de alunos BDs abaixo de 5% para escolas consideradas com bom padrão de desempenho relativo à alfabetização.

Verificou-se que nas SREs A, B e C houve muitas variações nas curvas percentuais de BDs por ano. O gráfico a seguir apresenta o percentual de alunos identificados com padrão de baixo desempenho nas 34 escolas da SRE A, nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010 do PROALFA (MG). Percebe-se que não há uma escola exclusivamente com curva ascendente para BDs, ou seja, não houve nenhuma escola que foi piorando seus resultados no decorrer das

avaliações, mas há uma grande oscilação entre os anos de 2008 a 2010. Sendo o ano de 2008 marcado por um alto percentual de alunos BDs, o ano de 2009 apresentando uma queda nesse percentual e o ano de 2010 com uma significativa diminuição do percentual de BDs em todas as escolas, não só da SRE A, mas como nas demais.

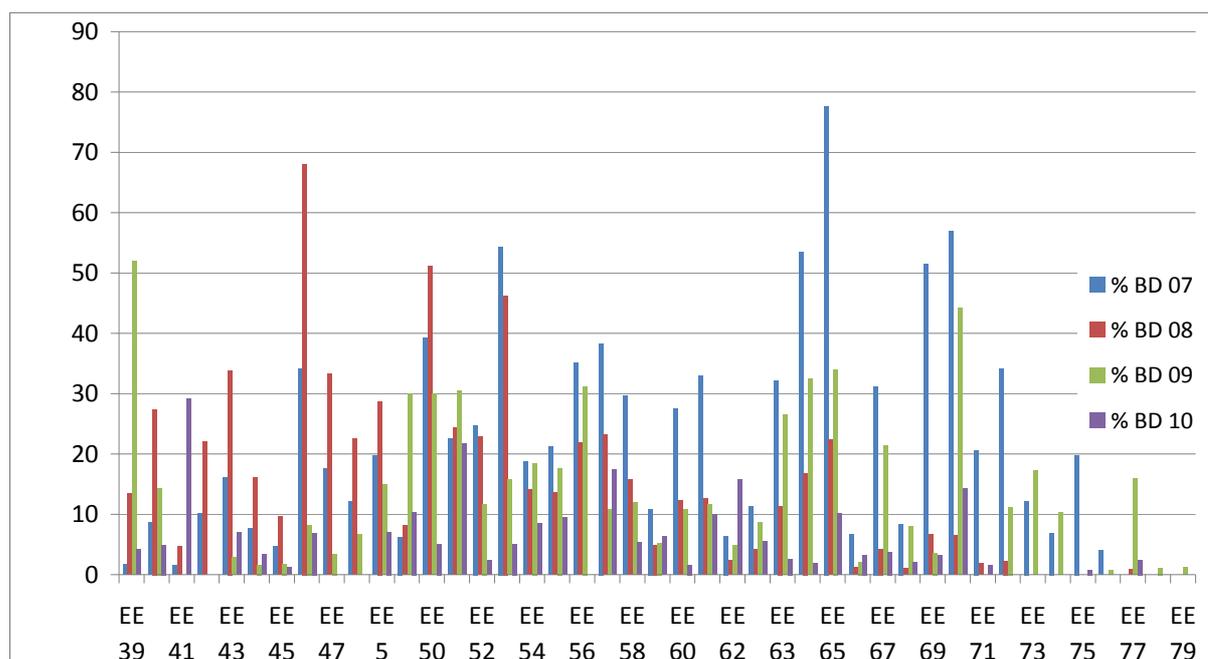
Gráfico 8 – Percentual de BDs das escolas da SRE A



Fonte: Caed, 2011.

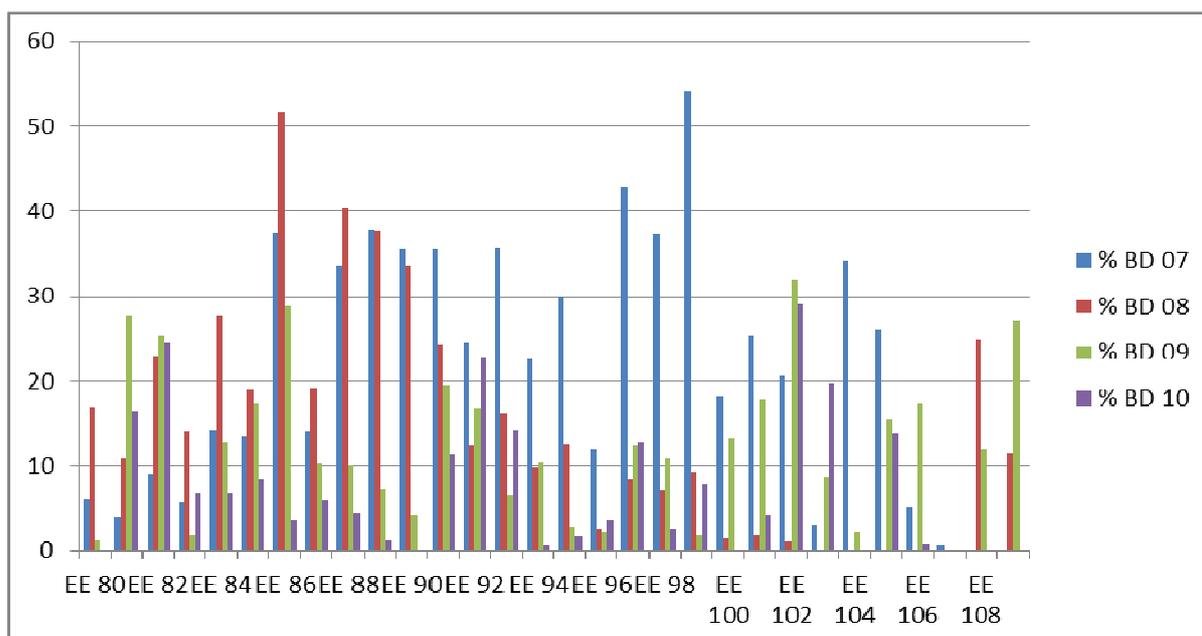
Pode-se perceber também que a SRE A é bastante heterogênea em relação ao percentual de alunos identificados com baixo desempenho, havendo três escolas, entre as trinta e quatro selecionadas, que se destacam com um alto percentual, acima de 50%, em 2008.

As 43 escolas, com mais de 50 alunos matriculados na SRE B, apresentaram curva significativa oscilando para a ascendência de BDs apenas em duas instituições. Embora o gráfico 9, apresentado a seguir, seja de difícil visualização, devido ao grande número de escolas dessa regional que atendeu ao primeiro critério de seleção, é possível perceber certa homogeneidade em relação ao número percentual de BDs. Sendo assim, a SRE B não atendeu ao segundo critério para a seleção das escolas a serem estudadas, de maior e menor oscilação do percentual de BDs por regional.

Gráfico 9 – Percentual de BDs das escolas da SRE B

Fonte: Caed, 2011.

As 30 escolas da SRE C apresentaram o mesmo padrão de oscilação para a curva ascendente de BDs, nos referidos anos de avaliação, sendo critério de exclusão da regional para a seleção de duas escolas a serem pesquisadas, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 10 – Percentual de BDs das escolas da SRE C

Fonte: Caed, 2011.

A análise dos dados das três SREs, da região metropolitana de Belo Horizonte, permitiu a escolha de duas escolas da SRE A para estudos de casos, sendo uma de destaque para curva ascendente de BDs, a EE X, e a outra, EE Y, destacando-se por uma curva descendente para o percentual de BDs, de 2007 a 2010.

As visitas feitas às duas escolas, no estudo exploratório preliminar, durante as quais foram realizados os primeiros contatos com professores, diretores, supervisores e funcionários administrativos, suscitaram a elaboração de um roteiro de entrevistas a serem realizadas com professores na tentativa de obter respostas às questões sobre as quais as ações pedagógicas podem, devem, e foram desenvolvidas, para lidar com os alunos avaliados com baixo desempenho no PROALFA (MG).

A elaboração de um roteiro de entrevistas estruturado como instrumento para a coleta de dados, para o desenvolvimento dos estudos de casos, se deu a partir das entrevistas não estruturadas feitas no estudo exploratório. Tal procedimento propiciou a ampliação da visão das propostas pedagógicas e do valor, considerado pelo corpo docente e administrativo escolar, da avaliação externa, na tentativa de compreender o fenômeno de mobilidade dos alunos BDs.

O roteiro de entrevistas preparado para os professores, que são os principais atores do processo de avaliação da educação, foi elaborado contendo seis itens: 1) IDENTIFICAÇÃO, 2) DADOS PROFISSIONAIS, 3) DADOS SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA, 4) SOBRE O PROALFA, 5) ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS e 6) OUTRAS OBSERVAÇÕES. Com tal divisão, teve-se a intenção de abarcar algumas categorias que se consideraram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Roteiro de entrevista estruturada para os professores do 3º ano do ensino fundamental

ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORAS	
1) IDENTIFICAÇÃO:	
Nome: _____	idade: _____
Endereço: _____	

2) DADOS PROFISSIONAIS:	
Formação: _____	ano de conclusão: _____
Especialização: _____	ano de conclusão: _____
Especialização: _____	ano de conclusão: _____
Tempo de magistério: _____	
Carga horária semanal: _____	nessa escola: _____
outras instituições: _____	
Tempo de experiência com alfabetização: _____	
Fase/Série/Ano que ministrou aulas nessa escola em 2007: _____	
	2008: _____
	2009: _____
	2010: _____
Ano de escolarização com que mais gosta de trabalhar: _____ Por quê?	
3) INFORMAÇÕES SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA	
Quais avaliações externas você conhece?	
Você saberia dizer quais os principais objetivos dessas avaliações?	
Qual sua opinião sobre as avaliações externas?	
4) SOBRE O PROALFA	
Qual seu entendimento sobre o PROALFA?	
Como é feita a preparação dos alunos para o PROALFA?	
Como é feita a aplicação dos testes aqui em sua escola?	
Como é feita a divulgação dos resultados do PROALFA na escola?	
O que você espera de uma avaliação externa como o PROALFA?	
Qual o seu entendimento sobre os alunos com Baixo Desempenho?	
5) ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	
Tem sido propostas estratégias na tentativa de diminuição do número de alunos avaliados com baixo desempenho nesta escola? Quais?	
Quem elaborou essas propostas?	
O que você acha dessas propostas?	
Quais suas sugestões?	
6) OUTRAS OBSERVAÇÕES:	

No item um, sobre Identificação, a pergunta pela idade foi proposta na tentativa de investigar o tempo de inserção no magistério, comparado ao tempo de serviço, na perspectiva de apreender um pouco mais sobre a experiência do docente, e, a pergunta sobre o endereço, para investigar se o sentimento de pertencimento em relação à comunidade escolar pode estar relacionado com o local de residência dos sujeitos entrevistados.

No item dois, sobre Dados profissionais, procurou-se investigar qual e quanto tempo de formação acadêmica, na tentativa de verificar se os cursos profissionalizantes e especializações relacionados a área educacional são predominantes na formação das professoras, entendendo-se que tais cursos podem ser essenciais para a instrumentalização e utilização de metodologias e estratégias pedagógicas. O tempo de magistério também foi considerado como uma das categorias a serem analisadas, uma vez que a experiência em sala de aula pode contribuir para um manejo de classe que poderá influenciar no

desempenho dos alunos nas avaliações. Considerou-se que a carga horária semanal e as horas dedicadas ao desenvolvimento de atividades na escola pesquisada também poderiam influenciar os resultados das avaliações externas na escola, pois o professor que se dedica a duas ou mais instituições poderá apresentar dificuldades na distribuição e envolvimento de seu tempo entre as diversas instituições em que trabalha.

Ainda no item dois questionou-se sobre o tempo de atuação na etapa de interesse da pesquisa, ou seja, a experiência dos professores com o processo de alfabetização. A questão sobre a Fase/Série/Ano em que a professora entrevistada ministrou aulas na escola pesquisada, nos anos de 2007 a 2010, teve por objetivo verificar se a continuidade e, a não rotatividade, dos professores poderia contribuir para um desempenho positivo dos alunos no programa de avaliação. Considerou-se, também, perguntar sobre ano de escolarização com que a professora entrevistada mais gosta de trabalhar, uma vez que o desejo, as habilidades e competências desenvolvidas em uma tarefa, que é dominada e proporciona prazer, poderão influenciar no processo de ensino e aprendizagem, o que poderá refletir diretamente no desempenho dos alunos.

No item três, Informações sobre avaliação externa, procurou-se investigar qual o conhecimento das entrevistadas sobre os tipos e objetivos de avaliações externas e qual a opinião delas sobre tais avaliações. Acredita-se que a compreensão sobre a avaliação externa poderá direcionar a prática e atividades pedagógicas influenciando diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

No item quatro, específico sobre o Proalfa, buscou-se apreender a compreensão sobre esse Programa e sua operacionalização na escola, nas ações de preparação, aplicação e divulgação dos resultados. Tais questionamentos tiveram como objetivo balizar a análise sobre o cumprimento das metas e finalidades propostas pela Secretaria Estadual de Educação - MG quando da proposição de tal Programa. Ainda nesse item, procurou-se saber sobre a concepção do padrão de desempenho baixo, na tentativa de analisar sobre as características dos alunos avaliados com baixo desempenho na escola pesquisada.

No item cinco, Estratégias pedagógicas, procurou-se investigar quais estratégias pedagógicas foram utilizadas para tentar diminuir o número de alunos avaliados com baixo desempenho na escola. Essa questão tem por objetivo investigar o que faz a diferença entre as escolas com curva ascendente e descendente para alunos com baixo desempenho. Possibilitou também investigar sobre o envolvimento e investimento de trabalho para com esses alunos por meio das questões sobre a autoria da elaboração das estratégias, dentro da escola, e as opiniões e sugestões da professora entrevistada sobre tais estratégias.

Por fim, no item seis, Outras observações, optou-se por deixar um espaço para questões que não foram abordadas e que as professoras entrevistadas julgassem necessário abordar, possibilitando dar voz a esses atores do processo de avaliação da educação.

Além do roteiro de entrevistas, foi possível realizar consultas em documentos das instituições e feitas anotações no caderno de campo que, para fins metodológicos, na escola X denominou-se caderno de campo A e na escola Y, caderno de campo B.

No próximo capítulo, serão apresentadas as duas escolas da SRE A, sendo um caso de curva ascendente para o percentual de BDs, a EE X, e um caso de curva descendente para o percentual de BDs, a EE Y.

Capítulo 3 – Casos de sucesso e de fracasso?

A seleção das escolas para esses estudos de caso se deu respeitando dois critérios básicos: número de alunos matriculados e percentual de alunos identificados com baixo desempenho. As análises dos dados quantitativos levaram às seguintes questões: a escola que apresentou curva ascendente para BDs, de fato, poderá ser considerada um caso de fracasso? E a escola que apresentou curva descendente para BDs poderá ser considerada um caso de fracasso?

Conforme afirma Revel (1998 *apud* Souza, 2009, p.34), deve-se evitar abordar o objeto de estudo em “termos simples, de força/fraqueza, autoridade/resistência, centro/periferia” e buscar “deslocar a análise para os fenômenos de circulação, de negociação, de apropriação”. Nesse sentido, a advertência de Revel é pertinente, uma vez que sucesso e fracasso acabam por serem dois lados de uma mesma moeda que devem ser analisados em seus contextos de produção.

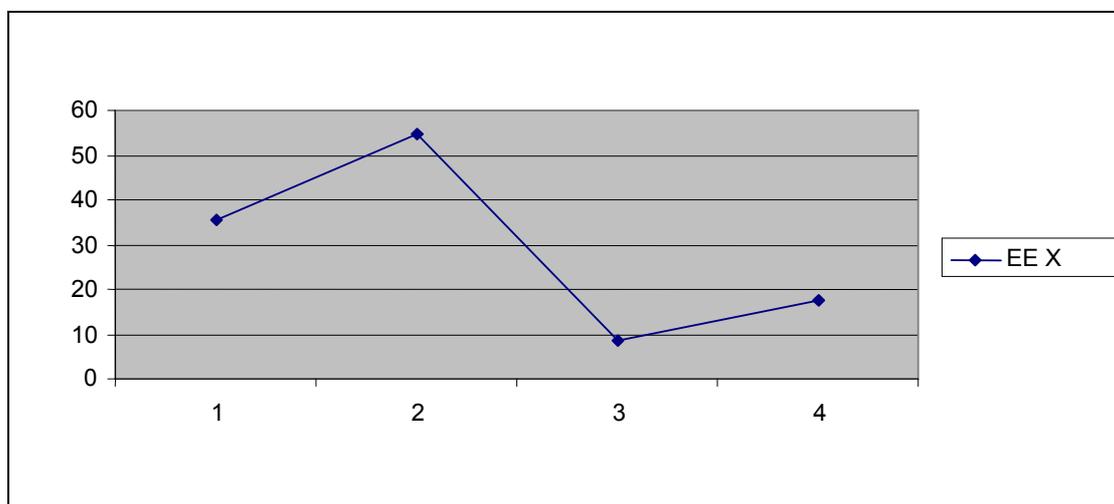
Quando se analisaram os dados quantitativos, já foi possível detectar as fragilidades desses, no que se refere a qualificações estagnadas, tais como escola com muitos casos de fracasso e escola com a maioria de casos de sucesso, o que, em última instância, corrobora e valida a necessidade dos estudos de caso que serão apresentados a seguir. A partir das análises por regionais, verificou-se que a SRE A é uma regional que apresentou duas escolas que preenchiam os critérios preestabelecidos, de escolas com mais de 50 alunos matriculados, sendo que uma não atingiu o padrão de desempenho esperado, com um percentual acima de 50% de BDs e uma escola com padrão de desempenho recomendável, abaixo de 5% de BDs nas edições do PROALFA(MG) de 2007 a 2009, ressaltando que o ano de referência de tais dados foi a edição de 2008, pelos motivos já explicitados anteriormente.

3.1 – As escolas da SRE A: EE X e EE Y

A curva ascendente de BDs, sob o critério de 50% de BDs, na edição do PROALFA(MG), de 2008, foi acentuada na escola X, da SRE A, o que instigou o estudo de uma escola que não atingiu o desempenho esperado. No gráfico a

seguir, pode-se visualizar os percentuais de BDs nas edições do PROALFA (MG), de 2007 a 2010, da EE X, tendo como referência o ano de 2008, conforme já explicado anteriormente.

Gráfico 11 – Percentual de BDs da EE X



Fonte: Caed, 2011.

Ainda que o gráfico acima demonstre que houve significativa redução no percentual de alunos identificados com baixo desempenho, principalmente no ano de 2009, não se pode deixar de considerar que quase 20% dos alunos foram identificados como BDs, em 2010, caracterizando um quinto dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Sendo assim, essa foi considerada uma das escolas que apresentou maior número percentual de alunos BDs de toda a região metropolitana de Belo Horizonte.

A partir da análise minuciosa dos dados disponibilizados pelo Caed, em Belo Horizonte, percebe-se que há mobilidade de alunos BDs de 2007 para 2008, sendo que nos anos de 2009 e 2010, não há evidências de tal mobilidade. Dos 40 alunos avaliados como BDs em 2007, 13 permaneceram BDs em 2008, 3 alcançaram o padrão de desempenho recomendável em 2008, 6 alcançaram desempenho intermediário e 3 desempenho recomendável. Um aluno avaliado como intermediário, em 2007, também alcançou o padrão de desempenho recomendável em 2008. No total, foram reavaliados no 3º ano, 20 alunos.

Analisando a situação dos alunos em 2011, dos 40 alunos avaliados com padrão baixo de desempenho em 2007, verificou-se que 14 dos BDs em

2007 estão no 5º ano em 2011, ou seja, podem ter sido retidos por duas vezes ou pode ter havido evasão escolar, pois deveriam estar cursando o 7º ano do Ensino Fundamental e não constavam nessa base de dados pesquisada. Dois alunos foram transferidos e 24 alunos também não foram localizados na base de dados de referência.

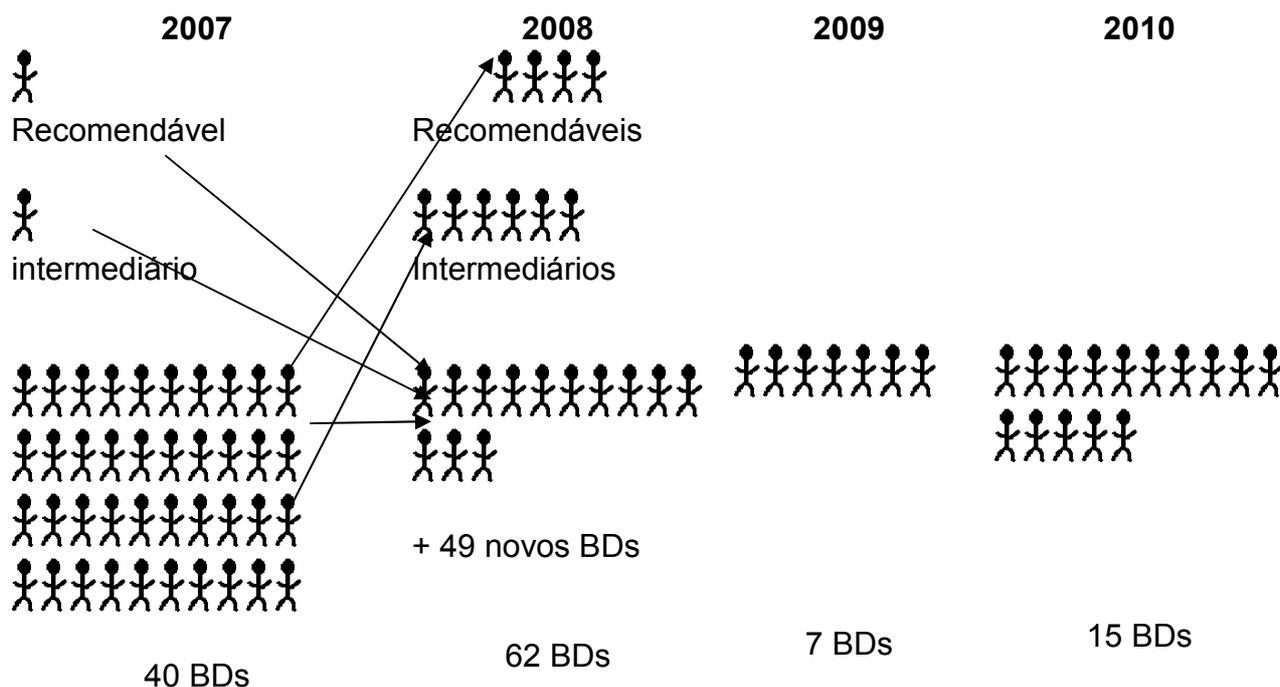
Em 2008, dos 62 alunos avaliados como BDs, 28 estavam cursando o 5º ano, mas foram avaliados novamente²² na edição do PROALFA (MG), nesse ano, no 3º ano. Sete alunos foram transferidos, 26 alunos não foram localizados na base de dados de 2011 e um aluno teve sua matrícula cancelada por baixa frequência. Ou seja, dos 62 alunos avaliados como BDs em 2008, 35 permaneceram na escola e 27 não constavam na base de dados de referência.

O ano de 2009 configura-se com uma melhoria do desempenho dos alunos da referida escola, sendo apenas 7 alunos avaliados com um baixo padrão de desempenho para a alfabetização. Desses, 4 alunos encontravam-se no curso regular de escolarização, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, em 2011, sendo apenas um sendo identificado como cursando o 4º ano. Dos 7 alunos avaliados com baixo desempenho, 5 permaneceram na escola e dois foram transferidos.

Em 2010, foram avaliados 15 alunos com baixo desempenho sendo que 12 estavam cursando o 4º ano do Ensino Fundamental, em 2011, seguindo o curso regular de escolarização; um aluno foi avaliado novamente no 3º ano; um aluno foi transferido e um aluno não localizado na base de dados de referência de 2011. Ou seja, 13 alunos permaneceram na escola e 2 não constavam na base de dados.

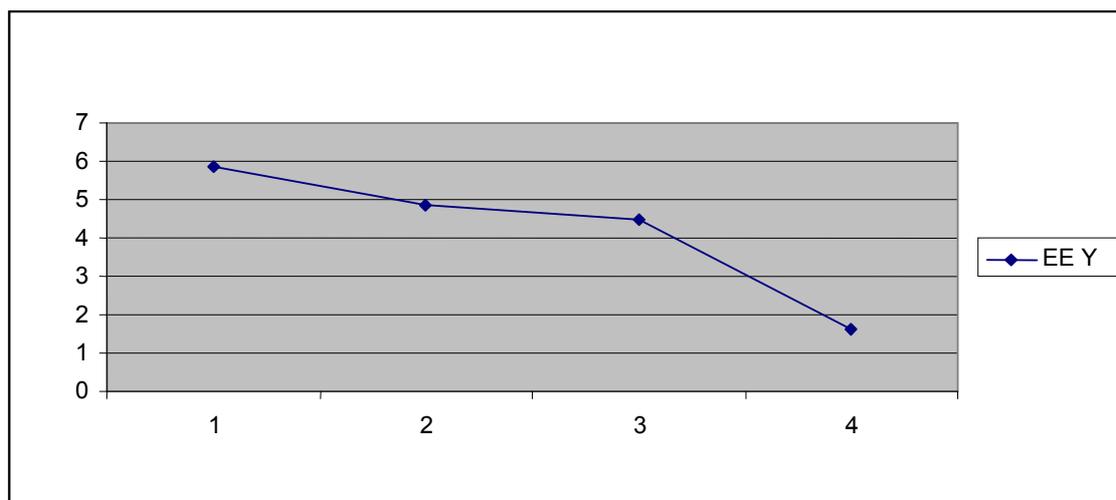
Percebe-se uma melhoria nos resultados da escola X partir de 2009. O que se pode verificar nas estratégias utilizadas pelas professoras em parceria, principalmente com a direção escolar, conforme será descrito mais detalhadamente na análise dos dados qualitativos. A mobilidade dos alunos BDs pode ser visualizada na figura a seguir.

²² Quando referimos a um aluno que foi avaliado novamente, podem ser consideradas duas hipóteses básicas: ou o aluno foi retido e repetiu o 3º ano do ensino fundamental, o que fez com que ele participasse consecutivamente de uma nova edição do PROALFA (MG), ou pode ter havido evasão escolar e retorno do aluno ao 3º ano, fazendo com que esse fosse novamente avaliado no ano seguinte.

Figura 7 - Mobilidade dos alunos BDs da EE X²³

A análise das curvas descendentes de BDs, por ano de avaliação, é mais promissora, uma vez que, na SRE A, tem-se nove escolas em condições de avanços; dezesseis escolas da SRE B e nove escolas da SRE C. Porém há somente uma escola que atende ao critério de um percentual abaixo de 5% de BDs em 2008 e que mantém a curva descendente, na SRE A, entre as três regionais, sem apresentar percentual zero em alguma edição do PROALFA(MG), tornando-se alvo do estudo de caso qualitativo, conforme o gráfico a seguir.

²³ As figuras 7 e 8 foram construídas pela autora com o objetivo de facilitar a visualização da mobilidade dos alunos identificados com baixo desempenho nas edições de 2007, 2008, 2009 e 2010, do PROALFA (MG).

Gráfico 12 - Percentual de BDs da EE Y

Fonte: Caed, 2011

A mobilidade dos alunos avaliados com baixo desempenho para a alfabetização na EE Y foi analisada minuciosamente a partir dos dados disponibilizados pelo Caed. Em 2007, dos 12 alunos BDs, um foi avaliado, no ano seguinte com desempenho recomendável, ou seja, foi avaliado pela segunda vez²⁴, porém, percebe-se que houve avanço no desempenho desse aluno. A análise dos dados de 2011 permitiu verificar que tais alunos não conseguiram entrar no curso de escolarização regular, pois todos deveriam estar cursando o 7º ano do Ensino Fundamental. Porém, 3 alunos estão no 6º ano, sugerindo que pode ter havido retenção; 2 alunos estão no 5º ano, e 2 alunos estão no 4º ano, podendo ter havido duas ou mais retenções para tais alunos. Do total de 12 alunos BDs, em 2007, 7 permaneceram na escola e 5 não foram localizados na base de dados referente ao ano de 2011.

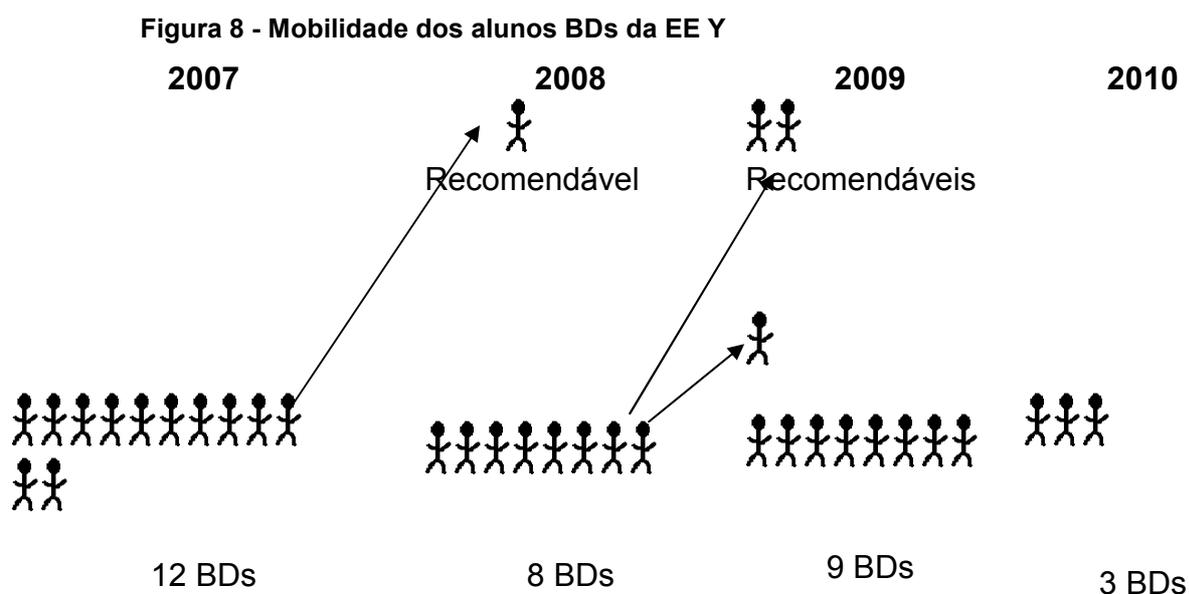
Em 2008, apenas 8 alunos foram avaliados com baixo desempenho sendo que um manteve-se com BD no ano seguinte, evidenciando que foi avaliado por dois anos consecutivos e dois alunos foram avaliados com desempenho recomendável. Três alunos foram avaliados novamente, em 2009. Na base de dados de 2011, detectou-se que apenas um aluno está em seu curso regular de escolarização, no 6º ano do Ensino Fundamental; 3 alunos estão no 4º ano, e um aluno está no 5º ano, evidenciando que vários alunos

²⁴ Conforme já mencionado na nota anterior, quando referimos a um aluno que foi avaliado novamente, pode-se considerar que ele sofreu retenção ou evadiu, fazendo com que esse fosse novamente avaliado no ano seguinte.

foram novamente avaliados em edições posteriores do PROALFA (MG), sem se considerar a avaliação censitária de BDs. Um aluno consta como cursando o 7º ano. Dos oito alunos avaliados como BDs, em 2008, seis permaneceram na escola e dois não foram localizados na base de dados de referência.

O ano de 2009 apresentou 9 alunos avaliados como BDs. Na base de dados de 2011, 4 alunos permaneceram na escola, sendo dois cursando o 4º ano, indicando que foram avaliados por duas vezes; um aluno no 6º ano e um no 7º ano, apontando, mais uma vez, para o uso de estratégias desconhecidas, para que o aluno possa ser aprovado e saltar um ou dois anos de escolarização. Quatro alunos não foram localizados na base de dados e um aluno foi transferido.

Em 2010, houve uma queda significativa do número de BDs sendo apenas três, que, na base de dados de 2011, apareceram cursando o 5º ano do Ensino Fundamental. Seria possível? Se fossem avaliados no 3º ano do Ensino Fundamental, em 2010, poderiam estar na base de dados do ano conseqüente, ou seja, no 4º ano, porém constavam cursando o 5º ano. Há que se perguntar quais estratégias foram adotadas ou ainda se houve erro na base de dados consultada, devido ao grande número de alunos avaliados. Os dados relatados acima podem ser visualizados na figura a seguir.



As escolas estaduais X e Y foram, então, alvo dos estudos de caso, na perspectiva de aprofundar na investigação das estratégias pedagógicas que levaram à diminuição, ou não, no percentual de BDs nas diversas edições do PROALFA(MG).

3.2 – Propostas e ações da EE X

A EE X está situada na SRE A próximo a uma comunidade que apresenta riscos e alto índice de vulnerabilidade social²⁵. Possui ginásio poliesportivo, pátio, biblioteca, laboratório de informática e salas de aulas distribuídas em dois prédios. A organização arquitetônica parece não ter sido planejada, sendo diversos espaços adaptados, como, por exemplo, o pátio destinado à recreação, que é bem pequeno, situado na parte esquerda da escola. O ginásio poliesportivo está entre um prédio e outro, onde também há um espaço utilizado como garagem para os carros das professoras.

Segundo Filho (2000), a organização das escolas públicas de Belo Horizonte apresentou relações com a arquitetura urbana da cidade no início do período republicano. Os grupos escolares construídos em áreas centrais e pontos estratégicos eram considerados palácios da modernidade, vistos como instrumentos de progresso e mudança social. As escolas isoladas, situadas nas periferias ou próximas a comunidades sócio e economicamente desfavorecidas, eram tidas como símbolo do passado e da miséria, funcionavam em locais inadequados e sem o material pedagógico necessário, os pardieiros.

Nesse sentido, pode-se considerar, sob a luz dos estudos de Filho (2000), que a EE X compreende características descritas pelo autor, com muitos espaços inadequados ao funcionamento de uma instituição escolar. A impressão é de se enxergar um *patchwork* de concreto, ou seja, um trabalho com “retalhos” de concreto que foram se agrupando na constituição da

²⁵ Este índice expressa os níveis de inclusão/exclusão social de uma determinada comunidade, baseando-se em aspectos ambientais (acesso à moradia e aos serviços de infraestrutura urbana), culturais (acesso à educação), econômicos (renda familiar *per capita* e acesso ao trabalho), jurídicos (acesso à assessoria jurídica) e segurança de sobrevivência (acesso aos serviços de saúde, garantia da segurança alimentar e acesso à previdência social). Variando de 0 a 1, o I.V.S. indica que quanto mais próximo do 1 estiver o índice, maior a vulnerabilidade social de uma determinada localidade.

estrutura escolar para atender 16 turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

São duas turmas de 1º ano, quatro turmas de 2º ano, quatro turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano, três turmas de 5º ano. Há predomínio das aulas regulares no turno vespertino e, no turno matutino, há apenas uma turma de 3º ano, duas do 4º ano e três turmas que funcionam com o Projeto Escola Integral, conforme apresentado na tabela a seguir.

Tabela 9 - Total de turmas da EE X

ANOS ESCOLARIZAÇÃO	DE	NÚMERO DE TURMAS
1º ANO		2
2º ANO		4
3º ANO		4
4º ANO		3
5º ANO		3

Fonte: Caderno de Campo A, 2011.

O fato de ser uma escola que possui apenas os primeiros anos de escolarização pode ser um fator que possibilite maior integração entre o corpo docente e administrativo escolar. Há três aulas especializadas, Educação Física, Educação Religiosa e Hora do Conto e não há horário definido para o recreio comum a todas as turmas. Os alunos têm o horário do lanche e as próprias professoras se encarregam da proposição de atividades mais lúdicas e recreativas no decorrer do dia para a turma sob sua responsabilidade.

Enquanto acontecem as aulas especializadas, uma vez por semana, as professoras têm o que chamam de Módulos, com a supervisora. Esses Módulos são encontros para estudos teóricos, elaboração de cronogramas e planos de trabalho, proposição de atividades cujo foco é melhorar o desempenho de seus respectivos alunos.

As aulas do ensino regular foram trocadas de turno no ano de 2011, como uma das estratégias para o desenvolvimento do melhor desempenho dos alunos, uma vez que foi implementado, por orientação da SEE/MG, o Projeto Escola de Tempo Integral. A diretora e a vice-diretora, que estão nessa

parceria há 13 anos, afirmaram que os alunos que participavam do Projeto ficavam cansados e não apresentavam rendimento escolar significativo quando as aulas regulares eram à tarde. Por esse motivo, optaram pela troca dos turnos. Todas as professoras responsáveis pelo Projeto eram professoras que trabalhavam em dois turnos na própria escola, porém se atendiam alunos do 3º ano pela manhã, não ficavam com seus respectivos alunos à tarde. Essa também foi uma outra estratégia apresentada, pelas diretora e vice-diretora, como forma de tentar melhorar o desempenho dos alunos.

O corpo docente do 3º ano do Ensino Fundamental é formado por quatro professoras. Em sua maioria, com mais de 20 anos de magistério, apenas uma das entrevistadas é considerada jovem na profissão, com 7 anos de magistério. Há dedicação exclusiva às atividades nessa instituição por parte das professoras entrevistadas, somente a considerada mais jovem trabalha no turno do ensino regular, perfazendo o total de 24 horas semanais, as demais trabalham 40 horas semanais nessa mesma instituição. Na tentativa de traçar o perfil das professoras entrevistadas, fez-se um levantamento do histórico profissional de todas as professoras do Ensino Fundamental I, em 2011, do 1º ao 5º ano de escolarização. Percebeu-se que a entrada, na escola, das professoras do 3º ano, deu-se anterior a 2007, ano base do início da coleta de dados dos resultados do PROALFA (MG) na referida pesquisa. A média de anos de trabalho dedicados pelas professoras do 3º ano, à EE X, é de 7 a 9 anos. Com exceção da professora G. que trabalha na referida escola há 24 anos, a mais antiga da escola, considerando suas saídas e retornos ao trabalho. Na tabela a seguir, é possível visualizar melhor tais informações.

Tabela 10 – Tempo e segmento de escolarização/ano em que as professoras do 3º ano ministravam aulas na EE X

Professoras	Tempo de trabalho nessa escola	2007	2008	2009	2010	2011
R	9 anos	Projeto M/T	Projeto M/T	3º ano	5º/3º/5º anos	3º
P	7 anos	3º (Fase II)	3º	2º	5º	3º
G	24 anos	5º	2º	2º	4º	3º
KR	7 anos	1º	1º	1º	3º	3º

Fonte: Caderno de Campo A, 2011.

As professoras entrevistadas não foram professoras exclusivamente do 3º ano de escolarização em todos os anos. Há variação das turmas em que assumem de um ano para o outro, segundo informações da diretora e vice-diretora. Essas mudanças também compõem o escopo de estratégias para a melhoria do desempenho dos alunos. Conforme a tabela anterior, a professora KR manteve-se, por três anos consecutivos no 1º ano de escolarização, mas, a partir de 2010, passou a assumir uma turma de 3º ano, uma vez que, na avaliação do corpo administrativo, os anos iniciais devem ser mais bem trabalhados na tentativa de melhorar o desempenho dos alunos, no 3º ano, quando são avaliados pelo PROALFA (MG). A professora G. nunca havia trabalhado com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e as professoras R e P apresentaram maior experiência de trabalho com alunos desse ano.

É importante ressaltar que todas as professoras possuem formação em Magistério e concluíram, recentemente, o ensino superior em curso de Pedagogia. Somente a professora P é graduada em Enfermagem e não é concursada para o cargo que ocupa na escola, ela é designada desde o início de sua carreira no magistério.

Quando perguntadas sobre as avaliações externas que conhecem e seus respectivos objetivos, três professoras relataram conhecer a Prova Brasil e o PROALFA (MG), apenas a professora G citou a Prova Brasil por já ter sido aplicadora desta e também por já ter trabalhado com os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Investigando melhor a questão percebeu-se que a Prova Brasil à qual se referiu a professora KR era a Provinha Brasil, aplicada para o 2º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a Prova Brasil é a avaliação censitária do SAEB, denominada Anresc, que avalia os alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino público municipal, estadual e federal, conforme dito anteriormente, no capítulo 1, sobre avaliações. Ressalta-se que as professoras R e P trabalharam com alunos do 5º ano, em 2010, fazendo, portanto, menção à Prova Brasil corretamente.

O conhecimento das professoras sobre os objetivos das avaliações externas são os mais diversos, incluindo a mensuração de classes sociais diferenciadas, como na fala da professora G afirmando que o objetivo das avaliações externas é “medir o nível de conhecimento do aluno da periferia, da escola pública”. As professoras R e P aproximam suas compreensões sobre os

objetivos dizendo ser para a verificação do aprendizado nos anos anteriores ao ano de aplicação do PROALFA (MG). As opiniões sobre as avaliações externas também variam, mas há entendimento de que as avaliações possam balizar os conteúdos a serem ministrados, ou seja, as avaliações tornam-se a base do currículo para o 3º ano, como se pode confirmar pela fala da professora KR: “No início assustou, mas hoje mudou o planejamento do professor que passou a ser de acordo com os conteúdos da prova.”

O que pode se perceber é que tanto o conhecimento das avaliações externas quanto seus objetivos e sua importância são compreendidos de acordo com a vivência e experiência profissional das professoras entrevistadas, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 5 – Conhecimento e opinião das professoras da EE X sobre avaliação externa

Professoras	Conhecimento e concepção das avaliações externas	Objetivos das avaliações externas	Opinião sobre as avaliações externas
R	PROALFA e Prova Brasil	Verificar os conteúdos aprendidos dos 1º e 2º anos	Deveriam funcionar, mas não funcionam
P	PROALFA e Prova Brasil	Avaliar leitura e interpretação	É bom porque dá parâmetro e mobiliza o professor se os resultados forem fidedignos
G	Prova Brasil	Medir o nível de conhecimento do aluno da periferia, da escola pública	É importante, mas deveria acontecer após o meio do ano
KR	PROALFA e Prova Brasil	Avaliar o nível da escola	No início assustou, mas hoje mudou o planejamento do professor que passou a ser de acordo com os conteúdos da prova.

Fonte: entrevistas com professoras da EE X, 2011.

As professoras demonstraram ter conhecimento das avaliações às quais puderam experienciar com seus alunos, seja a Prova Brasil no 5º ano, seja o PROALFA (MG) no 3º ano, ou a Provinha Brasil no 2º ano do Ensino Fundamental. As opiniões não foram tão divergentes. Duas professoras

acreditaram que as avaliações balizavam a definição dos conteúdos, ou seja, tornaram-se referencial curricular; uma alegou que as avaliações não cumpriram seus objetivos e outra professora afirmou que as avaliações deveriam ser aplicadas após o meio do ano letivo para que pudessem ter mais tempo para trabalhar os conteúdos que fossem avaliados pelos testes.

A compreensão sobre o PROALFA (MG) é bem diversificada entre as professoras entrevistadas. Quando perguntadas sobre seu entendimento, ou seja, o significado do PROALFA (MG), em seu sentido mais amplo, como agente mobilizador de políticas públicas para a Educação do Estado de Minas Gerais, duas professoras deram ênfase à estrutura dos testes, alegando apresentarem questões não condizentes com o conteúdo ensinado, e a professora R disse haver questões que apresentam duplo sentido para interpretação dos alunos. Percebe-se que as professoras fizeram crítica à escolha dos itens que compõem os testes. Essa percepção da professora pode levar a uma reflexão sobre o que é afirmado por Oliveira (2008, p.25) quando diz que os itens de testes

são pré-testados, ou seja, previamente aplicados a amostras de examinandos com o objetivo de estudar o comportamento dos itens. Isso é feito porque pode suceder que um determinado item não tenha um bom comportamento, decorrente de problemas em sua estruturação, tais como a incapacidade de distinguir, de modo claro, os avaliados que desenvolveram daqueles que não desenvolveram as habilidades que o item pretende mensurar. Quando esses itens são pré-testados, é possível que o problema que eles apresentam sejam melhor observados, de modo que os itens mais problemáticos são eliminados, por via de um processo de seleção que determina um número fixo de itens a serem utilizados na avaliação.

Mas é certo que o pré-teste não consegue prever todos os problemas e entraves que poderão acontecer durante aplicação e correção dos testes, além de problemas na mensuração dos acertos e erros para a divulgação dos resultados. Se o processo de elaboração dos itens e composição dos testes fosse explicado e divulgado entre os professores, talvez os estimulasse à melhor compreensão dos efetivos objetivos da avaliação, o que poderia influenciar em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos.

Apenas uma professora afirmou que o PROALFA (MG) é um teste que considera a experiência vivenciada pelos alunos, no sentido de permitir

interpretações e buscar inferências com o cotidiano. A professora P afirma que “depois que começou a avaliação houve mudanças no planejamento apresentando diversos suportes de textos”. Tal afirmação deixa explícito como os itens dos testes tornaram-se balizadores para a formação de um currículo a ser seguido, uma vez que se tem apenas Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, e não um currículo mínimo a ser seguido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, PCNs, 1997, p.13)

A professora G afirmou que “o modelo de prova utilizado no PROALFA não é adequado ao que é ensinado aqui na escola. Tem muito texto, uma prática que não é feita aqui na escola.” (caderno de campo A, 2011.). A fala da professora destaca que os itens que compõem o teste não condizem com a prática cotidiana escolar. Ou seja, a professora percebe a distância entre o que é avaliado nos testes e o que é ensinado na escola e, por isso, considera a avaliação inadequada, mas sem problematizar mais claramente a questão dos conteúdos que devem ser trabalhados em turmas de 3º ano.

Os dados sobre o PROALFA (MG) em relação à compreensão, preparação, aplicação dos testes e divulgação dos resultados podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 6 - Entendimento das professoras da EE X sobre PROALFA

Professoras	Entendimento do PROALFA	Preparação	Aplicação	Divulgação dos resultados
R	Apresenta questões dúbias	Diagnóstico das dificuldades, ensino e treinamento de questões das provas anteriores.	Rigorosamente dentro das normas da SEE/MG	Reunião com professores e depois com pais
P	Depois que começou a avaliação houve mudanças no planejamento apresentando diversos suportes de textos	Desde o início do ano com provas diagnósticas das dificuldades, prioridade para o livro didático.	Troca de professores e segue as regras da SEE/MG	Reunião com professores e os resultados por aluno somente para a respectiva professora
G	Modelo de prova não se adequa ao que é ensinado. Tem muito texto, uma prática que não é feita na escola.	Uso de atividades de outras avaliações do PROALFA com apoio de todos da escola.	Rígida, dentro da íntegra, é o real.	Reunião de professores e de pais.
KR	Busca a vivência do aluno	Avaliação diagnóstica e planejamento para a prova	Inclui um plano para tranquilizar os alunos	É colocado no mural

Fonte: entrevistas com professoras da EE X, 2011.

Em relação à preparação para os testes, três professoras, R, P e KR, foram unânimes em considerar uma avaliação diagnóstica das dificuldades dos alunos para, posteriormente, enfatizar o treino dos conteúdos apresentados nos itens dos testes, conforme afirmado pela professora G. que faz “uso de atividades de outras avaliações do PROALFA com apoio de todos da escola” (caderno de campo A, 2011) para tentar garantir um melhor desempenho dos alunos nos testes. A professora R também disse que utilizou e utiliza de itens dos testes anteriores para preparar seus alunos para o teste do ano vigente: “A gente faz um diagnóstico das dificuldades, depois vai ensinando e treinando os alunos com atividades de outras provas e com as questões que já foram das provas anteriores”. A professora P fez menção ao uso do livro didático para auxiliar na preparação dos testes:

Desde o início do ano, a gente começa a preparar nossos alunos para fazer o PROALFA. Primeiro com uma prova para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e depois uso como suporte e apoio o livro didático que é muito bom. Se a gente acompanhar com um livro dá para preparar os meninos, por isso dou prioridade para o livro, mas também aplico provas semelhantes às do PROALFA para eles treinarem o tipo de prova. (caderno de campo A, 2011)

Segundo informaram, a aplicação dos testes é seguida conforme orientações da SEE/MG, havendo alternância das professoras aplicadoras, e a divulgação é feita em reuniões de professores, porém, as implicações e os impactos dos resultados são discutidos em parceria com a diretora e a vice-diretora para a escolha de estratégias pedagógicas.

Para o questionamento sobre as estratégias pedagógicas, fez-se necessário compreender qual a concepção que as professoras entrevistadas têm de alunos com baixo desempenho. Pode-se perceber que há duas concepções marcantes entre as professoras entrevistadas. Em uma concepção, os alunos BDs eram considerados portadores de alguma síndrome ou dificuldade específica de aprendizagem, tais como o Transtorno de Déficit de atenção e hiperatividade – TDAH e dislalia. A fala da professora P. corrobora essa concepção, mas é importante ressaltar que tal professora fez o curso de magistério e também curso de enfermagem, o que pode direcionar seu olhar para caracteres mais orgânicos e fisiológicos do que socioeconômicos:

entendo que os alunos com baixo desempenho são aqueles alunos que têm falta de compromisso com a família, a família não está nem aí, a violência acaba refletindo no baixo desempenho. Mas tem também aqueles que têm síndromes, transtorno de deficit de atenção, dislalia...(caderno de campo A, 2011).

Em outra concepção, eram considerados alunos que sofrem com a negligência familiar, ou seja, aqueles cujas famílias não participam do processo de escolarização e não consideram os estudos e a escola como fatores importantes para a vida futura. Apenas a professora KR faz referência aos descritores do PROALFA e afirma que alunos com baixo desempenho são “aqueles que não conseguem ser alfabetizados, de acordo com os descritores que são explicados no Boletim Pedagógico”.

Quadro 7 - Estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da EE X

Professoras	Concepção de BDs	Estratégias pedagógicas	Quem elabora as estratégias	Sugestões
R	Alunos que têm síndromes ou alguma dificuldade de aprendizagem	Compartilhar com a turma as dificuldades de todos; Formar hábito de leitura;	As professoras junto com a diretora e a vice-diretora	Trabalhar em parceria com o Projeto Escola em Tempo Integral; Fazer diagnóstico inicial; Trabalhar as dificuldades sistematicamente; Começar o trabalho de preparação para o PROALFA no introdutório
P	Alunos em que não há compromisso da família; O contexto de violência da comunidade reflete no baixo desempenho; Alunos com síndromes, TDAH, dislalia	Treino de questões das provas anteriores e da aprendizagem	As próprias professoras	Parceria família-escola; Mais apoio pedagógico por parte da supervisão
G	Alunos com negligência familiar, sem planejamento em que a escola não faz parte da família.	Treino de leitura, pois só se aprende a ler, lendo; Envolvimento de todos da escola	A própria professora que pediu ajuda para a diretora e vice-diretora	A SEE/MG disponibilizar mais pessoal como uma professora recuperadora, pois o PIP só diagnosticou, mas não investiu
KR	São descritos como BDs através dos descritores do PROALFA, ou seja, aqueles que não conseguem ser alfabetizados	Diagnóstico e trabalho com os alunos com dificuldades, desde maio, junho, com a diretora e com a vice-diretora	A diretora e a vice-diretora e parceria com a professora eventual até antes do início do Projeto.	Melhorar as relações entre a família e a escola

Fonte: entrevistas com professoras da EE X, 2011.

A partir da concepção de BDs, o quadro 8 mostra que as estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da EE X foram, em sua maioria, de treino, seja treino de leitura, pois enfatizaram que os testes avaliam a leitura e não a escrita, ou treino de itens para os testes. Houve também o desenvolvimento de estratégias de avaliações diagnósticas promovidas pela diretora e vice-diretora da escola. É importante ressaltar que, em relação à elaboração das estratégias pedagógicas para a diminuição do percentual de BDs na escola, nenhuma professora mencionou o trabalho de supervisão e sim enfatizaram o envolvimento explícito da dupla diretora, que trabalha junto há mais de 10 anos, em parceria com as professoras. Como parte das estratégias desenvolvidas, no ano de 2009, a própria diretora visitou uma das escolas de maior destaque em Minas Gerais para conhecer as estratégias desenvolvidas para lidar com a diminuição de alunos BDs. Segundo a diretora, todas as estratégias desenvolvidas pela escola considerada com bom desempenho no PROALFA (MG) eram estratégias também desenvolvidas na EE X, tais como a aplicação de avaliações diagnósticas e uso de exercícios semelhantes aos itens que constam nos testes.

As professoras apresentaram sugestões para a diminuição do percentual de BDs, destacando o maior envolvimento da família nas atividades escolares. Duas professoras consideram a relação família-escola como essencial para o melhor desempenho escolar dos alunos. A professora R afirmou que a integração entre o corpo docente e administrativo escolar deveria ser valorizada trabalhando de forma sistematizada as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas:

É muito importante o trabalho em parceria com as outras professoras do Projeto Integrado que ficam com nossos meninos. Eu sou professora do Projeto de manhã e, à tarde, do 3º ano. Assim, se eu fizer parceria com a professora da sala do Projeto, que fica com meus alunos pela manhã, será melhor, eles vão desenvolver mais, porque vamos trabalhar em conjunto. Mas também primeiro é preciso fazer um diagnóstico inicial e depois trabalhar as dificuldades de aprendizagem, sistematicamente. (caderno de campo A, 2011).

A professora G alegou que deveria haver maior participação da SEE/MG no desenvolvimento de estratégias pedagógicas. G afirmou que

Só se aprende a ler, lendo, o aluno tem que ser pelo menos silábico para começar a ser trabalhado em suas dificuldades. Tem que ter envolvimento de todos da escola. Eu pedi ajuda à bibliotecária para retirar os alunos com mais dificuldades. Ela retira, por uma hora, os alunos com dificuldades mais gritantes e vai dar assistência. Eu também, no meu horário de aula especializada, fico em uma sala para dar reforço para aqueles que mais precisam. Mas a Secretaria poderia disponibilizar mais pessoal, uma professora recuperadora. Através do PIP uma professora só diagnosticou os alunos com dificuldades mas não investiu, não teve continuação o trabalho. (caderno de campo A, 2011).

O Programa de Intervenção Pedagógica – PIP – tem por objetivo analisar os resultados das avaliações externas com base nos resultados do desempenho dos alunos. Para tal, as escolas se apropriariam dos resultados e convidariam também os pais e responsáveis para conhecer, discutir e participar das ações propostas no plano (SEE/MG, 2011). Porém, segundo afirmação da referida professora, a intervenção por meio do PIP apenas diagnosticou as dificuldades de alguns alunos, mas não houve maiores investimentos em intervenções eficazes em relação aos BDs da EE X. Ainda de acordo com a professora, houve apenas uma visita com o objetivo de orientar as professoras no desenvolvimento de atividades com os alunos identificados com baixo desempenho, mas não houve acompanhamento posteriormente. Dessa visita pontual, resultou a afirmativa da professora G, de que tal programa não funciona, pois os alunos já são identificados a partir dos resultados do PROALFA (MG). A expectativa revelada pela professora era que houvesse direcionamento e orientação mais precisos para o desenvolvimento de atividades que possam proporcionar a mobilidade ascendente desses alunos o que, conforme foi informado, não aconteceu na referida escola.

A seguir serão apresentadas as propostas e ações da EE Y e, posteriormente, uma discussão comparativa dos dados dos estudos de caso nas duas escolas.

3.3 – Propostas e ações da EE Y

A EE Y está situada na SRE A, próxima a uma praça central de referência da região, cuja população do entorno se caracteriza por uma classe privilegiada socioeconomicamente. Mas, segundo depoimento da diretora, o público-alvo da escola é bastante diversificado, não sendo composto pela

população do entorno e, sim, por uma população bem heterogênea, vinda de diversos outros bairros e regiões da cidade. Tal fator, ainda segundo afirmação da diretora escolar, muitas vezes, dificulta a proposição e o desenvolvimento de atividades extracurriculares, uma vez que os alunos, em sua maioria, chegam à escola de transporte escolar. Somente as atividades agendadas previamente e divulgadas com bastante antecedência, garantem boa participação dos pais. Se, por um lado, a característica do público-alvo escolar, não ser da região na qual está localizada a escola, dificulta o desenvolvimento de atividades para além das curriculares, por outro lado, garante a frequência e permanência dos alunos na escola no período letivo, diminuindo consideravelmente a evasão escolar, que chegou a atingir índice zero no último ano, uma vez que, os alunos moram longe da escola e dependem do transporte escolar gratuito, disponibilizado pela SEE/MG, para retornarem às suas residências.

A EE Y possui instalações antigas, boa infraestrutura, com um pátio central e, em seu entorno, está a maioria das salas de aula, além da sala de lanche dos professores, cantina para merenda dos alunos, sala de informática, da direção, das supervisoras, banheiros e um pátio separado para os alunos do 1º ano. Algumas salas funcionam em um segundo andar. O modelo arquitetônico estrutura-se tal como o modelo panóptico de Bentham²⁶ descrito por Foucault (2002, p.166):

Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a faixa interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de um lado a outro.

Tal modelo representa a transição da sociedade abrangendo o período disciplinar que uniu as novas ideias com relação à ordem e ao poder. “Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens” (Foucault, 2002, p.169). A organização arquitetônica da EE Y confirma o quão antiga e tradicional é a

²⁶ Jeremy Bentham foi um filósofo e jurista inglês. Ele concebeu o panóptico no século XVIII como um projeto de prisão modelo para reformar encarcerados.

escola que se apresenta como uma das mais bem sucedidas em relação ao desempenho de seus alunos no PROALFA (MG), na metropolitana SRE A de Belo Horizonte. Será que a organização tradicional do ensino, seja na infraestrutura, seja em relação à estrutura pedagógica, pode ser considerada uma estratégia para o sucesso escolar dos alunos? Em especial, nesse estudo de caso, acredita-se que a infraestrutura arquitetônica e organizacional influenciam positivamente no desempenho dos alunos, por ter uma dinâmica e sistematização, tanto do espaço físico, quanto do espaço pedagógico, mais centrada.

A referida escola possui 56 turmas sendo que 28 funcionam pela manhã e 28 à tarde. Pela manhã, há sete turmas de cada ano de escolarização do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano. À tarde, há cinco turmas de 1º ano, cinco de 2º ano, seis turmas de 3º ano, seis de 4º e seis de 5º ano, conforme a tabela a seguir. Não há Projeto de Tempo Integral, uma vez que todo o espaço físico é ocupado com as turmas regulares.

Tabela 11 - Total de turmas da EE Y

TURNO	ANO DE ESCOLARIZAÇÃO	NÚMERO DE TURMAS
T A R D E	1º ANO	5
	2º ANO	5
	3º ANO	6
	4º ANO	6
	5º ANO	6
M A N H Ã	6º ANO	7
	7º ANO	7
	8º ANO	7
	9º ANO	7

Fonte: Caderno de Campo B, 2011.

O corpo docente, com quase 60 professores, incluindo os professores das aulas especializadas de Educação Física, exige uma boa organização e gestão escolar, fazendo com que o funcionamento em equipe exija manejos e estratégias de integração por parte do corpo administrativo. Há, após o horário

de aulas das terças-feiras, à tarde, um estudo contínuo, os Módulos. No momento da coleta de dados, em 2011, as professoras estavam participando do Módulo II. Esse é um momento de compartilhar ações e estratégias que estão funcionando para a melhoria do desempenho dos alunos, tal como a Padronização Operacional das Práticas, os chamados POPs.

As professoras e o corpo administrativo, considerando-se diretora e supervisoras, revezam-se entre seus próprios horários de lanche e a organização do recreio dos alunos, havendo apenas a separação de horário de lanche e recreio para os alunos do 1º ano de escolarização. Segundo as supervisoras, tais alunos devem ter um tratamento especial, pois são consideradas crianças pequenas, diante dos demais alunos, uma vez que são introduzidos no sistema de escolarização aos 6 anos.

O perfil das professoras do 3º ano, entrevistadas na EE Y, delineia-se por professoras jovens em relação aos anos de trabalho na escola. Apenas uma professora dedica-se há 20 anos ao exercício do magistério na EE Y. Duas professoras entraram na escola no ano de 2011, em substituição a uma professora que se aposentou e a outra para substituir uma que entrou de licença maternidade. A professora R entrou na escola no ano de 2007, ano referência para a análise dos dados do PROALFA (MG) nesta pesquisa. Segundo a diretora e as duas supervisoras, o trabalho na escola exige muita dedicação e trabalho em equipe, por isso, caso um professor não se enquadre no perfil desejado pelo grupo, é solicitada uma mudança de postura ou uma mudança de escola. Apenas duas entre as seis professoras entrevistadas trabalham em outra escola além da EE Y, perfazendo carga horária semanal de 40 horas/aula; as demais se dedicam ao exercício do magistério apenas em um turno na referida escola, num total de 24 horas/aulas por semana. Esse perfil do corpo docente, de quase exclusividade à EE Y, possibilita um maior envolvimento nas tarefas e trabalhos desenvolvidos, o que pode melhorar a qualidade destes, corroborando com a afirmação, da diretora e das supervisoras, da força do trabalho em equipe.

De acordo com a tabela 8, duas professoras, AT e R, têm uma vasta experiência com o 3º ano, as professoras N e Z são novatas na escola. A professora GA tem experiência com os anos iniciais, incluindo seu trabalho na Educação Infantil em outra instituição. A professora M, a mais experiente e

mais antiga das entrevistadas, tem sua primeira experiência com o 3º ano, em 2011, dedicando-se nos anos anteriores ao 5º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um grupo de professores experientes no processo de alfabetização, à exceção da professora M com experiência no 5º ano do Ensino Fundamental. Mesmo as duas professoras que começaram a fazer parte do corpo docente da EE Y no ano de 2011 afirmaram possuir experiência com a alfabetização nos anos anteriores em que trabalhavam em outras instituições.

Tabela 12 – Tempo e segmento de escolarização/ano em que as professoras do 3º ano ministravam aulas na EE Y

Professoras	TEMPO NESSA ESCOLA	2007	2008	2009	2010	2011
AT	6 anos	3º ano (Fase II)	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
GA	3 anos	-	-	2º ano	3º ano	3º ano
M	20 anos	5º ano	5º ano	5º ano	5º ano	3º ano
N	1 ano	-	-	-	-	3º ano
R	5 anos	3º ano (Fase II)	3º ano	3º ano	3º ano	3º ano
Z	1 ano	-	-	-	-	3º ano

Fonte: Caderno de campo B, 2011.

Em relação às avaliações externas, das seis professoras entrevistadas, cinco afirmaram conhecer o PROALFA (MG). Há demonstração do conhecimento de diversas avaliações externas em âmbito estadual e nacional, quando afirmam conhecer o PROEB e a Prova Brasil, que são avaliações do 5º ao 9º ano, em nível estadual e nacional, respectivamente. A professora R também faz menção ao Exame Nacional do Ensino Médio – Enem como uma avaliação externa e as professoras AT e R citam a Provinha Brasil. Porém, percebe-se que algumas das entrevistadas não compreendem a concepção das avaliações externas citando os órgãos responsáveis pela elaboração, mensuração, análise e divulgação dos resultados das avaliações, tais como o Ceale e o Caed, além de citarem o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública como um tipo de avaliação externa. É fato que o SIMAVE é o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública e é importante reconhecê-lo como avaliação externa, mas o que fica evidente é que a professora Z menciona o Sistema de Avaliação e também o PROALFA (MG) que faz parte do mesmo

Sistema, comprovando falta de compreensão sobre os sistemas de avaliação e as avaliações em si mesmas.

Em relação aos objetivos das avaliações externas, quando questionadas, quatro professoras demonstraram conhecimento mais específico sobre o PROALFA (MG), alegando ser para verificar a “alfabetização” (fala da professora AT), ou para verificar “se o aluno do 3º ano concluiu a alfabetização” (fala da professora GA); ou ainda, “segundo o governo, é para avaliação de ler e escrever” (fala da professora N); ou para “medir a qualidade do ensino e o conhecimento dos alunos, as capacidades e habilidades” (fala da professora Z). Apenas a professora Z, quando questionada sobre os objetivos das avaliações externas, ateu-se à estrutura dos itens apresentados nos testes alegando serem diferentes da realidade do aluno avaliado incluindo as características do material apresentado.

A professora M acredita que o objetivo de qualquer avaliação externa é a “avaliação dos conteúdos e da maturidade da criança; envolve o raciocínio que vem com a maturidade”. De certa forma, a afirmativa não é equivocada, pois, como afirmado no capítulo 1, sobre as avaliações externas nacional e estadual, embora cada avaliação tenha um objetivo específico conforme seu desenho e corte, o objetivo final é possibilitar a melhoria da qualidade da educação, não deixando de considerar as especificidades, os ritmos e a maturidade dos alunos de cada segmento escolar a ser avaliado.

As opiniões sobre as avaliações externas são bem diversas. Três professoras acreditam serem válidas, porque além de avaliarem os alunos, podem servir de instrumento balizador para a autoavaliação do professor. As professoras R e Z apresentam opiniões divergentes em relação à apresentação dos itens dos testes. R acredita que os itens são fáceis e passíveis de indução uma vez que os enunciados podem ser lidos pelo professor aplicador:

Os objetivos dessas avaliações são muito falhos, não dá para saber o que querem atingir. As provas são muito fáceis, fora da realidade da criança daqui da escola, inclusive o próprio material. O enunciado pode ser dirigido pelo professor, o que induz muito a resposta e facilita o entendimento da questão. (caderno de campo B, 2011).

A professora Z afirma que

Os objetivos dessas avaliações externas são para medir a qualidade do ensino e o conhecimento dos alunos, suas capacidades e habilidades. O SIMAVE deixa a desejar porque as questões não são difíceis, mas os enunciados são grandes e o aluno cansa e perde o interesse. (caderno de campo B, 2011)

Na opinião da professora N, “as avaliações externas não atingem os objetivos porque cada escola é de uma realidade diferente, e a avaliação vai atingir quem está mais bem preparado, caso contrário, as avaliações não atenderão aos objetivos de melhoria da qualidade do ensino” (caderno de campo, B, 2011). Diante da análise das repostas, que podem ser visualizadas no quadro a seguir, o que se pode perceber é que há um conhecimento explícito de algumas avaliações externas, porém despreparo e falta de informação sobre o contexto em que tais avaliações estão inseridas.

Quadro 8 – Conhecimento e opinião das professoras da EE Y sobre avaliação externa

Professoras	Conhecimento e concepção das avaliações externas	Objetivos das avaliações externas	Opinião sobre as avaliações externas
AT	PROALFA, Provinha Brasil, Ceale	alfabetização	Válidas, mas é relativo
GA	PROALFA, PROERD, Caed, Prova Brasil	Se o aluno do 3º ano concluiu a alfabetização; Avaliação dos alunos do 2º ano	São válidas, boas para o professor verificar se alcançou os objetivos
M	PROEB do 5º ano	Avaliação dos conteúdos e da maturidade da criança; envolve o raciocínio que vem com a maturidade	Antes não tinha opinião porque apenas recebia os resultados; hoje tem retorno do resultado para melhorar a partir deles.
N	PROEB, PROALFA e Prova Brasil do 9º ano	Segundo o governo, é para avaliação de ler e escrever	Não atingem os objetivos porque cada escola é uma realidade. Só vai atingir os objetivos de quem está mais preparado.
R	Prova Brasil, PROALFA e Enem	Os objetivos são falhos porque não dá pra saber; as	O enunciado pode ser dirigido pelo professor, o que induz e facilita o

		provas são muito fáceis e fora da realidade da criança, inclusive o próprio material	entendimento do aluno.
Z	SIMAVE, PROALFA, Provinha Brasil	Medir a qualidade do ensino e o conhecimento dos alunos, as capacidades e habilidades	O SIMAVE deixa a desejar, pois as questões não são difíceis; os enunciados são grandes e o aluno cansa e perde o interesse.

Fonte: entrevistas com professoras da EE Y, 2011.

As professoras AT, N e Z, quando questionadas sobre seu entendimento do PROALFA (MG) concentraram-se na descrição dos itens do teste, afirmando serem diferentes do conteúdo ensinado no cotidiano escolar e com características mecanizadas.

A professora AT afirmou: “acho o PROALFA muito mecanizado, tem que treinar os alunos, as crianças têm que saber múltipla escolha – X ou risco e isso a gente acaba tendo que treinar com eles o nome, a data de nascimento, decorar a ficha para eles preencherem o cabeçalho da prova”. A professora N disse que “o PROALFA não atinge seus objetivos. Se houvesse uns três tipos de provas de diferentes níveis para motivar os alunos e os professores.” A professora Z compartilhou da mesma opinião das duas colegas quando falou que “a prova do PROALFA é grande para a idade dos meninos, cansa a criança de tanto ler. Acho que trinta, quarenta perguntas não medem o conhecimento”. (caderno de campo B, 2011).

Segundo as professoras, tais testes não conseguem medir o conhecimento do aluno em um só momento. A professora N ainda afirmou que deveriam existir vários tipos de avaliação para abarcar os diferentes níveis de aprendizado. Sobre o número de itens a constar em um teste Oliveira (2008, p.25) afirma que

A decisão sobre o número de itens é um ponto importante na composição do instrumento de medida. Por um lado, o teste deve conter tantos itens quantos necessários para que se produza uma medida abrangente de habilidades essenciais do período de escolaridade a ser avaliado. Por outro lado, o teste não pode ser excessivamente longo, pois inviabiliza sua resolução pelo examinando. Para solucionar essa dificuldade, tem-se utilizado um tipo de planejamento de testes denominado Blocos Incompletos

Balanceados – BIB²⁷ – e a construção da medida baseada na metodologia da Teoria da Resposta ao Item – TRI.

Pode-se perceber que, se o processo de elaboração dos testes (com critérios a partir do BIB e da metodologia TRI) fosse explicitado aos professores, talvez pudesse gerar maior compreensão e consequente envolvimento e empenho no processo de ensino-aprendizagem, impactando diretamente o desempenho dos alunos diante dos testes. Tal conhecimento não deve ser utilizado como uma base para o currículo educacional, mas acredita-se que, quando se compreende o processo, este se torna mais fácil de ser vivenciado e apropriado. Ressalta-se que os professores não precisam e nem devem ser especialistas estatísticos para compreenderem, em profundidade, a elaboração dos testes. Entende-se e se reconhece as especificidades e exigências particulares para desempenho de tal tarefa. O que se defende é que o processo de elaboração dos testes seja mais bem explicitado ao professor que terá seu aluno avaliado e, consequentemente, a avaliação de seu próprio trabalho.

A professora R demonstra seu entendimento sobre o PROALFA (MG) quando responde que “o objetivo é verificar, ao longo dos anos, a alfabetização no final os dois processos: escrita, leitura e contextualização.” Fica evidente sua compreensão do teste, talvez por sua vasta experiência em trabalhar com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Apenas uma professora afirma não saber se os objetivos da avaliação são atingidos por não ter alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Com essa afirmação, torna-se possível inferir que os objetivos do PROALFA (MG), para essa professora, é avaliar os alunos com baixo desempenho, pois se a professora trabalha com uma turma com a maioria de alunos com desempenho recomendável e intermediário, o PROALFA (MG) torna-se dispensável. Seria essa uma concepção equivocada dos objetivos do PROALFA (MG) induzida pelos usos que se tem feito dos resultados, enfatizando os BDs?

A mesma concepção da avaliação para alunos BDs é confirmada quando as entrevistadas são questionadas sobre a preparação para os testes.

²⁷ O planejamento dos cadernos de testes em BIB permite a organização dos itens em blocos, que são agrupados em cadernos, de tal modo que quaisquer dos cadernos tenham um, e somente um, bloco em comum. Com isso, consegue-se que um conjunto de alunos avaliados responda a um grande número de itens, enquanto cada um, individualmente, responderá apenas a um número razoavelmente pequeno de itens.

Duas professoras afirmam não alterarem suas práticas pedagógicas, uma vez que seus alunos não necessitam de preparo porque são turmas consideradas boas, com alunos alfabetizados que apresentam dificuldades de aprendizagem consideradas normais dentro do processo de alfabetização. A professora Z diverge das colegas, “acho que deveriam investir mais em propagandas e divulgação dos objetivos dos testes para os alunos e não somente prestar atenção apenas nas estatísticas para o governo” (caderno de campo B, 2011), ou seja, afirmou que se deve compreender a recepção dos resultados de modo mais amplo, considerando-se os objetivos de possibilidade de implementação de políticas públicas educacionais.

Assim como a professora AT, a professora GA pensa que deve haver treino de conteúdos mecanizados e dos itens do teste:

a preparação para o PROALFA deve começar uns três meses antes da prova, são três meses de estudo em cima do PROALFA. É preciso trabalhar em cima dos conteúdos do PROALFA, como gêneros textuais e simulados. Aí a gente tem que parar com os outros conteúdos para treinar só os do PROALFA (caderno de campo B, 2011).

Apenas a professora M alegou não saber como é feita a preparação porque esse foi seu primeiro ano de trabalho com os alunos do 3º ano, a partir de agosto, e o teste foi aplicado em novembro. Logo, poderia ter havido preparação anterior à data da aplicação, mas a professora não se ateu a essa tarefa.

Quanto à aplicação do teste e divulgação dos resultados, as professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar que, em relação à aplicação, são seguidas as orientações da SEE/MG. A professora N disse ter preparado seus alunos, no dia da avaliação, rezando com eles, na tentativa de tranquilizá-los. A direção da escola também disse fazer um lanche reforçado, antes da aplicação do teste, para tentar garantir que os alunos estejam saciados no momento da avaliação e o incômodo da fome não seja uma variável que possa interferir no desempenho dos alunos. A divulgação dos resultados sempre é feita por meio de gráficos em reuniões de professores e, posteriormente, tais gráficos ficam expostos em murais nos corredores da escola para que todos tenham acesso. Apenas uma professora afirmou fazer discussões sobre os resultados na

perspectiva de analisar o que deve ser melhorado no processo de ensino-aprendizagem. No quadro a seguir, podem ser visualizadas as informações apresentadas acima.

Quadro 9 - Entendimento das professoras da EE Y sobre o PROALFA

Professoras	Entendimento do PROALFA	Preparação	Aplicação	Divulgação dos resultados
AT	Mecanizado, tem que treinar, pois as crianças tem que saber questões de múltipla escola (X ou risco)	Treino, Trabalho mecanizado da ficha (nome/data de nascimento/decorar a ficha)	Troca de professores (nesse ano foram os professores do 2º ano)	Pela direção da escola
GA	Não sabe se alcança os objetivos, pois não tem alunos que não estejam alfabetizados.	Três meses de estudo “em cima” do PROALFA. Para os outros conteúdos e se dedica a trabalhar os conteúdos do PROALFA tais como gêneros textuais e simulados.	As orientações vêm da SEE-MG e há rodízio de professores.	A supervisão divulga em reunião com os professores do 3º ano.
M	Não sabe, pois esse é seu primeiro ano com o 3º ano/9.			
N	Não atinge os objetivos, pois deveriam ser três provas de diferentes níveis para motivar alunos e professores.	É normal, dentro do dia a dia, sem obsessão; trabalho com vários tipos de gêneros literários, simulados e autoavaliação toda sexta-feira.	Orientou os alunos a lerem e relerem, rezou com seus alunos, ficou uns 10 min. com seus alunos e depois nem entrou na sala da avaliação.	Ainda não participou pois esse é seu primeiro ano no 3º ano/9, mas sempre vê que são divulgados gráficos por toda a escola.
R	O objetivo é verificar, ao longo dos anos, a alfabetização no final os dois processos: escrita, leitura e contextualização.	Não faz preparação, pensa em solução de defasagens, mas suas turmas sempre foram turmas boas.	Segue os critérios e orientações.	São apresentados gráficos e se discute os resultados avaliando o que precisa melhorar.
Z	A prova é grande para a idade, pois cansa a criança de tanto ler. São 30, 40 perguntas que não medem o conhecimento.	Deve-se investir em propaganda para o aluno e não só em resultados e estatísticas	O professor que aplica não é o da sala de aula	Através de gráficos e boletins.

Fonte: entrevistas com professoras da EE Y, 2011.

As opiniões sobre a elaboração de estratégias pedagógicas e sugestões para o desenvolvimento dos alunos considerados com baixo desempenho são comungadas, quase que por unanimidade, pelas professoras entrevistadas. É enfatizada a parceria entre as professoras e a direção, conforme podem ser visualizadas no quadro a seguir. Apenas a professora Z fez menção ao trabalho desenvolvido pela SEE/MG, quando afirmou que “algumas estratégias são feitas aqui dentro da escola mesmo, como a aplicação de pequenas provas diagnósticas e simulados. Outras estratégias quem sugere é a própria Secretaria de Educação, promovendo encontros periódicos com a gente” (caderno de campo B, 2011).

Quadro 10 - Estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras da EE Y

Professoras	Concepção de BDs	Estratégias pedagógicas	Quem elabora as estratégias	Sugestões
AT	Falta de estrutura em casa. Imaturidade, dificuldade de nível social e problemas familiares.	Lúdico e brincadeiras envolvendo os conteúdos.	As próprias professoras.	Trabalhar mais a autoestima dos alunos, pois a criança com baixa autoestima não avança.
GA	Não estar alfabetizado, não sabe operações básicas e situações-problema.	No ano anterior, uma professora específica trabalhava com os alunos BDs individualmente, mas nesse ano é o próprio professor quem faz esse trabalho. Como sua turma não apresenta BDs, quando há algum problema indica aulas de reforço, fora da escola e pede parceria dos pais	A direção juntamente com as próprias professoras.	Buscar maior envolvimento dos pais, pois o envolvimento da família é essencial.
M	Alunos que têm problemas familiares, problemas emocionais e autoestima baixa.	Separação pelo ritmo da criança; trabalho em pequenos grupos mais homogêneos com professor especializado.	A própria professora.	Trabalhar junto com a família, pois a criança do 3º ano ainda é muito pequena, é importante o entrosamento família-escola
N	Não considera nenhum aluno com	Uso do livro didático e divulgação das	As próprias professoras	Trabalhar o conhecimento

	BD e sim intermediário, pois todos seus alunos leem e escrevem.	estratégias pedagógicas desenvolvidas nos POPs – Padronização Operacional das Práticas.	juntamente com a supervisão pedagógica	de mundo, entendimento da equipe, tranquilidade para trabalhar, tentar localizar “- a mente das crianças”;
R	Aluno que têm dificuldade na interpretação, com leitura pausada, sem entonação.	Diagnóstico para detectar as defasagens e recorrer ao currículo das séries anteriores para achar o caminho para o sucesso.	As próprias professoras e há sugestões da supervisão.	Contação de histórias. Exposição de gêneros textuais diversificados, ilustração.
Z	Alunos que não estão formando todas as habilidades para fazer uma prova; que não conseguem atingir os objetivos por falta de maturidade.	Aplicação de pequenas provas diagnósticas e simulados.	A própria SEE/MG que faz encontros periódicos.	Há muita informação e pouca formação; é preciso o envolvimento familiar e o interesse do próprio professor, que tem que ter vontade de fazer a diferença.

Fonte: entrevistas com professoras da EE Y, 2011.

Sobre a concepção de alunos BDs, duas professoras destacam a estrutura familiar como sendo uma das principais características que levam o aluno ao baixo desempenho, ou seja, se o aluno não se encontra em uma família estruturada, a probabilidade de apresentar problemas de aprendizagem é certa.

A professora M disse que “os alunos que têm problemas familiares, normalmente também têm problemas emocionais e autoestima baixa, refletindo na escola e causando as dificuldades de aprendizagem que levam ao baixo desempenho”. E a professora AT afirmou que “o aluno com nível social mais baixo, com falta de estrutura em casa, com problemas familiares, tem mais imaturidade, causando dificuldades de aprendizagem” (caderno de campo B, 2011).

Três professoras apontam características cognitivas que não são alcançadas para a alfabetização para caracterizar os alunos BDs, tais como

falta de maturidade para a execução de testes, dificuldades de leitura e interpretação de textos e ainda não terem adquirido o código escrito e não saberem as operações básicas e a resolução de situações-problema, ou seja, não estarem alfabetizados. Apenas a professora N diz que não considera nenhum aluno com BD: “meus alunos, todos leem e escrevem, todos estão no nível intermediário, por isso, não considero nenhum deles no nível de baixo desempenho” (caderno de campo B, 2011). Por meio da fala da referida professora, podemos entender sua concepção de alunos BDs: são aqueles que não estão alfabetizados.

É importante ressaltar que, em uma conversa informal com a diretora da escola, esta afirmou que a turma da professora Z seria a turma mais fraca entre todos os 3º anos do Ensino Fundamental. Entendeu-se como fraca uma turma composta por alunos que não atingiram os objetivos propostos para o 3º ano do Ensino Fundamental, tais como ter o processo de alfabetização consolidado. Porém, tanto a professora AT quanto a professora N afirmaram que suas respectivas turmas eram as mais fracas. Ao que parece, como a escola é tida como uma das melhores da SRE A, há sempre um certo desejo em se ter o desafio do trabalho com turma considerada como a pior e, posteriormente, receber elogios sobre os resultados obtidos. Seria essa uma forma de se obter reconhecimento do trabalho do professor? Ainda vale destacar que a professora AT é deficiente física e, durante a entrevista, fez questão de enfatizar sua deficiência e fazer comparações com seus alunos BDs, garantindo que se ela venceu desafios, os alunos também são capazes de vencer. Talvez esse possa ser considerado o sentimento de pertencimento à comunidade escolar e do envolvimento com o trabalho a partir de um processo de identificação.

As estratégias pedagógicas foram diversas entre as professoras, enquanto duas afirmaram fazer uma avaliação diagnóstica para detectar as dificuldades, outras duas consideraram o trabalho de uma professora especializada essencial para o desenvolvimento pedagógico dos alunos BDs. A professora AT preferiu lançar mão de atividades mais lúdicas e a professora N recorreu às atividades do livro didático e às estratégias pedagógicas desenvolvidas nos POPS - Padronização Operacional das Práticas. Ou seja, as

práticas bem-sucedidas desenvolvidas por outras professoras foram por ela utilizadas no auxílio de seus alunos com baixo desempenho.

Quando questionadas sobre a autoria da elaboração das estratégias pedagógicas, a maioria afirmou serem as próprias professoras que propuseram e desenvolveram atividades, juntamente com a aprovação e auxílio das supervisoras. Apenas a professora Z afirmou ter auxílio da SEE/MG em encontros periódicos.

As sugestões sobre estratégias pedagógicas que as professoras gostariam de colocar em prática para sanar as dificuldades de seus alunos também foram bem diversificadas. Três professoras afirmaram que a relação família-escola deveria ser priorizada, “pois a criança do 3º ano ainda é muito pequena, é importante o entrosamento família-escola” (fala da professora M). Na fala da professora Z, o professor também deveria se implicar e desejar fazer a diferença na formação de seu aluno uma vez que, atualmente, “há muita informação e pouca formação”.

A professora AT acreditava que “se deve trabalhar a autoestima da criança, porque criança com baixa autoestima não avança”, enquanto a professora N afirmou que “o entendimento da equipe, uma equipe boa de trabalho, com cabeça boa e tranquilidade é fundamental como uma estratégia pedagógica para o desenvolvimento dos alunos BDs”. Já a professora R disse acreditar que o trabalho com “contação de histórias, exposição de gêneros textuais diversificados e ilustração” pode fazer a diferença no desenvolvimento pedagógico dos alunos BDs (caderno de campo B, 2011).

A partir da análise das entrevistas com as professoras de ambas as escolas, EE X e EE Y, consideradas casos de fracasso e sucesso, pode-se observar que há semelhanças e diferenças constatadas entre as escolas. Na tentativa de apresentar tais semelhanças e diferenças entre as escolas elaborou-se uma tabela a partir das categorias consideradas no roteiro de entrevista estruturada. É importante ressaltar que foram entrevistadas todas as professoras regentes, de todos os 3º anos do ensino fundamental, de ambas as escolas, sendo 4 (quatro) professoras da EE X e 6 (seis) professoras da EE Y.

Contudo, houve questões que possibilitavam mais de uma categoria de resposta, sendo todas contabilizadas. Logo, o que poderia evidenciar um

número divergente de respostas em relação ao número de professoras entrevistadas deve ser relativizado na leitura da tabela 13. Na tabela a seguir, onde houver um número e a abreviatura prof. entenda-se que o número indica a quantidade de respostas semelhantes dadas por professores, como por exemplo, em relação ao conhecimento de avaliações externas, na EE X: 3 prof. – PROALFA e 4 prof. – Prova Brasil, quer dizer que três professoras afirmaram conhecer o PROALFA e quatro afirmaram conhecer a Prova Brasil.

Tabela 13 – Dados comparativos entre as duas escolas

CATEGORIAS	EE X	EE Y
Total de turmas da escola	16	56
Total de turmas de 3º ano do ensino fundamental	4 (25% do total de turmas)	6 (10,71% do total de turmas)
Organização arquitetônica	Fragmentada	Tradicional
Média de tempo de trabalho, das professoras entrevistadas, na escola	14,2 anos (uma professora a 24 anos na escola)	9 anos (com duas novatas e uma a 20 anos na escola)
Permanência consecutiva no 3º ano do ensino fundamental	2 professoras (50%)	2 professoras (33,3%)
Conhecimento de avaliações externas	3 prof. – PROALFA 4 prof. – Prova Brasil	5 prof. – PROALFA 3 prof. Prova Brasil 2 prof. – Provinha Brasil
Objetivos das avaliações externas	1 prof. – avaliar leitura e interpretação 1 prof. – verificar conteúdo 1 prof. – avaliar nível da escola 1 prof. – medir nível do aluno da periferia	3 prof. – avaliar a alfabetização 1 prof. – avaliar a maturidade 1 prof. – medir qualidade do ensino 1 prof. – crítica aos objetivos

Opinião sobre as avaliações externas	1 prof. – contra (25%) 3 prof. – a favor (75%)	2 prof. – contra (33,3%) 3 prof. – a favor (50%) 1 prof. – intermediário (16,6%)
Conhecimento do PROALFA (MG)	2 prof. – crítica ao instrumento 2 prof. – condizentes com o instrumento	4 prof. – críticas ao instrumento e objetivos 1 prof. – objetivos adequados 1 prof. – não respondeu
Preparação para o PROALFA (MG)	3 prof. – diagnóstico 2 prof. - treinamento	2 prof. – treinamento 2 prof. – sem alteração na rotina 1 prof. – propaganda para alunos e professores 1 prof. – não respondeu
Aplicação do PROALFA (MG)	3 prof. – seguem as regras da SEE/MG 1 prof. – uso de técnicas para tranquilizar os alunos	4 prof. – seguem as regras da SEE/MG 1 prof. – uso de técnicas para tranquilizar os alunos 1 prof. – não respondeu
Divulgação dos resultados do PROALFA (MG)	3 prof. – em reunião de professores 1 prof. – publicados no mural	2 prof. – em reunião de professores 2 prof. – através de gráficos 1 prof. – através dos boletins pedagógicos 2 prof. não sabem
Concepção de BDs	2 prof. – síndromes, problemas orgânicos 2 prof. – problemas familiares 1 prof. – menção aos descritores dos boletins pedagógicos	2 prof. – problemas familiares 2 prof. – imaturidade 1 prof. – não tem BDs 1 prof. – não alfabetizado 1 prof. – dificuldade de interpretação

Estratégias pedagógicas	2 prof. – treinos 2 prof. – formação de hábitos de leitura 2 prof. – trabalho em equipe	2 prof. – trabalho com prof. especializado 1 prof. – lúdico e brincadeiras 1 prof. – trabalhos com livro didático 1 prof. – socialização de práticas 2 prof. – diagnóstico
Autoria da elaboração das estratégias pedagógicas	3 prof. – prof. junto com a diretora 1 prof. – as professoras	3 prof. – prof. junto com a diretora 2 prof. – as professoras 1 prof. – com ajuda da SEE/MG
Sugestões de trabalhos para diminuição de BDs	2 prof. – parceria família-escola 1 prof. – mais apoio da supervisão escolar 1 prof. – mais apoio da SEE/MG	3 prof. – parceria família-escola 1 prof. – entrosamento da equipe 1 prof. – trabalhar autoestima das crianças 1 prof. – exposição a diferentes gêneros textuais

Fonte: cadernos de campo A e B, 2011.

A tabela acima permite visualizar as semelhanças e diferenças entre as respostas dadas pelas professoras entrevistadas, nas duas escolas. As categorias que apresentam maiores diferenças são: número total de turmas das escolas; percentual de turmas de 3º ano do ensino fundamental, organização arquitetônica, percentual de professoras permanentes no 3º ano do ensino fundamental, conhecimento sobre os objetivos das avaliações externas e estratégias pedagógicas. As categorias de média de tempo de trabalho na mesma escola, conhecimento e opinião sobre avaliações externas, concepção sobre BDs, autoria de elaboração das estratégias pedagógicas e sugestões de trabalhos para a diminuição do percentual de BDs são semelhantes.

Em relação ao conhecimento sobre PROALFA (MG), bem como a preparação, aplicação e divulgação dos resultados do teste apresentam

semelhanças e diferenças. Em ambas as escolas, as professoras acreditavam que o treinamento de questões específicas do PROALFA (MG) são eficazes na preparação para o teste. A aplicação do teste segue as orientações da SEE/MG e a divulgação dos resultados se dá, em sua maioria, nas reuniões de professores.

Diante do exposto, será que se pode considerar o antagonismo sucesso-fracasso entre as escolas? É importante considerarmos que existem características particulares a cada uma das escolas que provocam, em seus alunos, determinados efeitos, e, ainda se ousaria afirmar que os casos são sempre de sucesso em relação ao desempenho individual de cada aluno. É importante ressaltar que a leitura dicotômica pode ser equivocada, pois existem pontos fortes e fracos a serem considerados em todas as escolas.

Considerações finais

Na pesquisa ora apresentada, as escolas selecionadas para estudo, tanto a EE X como a EE Y, fizeram diversas tentativas de se relacionar o *background* dos alunos aos seus respectivos desempenhos. A partir da apresentação dos movimentos focais da pesquisa, propôs-se ampliar as discussões acerca das relações entre pesquisa quantitativa e qualitativa na Educação, na tentativa de demonstrar como os dados quantitativos podem fomentar dados qualitativos em Educação, apontando para o movimento inverso das Ciências Sociais e Humanas, em que os dados, essencialmente qualitativos, podem gerar categorias quantificáveis. Os dados quantitativos permitiram identificar, com clareza, o fenômeno de mobilidade, ascendente e descendente, dos alunos com baixo desempenho apontando quantos eram, quais e quem eram tais alunos. Os dados qualitativos permitiram compreender como tal fenômeno ocorre, em um processo de apreensão e complexificação da realidade a partir do estudo de caso.

Os fatores sobre “clima escolar” (ações e práticas docentes que propiciam adaptação, adequação e produção dos alunos no ambiente escolar) e fatores relacionados à escola eficaz (liderança do diretor, altas expectativas em relação ao aluno, clima escolar ordenado, ênfase nas habilidades básicas), apresentados no primeiro capítulo, puderam ser observados nas escolas pesquisadas. Na EE Y, as supervisoras e a diretora escolar foram enfáticas ao afirmarem que o espírito de equipe deve prevalecer e, aqueles professores em que esse espírito não for dominante, serão convidados a deixarem a equipe docente.

Inúmeras são as características a serem relacionadas à promoção de um efeito escola, mas considerando-se a definição de que o efeito escola é medido por aquilo que a escola acrescenta ao aprendizado do aluno, tem-se que “essa definição enfatiza a ideia de que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados”. (Brooke e Soares, 2008, p.10). Tal estudo, como mencionado anteriormente, permitiu ampliar o olhar sobre os atributos positivos das escolas, ainda que não tenha

havido a pretensão de configurar a pesquisa ora apresentada como uma pesquisa sobre efeito-escola.

Logo, nos estudos apresentados, optou-se por considerar algumas categorias que poderiam ser consideradas como promotoras de desenvolvimento dos alunos conforme apresentados por Coelho (2008): ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar, formação e condições de trabalho dos profissionais, ambiente físico escolar. A análise desses critérios foi apresentada no capítulo anterior e na discussão do instrumento de coleta de dados elaborado para as entrevistas estruturadas com os professores e gestores escolares, considerando-se a infraestrutura escolar, a formação e condições de trabalho dos docentes, as avaliações, com ênfase nas avaliações externas, e as práticas pedagógicas. A gestão escolar e o ambiente educativo não foram alvo explícito nas entrevistas, mas puderam ser identificados em diversas falas das professoras, conforme mencionado no capítulo 3.

Assim sendo, foram identificados atributos positivos das escolas pesquisadas que puderam ser refletidos no desempenho de seus alunos a partir das características que corroboraram com o caso de sucesso da EE Y, e também, as ausentes na escola considerada de fracassos, a EE X. Diversas estratégias foram apontadas como propiciadoras da mobilidade dos alunos BDs, dentre elas, atividades diagnósticas e treinos dos itens para os testes tiveram maior destaque. Pode-se considerar que ambas as escolas possuíam essas características positivas, mesmo aquela considerada com grande índice de BDs. É importante ressaltar que o efeito do treino dos itens para a execução do teste pode ser visto como positivo, mas reduzir o ensino ao treino é extremamente prejudicial ao processo de ensino e redutor dos conteúdos e da própria ação pedagógica.

As professoras e o corpo administrativo escolar da EE X, a considerada com maior índice de alunos com baixo desempenho no PROALFA (MG), e composta por alunos de uma comunidade socioeconomicamente desfavorável, apontaram, em seu discurso, a dificuldade em lidar com as motivações e incentivos do aluno para engajar-se no processo de aprendizagem, uma vez que tal processo, muitas vezes, não era considerado valor associado para os

familiares, gerando falta de implicação e interesse para as atividades relacionadas à escola e, conseqüentemente, um alto índice de BDs.

As professoras da EE Y, considerada de sucesso em relação ao processo de alfabetização de seus alunos, também apresentaram, em seu discurso, dificuldades em relacionar o fator motivação ao processo de aprendizagem, uma vez que não têm contato tão próximo com os pais dos alunos, por se tratar de um público bem diversificado vindo de diversas regiões da cidade.

É importante ressaltar que as professoras, de ambas as escolas, recorrem a fatores externos à sala de aula na tentativa de explicar a incidência de alunos BDs: uma para justificar o baixo resultado obtido por seus alunos; a outra para destacar ainda mais sua competência – mesmo com alunos com essas características de BDs, o resultado de seus alunos é bom. Nesse sentido, talvez um estudo em que fosse possível medir o ponto de partida dos alunos para conhecer a proficiência de entrada na escola, poderia, de fato, captar o que a escola fez por seus alunos.

Em ambas as escolas, a parceria diretora – vice-diretora está consolidada há muitos anos. Na EE X, há uma parceria de 14 anos e, na EE Y, de mais de 7 anos. Talvez pudesse ser questionada a qualidade da liderança em relação ao tempo de gestão, porém, se há permanência, por tantos anos, da equipe gestora, é porque existe algo de motivador e mantenedor da gestão. Se, por um lado, pode-se dizer que há uma falta de movimento e motivação, tendendo à cristalização das relações; por outro lado, há que se considerar que a manutenção no cargo de diretor e vice-diretor se dá por anuência e aprovação da maioria do corpo docente.

Na entrevista com a diretora da EE Y, ela própria afirma que desde que assumiu a direção da escola, em 2008, só houve melhora nos índices avaliativos quantitativos, incluindo os dados do PROAFA (MG). Nesse sentido, está-se diante de um fator que refletiu no avanço e melhora do desempenho dos alunos a partir da qualidade da gestão do diretor.

Nas entrevistas feitas com os professores de ambas as escolas, pode-se perceber que a qualificação foi motivo de preocupação da maioria das entrevistadas, sendo detectado que se qualificaram no ensino superior há pouco tempo. É importante ressaltar que o incentivo à qualificação e conclusão

do ensino superior foi considerado pelo governo do Estado de Minas Gerais como um critério de possibilidade de mobilidade na carreira docente, fazendo parte de um plano de cargos e salários, culminando no que se tem chamado de uma política de responsabilização educacional. Poder-se-ia considerar, então, que há uma reação em cadeia de influência, ou seja, quando o professor se capacita, capacitará também seus alunos? Seria possível fazer essa associação entre um estímulo ao crescimento do estudante independentemente de seu capital cultural preexistente à escola, a partir da qualificação do professor? Tal questionamento pode ter resposta afirmativa e negativa. Afirmativa quando se considera que a qualificação do professor poderá lhe propiciar maior reflexão sobre sua prática e, negativa, porque o desenvolvimento do aluno também dependerá de sua disponibilidade para a apropriação do que lhe é ensinado.

A qualificação dos professores não difere entre as escolas, mas os resultados de desempenho de seus alunos diferem. Logo, o que se conclui é que não é possível fazer apenas uma relação direta entre qualificação de professor e desempenho de alunos. É preciso considerar a inter-relação entre os fatores associados às características do professor, do aluno e da escola.

O paradigma dicotômico de uma escola boa e outra ruim; daquela que apresenta alunos com bom desempenho no PROALFA (MG) e daquela que apresenta altos índices de alunos com baixo desempenho pode ser problematizado. Quando se considera que as características das escolas que produziram efeitos positivos em seus alunos podem, e devem, ser avaliadas a partir dos impactos na vida do sujeito em questão e das relações de seu entorno, tem-se a possibilidade de não só avaliar o desempenho do aluno em relação aos demais, mas também de se avaliar o desempenho em relação a ele próprio. Nesse sentido, ao verificar o resultado pontual de um grupo de alunos, fica evidenciada apenas a diferença, mas não é possível conhecer, mais amplamente, o que cada escola tem feito para melhorar o desempenho de seus alunos.

Não se está aqui fazendo uma descaracterização das avaliações externas em larga escala. Ao contrário, o que se pretendeu, no decorrer da pesquisa, foi apontar as inúmeras vantagens dessa avaliação. Porém, os usos que se tem feito dos resultados é que devem ser relativizados. Os dados

coletados pelas diversas avaliações e pesquisas estão sendo subutilizados, pois os resultados, conforme relatado pelas professoras entrevistadas, só foram divulgados nas reuniões de professores. Tais resultados não são analisados de modo a impactarem nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula, são apenas apresentados estatisticamente.

A tentativa é que se revertam para a elaboração e proposição de políticas públicas adequadas à realidade da educação nacional. Avaliar é necessário para se fazer diagnóstico e orientar as ações educativas, no sentido de esclarecer os problemas da Educação, permitindo o impacto nas ações da sala de aula, ou seja, as avaliações devem ser voltadas para a ação educacional.

Os desafios que se apresentam atualmente, a partir do PROALFA (MG), refletem a necessidade de que os gestores dos sistemas educacionais básicos conheçam os efeitos dos resultados da avaliação. Uma professora da EE Y, quando perguntada sobre como é feita a divulgação dos resultados dos testes, menciona a utilização dos Boletins Pedagógicos. Tal instrumento é pensado, pela SEE/MG, para traduzir para ações pedagógicas os dados estatísticos mensurados por meio de testes; é a mediação entre os dados estatísticos e pedagógicos. Algumas questões que não foram respondidas nessa pesquisa e que apontam para pesquisas futuras seriam: como é feita a utilização dos Boletins Pedagógicos pela escola? Eles são utilizados como um instrumento mediador? Quais os seus usos?

As avaliações externas têm por objetivo conhecer o sistema educacional e formar gestores, orientando políticas públicas para a educação e, principalmente, para as políticas de responsabilização, devendo aprofundar nas discussões sobre a eficácia escolar e nos modelos de valor agregado, considerando os efeitos da prática educativa na sala de aula, incluindo a análise não somente dos alunos, mas das turmas, da escola e da comunidade como um todo.

Propor uma reflexão sobre os usos dos resultados e leitura dos dados quantitativos gerados por avaliações quantitativas e a representação dos dados do PROALFA (MG) pelos docentes e corpo administrativo poderá ser um fator que contribuirá para as propostas pedagógicas futuras que impactarão nas práticas de sala de aula.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano. **Revista de Ciência da Educação**, nº 9. mai/ago, Portugal, 2009, p. 57-69.

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. School Accountability no Brasil: experiências e dificuldades. **Revista de Economia Política**, vol. 28, nº 3. julho/setembro/2008. p. 443-453.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**. n.º 53/1 – 25/06/10. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), 2010. p. 1-11.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: educação física. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 96p. (PCNs 1ª a 4ª Séries).

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **SAEB**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, **PISA**, disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, **Enem**. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDBEN 9394/96).

BONAMINO, A. C.; BESSA, N.; FRANCO, C. **Avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Edições Loyola, São Paulo, 2004.

BONAMINO, A. C.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101–132, nov. 1999.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Iniciativas Recentes de Avaliação da Qualidade da Educação no Brasil. In FRANCO, C. (org) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BROOKE, Nigel. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**. Volume 1, Número 1. Portugal, 2008. p.95-109.

BROOKE, Nigel; AGUIAR, Andréa. O aprendizado da matemática nas escolas da pesquisa Geres, In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.] (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.140-161. (Didática e prática de ensino).

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte. Editora UFMG: 2008.

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Galdys; SOARES, José Francisco. Avaliação do Ciclo inicial de alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. **Revista Língua Escrita**, número 1, jan./abr de 2007. Faculdade de Educação. FaE/UFMG. Belo Horizonte.

CARRASCO, Marcela Román; TORRECILLA, F. Javier Murillo. A avaliação das aprendizagens na América Latina. Comportamentos e tendências do desempenho escolar dos estudantes latino-americanos nos ensinos primário e secundário. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, nº 9. mai/ago, Portugal, 2009 p. 31-46.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, nº 9. mai/ago, Portugal, 2009.p. 71-78.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** vol.19, nº 59, abr./jun. Rio de Janeiro, 2008. p.229-258.

CORCUFF, Philippe. **As Novas Sociologias: construções da realidade social**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al.] (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 870p. (Didática e prática de ensino).

DANTAS, Lys Maria Vinhaes; VERHINE, Robert Evan (orientador). **As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação da aprendizagem na Bahia**. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2009.

ERICKSON, Frederick. Prefácio in: **Cenas de sala de aula**. Cox, Maria Inês Pagliarini e Assis-Peterson, Ana Antônia de (Orgs). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

ESCOLAS mineiras são premiadas por desempenho em testes. **Jornal Estado de Minas**. Belo Horizonte, 11 ago. 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, nº 9. mai/ago, 2009. Lisboa, Portugal.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. **Diagnósticos e Encaminhamentos**: as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2004.

FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FORQUIN, Jean Claude. (org.). **Sociologia da Educação**: dez anos de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento das prisões. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian (orientadora). **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2005.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarak; TENÓRIO, Robinson Moreira (orientador). **Meta-avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa nos cursos de pós-graduação Latu Sensu a distância na Bahia**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2008.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. V.30, nº1, p.11-30, jan/abr. 2004.

_____. Pesquisa, Educação e Pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p.595-608, set/dez. 2005

_____. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo. **Revista de Ciência da Educação**, nº 9. mai/ago, Portugal, 2009, p.7-17.

GUIMARÃES, Vanessa; FILOCRE, João. **Minas, IDEB e Prova Brasil**. Documento Oficial. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/blog/minasideb.pdf>

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995, p. 29-34.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LISBOA, Julio César F., TREVISAN, Ligia Maria V. e CONDEIXA, Maria Cecília. **PISA e Letramento científico: razão e sensibilidade**. Grupo Técnico de Ciências – PISA Brasil, DACC-INEP, 2007. (slides)

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Boletim Pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2007.

_____. **Boletim Pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2008.

_____. **Boletim Pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2009.

_____. **Boletim Pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2010.

_____. **Escola de Tempo Integral**, 2009.

_____. **Manual do Professor Aplicador**. Avaliação Censitária – Malote Verde, 3º ano e Letramento, PROALFA, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/escolas/lista-de-escolas>.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino.pdf>

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-complementares/359-programa-de-intervencao-pedagogica-pip>

MINAS GERAIS. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação** da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br/site>.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**. Vol. 20. nº 2. Portugal, 2008. p. 75-104.

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca. **A leitura na Escola: o avesso da avaliação externa**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2004.

NEIVA, Evandro. **Conspiração Mineira pela Educação**, 2007. Disponível em: <http://www.fundacaopitagoras.com.br/admin/BibliotecaDeArquivos/Image.aspx?Imgid=440&TabId=270>.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. Tese de doutorado. Departamento de Educação. PUC/Rio, 2008.

_____. **Avaliação Educacional em larga escala**. Caed, 2008. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br/site>.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora e ROCHA Gladys. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/

ORTIGÃO, Isabel. **O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes**. Qual sua contribuição para a Avaliação da Educação Brasileira? Departamento de Educação. LAED/PUC-Rio, 2007. (slides)

RIBEIRO, V. M. M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 5-15, set./dez. 1998.

_____. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global; Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2003.

SOARES, Magda B. Novas Práticas de leitura e escrita: Leitura na cibercultura. In **Revista Educação e Sociedade**, nº 85, v. 23. Dossiê Letramento. Campinas, SP: dezembro de 2002.

_____. Letramento e Escolarização in: Ribeiro, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo, SP: Global, 2003. p. 89-113.

SOUZA, Maria José Francisco de. **Modos de Participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no norte de Minas Gerais**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** vol.19, nº 73, out/dez. Rio de Janeiro, 2001. p.717-768.

ANEXOS

ANEXO 1

Tabelas com as proficiências dos alunos da escola X de 2007, 2008 e 2009.

PROFICIÊNCIA 2007

ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO

A1	310
A2	441
A3	345
A4	389
A5	417
A6	450
A7	448
A8	339
A9	369
A10	424
A11	424
A12	384
A13	449
A14	392
A15	438
A16	235
A17	391
A18	314
A19	425
A20	415
A21	414
A22	366
A23	340
A24	416
A25	412
A26	336
A27	363
A28	271
A29	314
A30	440
A31	306
A32	381
A33	419
A34	418
A35	434
A36	401
A37	384
A38	433
A39	356
A40	438
A41	343

ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO-4ºANO

A42	468
A3	447
A5	354
A43	475
A44	497

A45	435
A46	367
A47	418
A48	487
A20	467
A49	386
A21	477
A50	483
A30	500
A26	411
A31	359
A51	401
A52	473
A53	471
A36	413

PROFICIÊNCIA 2008

ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO

5	41
---	----

ALUNOS COM DESEMPENHO INTERMEDIÁRIO

A54	475,45
A55	477,16
A12	477,77
A56	468,11
A57	465,18
A58	493,34
A59	490,11
A60	462,19
A61	490,56
A62	475,93
A25	457,51
A26	489,07
A63	490,91
A64	465,18
A65	459,07
A66	498,44
A39	481,53
A67	472,42
A41	493,23

ALUNOS COM DESEMPENHO RECOMENDÁVEL

A42	555,69
A43	510,47
A44	532,72
A45	559,99
A46	551,53
A47	602,18
A48	538,15
A49	555,46
A50	551,51
A51	593,48

A10	533,10
A52	503,60
A53	571,15
A54	539,99
A55	563,73
A56	570,78
A57	524,34
A58	508,76
A59	536,37
A60	529,97
A21	520,02
A61	569,65
A62	567,67
A63	520,58
A64	569,63
A65	506,03
A66	500,24
A67	508,95
A68	556,20
A69	507,27
A70	553,77
A71	535,09
A72	651,03

Baixo desempenho 2009

A73	416,62
A74	410,62
A3	423,94
A75	429,90
A76	436,95
A77	404,56
A78	430,86
A79	370,91
A80	435,38
A81	372,19
A82	439,04
A83	424,72
A84	369,44
A8	431,44
A85	426,03
A86	424,15
A87	381,55
A88	346,88
A89	363,03
A20	318,50
A90	415,04
A91	418,69
A92	441,91
A93	410,48
A94	324,09
A95	425,88

Intermediário e recomendado 2009

INTERMEDIARIO	
A96	480,35

A97	455,34
A98	495,87
A99	464,50
A100	494,68
A101	478,73
A102	487,82
A103	475,25
A104	477,55
A105	473,06
A106	472,03
A107	488,23
A108	476,60
A109	498,33
A110	472,69
A111	495,96
A112	483,57
A113	491,88
A114	463,54
A115	469,06
A116	490,52
A117	484,26
A118	474,03
A119	485,29
A120	496,30
A121	488,63
A122	492,04
A123	488,77
A124	491,46
A125	478,02
A126	493,14
A127	499,79
A128	480,76
A129	460,82
RECOMENDAVEL	
A130	525,28
A131	578,79
A132	517,27
A133	576,64
A134	591,84
A135	514,27
A136	511,90
A137	559,01
A138	507,66
A139	557,33
A140	652,44
A141	530,52
A142	572,50
A143	506,40
A144	523,29

A145	568,73
A146	501,69
A147	583,67
A148	609,20
A149	556,85
A150	576,13
A151	534,30
A152	570,48
A153	569,29
A154	556,98
A155	539,36
A156	612,13
A157	554,81
A158	557,92
A159	551,48
A160	612,45
A161	525,94
A18	507,25
A162	532,41
A163	526,21
A164	520,00
A165	529,67
A166	544,62
A167	531,42
A168	536,83
A169	599,53
A170	690,54
A171	567,16
A172	534,39
A173	525,32
A174	520,93
A175	633,22
A176	553,35
A177	598,85
A178	615,36
A179	602,24
A36	526,09
A180	508,46
A181	582,55
A182	508,41
A183	636,21
A184	540,66
A185	590,51
A186	581,58
A187	639,41
A188	505,76
A189	548,61
A190	513,70

ANEXO 2

Lista de presença do SIMAVE/PROALFA (MG)



LISTA DE PRESENÇA

SRE: _____ Município: _____

Escola: _____ Ano: _____ Turno: _____ Turma: _____

Professor Aplicador: _____ Nº. dd. Malote: _____

Numero de Alunos da Turma: _____ Alunos avaliados: _____ Ausentes: _____ Alunos não avaliados por falta de cadernos de teste: _____

Nº.	Nome legível do Aluno	Presença ou Ausência	Sexo	Data de Nascimento	Idade atual	Idade de ingresso no Ensino Fundamental	O aluno repetiu algum ano?			Fez Pré-Escola? (Educação Infantil)
							Nunca	01 vez	02 vezes	
01										
02										
03										
04										
05										
06										

