

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA – MG:
*UM ESTUDO LONGITUDINAL***

Pesquisa financiada através do Programa Observatório da Educação (Capes-INEP) no período 2011-2014, baseada em proposta de colaboração entre o Departamento de Educação/Laboratório de Avaliação da Educação (LAEd/ PUC-Rio), do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME/UFMG), e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF).

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Linguagem

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE LAGOA SANTA – MG:
*UM ESTUDO LONGITUDINAL***

Belo Horizonte

2013

JULIANA STORINO PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel

Coorientadora: Gladys Rocha

Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2013

<p>P436a T</p>	<p>Pereira, Juliana Storino, 1963- Alfabetização de crianças da rede municipal de ensino do município de Lagoa Santa - MG : um estudo longitudinal / Juliana Storino Pereira. - Belo Horizonte, 2013. .122.f., enc., il.</p> <p>Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Francisca Izabel Pereira Maciel. Co-orientadora: Gladys Rocha. Bibliografia: f. 118-122.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Alfabetização -- Teses. 3. Educação de crianças -- Teses. 4. Fracasso escolar -- Teses. 5. Escolas publicas -- Teses. 6. Avaliação educacional -- Teses. 7. Educação e Estado -- Teses. 8. Lagoa Santa (MG) -- Sistemas de escolas municipais -- Teses. I. Título. II. Maciel, Francisca Izabel Pereira. III. Rocha, Gladys Agmar Sá. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p>
	<p>CDD- 371.280981</p>
<p>Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG</p>	



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Curso de Mestrado

Dissertação intitulada **Alfabetização de crianças da rede municipal de ensino do município de Lagoa Santa – MG: *Um estudo longitudinal***, de autoria da mestranda **Juliana Storino Pereira**, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel – Orientadora
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Gladys Rocha – Coorientadora
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Prof^ª. Dra. Raquel Fontes Martins
Faculdade Federal de Lavras

Prof^ª. Dra Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Faculdade de Educação – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 26 de agosto de 2013

*É percebendo e vivendo a história como possibilidade que
experimento plenamente a capacidade de comparar, de ajuizar, de escolher,
de decidir, de romper.*

Paulo Freire

Dedicatória

A Mariana, Joana e Lucas,

filhos amados. Na certeza de que vocês são os meus melhores
projetos nessa existência, meus incentivadores e o motivo maior para
continuar essa jornada. Um grande presente de Deus em minha vida.

A querida Magda Soares,

meu maior exemplo de conhecimento, competência, humildade, solidariedade e
desprendimento. Meu querido anjo da guarda!

Agradecimentos

A Deus,
Nosso mestre maior.

Ao meu pai, “Niquinho”,
mesmo que ausente fisicamente, sempre presente em meus pensamentos e ações.

A minha mãe, Valéria,
pelo exemplo de coragem, trabalho, honestidade e perseverança.

A Professora Dr^a Magda Soares, pelos
ensinamentos no Núcleo, pelas reflexões na varanda a olhar a lagoa, pela amizade
sincera, acolhedora, paciente e maternal.

A Prof^a. Dr^a Francisca e Prof^a Dr^a Gladys,
Pelas valiosas contribuições e grandes aprendizados que foram fundamentais para a
consecução deste trabalho.

A amiga Joaquina,
Companheira de tantas idas e vindas,
tantos sorrisos e lágrimas. Sua presença constante me fez chegar até aqui.

A Prefeitura Municipal de Lagoa Santa e colegas da SEMED,
pela colaboração e disponibilização dos dados utilizados nessa pesquisa.

As professoras do Núcleo de Alfabetização e Letramento,
grandes parceiras nesse processo.

Aos amigos que souberam compreender
as minhas necessidades apoiaram-me incondicionalmente.

RESUMO

A pesquisa que se relata nesta dissertação teve por objetivo a análise do processo de aprendizagem da língua escrita por crianças de uma rede municipal em que se desenvolve um projeto de formação continuada de professores. A pergunta que orientou a pesquisa foi: Em situações em que há um empenho coletivo e uma atuação permanente para que os alunos obtenham resultados satisfatórios de aprendizagem, há alunos que fracassam? e se há, por que fracassam? Assim, o objetivo da pesquisa foi verificar a influência do projeto de formação continuada sobre os resultados dos alunos. A metodologia foi a análise longitudinal da aprendizagem da língua escrita pelas crianças, tendo como fonte os resultados de avaliações em provas diagnósticas promovidas pela própria rede municipal e provas externas, estaduais e nacionais, ao longo do período de 2008 a 2011. A análise dos dados voltou-se para a trajetória de alunos com resultados insatisfatórios, buscando-se as relações de baixo desempenho com a atuação dos professores, com as características das escolas e com as condições culturais, socioeconômicas e familiares dos alunos. Os dados evidenciaram que os resultados dos alunos se explicam por ocorrências de evasão e retenção, e por condições que extrapolam as paredes das escolas. No entanto, os dados evidenciaram também que o baixo desempenho no início da escolarização foi sendo superado ao longo dos anos, restando, ao final do período estudado, poucos alunos com persistência do mau desempenho.

Palavras-chave: Avaliação interna, avaliação externa, formação de rede.

ABSTRACT

The aim of the research reported in this thesis was to analyze the learning process of written language by children in a municipal web where a project of in-service teacher development is in course. The questions that guided this research were: In situations where there is a collective effort and permanent action so that the students obtain satisfactory learning results, are there students who fail? In case there are, why do they fail? Thus, the purpose of this research was to verify the influence of the in-service teacher development project on students' learning results. The methodology adopted was longitudinal analyses of the learning process of written language, having as a source the results of assessment through internal diagnostic tests, promoted by the municipal web itself, and external tests, created by state and national authorities, during the period between 2008 and 2011. Data analysis turned to the trajectory of students who got unsatisfactory results, in order to find the relationship between poor performance and teachers' procedures, school features, and students' cultural, socioeconomic and family status. Data demonstrated that students' results are due to evasion and retention, and to conditions which lie outside school walls. However, data also showed that poor performance in the beginning of schooling was gradually overcome, leaving, at the end of the period studied, only a few students with persistence of bad performance.

Keywords: internal assessment; external assessment; in-service teacher development in web

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Primeiro movimento da investigação	32
Quadro 2 – A avaliação da rede municipal de Lagoa Santa	33
Quadro 3 – Criação da avaliação única	34
Quadro 4 – Seleção de duas escolas para análise em nível micro	35
Quadro 5 – Seleção de duas escolas para análise em nível micro	36
Quadro 6 – Matrícula da Rede municipal de Lagoa Santa – 2008 a 2011	40
Quadro 7 – Componentes da Matriz Curricular do Projeto Alfalettrar	45
Quadro 8 – Metas por ano/ 2º ano Ensino Fundamental	47
Quadro 9 – Metas em Progressão – Usos Sociais da Língua Escrita	48
Quadro 10 – Continuidade e integração dos componentes da proposta curricular	49
Quadro 11 – Integração dos componentes	50
Quadro 12 – Matriz de Avaliação – 2008/2011	61
Quadro 13 – Resultados da avaliação – 2º ano	63
Quadro 14 – Resultado da avaliação diagnóstica – 1º ano/2011	64
Quadro 15 – Registro de palavras	65
Quadro 16 – Registro de palavras 2	66
Quadro 17 – Análise da rede/ componentes e descritores	67
Quadro 18 – Número de alunos avaliados em cada nível de conceitualização da escrita, por escola	68
Quadro 19 – Proalfa / Rede Municipal de Lagoa Santa	71
Quadro 20 – Número de alunos avaliados/ alunos com BD – 1º ano, 2008 a 2011	80

Quadro 21 – Avaliação 1º ano/ 2008.....	81
Quadro 22 – Resultado das avaliações por gênero 2008 a 2009.....	83
Quadro 23– Resultados avaliações por gênero: alunos com BD.....	84
Quadro 24 – Alunos com BD em 2008/gênero.....	89
Quadro 25– Alunos com BD / Escola 11	104
Quadro 26 – Alunos com BD / Escola 1.....	108
Quadro 27 – Desempenho dos alunos com BD nas escolas 1 e 11	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado Proalfa da Rede Municipal de Lagoa Santa 2007/2008	42
Gráfico 2 – Alunos com BD na Rede Municipal de Lagoa Santa 2008 a 2011 A	79
Gráfico 3 – Alunos com BD na Rede Municipal de Lagoa Santa 2008 a 2011 B	80
Gráfico 4 – Alunos com BD por gênero na rede Municipal de Lagoa Santa 2008	87
Gráfico 5 – Alunos com BD por gênero na rede Municipal de Lagoa Santa 2009	87
Gráfico 6 – Alunos com BD por gênero na rede Municipal de Lagoa Santa 2010	88
Gráfico 7 – Alunos com BD por gênero na rede Municipal de Lagoa Santa 2011	88
Gráfico 8 – Alunos com BD por gênero na rede Municipal de Lagoa Santa 2011 A	86
Gráfico 9 – Alunos com BD por gênero na rede Municipal de Lagoa Santa início e final 2008	90
Gráfico 10 – Alunos com BD por gênero na rede Municipal de Lagoa Santa 2008/2011 ... 98	
Gráfico 11 – Evolução do Ideb – Escola 1	101
Gráfico 12 – Evolução do Ideb – Escola 11	103

LISTA DE SIGLAS

BD – Baixo Desempenho

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Linguagem e Escrita

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GAME – Grupo de Avaliações e Medidas educacionais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAR – Plano de Ações Articuladas

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I Avaliações Padronizadas no Brasil.....	20
CAPÍTULO II Percursos e Instrumentos Metodológicos Utilizados Para Análise dos Dados.....	29
CAPÍTULO III Avaliação no Município de Lagoa Santa.....	38
3-1 Contextualizando a Rede municipal de Ensino de Lagoa Santa.....	38
3-2 As Avaliações Externas na Rede.....	41
3-3 Matriz Curricular da Rede.....	44
3-4 Apropriação da Provinha Brasil – O início do processo de avaliação realizado pelo Núcleo.....	53
3-5 Criação, organização, aplicação, correção e apropriação dos resultados da avaliação da rede.....	56
CAPÍTULO IV Baixo desempenho: identificação e fatores explicativos.....	74
4-1 Baixo Desempenho.....	75
4-2 Matriz de Avaliação.....	78
4-3 Alunos com Baixo Desempenho e sua trajetória.....	78
4-4 Baixo Desempenho e Gênero.....	82
4-5 Baixo Desempenho: Hipóteses de Explicação.....	92
CAPÍTULO V Caracterização dos Alunos com Baixo Desempenho	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

INTRODUÇÃO

Em 2008, o Ministério da Educação, através da criação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), ampliou a função das avaliações em larga escala no país (HADDAD, 2008). Além do objetivo tradicional de diagnóstico dos sistemas educacionais, as avaliações passaram a ter forte papel na definição da política educacional do país.

Esse novo sistema de avaliações em larga escala envolve exames padronizados em caráter universal e ampla divulgação dos resultados, podendo envolver, ou não, recompensas atreladas aos resultados. Segundo Hanushek e Raymond (2005, p.195) as evidências existentes sobre sistemas estaduais indicam que seu uso pode levar a um aumento da proficiência dos estudantes. Porém, apesar dessa evidência, não se pode desconsiderar a existência de distorções: treinos de alunos para responder às questões das avaliações, competição entre escolas e entre professores, discordâncias sobre critérios de seleção de habilidades a serem avaliadas e critérios de correção, entre outros.

Entretanto, as avaliações externas ofereceram e ainda têm oferecido dados para análise dos resultados obtidos pelos alunos. Têm, também, se constituído como importantes indutores de alternativas de aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem, e mesmo provocando a realização de avaliações sistêmicas em âmbito estadual e municipal.

Assim, foi a análise dos resultados das avaliações externas – avaliação nacional – a Prova Brasil, e avaliações estaduais – o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, realizadas na rede municipal de ensino de Lagoa Santa, Minas Gerais, na primeira metade de 2000, que revelou a necessidade urgente de intervenções que levassem à superação das dificuldades evidenciadas pelo baixo desempenho apresentado por grande número de alunos da rede. A alternativa então considerada fundamental foi a atuação junto aos professores responsáveis pela alfabetização e letramento. Partindo dessa meta, foi instituída uma política com base no princípio de desenvolvimento profissional dos

professores da rede, para cuja realização foi criado, no ano de 2007, um Núcleo de Alfabetização e Letramento.

O objetivo do Núcleo naquele momento foi o de não considerar os resultados das avaliações externas padronizadas apenas a partir das médias obtidas pelos alunos e escolas. Embora válidas estatisticamente e significativas para a constituição de um perfil mais amplo de contextos educacionais, os resultados expressos em médias não permitiam desvelar os processos pelos quais se tinham constituído os padrões de desempenho em cada escola ou na própria rede de ensino, especialmente para a compreensão e interpretação do baixo desempenho de alunos. O objetivo foi, ao contrário, atuar sobre o ensino, buscando o desenvolvimento profissional dos professores, e avaliar os resultados criando seu próprio sistema de avaliação.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, que visa analisar, ao longo de quatro anos (2008 a 2011), o efeito, sobre o desempenho dos alunos, da política de desenvolvimento profissional dos professores implantada na rede municipal de ensino de Lagoa Santa, focalizando uma das dimensões desse desempenho – o desenvolvimento de habilidades de leitura – e um segmento do processo de escolarização – os primeiros anos do ensino fundamental. Para isso, adotou-se a estratégia de buscar apreender, em um estudo longitudinal, e com base em duas das três edições anuais das avaliações dos mesmos alunos, num período de quatro anos, se alunos ou grupos de alunos inicialmente com baixo desempenho progrediram ou, a despeito do permanente empenho dos professores para uma aprendizagem satisfatória em toda a rede, permaneceram nessa situação.

O propósito é que se possa, a partir desta investigação, identificar variáveis que possam explicar o baixo desempenho de determinados alunos, e fatores que possam contribuir para a compreensão do fenômeno. Assim, a pergunta que motivou este estudo é: Em situações em que há um empenho coletivo e uma atuação permanente para que os alunos obtenham resultados satisfatórios de aprendizagem, há alunos que fracassam? e se há, por que fracassam?

Esta questão se torna particularmente significativa quando se considera a etapa inicial de escolarização, período em que deve ocorrer a apropriação da leitura e da escrita, apropriação fundamental porque, não ocorrendo nessa etapa inicial, levará o

aluno a enfrentar dificuldades crescentes e cumulativas ao longo dos anos subsequentes.

Em outras palavras, este estudo buscou compreender **se e por que**, em uma rede de ensino em que se desenvolve um projeto de formação continuada dos professores para a alfabetização e o letramento, com definição de metas a serem alcançadas em cada ano, orientação permanente dos professores e monitorização frequente dos resultados, identificam-se crianças que evidenciam repetidos atrasos/fracassos no processo de aprendizagem, em relação a seus pares.

Em síntese, nesta dissertação são apresentados e analisados dados referentes às avaliações desenvolvidas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento no município de Lagoa Santa, em um estudo longitudinal dos resultados apresentados pelos alunos das três séries iniciais do ensino fundamental ao longo de quatro anos, focalizando-se, particularmente, os efeitos, sobre alunos inicialmente com baixo desempenho, de uma política de desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores.

A dissertação apresenta-se dividida em cinco capítulos, brevemente apresentados a seguir.

O capítulo I visa contextualizar o objeto da pesquisa no contexto das avaliações padronizadas realizadas em nosso país.

No capítulo seguinte, será feita a descrição da metodologia utilizada na pesquisa, situando o leitor no contexto histórico das avaliações realizadas no município pesquisado, no período de 2008 a 2011. Pretende-se identificar como se configura, no nível municipal, a não aprendizagem ou baixo desempenho.

O capítulo III contextualiza e descreve a rede municipal de educação de Lagoa Santa e o processo de avaliação realizado no município no período de 2008 a 2011. Nele, dá-se ênfase à finalidade das avaliações, seu *design*, diferencia-se a matriz curricular das matrizes de avaliação utilizadas no período, explicita-se a organização, elaboração, aplicação e correção dos testes, os resultados obtidos e sua apropriação pelas escolas.

O capítulo IV discutirá a definição conceitual de Baixo Desempenho (a partir de agora, BD), entendido nesta pesquisa como resultados insuficientes de grupos de alunos

que não atingem o nível esperado na aquisição da língua escrita, e que apresentam dificuldades significativas no processo de alfabetização. Ainda neste capítulo, apresenta-se uma matriz de avaliação única, construída a partir das várias que foram criadas e utilizadas pela Rede Municipal de Educação de Lagoa Santa, e que deram origem aos instrumentos de avaliação das turmas de 1º ano, durante o período de 2008 a 2011.

Na sequência, apresentam-se e analisam-se os resultados obtidos pela rede como um todo, comparando-os ao longo dos quatro anos analisados, e também os resultados obtidos pelos alunos, identificando e acompanhando, ao longo desses anos, aqueles que apresentaram baixo desempenho no ano de 2008.

Ainda nesse capítulo IV, será realizado estudo sobre a influência do fator *gênero* nos resultados das avaliações. Finalmente, levantam-se as hipóteses que podem interferir na proficiência do aluno, tais como a evasão, a retenção, a diferença entre escolas e o efeito território.

No capítulo V será apresentado um estudo verticalizado, realizado em duas escolas, para o detalhamento do desempenho dos alunos que, nelas, apresentaram BD no período pesquisado. Será discutido e analisado o percurso de cada um desses alunos ao longo de quatro anos, e comparados os resultados obtidos por eles nas avaliações internas do município e nas avaliações realizadas pelo PROALFA¹, buscando estabelecer um paralelo entre o desempenho desses alunos e o desempenho, no período pesquisado, das escolas a que pertenciam, expresso no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB².

Finalmente, cumpre esclarecer que, embora eu tenha participado do Núcleo de Alfabetização e Letramento e de suas atividades desde sua criação e implantação, a pesquisa relatada nesta dissertação se baseou em registros elaborados, durante o desenvolvimento do projeto de formação, para fins de análise e orientação dos professores, de modo que se pode admitir que a possível interferência de meu

¹ O PROALFA é um instrumento de avaliação do estado de Minas Gerais que tem por objetivo avaliar a capacidade de leitura e interpretação dos estudantes ao fim do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental); acontece anualmente.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - é calculado, para os municípios, a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho na Prova Brasil.

envolvimento pessoal foi anulada ou, pelo menos, bastante minimizada, uma vez que minha interação se deu com documentos, não com participantes do projeto.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÕES PADRONIZADAS NO BRASIL

Este capítulo apresenta o objeto desta pesquisa no contexto das avaliações padronizadas realizadas no Brasil, procurando situá-lo no quadro das teorias que fundamentam o processo de avaliação e explicam as apropriações que têm sido realizadas dos seus resultados.

Segundo Ferrer (2006), na maioria dos países do mundo, tem sido atribuída enorme importância às avaliações em larga escala realizadas nos diversos âmbitos dos sistemas educativos. Essa importância atribuída a avaliações em larga escala cresceu a partir da década de 1960, após a publicação do Relatório Coleman (COLEMAN, 1966), documento que, decorrente da aprovação da Lei de Direitos Civis (1964), apresentou resultados de pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre a educação norte-americana.

O relatório Coleman (1966) que foi, talvez, uma das primeiras iniciativas de avaliações em larga escala, teve, como objetivo principal, analisar o atendimento educacional naquele país. Como resultado, constatou grandes diferenças no desempenho estudantil, relacionadas a raça, cor, religião, origem geográfica e origem social, o que levou a mudanças significativas do sistema educacional norte-americano.

Ainda no âmbito internacional, outras iniciativas para avaliações em larga escala foram implementadas, como a constituição, já em 1958, da International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), com o objetivo de promover pesquisas sobre o desempenho de estudantes, e criar indicadores internacionais para a

educação, que têm sido utilizados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo Araújo e Luzio (2005),

A avaliação é importante para os governos: ela mostra se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais estão propiciando uma escolarização de qualidade. É importante também para a sociedade, pois informa sobre a qualidade do serviço público educacional ofertado a ela. (ARAÚJO e LUZIO, 2005.p.9)

Na América Latina, os sistemas de avaliação receberam influências internacionais, porém com diferenças significativas, com vistas a responder às especificidades políticas, econômicas e culturais de cada país.

Segundo Beech (2009), dezesseis países realizam avaliações censitárias ou amostrais na América Latina. Os resultados obtidos através destas avaliações são utilizados de maneira diferente nesses países, influenciando desde a política salarial para docentes, possibilidades de ascensão na carreira, expansão do sistema de ensino com qualidade, elaboração de metas e objetivos para a educação, até a forma de divulgação dos resultados.

No Brasil, pode-se dizer que as avaliações em larga escala são uma das decorrências da universalização do Ensino Fundamental, resultado da democratização do acesso à escola e do prolongamento da escolarização obrigatória. Esta meta, que ocorreu entre as décadas de 1970 e 1990, previa o aumento de vagas existentes, mas desconsiderou a permanência do educando durante o processo de escolarização e a qualidade do ensino ofertado.

Nesta direção, Oliveira e Araújo (2005) afirmam que:

O Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovados e dois evadiam, o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população. (Oliveira e Araújo, 2005. p.34)

Foi nesse contexto que a avaliação em larga escala ganhou força no Brasil como meio de aumentar a qualidade da educação ofertada na rede pública, em um momento em que a questão do acesso à educação fundamental já estava de certa forma resolvida.

Embora tenha limitações, as avaliações externas às escolas e aos sistemas de ensino permitem identificar, de forma bastante objetiva, as necessidades para obtenção de uma melhor qualidade no ensino, e oferecem uma visão relativamente ampla do sistema educacional. No Brasil, elas têm sido usadas também como uma bússola para evidenciar diferentes níveis de qualidade na Educação Básica oferecida à população escolar, produzindo indicadores sobre a eficiência dos sistemas educacionais, diagnósticos sobre a realidade educacional, e fornecendo subsídios para a análise dos resultados não só dos alunos, mas também dos professores e gestores.

Além disso, as avaliações externas identificam fatores explicativos do desempenho apresentado pelos alunos, orientando a prática docente e a gestão escolar, dando publicidade aos resultados, prestando assim, contas à sociedade. Assim, a ampliação do processo de avaliação em larga escala no país não é fruto de uma reforma do Estado, mas sim de uma reforma administrativa pública que teve como interlocutores vários agentes sociais nacionais, embora também tenha vindo na esteira de uma tendência internacional.

Nesse contexto, é importante ressaltar a influência do Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP) que, de acordo com pesquisa realizada por Bonamino (2002), tem contribuído para o desenvolvimento de diagnósticos e pesquisas sociais e educacionais, a partir dos anos trinta do século XX. O INEP, criado em 1937, inicialmente se configurou como um órgão de referência em estudos e pesquisas educacionais, promovendo inúmeras pesquisas com intuito de conhecer a realidade educacional brasileira; nas três últimas décadas, tem-se dedicado quase exclusivamente a avaliações de larga escala, atuando em quase todos os níveis do sistema de escolarização brasileiro.

Segundo Gatti (1993), Bonamino (2002) e Vianna (2005), várias experiências no âmbito da avaliação educacional contribuíram para a implementação do sistema de avaliação brasileiro. Dentre elas, pode-se destacar a experiência desenvolvida pela Fundação Cearense de Pesquisa, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do

Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (Edurural), que realizou avaliações padronizadas nas escolas rurais do Piauí, Pernambuco e Ceará.

Nos anos 1980, a partir de um contexto de intensos debates nacionais, em diversas instâncias, sobre a qualidade da educação que vinha sendo ofertada, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que, desde 1990, realiza avaliações padronizadas no Brasil, com o intuito de obter e fornecer informações sobre habilidades de leitura e matemática demonstradas pelos alunos.

Os testes são aplicados em uma amostra representativa de alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de 3º ano do Ensino Médio, de todos os estados do país. Os resultados obtidos têm permitido comparar o desempenho dos alunos e redes ao longo dos anos. Pode-se afirmar que o SAEB tem tido importante papel no sentido de identificar e denunciar problemas na qualidade da educação, embora, por seu caráter amostral, não forneça resultados por municípios e por escolas participantes. Entretanto, a partir da criação do SAEB, a avaliação padronizada passou a ser um instrumento de gestão pública e aumento da eficiência, pois possibilitou identificar informações sobre o processo de ensino e o impacto das políticas educacionais em nosso país.

Bonamino (2002) afirma que, apesar da influência do Banco Mundial na criação e condução do SAEB, a partir de 1995 ele passa a ter sua estrutura assumida e proposta por técnicos do MEC, em conjunto com comissão de especialistas convocados para implementação do sistema. Desde então, o SAEB passou a utilizar procedimentos de análise estatística que possibilitam a comparação entre os dados obtidos ao longo dos anos.

A Prova Brasil, uma outra modalidade do SAEB, completa o sistema avaliativo nacional e permite, por ter caráter censitário, obter resultados médios de desempenho para todo o Brasil, suas várias regiões, as unidades da federação, os municípios e as escolas participantes, expandindo assim o alcance dos resultados.

Assim, atualmente o SAEB é composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que focaliza a gestão dos sistemas e é realizada por amostragens nos estados, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, que tem como foco todas as escolas que oferecem o Ensino Fundamental (INEP, 2011).

Dando prosseguimento ao processo de expansão, e com o objetivo de destacar a educação como prioridade, o governo federal criou, no período de 1994-1996 nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96). A promulgação da LDB difundiu no país uma política pública de regularização do fluxo escolar, e, embora não tenha elencado ações, expectativas ou metas de aprendizagem, determinou a obrigatoriedade da avaliação dos diferentes níveis do sistema nacional, e assim representou um grande avanço para a preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos:

A preocupação com a avaliação é uma tônica da Lei 9.394/96. Ao longo dos 92 artigos, o termo avaliação (e suas variações) aparece 24 vezes, e o termo verificação (do rendimento ou da aprendizagem), duas. São, assim, pelo menos vinte e seis referências explícitas à idéia de avaliar, seja relacionando-a a instituições, a alunos, aos docentes, ou aos processos educativos como um todo. (RAMAL, 1988, p.34)

Claramente a LDB 9394/96, em seu Art. 9o., estabelece que a União incumbir-se-á de:

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

Também no Art. 87, em seu parágrafo 3º, a lei deixa clara a determinação de um sistema nacional de avaliação, ao instituir que:

§ 3o. - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

[...]

IV. Integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Subjaz ao conceito de avaliação proposto pela lei a concepção de que os resultados da verificação do rendimento escolar devem ser utilizados não para classificar os alunos, mas sim como diagnóstico da prática docente e do desempenho dos alunos, com o intuito de subsidiar a definição de estratégias didáticas e indicar habilidades a serem desenvolvidas. Entretanto, aos dispositivos da LDB sobre uma avaliação nacional tem sido frequentemente atribuída força normativa para a regulação da educação básica em nosso país, temendo-se a atuação e possível intervenção do Estado com o objetivo de reger e controlar o setor da educação básica, através de normas jurídico-legais e político-administrativas.

Talvez por isso, além do sistema nacional de avaliação proposto por força da lei, surgiram sistemas próprios de avaliação em diferentes estados do país, como Minas Gerais e São Paulo, e foi criado, para disseminação ampla dos resultados de avaliações externas de nível nacional, o Sistema Integrado de Informação (SIED) que, gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), é responsável por divulgar resultados dos censos escolar e do professor, da avaliação da educação básica nacional, da avaliação de cursos, além de informações sobre o gasto e financiamento da educação (CASTRO, 1999).

Mais recentemente, em 2008, o Ministério da Educação, através da criação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica (PDE), ampliou a função das avaliações em larga escala no país (HADDAD, 2008). Além do objetivo tradicional de diagnóstico dos sistemas educacionais, as avaliações passaram a ter forte papel na definição da política educacional do país. Essa nova perspectiva adotada pelo Ministério da Educação, segundo Fernandes e Gremaud (2009), trouxe inúmeras inovações para o cenário político educacional. Dentre elas, os autores citam três principais:

i) a incorporação dos objetivos de *accountability*³; ii) a criação de um indicador sintético de qualidade da educação básica, que considera tanto o desempenho dos estudantes em exames padronizados quanto à progressão desses alunos no sistema; e iii) a definição de metas tanto para o país quanto para cada sistema e escola sem, no entanto estabelecer metas curriculares para os diversos segmentos da educação. (GREMAUD, 2009, p.213-214)

Esse novo sistema de *accountability* envolve exames padronizados em caráter universal, ampla divulgação dos resultados podendo envolver, ou não, sistemas de bonificação atrelada aos resultados. Segundo Hanushek e Raymond (2005, p.195) as evidências existentes sobre sistemas estaduais de *accountability* indicam que seu uso pode levar a um aumento da proficiência dos estudantes. Porém, apesar desta evidência, não se pode desconsiderar a existência de distorções de incentivos, treinos, competição, critérios de definição de medidas, entre outros.

³ O termo *accountability* pode ser traduzido como responsabilização, rendição de contas, transparência e outros. Como não há concordância sobre a melhor tradução, mantenho o termo em inglês.

Há que se considerar, por outro lado que, apesar das políticas de responsabilização, as avaliações externas ofereceram e ainda têm oferecido dados para análise dos resultados obtidos pelos alunos. O SAEB e, mais recentemente, a Prova Brasil são importantes instrumentos na aferição de desempenhos no nível de escolas, além de se constituírem como importantes indutores de realização de avaliações sistêmicas em âmbito estadual e municipal, tanto nos anos de escolaridade contemplados por essas duas avaliações quanto em momentos mais precoces de ensino.

No estado de Minas Gerais, contexto no qual se localiza esta pesquisa, foi criado o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Integram esse sistema o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) que avaliam, respectivamente, o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio e o 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Esses programas classificam o desempenho dos alunos em três padrões de desempenho: baixo, intermediário e recomendável, e apresentam os resultados por município e por escola em cada município.

O SIMAVE desenvolve ainda o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), composto por três avaliações com objetivos distintos: Avaliação Diagnóstica, que busca identificar o conhecimento prévio do aluno acerca do conteúdo a ser trabalhado durante o ano letivo; Avaliação de Aprendizagem, que mostra o conhecimento acumulado pelo aluno durante o ano, e Avaliação Contínua, que se apresenta como uma ferramenta de auxílio para o professor em sala de aula.

Assim, o SIMAVE atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, através do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB (CAED, 2011.p.1).

É importante salientar que as avaliações realizadas pelo SIMAVE buscam aferir diferentes dimensões do sistema educacional da rede pública do Estado de Minas Gerais: os resultados alcançados em sala de aula, na escola e no sistema, ou seja, na ação docente, na gestão escolar e nas políticas públicas para a educação; busca aferir

ainda o nível de aprendizagem na alfabetização e nos conteúdos básicos do Ensino Fundamental e Médio.

O PROALFA, que particularmente interessa nesta pesquisa, é uma avaliação anual que teve início em 2005; é composta por avaliações amostrais e censitárias. A avaliação censitária é aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental, é nominal e permite identificar o nível em que se encontra cada aluno, facultando às escolas e professores intervenção na aprendizagem de forma pontual e individualizada. Já a avaliação amostral é aplicada aos alunos dos 2º e 4º anos do ciclo inicial de alfabetização, e seus resultados servem como subsídio para processos de intervenção na escola (SEE-MG, 2011).

O SIMAVE, como decorrência do modo como os dados são coletados e tratados, não possibilita uma análise longitudinal dos resultados. Isso porque ele, como também o SAEB e a Prova Brasil, e ainda a maioria das demais avaliações realizadas no país, têm caráter transversal, o que dificulta a compreensão do *efeito da escola* no desempenho dos alunos.

Franco et. al.(2001) fazem uma análise crítica das possibilidades explicativas da avaliação transversal: desde os primeiros estudos sobre o *efeito-escola*, os pesquisadores identificaram, nele, a influência da origem social dos alunos. Outros estudos, como o de Brooke e Soares (2008), acrescentaram outra influência significativa sobre o efeito-escola: a aprendizagem anterior dos alunos.

Entretanto, essas pesquisas, que têm contribuído para esclarecer os efeitos da escola no desenvolvimento dos alunos, evidenciam, porém, que não se pode atribuir apenas ao *habitus* familiar (BOURDIEU, 1975) o resultado do desempenho escolar: a escola tem um papel importante nesse aspecto, como o papel do professor é também importante. No Brasil, a pesquisa sobre efeito-escola vem se consolidando desde a primeira edição do SAEB. Entre outros, destacam-se os estudos de Soares et.al.(2001); Ferrão e Fernandes (2001); Franco et. al. (2001), Soares (2005) e Bonamino (2002).

Entretanto, é preciso evitar o perigo de substituir o *determinismo sociológico* por uma excessiva ilusão pedagógica. Afinal, não cabe à escola toda a tarefa de corrigir as desigualdades sociais. Os fatores que ocorrem no espaço extra-escolar dependem de

políticas que interfiram nas condições das famílias, na implementação de políticas de combate à exclusão social e à pobreza, por exemplo.

Ainda assim, neste estudo o que se pretende destacar são os fatores escolares, ou seja, a influência da escola no desempenho dos alunos, e a possibilidade de que uma intervenção pedagógica conduza à ampliação da qualidade da educação.

No capítulo a seguir, é apresentada a metodologia utilizada nessa pesquisa, visando evidenciar o percurso utilizado e, também, situar o leitor no contexto histórico das avaliações realizadas no município pesquisado no período de 2008 a 2011.

Capítulo II

PERCURSOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Pesquisas longitudinais não são frequentes na área da educação. A maior parte das pesquisas investiga um fenômeno em um determinado momento no tempo; quando o objetivo é investigar um processo, utiliza-se em geral a metodologia transversal, uma alternativa mais rápida que a pesquisa longitudinal. Soares, M (2011), faz a distinção entre os dois tipos de pesquisa, esclarecendo que a pesquisa transversal

[...] estuda o processo de aprendizagem investigando, em um mesmo momento, alunos situados em diferentes etapas do processo, ou seja: busca-se o efeito, sobre diferentes sujeitos, de fatores cuja influência o pesquisador deseja conhecer. Assim, uma pesquisa que analise, por exemplo, o nível de consciência fonológica – efeito – de alunos em diferentes etapas do processo de alfabetização – alunos cursando a Pré-escola, a 1ª série, a 2ª série – é uma pesquisa transversal, que ofereceria resultados sobre a relação entre níveis de consciência fonológica em determinadas etapas do processo de alfabetização, sem o controle de interferências decorrentes de características e condições dos sujeitos pesquisados. É como se se fizessem fotos de grupos de alunos em diferentes séries, em um mesmo momento histórico. A pesquisa transversal é frequente em educação, porque é menos complexa e mais rápida que a pesquisa longitudinal (SOARES, M. 2011. p. 3. grifos da autora).

Já definindo a pesquisa longitudinal, a autora afirma que ela

[...] estuda o processo de aprendizagem privilegiando seu desenvolvimento, por meio da análise, ao longo do tempo, dos mesmos sujeitos, identificando mudanças progressivas: ou

mudanças provocadas por fatores pré-determinados, cuja influência o pesquisador deseja conhecer, ou mudanças para as quais o pesquisador busca explicações e causas. Assim, uma pesquisa que analise o desenvolvimento da consciência fonológica – efeito – dos mesmos alunos ao longo de seu desenvolvimento durante o processo de alfabetização, desde a pré-escola até a 2ª série, é uma pesquisa longitudinal. Ao contrário da pesquisa transversal, não são feitas fotos de alunos de diferentes séries, mas filmes dos mesmos alunos ao longo de sua progressão nas séries. A pesquisa longitudinal é relativamente rara em educação, porque é complexa e de longa duração, implicando em acompanhamento dos mesmos alunos ao longo de determinado tempo e de obtenção progressiva de dados. (SOARES, M. 2011. p.3. grifos da autora)

Um exemplo recente de pesquisa longitudinal é o Projeto Geres, o primeiro projeto de avaliação que acompanhou a aprendizagem de estudantes brasileiros ao longo do primeiro segmento do ensino fundamental⁴. Sobre esse projeto longitudinal, Franco, Brooke e Alves (2008) explicitam:

O Geres surgiu, então, em um contexto no qual a utilização de dados de avaliação ganha cada vez mais espaço na pesquisa e na formulação de políticas educacionais. O Geres é consequência de um esforço colaborativo de diversos pesquisadores que nos últimos anos tem produzido estudos sobre qualidade, equidade e desigualdades de oportunidades educacionais. Diferentemente dos sistemas de avaliação dos estudantes em curso no Brasil, esta é uma pesquisa longitudinal, na qual uma mesma amostra de alunos é observada ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sem dúvida, a escolha por este desenho de pesquisa é uma contribuição para o conhecimento do que faz diferença na educação brasileira (FRANCO, BROOKE e ALVES, 2008, p.628).

O Projeto Geres teve assim, como objetivo, identificar características escolares que maximizam a aprendizagem dos estudantes e minimizam o impacto da origem social sobre o aprendizado, fatores escolares relacionados ao desempenho dos estudantes, características da escola que reduzem a probabilidade do absenteísmo, e

⁴ Um exemplo em nível estadual é o Programa de Avaliação da Educação Básica – PAEBES, implantado no estado do Espírito Santo, em 2008, focalizando a alfabetização, o PAEBES ALFA, que vem, desde então, avaliando longitudinalmente os alunos do 1º, 2º e 3º anos. Os dados dessa primeira geração PAEBES ALFA começam a ser trabalhados no corrente ano de 2013 pelo Grupo de Avaliações e Medidas Educacionais, GAME, da Faculdade de Educação da UFMG.

oferecer subsídios para a formulação de políticas voltadas para a melhoria da qualidade e da equidade da educação no Brasil.

Segundo estudos realizados por Brooke e Soares (2008), o desenho longitudinal do Geres se caracteriza pela coleta repetida de dados, dispondo de medidas anteriores do desempenho dos alunos para calcular o ganho atribuível aos fatores escolares, e assim permite que os mesmos alunos sejam observados ao longo do processo de escolarização. A amostra inicial envolveu cerca de 21 mil alunos de mais de trezentas escolas em cinco cidades brasileiras: Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador.

A partir da análise realizada por Goldstein (1997, apud Franco, 2003), foram adotados critérios para identificar características de cada escola, não só seu bom desempenho ou não. Assim, os professores, diretores, pais e os próprios estudantes responderam a questionários que auxiliam na apreensão do impacto de fatores escolares e familiares na aprendizagem. Os resultados da pesquisa Geres, por sua característica longitudinal, diferenciam-se de resultados como os fornecidos por avaliações transversais como as decorrentes de avaliações como SAEB, Prova Brasil, SIMAVE, PROALFA.

A pesquisa apresentada nesta dissertação se assemelha à do Projeto Geres, pois ambas são longitudinais; a pesquisa Geres, porém, é *prospectiva*, enquanto a que aqui relato é *retrospectiva*. Segundo Soares, M. (2011):

Em uma pesquisa *longitudinal retrospectiva*, dispondo de dados registrados ao longo de um tempo já passado, o pesquisador pode recuperar o processo ocorrido, e identificar os fatores que o determinaram ou o explicam. Por exemplo, a análise de sucessivas cartilhas e livros de alfabetização predominantes em diferentes momentos ao longo do tempo, em busca do processo de desenvolvimento das concepções e métodos, é uma pesquisa longitudinal retrospectiva; pesquisas deste tipo são frequentes na história da educação. Um outro exemplo: dispondo de portfólios, cadernos, registros da escola sobre alunos, ao longo de alguns anos, o pesquisador pode recuperar, e acompanhar retrospectivamente e longitudinalmente, o processo de aprendizagem de um mesmo grupo de alunos. (SOARES, M. 2011, p.5)

Os dados coletados na rede municipal de Lagoa Santa, ao longo de anos de desenvolvimento do projeto que nela se vem desenvolvendo, serão analisados

retrospectivamente, isto é, a pesquisa aqui relatada se caracteriza como uma *pesquisa longitudinal retrospectiva*.

Assim, esta investigação visou verificar, a partir da análise longitudinal de avaliações realizadas, nas escolas da rede municipal de ensino de Lagoa Santa, a trajetória de alunos com resultados insatisfatórios, e as relações que os resultados (positivos ou negativos) teriam com suas condições culturais, socioeconômicas e familiares e com a atuação dos professores e as características das escolas. Para isso, utilizaram-se tanto dados quantitativos quanto qualitativos, caracterizando uma metodologia mista de coleta e análise de dados: os dados quantitativos constantes nos gráficos da rede levaram à pesquisa de dados qualitativos.

A investigação iniciou-se por contextualizar o problema no quadro das diversas avaliações em larga escala, promovidas pelo Ministério da Educação em nosso país, passando pelas avaliações realizadas no Estado de Minas Gerais, para então chegar às avaliações na rede municipal de ensino de Lagoa Santa/MG.

A figura a seguir apresenta esse primeiro movimento para o desenvolvimento da pesquisa, visando compreender e contextualizar os programas de Avaliação da Educação Básica no município estudado:

Quadro 1 – Primeiro movimento da investigação



Resultados nacionais e estaduais serviram como parâmetros para análise dos dados do município, de modo que, a partir de uma visão macro, a análise dos dados permitiram identificar a trajetória dos alunos da rede municipal que obtiveram Baixo Desempenho nas avaliações, no período compreendido entre 2008 a 2011.

Nesse processo, buscou-se responder as indagações: Qual o percentual de alunos com Baixo Desempenho na rede, em 2008, segundo dados de avaliações nacionais? Houve alteração dos resultados ao longo dos anos pesquisados? Que fatores poderiam explicar o Baixo Desempenho? Haveria influência das escolas em que estavam esses alunos nos resultados ao longo do período? Há evidências de que o trabalho de formação de rede, entendido como desenvolvimento profissional dos professores, contribuiu para superar as dificuldades iniciais no desempenho dos alunos das escolas municipais?

Para compreender o processo de avaliação na rede municipal de Lagoa Santa, é necessário esclarecer como ele se desenvolveu. O processo teve sua origem no Núcleo de Alfabetização e Letramento, assim estruturado:

Quadro 2- Avaliação da Rede Municipal de Lagoa Santa



8

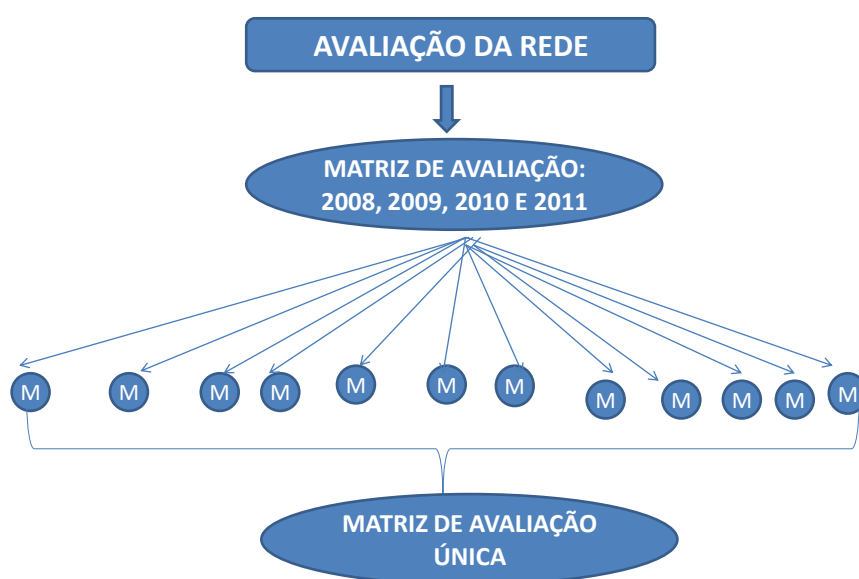
No capítulo seguinte, com base na leitura de relatórios elaborados por técnicos da Secretaria de Educação do município que integram o Núcleo de Alfabetização e Letramento desde sua criação, de atas do Conselho de Diretores Escolares do Município

e de registros da coordenadora do projeto, descreve-se a rede municipal de educação e o processo de avaliação realizado, explicitando suas características e peculiaridades.

O procedimento central da pesquisa foi a análise dos dados de desempenho dos alunos nas avaliações, registrados nos gráficos elaborados pelos professores com a orientação do Núcleo de Alfabetização e Letramento. Por meio dessa análise, buscou-se investigar a apropriação, ou não, pelos alunos inicialmente com baixo desempenho, das habilidades de alfabetização e letramento, ao longo das séries de escolarização, ou seja, identificar o *valor agregado*, ou *não agregado*, aos estudantes, com base em matriz de referência para a construção das avaliações elaboradas pela rede. Essa matriz expressa habilidades definidas nas metas que orientam o trabalho docente na rede: domínio da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais em cada ano de escolarização.

Como o número de matrizes de avaliação criadas pela Rede Municipal de Educação de Lagoa Santa ao longo dos anos pesquisados era numerosa, já que a cada avaliação era necessário ajustar a matriz às novas condições dos alunos identificadas na avaliação anterior, para fins desta pesquisa foi elaborada uma matriz de avaliação única, integrando as doze matrizes utilizadas nos anos pesquisados, como ilustrado no quadro abaixo:

Quadro 3- Criação de Matriz de Avaliação única



Com base na matriz única, fez-se o levantamento dos resultados gerais nas habilidades, por escola e por alunos, no ano inicial – 2008, e identificou-se a trajetória desses alunos ao longo dos anos de 2008 a 2011, investigando seus resultados, sua permanência ou não em séries, sua mobilidade nos anos de escolarização. Assim, foi possível estabelecer um quadro comparativo, que ao longo dos anos pesquisados, revelou as escolas e os alunos que apresentaram baixo desempenho em toda a rede. Para resguardar a identidade das escolas e dos alunos, os nomes foram substituídos por números.

O estudo do quadro assim elaborado revelou que duas escolas da rede apresentaram um número acima das demais de alunos com BD ao longo dos anos pesquisados. Esse novo dado sugeriu uma análise no nível micro, através de um estudo verticalizado, considerando apenas as duas escolas citadas acima, já que elas possuíam características distintas para análise mais detalhada de cada aluno.

Quadro 4- Seleção de duas escolas para análise em nível micro



O estudo exploratório dessas duas escolas permitiu a criação de categorias de análise: infraestrutura escolar, segmentos atendidos – níveis e modalidades,

características sócio-econômicas da comunidade atendida, desempenho das escolas em avaliações externas à rede.

A metodologia mista, utilizada nesta pesquisa, com abordagem quantitativa na análise dos gráficos de resultados das avaliações aplicadas aos alunos da rede de ensino pesquisada, e abordagem qualitativa na análise dos indicadores apresentados, sugeriu a elaboração de hipóteses sobre os fatores que teriam influenciado os resultados obtidos, tais como a evasão, a retenção, diferenças entre escolas, mobilidade e o efeito território.

Finalmente, foi discutido e identificado o perfil dos alunos que apresentaram baixo desempenho ao longo do período pesquisado, comparando os resultados obtidos por cada um nas avaliações internas do município e nas avaliações realizadas pelo PROALFA no Estado de Minas Gerais, estabelecendo, assim, uma relação entre os resultados obtidos pelos alunos do município em avaliações internas à rede e externas à rede e às escolas.

Quadro 5- Seleção de duas escolas para análise de nível micro (a)



Nos próximos capítulos, descreve-se de forma detalhada o processo de avaliação no município de Lagoa Santa, contextualizando-o, inicialmente, no projeto de desenvolvimento profissional de professores desenvolvido no município.

Capítulo III

AVALIAÇÃO EM LAGOA SANTA

Este capítulo contextualiza e descreve a rede municipal de educação de Lagoa Santa e o processo de avaliação realizado no município no período de 2008 a 2011. Nesse sentido dá ênfase à finalidade das avaliações, seu *design*, diferencia a matriz curricular das matrizes de avaliação utilizadas nesse período, explicita a organização, elaboração, aplicação e correção dos testes, os resultados obtidos e suas apropriações pelas escolas.

3-1 CONTEXTUALIZANDO A REDE MUNICIPAL DE LAGOA SANTA

O município de Lagoa Santa, localizado na região metropolitana de Belo Horizonte/Minas Gerais, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2008 possuía 44.922 habitantes. O último Censo Demográfico (2010) informa que a cidade tinha aproximadamente 52.526 habitantes e seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH era de 0.78. Na área educacional, apresentava taxa de analfabetismo de 2.7% na população de dez a quinze anos, taxa de escolarização líquida de 94.6% e taxa de abandono de 2%.

De acordo com os dados disponibilizados pela Prefeitura em seu portal e dados divulgados em periódicos distribuídos na cidade, o município vem passando por um momento de grande desenvolvimento e crescimento populacional nos últimos quatro anos devido à expansão região em que está localizado, o Vetor Norte da região metropolitana de Belo Horizonte. O crescimento populacional tem motivado a criação de novas políticas públicas não só por iniciativa do município, mas também por parte do poder público estadual.

A rede pública municipal de ensino de Lagoa Santa não possui sistema próprio de ensino, estando vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais-SEE/MG para consolidação dos atos escolares. Atualmente, tem aproximadamente 8.000 alunos, em vinte escolas. Cinco delas oferecem exclusivamente Educação Infantil; onze oferecem Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. As outras quatro contam com a Educação Infantil, os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1º e 2º segmentos. Dessas 20 escolas, três foram construídas no interstício 2006-2010, e, até o final de 2011, outras duas foram inauguradas. Esse fato pode, em parte, ser atribuído à política local de assegurar que em todas as escolas o número de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental não ultrapasse a média de 25 alunos por turma.

A faixa etária atendida pelo município inicia-se aos dois anos de idade nas creches, e se estende até a fase adulta, na modalidade de EJA. Os alunos são atendidos em sua maioria em tempo parcial, apenas cerca de 20% dos alunos são atualmente atendidos em tempo integral, embora todas as escolas tenham já implantado essa modalidade. No total de alunos, segundo o último Censo Escolar da Educação Básica – Educacenso 2011- estão incluídos 332 alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), que recebem atendimento complementar em uma das dez salas-recurso mantidas em dez escolas municipais.

Apesar do crescimento populacional apresentado no último Censo, a demanda para as séries iniciais do Ensino Fundamental durante o período de 2008-2011, objeto dessa pesquisa, continua praticamente inalterada, segundo dados disponibilizados pela Secretaria de Educação. Esses dados, constantes de documentos oficiais, registram número de matrícula por Escola, nível e modalidades de ensino.

Analisando-se longitudinalmente, no período focalizado por esta pesquisa, em 2008 a rede possuía 617 alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental. Em 2009, houve um discreto crescimento no segundo ano, com 637 alunos matriculados. De novo um discreto crescimento ocorreu no terceiro ano, em 2010, com 650 alunos matriculados, e finalmente, em 2011, a matrícula no quarto ano foi de 652 alunos.

Até o ano de 2010 a rede manteve a retenção por série nas turmas do Ensino Fundamental, o que deixou de acontecer a partir do Ofício Circular da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG N° 302/10 de 23 de dezembro de 2010, que reafirma e ratifica a impossibilidade de reprovar alunos dentro do ciclo de alfabetização e complementar, de acordo com a Resolução SEE / MG n° 1.086 de 16 de abril de 2008.

Assim, pode-se concluir que a rede na verdade manteve um crescimento discreto no período focalizado nesta pesquisa, e que a taxa de aprovação foi expressiva, já que a reprovação alterou de forma pouco significativa a matrícula nas séries seguintes. Esses dados podem ser observados na tabela a seguir, que apresenta o fluxo dos alunos no período 2008-2011:

Quadro 6 - Matrícula da Rede Municipal de Lagoa Santa - 2008 a 2011

ANOS/ SÉRIES	2008	N° turmas	2009	N° turmas	2010	N° turmas	2011	N° turmas
1° ANO	617	28	657	29	687	32	622	31
2° ANO	674	28	637	26	604	27	688	33
3° ANO	689	29	692	28	650	26	619	28
4° ANO	552	24	683	26	703	28	652	27
5° ANO	525	20	583	22	689	26	736	29
TOTAL SÉRIES INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL	3.047	129	3.242	131	3.333	139	3.317	148

*Fonte: SEMED LS

3-2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA REDE

A partir de 2006, os resultados das avaliações externas realizadas no município foram tomados como ponto de partida para análise e para subsídio da prática pedagógica nas atividades de formação continuada **de** rede.

Os resultados das avaliações externas, em 2008, suscitaram reflexão sobre a necessidade urgente de definição de estratégias que atendessem às dificuldades evidenciadas no baixo desempenho apresentado por grande número de alunos da rede.

O baixo desempenho dos alunos revelou-se no baixo resultado obtido pelas escolas municipais na Prova Brasil, que em 2007 atingiu a marca de 79.21% nas avaliações de língua portuguesa. Também nesse ano, a rede de Lagoa Santa obteve seu menor resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, com índice de 4.5.

Esse desempenho, aferido pelo Ministério da Educação – MEC, estava 4% abaixo da meta projetada para o município, e revelava que, além de problemas relativos ao fluxo escolar, a rede também não apresentava proficiência adequada.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP (2011), o município apresentava também baixo desempenho em relação aos resultados da rede pública de Minas Gerais. Nesse mesmo período, Minas Gerais atingia o índice de 4.7.

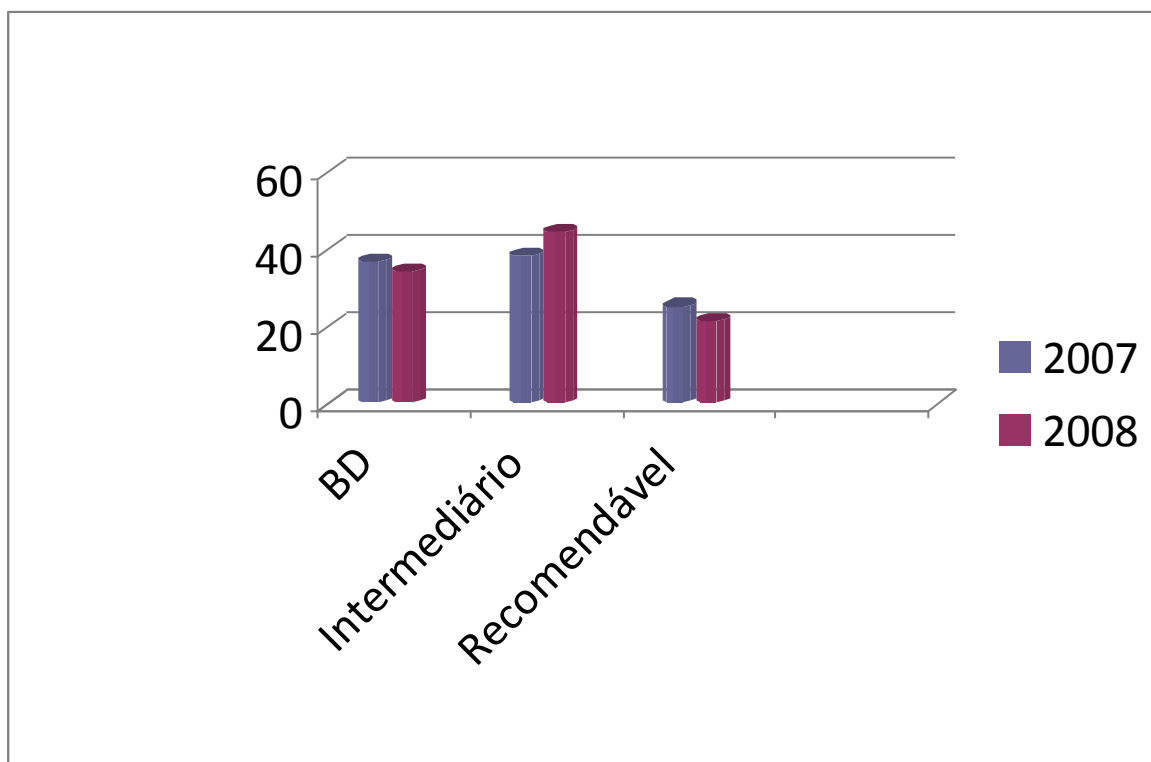
Confirmando os dados divulgados pelo INEP, nas avaliações externas estaduais realizadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE, o município não apresentava bom desempenho no Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA. No final de 2007 os resultados indicavam que 36.57% dos alunos avaliados apresentaram baixo desempenho, 38.34% estavam no nível intermediário e apenas 25.09% haviam atingido o nível recomendável.⁵

Em 2008, ano base do início dessa pesquisa, os dados obtidos pelo PROALFA não se diferenciavam muito do ano anterior. Do total dos alunos avaliados, 34,07%

⁵ Dados obtidos pelo PROALFA/SIMAVE, em 2007

apresentaram baixo desempenho, 44,55% estavam no nível intermediário e apenas 21,38% no nível recomendável.⁶

Gráfico 1 – Resultados Proalfa da Rede Municipal de Lagoa Santa- 2007/2008



Fonte: SIMAVE

Segundo os padrões de avaliação do Estado, no nível recomendável estariam os alunos que já conseguiam ler frases e pequenos textos e pelo menos já começavam a desenvolver habilidades de identificação de gênero, do assunto e da finalidade de textos. Já o nível intermediário compreendia os alunos que conseguiam ler frases e pequenos textos, e os alunos com habilidades ainda muito iniciais no processamento da leitura, lendo apenas palavras, foram considerados com baixo desempenho.

Diante desses resultados insatisfatórios, a alternativa considerada fundamental pela então administração municipal foi a atuação junto aos professores responsáveis

⁶ Dados obtidos pelo PROALFA/SIMAVE em 2008

pela alfabetização e letramento. Assim, a Secretária de Educação do município na época⁷ convidou a professora e pesquisadora Magda Soares para prestar uma consultoria na rede. Após conhecer a realidade do município, a consultora e colaboradora, criou o Núcleo de Alfabetização e Letramento.

Esse Núcleo, composto por um professor de cada escola, iniciou seu trabalho a partir de março de 2007, voltado primeiramente para os dois últimos anos da Educação Infantil (I e II) e para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental (1º e 2º).

A definição da composição do Núcleo, constituído de um professor de cada escola, indicada pelo coletivo de professores, teve o objetivo de compor um grupo representativo e criar condições de mobilização interna nas escolas para uma formação continuada **de** rede, garantindo assim, a todas as crianças da rede pública de ensino de Lagoa Santa, o direito de aprender a ler e escrever, dando-lhes condições não só de prosseguirem com sucesso sua escolarização, mas, sobretudo, de se apropriarem de competências indispensáveis para a plena inserção na vida social e profissional: competências de leitura e de produção textual.⁸

Articulando teoria e prática na formação e na construção do desenvolvimento profissional do professor, os encontros do Núcleo são socializados nas escolas em “repasses” que acontecem uma vez por mês, em dia previsto no calendário escolar, em que os alunos são dispensados mais cedo e temas discutidos no Núcleo são estudados e ou analisados pelos professores de cada escola. Havendo necessidade, encontros gerais com todos os professores da rede, ou com professores de determinados anos, são realizados, e palestras, seminários ou oficinas sobre temas específicos são promovidos.

Partindo do pressuposto de que a criança desde a mais tenra idade convive em um ambiente letrado, a formação continuada **de** rede proposta pelo município inovou ao incluir no trabalho de alfabetização e letramento a Educação Infantil, situação não identificada em documentos ou relatos de experiências de outras redes.

⁷ No ano de 2007, a Professora Maria Lisboa de Oliveira ocupava a pasta de secretária de educação do município, indicada pelo então prefeito Rogério de Matos Avelar.

⁸ Como estratégias de funcionamento de formação continuada, o grupo reúne-se uma vez por semana nos seminários coordenados pela professora Magda Soares, convidada para orientar a formação continuada na rede. O convite na época foi feito pela secretária de educação do município que era sua amiga e contemporânea na UFMG.

Uma das primeiras ações do Núcleo de Alfabetização e Letramento foi a criação do projeto que orientaria todo o trabalho, denominado Projeto Alfaetrar. Esse Projeto propõe a apropriação do sistema de escrita e desenvolvimento de habilidades de uso deste sistema em práticas reais – escolares e sociais – de leitura e produção textual, de forma integrada, com a orientação de metas a serem atingidas progressivamente ao longo dos anos de escolarização, e em permanente interação com as escolas, por meio das discussões ocorridas nas reuniões semanais do Núcleo em que os professores relatam experiências pessoais, dos professores e das escolas que representam.

3-3- MATRIZ CURRICULAR DA REDE

Com base nos encontros semanais do Núcleo, na articulação do professor do Núcleo com os demais professores na escola, no estudo minucioso do desempenho escolar de cada aluno pela análise dos resultados da rede nas avaliações externas, identificou-se a urgência da elaboração de uma proposta curricular para a rede.

A proposta curricular privilegiou o planejamento, com a articulação de metas com um itinerário pedagógico que garantisse o alcance delas. As metas constituíram a essência da matriz curricular da rede, e foram organizadas por componentes do processo de aquisição da língua escrita.

De acordo com o Projeto Alfaetrar (Soares, M. e Pereira, 2011), para a elaboração da Matriz Curricular, o Núcleo de Alfabetização e Letramento trabalhou com os seguintes grandes eixos conceituais: conceitualização da escrita, consciência fonológica/consciência fonêmica/ortografia, tecnologia da escrita, sistema de escrita, linguagem oral, leitura e usos pessoais e sociais da leitura e escrita.⁹ Esses eixos/componentes são apresentados mais detalhadamente no quadro a seguir, a partir de definições descritas no glossário do Projeto ALFALETRAR.

⁹ Esses componentes foram definidos nos seminários realizados pelo Núcleo de Alfabetização e letramento e deram origem à matriz curricular do município e posteriormente à matriz de avaliação da rede.

Quadro 7- Componentes da Matriz Curricular do Projeto Alfalettrar

COMPONENTES	CONCEITO
CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA	<p>Processo por meio do qual a criança, no curso de seu desenvolvimento e pela interação com a escrita em seu contexto familiar, social e cultural, vai construindo progressivamente o conceito de língua escrita e da natureza alfabética do nosso sistema de escrita. Nesse processo, a criança evolui por fases (ou estágios ou níveis) sucessivas: Fase icônica, fase da garatuja, fase pré-silábica, fase silábica, fase silábico-alfabética e fase alfabética.</p>
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	<p>É a percepção de que a fala é sonora, é composta de sons, percepção que se evidencia nas habilidades de identificar e manipular partes da língua falada: palavras, sílabas, elementos de sílabas, rimas. A consciência fonológica pode desenvolver-se independentemente da escrita, mas é essencial para a aprendizagem da escrita, já que o sistema alfabético representa os sons da língua.</p>
CONSCIÊNCIA FONÊMICA	<p>É uma subcategoria da consciência fonológica, da qual depende; é a percepção de que as palavras são compostas de sons mínimos, os fonemas, percepção que se evidencia nas habilidades de ouvir, identificar, diferenciar e manipular os fonemas nas palavras faladas. A consciência fonêmica se desenvolve paralelamente à aprendizagem da escrita, já que os fonemas não se pronunciam isoladamente: como são representados pelas letras do alfabeto, estas levam a criança ao fonema, como este leva a criança às letras – é uma relação recíproca entre letra e fonema.</p>

<p>TECNOLOGIA DA ESCRITA</p>	<p>Conjunto de técnicas, processos, instrumentos que constituem o sistema de escrita: representação de fonemas por letras ou grafemas; sinais gráficos; instrumentos e equipamentos para escrever e/ou para ler; suportes de escrita; convenções para o uso do suporte: a direção da escrita de cima para baixo, da esquerda para a direita, disposição do texto na página, de título, de notas de rodapé, indicação de parágrafo, etc.</p>
<p>SISTEMA DE ESCRITA</p>	<p>Conjunto de sinais convencionais que representam graficamente a língua falada. Enquanto a fala é uma característica inata de todos os seres humanos, a escrita foi criada, inventada, com o objetivo de tornar a fala visível e dar permanência às idéias. Houve e ainda há povos que não têm um sistema de escrita: povos ágrafos. Os sistemas de escrita se dividem em dois grandes grupos: os em que os sinais representam as palavras, as idéias – sistemas ideográficos (como o sistema de escrita chinês), e os sistemas que representam os sons das palavras, ou no nível da sílaba – sistemas silábicos, ou no nível dos fonemas – sistemas alfabéticos.</p>
<p>USOS SOCIAIS DA ESCRITA- LETRAMENTO</p>	<p>Processo de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para uma participação competente nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: ler escrever diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores.</p>

*Fonte: Projeto ALFALETRAR

Esses componentes foram traduzidos em habilidades, descritas nas metas para cada ano de escolaridade a partir da Educação Infantil até progressivamente chegarem, em 2011, ao quinto ano do Ensino Fundamental. As metas que compõem a matriz curricular da rede foram apresentadas, no Projeto Alfalettrar, sob duas formas: metas em

progressão e metas por ano. Nas *metas por ano*, são elencadas as habilidades, em cada componente, a serem desenvolvidas em cada ano ou série, conforme exemplifica o quadro abaixo, relativo ao 2º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 8 - METAS POR ANO: 2º Ano Ensino Fundamental

CONCEITUALIZAÇÃO DA ESCRITA	CONSCIENCIA FONOLÓGICA	TECNOLOGIA DA ESCRITA	LINGUAGEM ORAL	LEITURA	ESCRITA	USOS PESSOAIS E SOCIAIS DA ESCRITA
Escrever de forma alfabética, <u>sem</u> erros ortográficos relativos ao uso das vogais orais e nasais (Quadro 1) e das relações biunívocas (Quadro2).	<ul style="list-style-type: none"> Ler, em palavras, sílabas CV, situar as sílabas em <i>casinhas</i> CV no lugar adequado, escrever corretamente palavras com essas sílabas. Dividir em sílabas, oralmente, palavras em que a sílaba inicial é uma vogal <u>aberta</u> ou <u>fechada</u> (<u>nasal</u> (Quadro 1); acrescentar <i>casinha</i> de vogais nasais, escrever palavras em que a primeira sílaba é uma vogal ,oral ou nasal. . Identificar a diferença entre palavras que se distinguem por um fonema/letra, oralmente e, em seguida, na escrita, reconhecendo a relação fonema-grafema – vogais orais e nasais: Quadro 1, e relações biunívocas: Quadro 	<ul style="list-style-type: none"> Usar a página adequadamente: centralizar títulos, respeitar margem esquerda e direita. Usar uma grafia clara e regular na escrita com letras de imprensa e/ou cursivas. (caligrafia). Usar letras maiúsculas em início de frase e em nomes próprios. Conhecer todas as letras do alfabeto, maiúsculas e minúsculas. Conhecer a ordem alfabética. 	<p>FALAR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Formular perguntas de forma clara. Participar em aulas (professora-crianças) e em trabalhos em grupo (crianças-crianças), esperando sua vez de falar e respeitando a vez dos colegas. Interagir com os colegas de forma respeitosa. Memorizar e recitar parlendas, poemas. Memorizar e cantar canções infantis. <p>OUVIR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir com atenção a professora e os 	<p>LEITURA ORAL E SILENCIOSA:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer, sem necessidade de decodificação, palavras frequentes em textos. Ler silenciosamente textos curtos de diferentes gêneros, com rapidez adequada à compreensão do texto. <p>COMPREENSÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Responder oralmente a perguntas sobre textos narrativos ou informativos lidos pela professora. <p>VOCABULÁRIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Incorporar ao vocabulário palavras novas encontradas em textos, reconhecendo-as em novos textos e usando-as na produção de frases e pequenos textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Ditar para a professora (escriba, registrando no Quadro de giz), texto de interesse da turma (lista, bilhete, história curta, conto, relato, combinados, receita, cartaz, texto informativo relacionado às outras disciplinas), definindo objetivo do texto e leitor pretendido (o quê escrever, para quê, para quem) 	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar os usos e objetivos de diferentes portadores de texto que circulam no contexto social. Reconhecer portador de texto em que a ordem alfabética é usada. Reconhecer o lugar de inserção de determinada letra ou palavra, em portador de texto em que a ordem alfabética é usada. Identificar a fonte escrita em que pode ser encontrado determinado gênero de texto ou determinada informação.

*Fonte: Projeto ALFALETRAR

Nas *metas por ano*, os componentes são agrupados evidenciando, para os professores, a necessidade e importância de seu desenvolvimento simultâneo. Já nas

metas em progressão, cada um dos componentes é apresentado em seu desenvolvimento ao longo dos cinco anos de escolaridade, a fim de que os professores se situem na continuidade e sistematização do processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, apresenta-se o quadro abaixo, com as *metas em progressão* relativas ao componente “usos sociais da língua escrita”. O uso das cores visa a evidenciar o aprofundamento de cada habilidade ao longo dos anos.

Quadro 9 - METAS EM PROGRESSÃO: USOS SOCIAIS DA LÍNGUA ESCRITA

COMPONENTE	INFANTIL I	INFANTIL II	1º ANO	2º ANO
USOS SOCIAIS DA LÍNGUA ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar portadores de texto de uso freqüente na escola e na família Diferenciar os usos e objetivos de portadores de texto de uso freqüente na escola e na família Identificar o tipo de informação encontrada em portadores de texto de uso freqüente na escola e na família Diferenciar, em livros, revistas, o texto das ilustrações Demonstrar interesse por material escrito disponível na sala de aula (livros, revistas, gibis, jornais, calendário, cartazes etc.) Usar adequadamente livros e revistas (sem rasgar, sujar, rabiscar) 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os diferentes portadores de texto que circulam no contexto social Diferenciar os usos e objetivos de diferentes portadores de texto que circulam no contexto social Identificar o tipo de informação encontrada em portadores de texto que circulam no contexto social Identificar, em livros, a capa e a lombada Identificar, em livros, o título, autor, ilustrador Demonstrar interesse por material escrito disponível na sala de aula, na biblioteca, na escola (livros, revistas, gibis, jornais, cartazes, avisos, etc.) Usar adequadamente livros e revistas (sem rasgar, sujar, rabiscar e mantendo-os no lugar eles destinado na sala de aula ou na biblioteca) Selecionar livro ou revista para leitura pessoal 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar portadores e gêneros de texto de uso freqüente na escola e no contexto social Identificar em que fonte escrita pode ser encontrada informações desejadas Reconhecer, em livros e revistas, a capa, quarta capa, lombada, numeração de página Usar de forma adequada portadores de texto organizados por ordem alfabética (lista dos alunos, dicionários, agendas) Identificar, em livros, título, autor, ilustrador, editora Demonstrar interesse por material escrito disponível na sala de aula, na biblioteca, na escola, no contexto familiar (livros, revistas, gibis, jornais, dicionários, cartazes, avisos, correspondência, etc.) Manipular adequadamente o material escrito usado na sala de aula e na biblioteca. Selecionar livro ou revista para leitura pessoal, explicitando as razões da escolha 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes portadores e gêneros de texto, suas características e funções Selecionar adequadamente fontes escritas onde podem ser encontradas informações desejadas Reconhecer a organização de livros: capa, quarta capa, lombada, numeração de páginas, capítulos, títulos de capítulos, sumário Reconhecer a organização de jornais: cadernos, manchetes, legendas de fotos, Consultar de forma adequada portadores de texto organizados por ordem alfabética Demonstrar interesse por material escrito disponível na sala de aula, na biblioteca, na escola, no contexto extra-escolar (livros, dicionários, revistas, gibis, jornais, cartazes, avisos, folhetos, publicidade, etc.) Selecionar material escrito para leitura pessoal, explicitando as razões da escolha

Fonte: Projeto ALFALETRAR

Com as metas assim apresentadas – por ano e em progressão – os professores são orientados a, seguindo as metas por ano, sempre levar em consideração as metas em progressão, isto é, sempre verificando se as crianças teriam adquirido as metas previstas

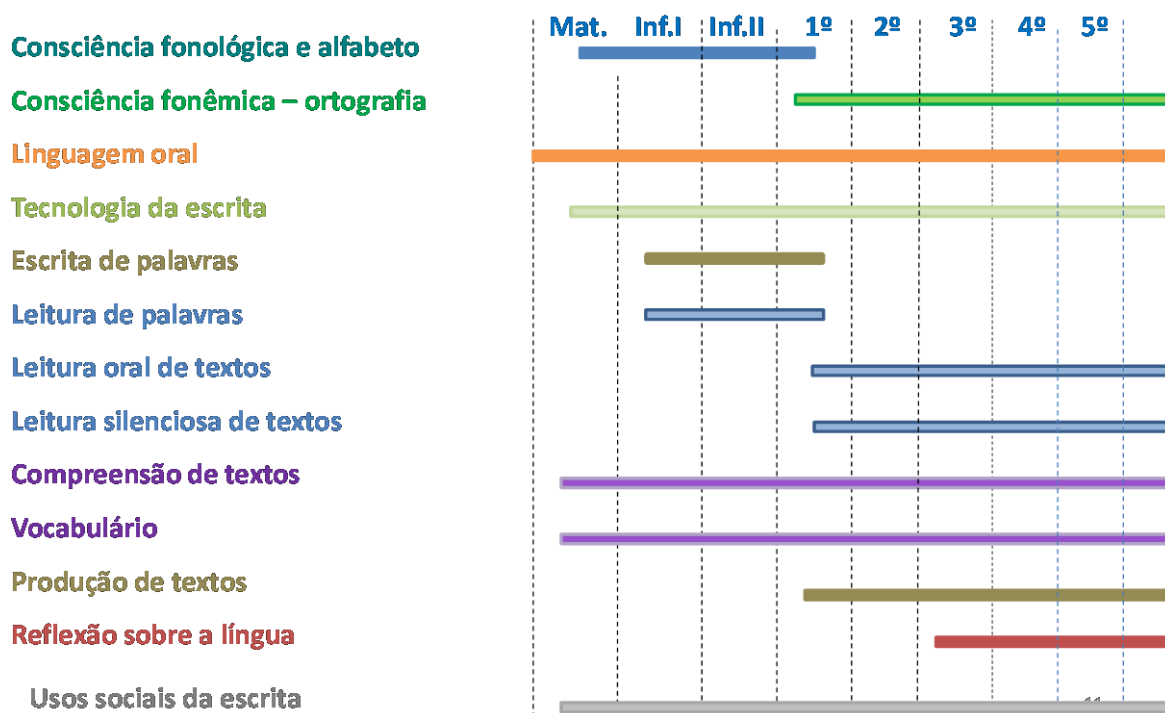
para o ano anterior, se é necessário retomar uma ou outra meta, e se está avançando adequadamente em direção ao ano seguinte.

Assim, o objetivo da apresentação desses dois tipos de matriz de metas é que, ao trabalhar com a *metas por ano*, o professor tem definidas as habilidades que devem ser adquiridas pelos alunos até o final do ano, sem se preocupar em dividi-las em bimestres. Ele percebe a interação entre os componentes e o processo como um todo. Ao mesmo tempo, ao não perder de vista as *metas em progressão*, ele tem a oportunidade de identificar as habilidades adquiridas ou não por cada aluno e/ou turma ao longo do processo de escolarização, e fazer intervenções necessárias, independentemente da série em que o aluno está. Dessa maneira, a matriz curricular é um importante instrumento para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos que apresentam baixo desempenho.

Para visualizar esse processo, o Núcleo de Alfabetização e Letramento criou o quadro abaixo que sintetiza a continuidade, sistematização e integração dos componentes a serem desenvolvidos em cada ano de escolarização:

Quadro 10- Continuidade e integração dos Componentes da Proposta Curricular

CONTINUIDADE E INTEGRAÇÃO: COMPONENTES



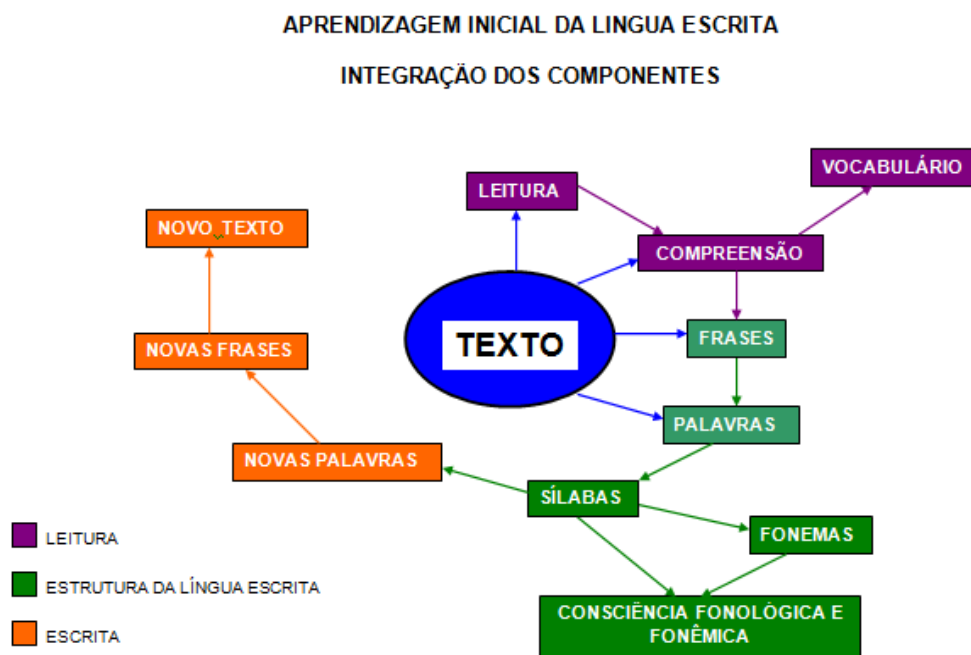
Fonte: Projeto ALFALETRAR

Nesse quadro, é possível identificar que a linguagem oral, consciência fonológica e alfabeto, compreensão de textos, vocabulário e usos sociais da escrita são desenvolvidos desde o início da Educação Infantil. Os professores são orientadas a trabalhar diariamente atividades lúdicas que estimulem a consciência fonológica. A seguir, a escrita de palavras e leitura de palavras fazem parte da rotina pedagógica desenvolvida em sala de aula.

É importante salientar que, segundo orientações contidas no Projeto Alfalettrar, a escrita espontânea realizada pelos alunos desde o início do processo acontece de maneira sistemática e contextualizada. Esse trabalho é favorecido pela leitura diária de textos literários pelos professores e alunos em sala de aula e pelas visitas pelo menos uma vez por semana à biblioteca escolar. Somente no primeiro ano é que se inicia o trabalho de consciência fonêmica-ortografia, leitura oral e silenciosa de textos e produção de textos. Finalmente, após chegarem ao ciclo de consolidação, no terceiro ano, é que se inicia o trabalho de reflexão sobre a língua. Todo esse processo de integração dos componentes se centraliza no texto, como representa o quadro abaixo, que orienta o trabalho em todos os segmentos da escolarização:

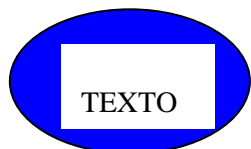
Quadro 11- Integração dos componentes

Documento reservado para: SIMED – Lagoa Santa - Núcleo de Alfabetização, Leitura e Escrita
Elaborado por Magda Soares



Fonte: Projeto Alfalettrar

Para melhor entendimento da integralização desse processo, cada componente da aprendizagem inicial da língua escrita, é assim definido, no Projeto Alfalettrar, para orientação dos professores e das discussões e estudos no Núcleo:



- GÊNEROS
parlenda, cantiga, trava-língua; história contada, história lida; poema, trova; texto informativo; notícia de jornal; anúncio, propaganda; história em quadrinhos, tira; livro de imagem; rótulo; receita; etc.
- Gêneros para ler, gêneros para contar/falar

LEITURA

- Modos de ler (estratégias de leitura, segundo gênero e portador)
- Portadores de leitura, relação com gêneros:
 - ✓ Livros de Literatura Infantil: classificação de tipos (verso, prosa, teatro, imagem, história em quadrinhos)
 - ✓ gibis
 - ✓ livros informativos
 - ✓ revistas e jornais
 - ✓ encartes, panfletos
 - ✓ rótulos e embalagens
 - ✓ receitas
- Uso da biblioteca (ou dos livros na sala de aula)

COMPREENSÃO

- Conceito de compreensão
- Estratégias de desenvolvimento da compreensão:
 - ✓ habilidades a serem desenvolvidas
 - ✓ formulação de perguntas de compreensão
 - ✓ avaliação da compreensão
 - ✓ relação entre compreensão e fluência de leitura

VOCABULÁRIO

- Conceitos: significado e sentido; denotação e conotação; sinonímia; vocabulário ativo e passivo
- Estratégias de desenvolvimento do vocabulário

FRASES

- Conceito de frase
- Sintaxe das frases

- Critérios de seleção de frases, adequada seqüenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

PALAVRAS

- Classe e formação de palavras, classificação quanto ao acento tônico
- Critérios de seleção de palavras, adequada seqüenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

SÍLABAS

- Padrões silábicos do português
- Dificuldades de leitura e escrita determinadas pelo padrão silábico
- Critérios de seleção de sílabas, adequada seqüenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

FONEMAS

- Conceito de fonema
- Relações fonema-grafema
- O alfabeto, estratégias para o desenvolvimento do conhecimento e uso das letras
- Critérios de seleção de fonemas, adequada seqüenciação para a aprendizagem inicial da língua escrita

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONÊMICA

- Conceito de consciência fonológica e fonêmica
- Relação entre consciência fonológica e fonêmica e a aprendizagem inicial da língua escrita
- Estratégias para o desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica

ESCRITA

- Escrita de palavras com sílabas e fonemas aprendidos
- Escrita de frases com palavras conhecidas ou construídas com sílabas e fonemas aprendidos
- Escrita de textos articulando adequadamente frases

Em síntese: todo o trabalho de alfabetização e letramento na rede municipal de Lagoa Santa é estruturado pela matriz curricular, desde a Educação Infantil até o terceiro ano.

3-4 APROPRIAÇÃO DA PROVINHA BRASIL: O INÍCIO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO REALIZADO PELO NÚCLEO

O ano de 2008 foi marcado não só pela implementação das metas curriculares do Projeto ALFALETRAR, mas também pelo início da aplicação de avaliações externas às escolas, dando continuidade ao trabalho iniciado no ano de 2007, que se centrava na organização dos espaços escolares, investigação sobre os saberes e culturas dos professores, organização e revitalização das bibliotecas literárias, análise dos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações e estudo sistematizado de componentes básicos para a aquisição da língua escrita.

O objetivo central do Núcleo de Alfabetização e Letramento naquele momento foi o de alternar duas modalidades de avaliação: a avaliação da aprendizagem e a avaliação do ensino. Segundo Soares, M. (2011), a *avaliação da aprendizagem*

tem como sujeito o aluno e seu desempenho; busca resposta à pergunta: o aluno aprendeu o que lhe foi ensinado? É a avaliação interna à escola, mais que isso, interna à sala de aula, definida pelos próprios professores de acordo com o que ensinaram, ou pretenderam ensinar aos alunos. (SOARES, 2011, p. 5)

Assim, ao se identificar o domínio das habilidades adquiridas pelos alunos ao longo do ano, buscava-se a avaliação da aprendizagem dos alunos, do processo de ensino, do desempenho dos professores e da gestão escolar.

Por outro lado, a *avaliação do ensino*, segundo Soares, M. (2011), pode assumir uma de duas modalidades:

A avaliação do ensino pode assumir duas características, de acordo com sua procedência e seus objetivos: pode ser também interna à escola, ou mesmo interna a uma rede de ensino, quando há, nessa, um projeto coletivo que envolva todas as escolas; e pode ser externa às escolas, ou às redes de ensino, com origem em políticas educacionais que ultrapassam o âmbito de escolas ou redes. A avaliação do ensino interna à escola, ou a uma rede, procedendo não dos professores, mas de uma gestão da escola ou da rede, isto é, tendo origem fora da sala de aula, busca resposta à pergunta: foi ensinado o que se planejou ensinar? Já a

avaliação do ensino externa às escolas, aquela que é promovida por políticas educacionais de natureza mais ampla que as que definem projetos pedagógicos de escolas ou redes, buscam resposta à pergunta: foi ensinado o que deveria ser aprendido e, portanto, o que deve ser ensinado? (SOARES, 2011. p. 5)

Centrando o foco no aluno e no seu desempenho, e indiretamente no desempenho dos professores e nos efeitos do processo de desenvolvimento profissional desenvolvido na rede, ao Projeto Alfaetrar interessava identificar a aquisição das habilidades e competências definidas para a rede, expressas nas metas da matriz curricular, portanto, como uma avaliação do ensino interna à rede.

No entanto, considerou-se conveniente, e mesmo necessário, utilizar um instrumento de avaliação externa – a Provinha Brasil – que, diferentemente do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, da Prova Brasil e do Sistema Mineiro de Avaliação Escolar - SIMAVE, propunha avaliar o desempenho dos alunos no início e no final do 2º ano, delegando, porém, a aplicação da prova, sua correção e a análise de resultados aos professores e às escolas, o que se poderia fazer em interlocução com o Núcleo de Alfabetização e Letramento.

Assim, a rede municipal de educação de Lagoa Santa aderiu à Provinha Brasil desde sua implementação, em 2008, como instrumento para que as escolas, seus gestores e demais sujeitos envolvidos no cotidiano institucional identificassem, com critérios externos, o desempenho dos alunos e, diante dos resultados, buscassem compreender fatores que estariam influenciando seu desempenho. A Provinha teve, assim, para o Núcleo e os professores, um caráter de diagnóstico feito a partir de critérios de desempenho externos à rede e ao Projeto Alfaetrar. Ao mesmo tempo, a matriz de habilidades testadas pela Provinha Brasil permitiu conhecer e analisar uma outra alternativa de definição de metas para a alfabetização e o letramento que poderia ser confrontada com as metas definidas para o município, já que, diferentemente do que tem ocorrido em vários municípios, em Lagoa Santa a Provinha Brasil, como também as demais avaliações externas, não deram origem à matriz curricular do município, elaborada independentemente, para atender às características da rede e, sobretudo, aos objetivos do Projeto Alfaetrar.

Para garantir uma boa utilização da Provinha Brasil, o Núcleo coordenou, em todos os anos, a unificação da aplicação, correção e análise das provas, no início e no final do 2º ano, com os objetivos de: identificar o nível de alfabetização atingido pelos alunos após o primeiro ano do ensino fundamental, segundo parâmetros definidos externamente à rede; analisar o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita no ano inicial do ensino fundamental, com base no nível de alfabetização atingido pelos alunos no início do segundo ano; comparar, de novo segundo parâmetros externos, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem ao longo do segundo ano, pela aplicação da versão da Provinha destinada à aplicação no final do ano.

A dinâmica de funcionamento dessa utilização da Provinha Brasil previu, para o primeiro ano de aplicação, 2009, etapas e cronograma para sua realização: em encontros semanais do Núcleo de Alfabetização e Letramento foi apresentado e discutido o Projeto Provinha Brasil 2009; posteriormente, foi promovido um seminário com professoras dos segundos anos da rede e professores do Núcleo de Alfabetização e Letramento para apresentação da Provinha Brasil. O seminário envolveu a leitura e discussão dos documentos relativos a Provinha Brasil divulgados no site do Ministério da Educação e Cultura – MEC; a apresentação do Vídeo Instrucional, também divulgado no site do MEC; a leitura e discussão da *Carta ao Professor*, a apresentação e discussão do *Caderno do Professor/aplicador*, o estudo da *Matriz de Referência – descritores*; a apresentação e discussão do *Guia de Correção*, também parte integrante do *kit* da Provinha Brasil.

Assim, somente após ampla discussão da Provinha, seu modo de organização, seus objetivos e o propósito da rede municipal ao aderir a essa avaliação, aconteceu a aplicação da *Provinha Brasil* pelos professores das turmas de 2º ano.

A correção das provas também ficou a cargo dos professores das turmas que, com o apoio dos professores do Núcleo, realizaram a síntese dos resultados de cada aluno, de acordo com a orientação do guia de correção.

As sínteses com os resultados de cada turma foram discutidas em reuniões do Núcleo de Alfabetização e Letramento, a partir da leitura e discussão do documento *Como entender os resultados* (componente do *kit* da *Provinha Brasil*). Em seguida os professores do Núcleo auxiliaram os professores, nas escolas, na compreensão e análise dos resultados. Apreendidos e analisados os dados, foram definidas linhas de ação para

intervenção pedagógica e para a formação dos professores do Núcleo e das escolas naqueles tópicos sobre os quais reconheceram ter conhecimento insuficiente.

Pode-se concluir que, assim, o próprio processo de discussão da Provinha Brasil, de seus objetivos, sua correção e a análise de seus resultados já constituíam, como decorrência de seu modo de apropriação e encaminhamento, atividades de formação, sobretudo orientando os professores em processos de avaliação.

Ao longo dos anos de aplicação da Provinha Brasil, os resultados de cada turma e de cada escola foram analisados pelos professores e os resultados individuais passaram a compor o portfólio do aluno. A cada edição da Provinha Brasil aplicada, gráficos foram criados pelos professores para suas turmas, a fim de orientar o fazer docente a partir da indicação de habilidades que deveriam ser trabalhadas, tendo como referência a interlocução entre as informações disponibilizadas pela avaliação propiciada pela Provinha, a proposta curricular do município, particularmente as metas nela explicitadas, e as atividades de formação do Núcleo.

A Provinha Brasil somou-se, assim, às avaliações elaboradas pela própria rede, tornando possível aos professores determinar não só as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas também os problemas de ensino dos docentes. De posse dos resultados das avaliações, o Núcleo de Alfabetização e Letramento pôde identificar lacunas deixadas pela formação inicial das professores, e promover, em permanente interação com o fazer cotidiano, a apropriação de conceitos e habilidades na área de alfabetização e letramento.

O tópico seguinte apresenta o processo de avaliações internas criadas e aplicadas pela própria rede, com base na matriz curricular por ela criada.

3-5 CRIAÇÃO, ORGANIZAÇÃO, APLICAÇÃO, CORREÇÃO E APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA REDE

A partir de 2008, após intensos debates e discussões realizados pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento nos seminários semanais, optou-se pela criação de um

instrumento de avaliação que contemplasse a matriz curricular criada pela própria rede e o projeto pedagógico adotado nela.

Assim, pretendeu-se avaliar se o que era ensinado era aprendido, identificar os principais problemas apresentados pelos alunos na apropriação do sistema de escrita, e estabelecer alternativas e estratégias para sanar esses problemas.

A avaliação da rede municipal foi criada com a finalidade de favorecer a compreensão do fenômeno educativo, com a implementação e operacionalização da avaliação por professores e gestores escolares, visando à superação do que se pode chamar de um reiterado fracasso da construção da competência leitora pelos alunos, identificada nas avaliações externas.

A elaboração e aplicação das avaliações diagnósticas tiveram seu início em períodos distintos: Educação Infantil e 1º e 2º anos acontecem desde 2008, 3º ano a partir de 2010 e 4º e 5º anos a partir de 2011. Três avaliações são feitas em cada ano de escolarização: no início, no meio e no final do ano. Assim, no total, foram aplicadas, no período 2008-2011, 36 avaliações assim distribuídas por ano:

2008: 3 para o primeiro ano, 3 para o 2º ano;

2009: 3 para o primeiro ano, 3 para o segundo ano;

2010: 3 para o primeiro ano, 3 para o segundo ano, 3 para o terceiro ano;

2011: 3 para o primeiro ano, 3 para o segundo ano, 3 para o terceiro ano, 3 para o quarto ano, 3 para o quinto ano.

As habilidades avaliadas nos instrumentos criados pela rede são definidas no quadro dos sete componentes da matriz curricular do município: Conceitualização da escrita, Consciência fonológica/Consciência fonêmica/ortografia, Tecnologia da escrita, Escrita, Linguagem Oral, Leitura e Usos pessoais e sociais da leitura e escrita. As habilidades avaliadas em cada componente, nas séries iniciais do ensino fundamental podem ser assim agrupadas:

a) Consciência fonológica / Consciência fonêmica:

- Identificar rimas.

- Identificar palavras que começam com a mesma sílaba.
- Identificar palavras na escrita.
- Identificar a mesma palavra em um texto.
- Contar sílabas de palavras.
- Identificar palavra que começa com o mesmo fonema inicial de palavra falada (fonema adequado a cada ano).
- Identificar palavra que se diferencia por fonema inicial (fonema adequado a cada ano).
- Identificar palavra que se diferencia por fonema medial (fonema adequado a cada ano).
- Completar palavra com fonema inicial, escolhendo entre letras apresentadas (letras adequadas a cada ano).
- Identificar palavras que começam com o mesmo fonema.
- Identificar palavras que se diferenciam por fonema inicial.
- Identificar palavras que se diferenciam por fonema medial.

b) Tecnologia da escrita:

- Relacionar letras maiúsculas com as minúsculas correspondentes.
- Identificar uma mesma palavra escrita com maiúscula, minúscula, cursiva.
- Conhecer a ordem alfabética.

c) Escrita:

- Escrever o nome.
- Escrever palavras com sílabas CV, relações biunívocas.
- Escrever palavras com sílabas V, CCV, CVC e com presença de dígrafos.
- Escrever palavras com sílaba VV (ditongos).
- Escrever história contada por uma sequência de imagens.
- Escrever texto (lista, aviso, convite, bilhete nos 1º e 2º anos, narrativa no 3º ano)
- Escrever palavras com sílabas V, CCV, CVC, regularidades contextuais.
- Escrever palavras de uso frequente em que aparecem relações fonema-grafema irregulares.
- Escrever corretamente palavras de uso frequente começadas com a letra H.

- Escrever corretamente formas verbais de passado terminadas em –ou.
- Escrever palavras em que aparecem relações fonema-grafema.
- Escrever corretamente formas verbais de passado terminadas em –ou.
- Escrever corretamente formas verbais terminadas em –ão (futuro) e –am (passado).
- Escrever corretamente palavras acentuadas.
- Descrever uma cena.
- Escrever texto: lista, aviso, convite, bilhete, carta.
- Escrever história contada por uma sequência de imagens.
- Escrever texto narrativo com adequada estrutura (apresentação, complicação, desfecho).
- Escrever texto narrativo com inclusão de diálogo (discurso direto), com uso adequado de pontuação e outras notações.
- Escrever corretamente palavras com os sufixos –eza, -esa, -ez, -es, -oso.

d) Leitura e compreensão:

- Identificar o conceito de palavra escrita: número de palavras em frase ou pequeno texto.
- Identificar determinada palavra em um texto.
- Ler palavras formadas por sílaba CV e por sílaba V inicial (vogal oral).
- Ler palavras formadas por sílaba V inicial (vogal oral e nasal) e por sílabas CCV e CVC.
- Ler palavras com sílabas em que há presença de dígrafos (ss, rr, ch, lh, nh, qu, gu).
- Localizar informação explícita em texto (tamanho e tema do texto adequados ao ano).
- Identificar assunto de uma sentença.
- Identificar tema de texto verbal e verbal+não verbal (tamanho e tema do texto adequados ao ano).
- Identificar personagens em texto verbal e verbal+não verbal (tamanho, tema e complexidade do texto adequados ao ano).
- Identificar o espaço em que ocorre a ação, em textos narrativos (tamanho, tema e complexidade do texto adequados ao ano).

- Identificar o tempo em que ocorre a ação, em textos narrativos (tamanho, tema e complexidade do texto adequados ao ano).
- Inferir informação implícita em texto verbal e verbal+não verbal.
- Identificar finalidade de texto a partir de sua configuração.
- Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições e anáforas. (tamanho e tema do texto adequados ao ano)
- Estabelecer relações entre fatos/idéias apresentados no texto: tempo, lugar, condição, causa, consequência.
- Diferenciar, em texto, fato de opinião.
- Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e outras notações.
- Formular hipótese sobre o assunto de um texto a partir do gênero.

e) **Usos pessoais e sociais da leitura e da escrita:**

- Reconhecer portadores de texto em que a ordem alfabética é usada.
- Reconhecer o local de inserção de determinada letra ou determinada palavra, em portador em que a ordem alfabética é usada.
- Identificar a fonte escrita em que pode ser encontrada determinada informação.
- Identificar, em livros, autor, título, ilustrador, editora.
- Inferir o conteúdo de um livro pela configuração gráfica da capa.

O quadro a seguir, que relaciona os componentes e habilidades das matrizes de avaliação por ano, permite identificar a ampliação do nível de complexidade das competências avaliadas ao longo dos quatro anos que constituem o período analisado nesta pesquisa, revelando uma escala crescente de dificuldades. Uma habilidade avaliada no primeiro teste muitas vezes não foi avaliada no segundo, ou foi avaliada em um nível de dificuldade maior.

De certa forma, esse fato dificulta um diagnóstico preciso do ponto de vista estatístico, pois a escala é alterada durante o mesmo ano na mesma série, partindo de habilidades mais simples no início do ano até habilidades mais complexas no final do ano, não seguindo características das avaliações externas, que utilizam um *design* que pede repetição de questões, necessário para permitir a construção de escalas de proficiência.

Quadro 12 -MATRIZ DE AVALIAÇÃO – 2008 a 2011

	2008				2009				2010				2011			
	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
TECNOLOGIA DA ESCRITA																
Séries/ Anos																
DIFERENCIAR LETRAS DE NUMEROS E OUTROS SÍMBOLOS	X	X	NA	NA	-	-	NA	NA	-	-	-	NA	X	-	-	-
DISCRIMINAR LETRAS DE TRAÇADO SEMELHANTE - maiúsculas	X	-	NA	NA	X	-	NA	NA	-	-	-	NA	X	X	-	-
DISCRIMINAR LETRAS DE TRAÇADO SEMELHANTE - minúsculas	X	-	NA	NA	X	-	NA	NA	-	-	-	NA	X	X	-	-
ESCREVER LETRAS DO ALFABETO	X	-	NA	NA	X	X	NA	NA	-	-	-	NA	X	-	-	-
IDENTIFICAR LETRA PELO NOME	x	-	NA	NA	X	-	NA	NA	X	-	-	NA	X	X	X	-
ESCREVER AS LETRAS EM ORDEM ALFABÉTICA	-	X	NA	NA	X	X	NA	NA	-	X	X	NA	X	X	-	-
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E FONEMICA																
IDENT. CONCEITO PALAVRA ESCRITA: Nº DE PALAVRAS	X	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	-	-	NA	X	X	-	-
IDENTIFICAR A MESMA PALAVRA EM UM TEXTO	X	X	NA	NA	X	X	NA	NA	-	-	-	NA	-	-	-	-
IDENTIFICAR NÚMERO DE SÍLABAS EM PALAVRAS.	X	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	-	-	NA	X	-	-	-
IDENTIFICAR PALAVRAS QUE COMEÇAM COM O MESMO FONEMA	-	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	X	X	NA	X	X	-	-
IDENTIFICAR PALAVRAS QUE SE DIFERENCIAM POR FONEMA INICIAL	-	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	X	X	NA	-	X	-	-
DIFERENCIAR, NA ESCRITA, VOGAL NASAL DE VOGAR ORAL	-	-	NA	NA	-	X	NA	NA	-	-	-	NA	-	-	-	-
IDENTIFICAR PALAVRAS QUE SE DIFERENCIAM POR FONEMA MEDIAL	-	X	NA	NA	X	X	NA	NA	-	X	X	NA	-	X	-	-
IDENTIFICAR PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA (CV).	X	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	-	-	NA	X	-	-	-
IDENT. PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA SÍLABA (RIMAS).	X	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	-	-	NA	-	-	-	-
LEITURA																
LER PALAVRAS	-	X	NA	NA	X	-	NA	NA	X	X	X	NA	X	X	X	-
LOCALIZAR INFORMAÇÕES EM FRASE	-	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	-	-	NA	-	-	X	X
LOCALIZAR INFORMAÇÕES EXPLÍCITAS EM TEXTO	-	X	NA	NA	-	X	NA	NA	X	X	X	NA	-	X	X	X
IDENTIFICAR ASSUNTO , TEMA E FINALIDADE DE TEXTOS	-	-	NA	NA	-	x	NA	NA	X	X	X	NA	-	X	X	X
IDENTIFICAR PERSONAGENS, AÇÕES , TEMPO E ESPAÇO	-	x	NA	NA	-	x	NA	NA	-	X	X	NA	-	-	X	X
INFERIR INFORMAÇÃO IMPLÍCITA EM TEXTOS	-	X	NA	NA	-	x	NA	NA	-	X	X	NA	-	-	X	X
ESTABELECEER RELAÇÕES ENTRE PARTES DO TEXTO IDENTIFICANDO SUBSTITUIÇÕES E ANÁFORAS	-	X	NA	NA	-	-	NA	NA	-	X	X	NA	-	-	X	X
DIFERENCIAR, EM TEXTO, FATO DE OPINIÃO	-	-	NA	NA	-	-	NA	NA	-	-	X	NA	-	-	-	X
IDENTIFICAR OBJETIVO E/OU FINALIDADE DE TEXTO COM BASE EM CONFIGURAÇÃO GRÁFICA, TÍTULO, ILUSTRAÇÃO	-	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	X	-	NA	-	X	-	X
ESCRITA																
ESCREVER , SEM COPIAR, NOME E SOBRENOME	X	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	X	-	NA	X	X	-	-
ESCREVER PALAVRAS	-	X	NA	NA	X	-	NA	NA	X	X	X	NA	X	X	X	X
COPIAR PEQ. TEXTO OBEDECENDO ÀS CONVENÇÕES GRÁFIC.	X	-	NA	NA	X	-	NA	NA	-	-	-	NA	-	-	-	-
ESCREVER HISTÓRIA, DESCRIVER CENAS TEXTOS DE GÊNERO FAMILIAR	-	X	NA	NA	-	X	NA	NA	X	X	X	NA	-	X	X	X
ESCREVER FRASES	-	X	NA	NA	X	X	NA	NA	-	-	-	NA	-	-	X	X
USOS SOCIAIS DA ESCRITA																
IDENTIFICAR EM DIFERENTES PORTADORES DE TEXTO QUE CIRCULAM NO MEIO SOCIAL, OS OBJETIVO, FONTE ESCRITA QUE PODE SER ENCONTRADA DETERMINADA INFORMAÇÃO, AUTOR , EDITORA, E TÍTULO	X	X	NA	NA	X	X	NA	NA	X	X	X	NA	X	X	X	X

* NA- Não Aplicado

A elaboração dos itens que compõem as avaliações internas à rede e externas à sala de aula é de responsabilidade dos professores que participam do Núcleo, que contam com a colaboração dos professores das suas escolas, sob a supervisão e orientação da coordenação do Núcleo.

Para instrumentalizar os docentes, a rede municipal contou com importante contribuição do Grupo de Avaliação Externa à Escola do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG que, em 2008, ofereceu aos professores do Núcleo de Alfabetização e Letramento uma oficina de elaboração de itens de avaliação. Após a realização dessa oficina, aos professores do Núcleo, em data previamente agendada, repassaram os conhecimentos adquiridos em oficinas realizadas nas escolas para os professores da rede.

O processo das avaliações no município prevê períodos específicos de planejamento, aplicação, organização dos resultados, análise e socialização. Inicialmente, se define no Núcleo a matriz da avaliação diagnóstica, discutida em seguida com os professores nas escolas; as questões são elaboradas pelos professores da rede, em seguida são analisadas, revisadas e selecionadas para compor as provas pelas integrantes do Núcleo. Após essa seleção, as duas técnicas da Secretaria de Educação, que também integram o Núcleo, organizam os testes e disponibilizam a versão final para as escolas. As escolas, por sua vez, providenciam a impressão das provas.

Só após esse trabalho cumpre-se o cronograma de aplicação na rede, definido no calendário escolar; a aplicação é responsabilidade de cada professor em sua turma, bem como a correção e a elaboração do gráfico de desempenho da turma. Após esta etapa, acontece aquela considerada a mais importante por todo o grupo: a análise dos resultados.

A diferença marcante entre a aplicação da avaliação criada pela rede e as demais avaliações externas, diferença menor no que se refere à proposta da Provinha Brasil, é que a avaliação da rede é aplicada pelo próprio professor em sua sala de aula, com o apoio do supervisor pedagógico e/ou da representante da escola no Núcleo, e os docentes participam da discussão dos resultados. Além disso, na avaliação do município, os professores são sujeitos desde o início do percurso, na medida em que discutem as habilidades a serem avaliadas e participam da elaboração dos testes. Ainda um aspecto importante é que, na aplicação das provas, são mantidas as rotinas e

integridade dos ambientes das salas de aula, não havendo assim, alterações no contexto escolar, como acontece no caso das avaliações externas.

Após a aplicação do teste, os professores das turmas, sob orientação do professor da própria escola que participa do Núcleo de Alfabetização e Letramento, confeccionam um quadro que possibilita analisar o desempenho de cada aluno e da turma como um todo.

O quadro apresentado a seguir exemplifica o modo como são registrados os resultados de uma turma após a correção de uma edição da avaliação. Por este quadro, é possível avaliar o desempenho de cada aluno, na perspectiva horizontal, e de cada habilidade, na perspectiva vertical, obtendo-se assim uma visão do desempenho global tanto do aluno quanto de sua turma.

Quadro 13: Resultados da Avaliação- 2º ano. Novembro 2009

ESCOLA MUNICIPAL DONA MARIA AUGUSTA									
2º Ano									
Total de Alunos Avaliados = 23									
Apropriação do sistema de escrita									
Alunos X Descritores	Letras X outros Q. 10	Letras do alfabeto Q. 3	Palavras unidades gráficas Q. 9	Tipos de letras Q. 17	Sílabas (palavras ouvidas) Q. 11	Sílabas (palavras ouvidas) Q. 14	Relações fonema-grafema Q. 6	Relações fonema-grafema Q. 16	Relações fonema-grafema Q. 12
Breno	s	s	n	s	n	s	n	s	s
Carolina	s	s	s	n	s	s	s	s	s
Davidson	s	s	s	s	s	s	s	n	s
Dénis	n	s	n	n	n	s	s	s	s
Djemerson	s	s	n	s	s	s	s	s	s
Elias	s	s	s	s	s	s	n	n	s
Emerson	s	n	s	n	s	s	s	n	s
Estevam	s	s	s	s	s	n	s	s	s
Fabrcio	s	s	s	s	n	s	n	n	s
Gabriel	s	s	s	s	s	s	n	n	s
Gabrielle	s	s	s	s	s	s	s	n	s
Guiherme	s	s	s	n	s	s	s	s	s
Lorrayne	s	s	s	s	s	s	n	s	s
Luiza	s	n	s	n	s	s	s	s	s
Maria Eduarda	s	s	s	n	s	s	s	n	s
Mateus	s	s	n	s	s	s	s	n	n
Paulo	n	n	n	n	n	n	n	n	n
Rafaela	n	s	n	n	s	n	n	s	s
Sabrina	s	s	s	s	s	n	s	s	s
Samara	s	n	n	n	s	n	n	s	s
Tiago	s	n	s	n	s	s	s	s	s
Victor	s	s	s	n	s	s	s	s	s
Wesley	s	s	s	s	s	s	n	s	s

acertos
 erros

Fonte: SEMED LS

Os gráficos de cada turma são discutidos no Núcleo de Alfabetização e Letramento e, com base neles, são elaborados gráficos por séries de cada escola. Esses, por sua vez, viabilizam a elaboração de um gráfico de cada série em toda a rede, agregando os resultados de todas as escolas, por ano de escolaridade. Assim, além da análise do desempenho de cada escola, faz-se, também, a análise do conjunto da rede.

Esse trabalho tem favorecido a identificação de habilidades que ainda não foram adquiridas pelos alunos, a inclusão ou deslocamento de metas quando é o caso, e a identificação de intervenções necessárias. O gráfico abaixo exemplifica o resultado geral do primeiro ano de toda a rede municipal, em 2011:

Quadro 14 – Resultado da Avaliação Diagnóstica – 1º ano/ 2011

NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO – LAGOA SANTA – ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 1/2012 – MARÇO
CICLO INTRODUTÓRIO DE ALFABETIZAÇÃO – 1 ANO

E S C O L A S	Nº DE ALUNOS AVALIADOS	COMPONENTES/DESCRITORES																							
		RECONHECIMENTO DA ESCRITA CONHECIMENTO DO ALFABETO						CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA				LEITURA		ESCRITA DO NOME											
		DIFERENCIAR LETRAS DE NÚMEROS E OUTROS SÍMBOLOS	IDENTIFICAR EM DIFERENTES PORTADORES DE TEXTO AQUELE QUE APRESENTA SO LETRAS	DISCRIMINAR LETRAS DE TRAÇADO SEMELHANTE MAIÚSCULAS VERSUS MINÚSCULAS	IDENTIFICAR LETRAS OUVINDO SEU NOME	ESCREVER LETRAS OUVINDO SEU NOME.	RELACIONAR LETRAS MAIÚSCULAS COM LETRAS MINÚSCULAS CORRESPONDENTES.	IDENT ENTRE VÁRIAS SEQUÊNCIAS DE LETRAS, UMA DETERMINADA A SEQUÊNCIA.	IDENTIFICAR NÚMERO DE SÍLABAS EM PALAVRAS	IDENTIFICAR PALAVRAS QUE COMEÇAM COM A MESMA SÍLABA (GX...)	IDENT PALAVRAS QUE TERMINAM COM A MESMA SÍLABA (RIMAS).	IDENT CONCEITO PALAVRA ESCRITA: Nº DE PAL EM FRASE OU PEQUENO TEXTO	ESCREVER O NOME												
		Q.1	Q.2	Q.3	Q.4	Q.5	Q.6	Q.7	Q.8	Q.9	Q.10	Q.11	Q.13												
Nº DE ACERTOS POR QUES	PER CEN TUAL DA ESCOLA	Nº DE ACERTOS POR QUES	PER CEN TUAL DA ESCOLA	Nº DE ACERTOS POR QUES	PER CEN TUAL DA ESCOLA	Nº DE ACERTOS POR QUES	PER CEN TUAL DA ESCOLA	Nº DE ACERTOS POR QUES	PER CEN TUAL DA ESCOLA	Nº DE ACERTOS POR QUES	PER CEN TUAL DA ESCOLA	Nº DE ACERTOS POR QUES	PER CEN TUAL DA ESCOLA												
E.M. A	33	29	88%	28	85%	32	97%	30	91%	24	73%	23	70%	19	58%	28	85%	27	82%	28	85%	15	45%	23	70%
E.M. B	14	12	86%	13	93%	13	93%	11	79%	12	86%	11	79%	10	71%	11	79%	12	86%	11	79%	9	64%	8	57%
E.M. C	41	30	73%	35	85%	41	100%	36	88%	35	85%	32	78%	30	73%	33	80%	34	83%	33	80%	33	80%	22	54%
E.M. D	100	82	82%	82	82%	93	93%	84	84%	55	55%	79	79%	63	63%	76	76%	72	72%	70	70%	72	72%	16	16%
E.M. E	13	13	100%	12	92%	12	92%	13	100%	13	100%	13	100%	10	77%	13	100%	13	100%	12	92%	13	100%	9	69%
E.M. F	30	30	100%	28	93%	30	100%	30	100%	28	100%	24	80%	28	93%	18	60%	14	46%	22	73%	20	67%	16	53%
E.M. G	90	75	83%	78	86%	88	98%	82	91%	72	80%	72	80%	76	84%	77	86%	81	90%	79	88%	74	82%	40	44%
E.M. H	39	39	100%	36	92%	38	97%	37	95%	37	95%	39	100%	24	62%	36	92%	37	95%	39	100%	33	85%	24	61%
E.M. I	09	09	100%	8	89%	9	100%	8	89%	7	78%	9	100%	5	56%	9	100%	9	100%	8	89%	9	100%	8	89%
E.M. J	18	15	83%	15	83%	18	100%	16	89%	17	94%	17	94%	15	83%	17	94%	12	67%	14	78%	14	78%	15	78%
E.M. K	22	22	100%	20	91%	22	100%	21	95%	20	91%	19	86%	15	68%	17	77%	18	82%	14	64%	11	50%	11	50%
E.M. L	31	30	97%	29	94%	31	100%	28	90%	25	81%	29	94%	19	61%	28	90%	30	97%	27	87%	27	87%	28	90%
E.M. M	30	25	83%	28	93%	30	100%	28	93%	28	93%	25	83%	25	83%	26	87%	25	83%	21	70%	20	67%	20	67%
E.M. N	15	14	93%	14	93%	15	100%	14	93%	13	87%	13	87%	12	80%	8	53%	10	67%	10	67%	10	67%	9	60%
E.M. O	16	12	75%	11	69%	16	100%	16	100%	13	81%	12	75%	16	100%	15	94%	16	100%	16	100%	11	69%	9	56%
TOTAIS	501	437		435		486		450		395		417		363		410		419		409		369		254	-

= bom (mais de 60% das crianças) M = médio (de 40% a 60% das crianças) F = fraco (de 20% a 40% das crianças) N = nulo (menos de 20% das crianças)

*Fonte: SEMED LS

Ainda, desde 2008, o Núcleo inclui, nas avaliações diagnósticas, questões de escrita. Através dessa prática, os professores passaram a identificar o nível de aquisição da língua escrita em que os alunos se encontravam, as principais dificuldades apresentadas na apropriação do sistema de escrita, o que permite delinear alternativas para saná-las. Além da escrita de palavras, também são propostas produções textuais de diversos gêneros.

Para a análise da escrita de palavras foi criada uma tabela que organiza a ocorrência de erros, por aluno, por meio do registro, pelo professor, das palavras incluídas na avaliação na forma como cada aluno as escreveu. No ciclo de alfabetização, o objetivo é definir o nível de conceitualização da escrita em que cada aluno está e a natureza dos erros ortográficos que cometem. O quadro seguinte mostra parte de um quadro de registro de palavras:

Quadro 15- Registro de palavras



SECRETARIA MUNICIPAL DE LAGOA SANTA –
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA / JULHO, 2011 - 2º ANO

ESCOLA: _____

Profª. Da Turma: _____ **Profª. Do Núcleo:** _____

ESCRITA DE PALAVRAS - DATA: ___/___/_____

ALUNOS	PALAVRAS					
	PÉ	TELEFONE	FACA	VIOLA	BODE	CAMELO
A	PE	TELEFONE	FACA	VIOLA	BODE	CAMELO
B	PÊ	TELEFONE	FACA	VIOLA	BODE	CAMELO
C	PÉ	TELEFONE	FACA	VIOLA	BODE	CAMELO
D	PÉ	TELEFONE	FACA	VIOLA	BODE	CAMELO
E	PE	TELEFONE	FACA	VIOLA	DODE	CAMELO
F	PAE	TAFIL	FACA	VIOLA	BODE	CAMÊ
G	EL	TEFA	FACA	MOLAO	BASISO	CALO
H	PE	TELEFONE	FACA	VIOLÃO	BOTE	CAMELO
I	PÊ	TELEVEME	FACA	VILOA	BOTE	CAMELO
J	PÉ	TELEMONE	FACA	VIOLA	BOTE	CAMELO

*Fonte: SEMED LS

Como se pode constatar, o quadro permite identificar em que etapas de conceitualização da língua escrita se encontram as crianças e quantas podem ser identificadas em cada etapa, bem como as dificuldades nas relações fonema-letra. O quadro possibilita também apreender características de uma ou algumas crianças que estão em etapas mais avançadas e uma ou algumas crianças ainda em estágios iniciais de apropriação da escrita.


Em síntese, através das avaliações diagnósticas, busca-se identificar o perfil de cada aluno e de cada turma, em relação ao processo de escrita. Busca-se também identificar aspectos relativos à composição das classes: homogênea, heterogênea, muito heterogênea, avançada ou em atraso em relação às expectativas para a fase de escolaridade em que as crianças estão. Além disso, quando as avaliações se estenderam

para os quartos e quintos anos, também é realizado um trabalho de análise dos erros ortográficos mais frequentes¹⁰.

O quadro abaixo, criado pelo Núcleo, identifica e exemplifica a escrita de palavras analisadas em turmas de 3º, 4º e 5º ano, com o objetivo de identificar dificuldades ortográficas de cada aluno, turma, escola e da rede como um todo. Após a análise desse quadro, as integrantes do Núcleo, em reuniões semanais, definem estratégias de intervenção mais apropriadas para o trabalho com cada dificuldade, bem como as prioridades a serem trabalhadas em sala de aula por ano de escolaridade, de maneira sistemática.

Esse quadro permite o agrupamento dos erros ortográficos por categorias. Os mais comuns encontrados no último ano foram: transcrição da fala, ausência de nasalização, confusão entre letras e dígrafos parecidos, trocas surdas/sonoras, omissão, troca e inclusão de letras, desconsideração de regras contextuais, erros em sílabas complexas (ccv, cvc, vc), omissão da letra H no início de palavras, erros decorrentes de correspondências irregulares fonema-grafema, confusão entre as terminações ãO/AM e generalização de regras.

Quadro 16 - Registro de Escrita de Palavras



SECRETARIA MUNICIPAL DE LAGOA SANTA

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA / 4º ANO

ESCOLA: _____

Profª. Da Turma: _____ Profª. Do Núcleo: _____

ESCRITA DE PALAVRAS - DATA: ___/___/_____

ALUNO S	PALAVRAS					
	TEMPORADA	HOMEM	BLOCO	PRATO	SURDO	GUITARRA
A	TEMPORADA	HOMEN	BLOCO	PRATO	SURDO	GUITARRA
B	TEMPORADA	HOMEM	BLOCO	PRATO	SURDO	GUITARA
C	TENPORADA	HOMEM	BROCO	PRATO	CURDO	GITARRA
D	TEMPORADA	HOMEM	BLOCO	PRATO	SURDO	QUITARRA
E	TEMPORADA	HOMEM	BLOCO	PRATO	SURDO	GUITARRA
F	TEMPORADA	HOMEN	BLOCO	PRATO	SURTO	GITARA
G	TEMPORADA	HOMEM	BLOCO	PRATO	SURDO	GUITARRA
H	TEMPORADA	HOMEM	SURDO	Ñ FEZ	SURDO	GLITARRA
I	TENPORADA	HOMEN	BLOCO	PRATO	SURDO	QUITARRA
J	TEMPORADA	HOMEM	BLOCO	PRATO	SURDO	GUITARRA

* Fonte: SEMED LS

¹⁰ A avaliação de produção textual, para além da ortografia, é feita segundo critérios próprios, cuja discussão ultrapassa os objetivos da pesquisa relatada nesta dissertação.

O trabalho de análise dos resultados obtidos também é realizado pelos professores das turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries. A partir da escrita de palavras, frases e/ou textos é possível identificar as habilidades adquiridas por cada aluno, pela turma, pela escola e finalmente pela rede.

O quadro seguinte é utilizado para sintetizar a porcentagem de acerto da rede em cada habilidade. Esse quadro inicialmente é preenchido pelo professor, com os dados de sua turma. Posteriormente, o professor do Núcleo, de posse dos gráficos de todas as turmas, elabora o da escola. Finalmente, o Núcleo de Alfabetização e Letramento, com os dados de todas as escolas, elabora o quadro final.

Quadro 17 – Análise da Rede/ Componentes e Descritores

ANÁLISE DA REDE – 2º Ano				
COMPONENTES / DESCRITORES	B	M	F	N
1. conhecimento do alfabeto (Q.1 e 2)	64%			
2. consciência fonêmica (Q. 3 a 6)	82%			
3. leitura de palavras	78%			
3.1 identificar palavras (Q. 7 e 8)				
3.2 palavras com sílabas CV (Q. 9)	79%			
3.3 palavras com sílabas CCV e CVC (Q.10 e 11)	82%			
3.4 palavras com sílaba inicial V (Q.12)	80%			
4. leitura de textos	65%			
4.1 assunto (Q. 13)				
4.2 informação explícita (Q.14)		47%		
4.3 finalidade (Q.15)			34%	
5. escrita do nome (Q.16)	72%			
TOTAL (nº de alunos por conceito) 586	439 75%	100 17%	47 8%	

B = bom (mais de 60% das crianças)

M = médio (de 40% a 60% das crianças)

F = fraco (de 20% a 40% das crianças)


N = nulo (menos de 20% das crianças)

*Fonte: SEMED LS

Da mesma forma, os níveis de conceitualização da língua escrita são analisados através do preenchimento do quadro abaixo que, de forma clara e objetiva, permite

identificar o número de alunos em cada nível, por escola. Abaixo o modelo do quadro utilizado para essa finalidade.

Quadro 18– Número de alunos em cada nível de conceitualização da escrita, por escola



NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE LAGOA SANTA
ANÁLISE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA 1/2011 Março
CICLO BÁSICO DE ALFABETIZAÇÃO - 2º ANO

1- Conceitualização da escrita

Nº DE ALUNOS EM CADA NÍVEL DE CONCEITUALIZAÇÃO, POR ESCOLA

NÍVEIS ESCOLAS	PRÉ- SILÁBICO	SIL. SEM V. SONORO	SIL. COM V. SONORO	SILÁBICO ALFABÉT.	ALFAB CV	ÉTICO CCV	CVC	TOTAL DE ALUNOS
E.M. A	3	-	4	3	33			43
E.M. B	-	-	-	4	14			18
E.M. C	6	-	6	4	33			49
E.M. D	6	2	11	4	70			93
E.M. E	-	-	1	6	9			16
E.M. F	1	4	-	-	10			15
E.M. G	1	-	3	4	12			20
E.M. H	8	-	3	10	108			129
E.M. I	3	-	1	3	51			58
E.M. J	2	1	-	-	11			14
E.M. K	4	-	2	1	21			28
E.M. L	1	1	4	-	20			26
E.M. M	1	-	5	6	17			29
E.M. N	5	-	2	12	15			34
E.M. O	2	-	-	1	11			14
TOTAL	40	8	44	57	435			586

2. AVALIAÇÃO DO GRUPO SOBRE OS RESULTADOS DA REDE NO 2º ANO EM NÍVEIS DE CONCEITUALIZAÇÃO:

Nº ALUNOS ABAIXO DO ESPERADO:
Nº ALUNOS DENTRO DO ESPERADO:
Nº ALUNOS ACIMA DO ESPERADO:
JUSTIFICATIVA:

B = bom (mais de 60% das crianças)
M = médio (de 40% a 60% das crianças)
F = fraco (de 20% a 40% das crianças)
N = nulo (menos de 20% das crianças)

3. **Resultados nos descritores**
(antes de preencher a tabela, calcular as porcentagens (60%, 40%, 20%) do total de crianças, na rede, em cada ano (o total está nas duas últimas colunas da tabela anterior).

Nº de alunos em cada descritor, no 1º ano, na rede, por conceito

DESCRITORES	B	M	F	N
1. diferenciar letras de outros símbolos (Q. 1)				
2. conhecimento do alfabeto (Q.2 a 7)				
3. consciência fonológica (Q. 8, 9, 10)				
4. leitura (Q. 11)				
5. escrita do nome (Q.13)				
TOTAL (nº de alunos por conceito)				

4. AVALIAÇÃO DO GRUPO SOBRE CADA UM DOS DESCRITORES:

D1 –
D2 –
D3 –
D4 –
D5 –

*Fonte: SEMED LS

Após todo esse trabalho de síntese dos dados e análise dos resultados, o Núcleo, em seu encontro semanal, identifica número de alunos em cada nível de conceitualização e de ortografia por série e por escola, verifica o domínio da língua escrita, habilidades de seu uso efetivo em práticas sociais em cada ano de escolarização e a apropriação das habilidades definidas nas metas. As avaliações dos alunos são organizadas em portfólios individuais, para acompanhamento de seu desenvolvimento e sua aprendizagem ao longo do ano letivo e ao longo de seus anos de escolarização, podendo-se assim traçar a trajetória de cada aluno na aquisição da língua escrita.

Com esses dados, o Núcleo de Alfabetização e Letramento elabora intervenções na prática pedagógica, tendo como referência as metas propostas na matriz curricular de cada ano. Essas intervenções, determinadas pelo grupo que compõe o Núcleo, são fruto de intensas análises do desempenho de cada aluno, cada turma, cada escola e da rede. Portanto, os processos de avaliação e de desenvolvimento profissional seguem um fluxo que parte do micro e atinge o macro na dimensão escolar.

Para atender a demandas e identificar dúvidas, os professores do Núcleo atuam diariamente em suas escolas, de maneira direta e intensa. Assim, são, cada uma em sua escola, a referência em alfabetização e letramento para as colegas. Nas reuniões semanais do Núcleo, as dúvidas dos professores são apresentadas e discutidas. Soluções encontradas são levadas para a escola, muitas vezes na mesma semana. Da mesma forma, nos encontros mensais de “repassé” realizados nas escolas, são apresentados e discutidos os temas estudados no Núcleo, muitas vezes em resposta a demandas e dúvidas dos professores das escolas.

Nos encontros de “repassé”, de que participam todos os profissionais da escola, incluindo a gestão e o quadro administrativo, é analisado, após cada período de avaliação diagnóstica, o desempenho de cada turma e dos alunos, particularmente daqueles que apresentam baixo desempenho. O resultado geral da escola é confrontado com os resultados das demais escolas da rede, particularmente com escolas que apresentam características e clientela similares à da escola em questão. Assim, a comunidade escolar consegue obter uma percepção mais ampla do processo de aprendizagem, tendo em vista a demanda da sua escola e também a da rede.

Em síntese: as avaliações diagnósticas na rede têm propiciado o avanço no desempenho dos alunos e o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a aquisição de conceitos, conhecimentos e habilidades que muitas vezes preenchem lacunas deixadas pela formação inicial ou esclarecem dificuldades enfrentadas no ensino, possibilitando, assim, sua superação. Afinal, como afirma Perrenoud (1998),

Nenhuma inovação pedagógica maior pode ignorar o sistema de avaliação ou esperar contorná-lo. Consequentemente, é necessário, em qualquer projeto de reforma, em qualquer estratégia de inovação, levar em conta o sistema e as práticas de avaliação, integrá-los à reflexão e modificá-los para permitir mudança. (PERRENOUD, 1998, p.XX)

Uma significativa mudança vem sendo observada na rede, em decorrência do desenvolvimento profissional dos professores, alimentado pelas avaliações diagnósticas. Os professores em sua maioria passaram a usar, além das metas curriculares, os resultados das avaliações para a orientação de ações e tomada de decisões durante todo o processo.¹¹

Nos encontros do Núcleo, o processo de avaliações diagnósticas periódicas criou espaços de aprendizagem e trocas entre escolas, e as próprias escolas passaram a ter consciência individual e coletiva de todo o processo de aprendizagem e o resultado da participação de todos é que a política local vem se transformando, pela consciência coletiva da avaliação como diagnóstico.

Mais importante, porém, é que a maioria dos alunos vêm apresentando melhor desempenho nas avaliações, não só nas da rede, mas também nas externas.

¹¹ Apesar de não ser objeto desta pesquisa, é importante registrar que o processo de desenvolvimento de professores e alunos inicia-se na educação infantil, a partir das turmas de maternal. Toda a sistematização é realizada da mesma forma. Matrizes curriculares são elaboradas para turmas de crianças a partir dos três anos de idade e as avaliações também são realizadas três vezes por ano. A partir desse trabalho, metas são estabelecidas e objetivos são determinados. Atuando desde o início do processo de escolarização, o Projeto Alfalettrar busca estimular progressão, continuidade e integração, oferecendo aos seus alunos condições de desenvolverem habilidades no tempo certo.

Assim é que, atualmente, a rede municipal tem apresentado, em avaliações externas, índices acima da média. Na última avaliação do PROALFA, o desempenho da rede municipal foi maior que a média das redes municipais, e também da rede estadual como um todo. Partindo de uma pontuação de 514.1 em 2008, a rede avançou para 602.77 em 2011.

Dando mais visibilidade a esse processo de crescimento, respaldado pela formação de rede e utilização da avaliação como diagnóstico para possíveis intervenções e criação de estratégias de aprendizagem, oito das quatorze escolas avaliadas obtiveram 100% dos seus alunos no nível recomendável, no PROALFA de 2011. O crescimento do nível de proficiência na maioria das escolas da rede pode ser observado no quadro abaixo, que apresenta uma análise longitudinal.

Quadro 19 - PROALFA / Rede Municipal de Lagoa Santa

ESCOLA/ ANO	2007	2008	2009	2010	2011
<i>E. M. 1</i>	607,5	547,0	663,2	680,5	691,08
<i>E. M. 2</i>	Não fez	Não fez	580,8	Não fez	Não fez
<i>E. M.3</i>	664,9	515,4	572,8	575,6	655,34
<i>E. M. 4</i>	515,8	471,7	558,9	563,7	682,18
<i>E. M.5</i>	481,3	482,4	545,9	606,5	642,8
<i>E. M.6</i>	608,0	528,9	541,8	680,0	580,77
<i>E. M. 7</i>	527,9	569,9	524,4	624,3	586,72
<i>E. M. 8</i>	485,2	506,8	515,8	545,4	598,07
<i>E. M. 9</i>	377,6	495,7	511,3	Não fez	589,2
<i>E. M. 10</i>	493,8	399,1	511,2	532,2	566,9
<i>E. M. 11</i>	508,0	501,6	506,3	658,6	676,85
<i>E. M. 12</i>	405,2	471,8	487,31	Não fez	Não fez
<i>E. M. 13</i>	427,1	483,5	472,6	550,4	622,77

Fonte: SIMAVE

Assim, pode-se afirmar que, em Lagoa Santa, as avaliações externas deram legitimidade à matriz curricular criada pelo Núcleo, evidenciaram a importância do trabalho da formação **de** rede para os professores se apropriarem de conhecimentos que não possuíam, e favoreceram a transposição didática desses conhecimentos.

Nas avaliações externas, as médias obtidas pelos alunos, escolas e redes, embora válidas estatisticamente e significativas para a constituição de um perfil mais amplo de contextos educacionais, não permitem desvelar os modos através dos quais se constituem os padrões de desempenho numa escola ou num sistema de ensino, especialmente no que se refere ao baixo desempenho, revelado nas instituições quer por estratégias de promoção automática, quer pela reprovação. Sendo assim, a avaliação da rede e de cada escola e ano, em Lagoa Santa, contribuiu de maneira significativa para uma interpretação mais precisa dos dados revelados pelas avaliações externas à rede.

A questão que nesta dissertação se coloca é que, apesar de todo o trabalho desenvolvido na rede municipal de Lagoa Santa, da formação continuada **de** rede, e também da sistematização do processo, ainda não se tem clareza sobre o que causa a não aprendizagem ou o baixo desempenho de alguns alunos: o que explicaria o fracasso de alguns alunos quando a maioria obtém resultados satisfatórios?

O trabalho realizado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento tem dado ênfase ao acompanhamento permanente do processo de ensino e aprendizagem e de seus resultados, lançando mão de recursos para suprir dificuldades de aprendizagem. As avaliações permitem identificar quais e quem são os alunos que apresentam baixo desempenho, porém perguntas ainda continuam sem resposta: Esses alunos vêm acumulando fracassos ao longo dos anos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental? Que fatores poderiam explicar esses fracassos?

No próximo capítulo, por meio da análise dos dados longitudinais existentes, apresenta-se um mapeamento de padrões de aprendizagem e, a partir dele, focaliza-se o baixo desempenho e sua constituição na rede municipal de ensino de Lagoa Santa, identificando elementos que podem estar associados ao mau desempenho de alguns estudantes, em relação a seus pares.

Para isso, serão analisados dados retrospectivos — resultados de avaliações de leitura realizados entre os anos de 2008 e 2011 em toda a rede municipal de Lagoa Santa.

Através da análise dos dados de desempenho dos alunos nas avaliações será também possível investigar a apropriação, ou não, pelos sujeitos investigados das habilidades ao longo das séries de escolarização, ou seja, o valor agregado, ou não agregado, aos estudantes, a partir da matriz de referência para leitura construída pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento.

CAPÍTULO IV

BAIXO DESEMPENHO: IDENTIFICAÇÃO E FATORES EXPLICATIVOS

Neste capítulo, abordamos a definição conceitual de Baixo Desempenho (BD), entendido nesta pesquisa como referência a grupos de alunos que não atingiram o nível esperado na aquisição da língua escrita e que apresentaram dificuldades ainda significativas no processo de alfabetização. Em seguida, apresentamos e justificamos a construção de uma matriz de avaliação única, a partir das várias que foram criadas e utilizadas pela Rede Municipal de Educação de Lagoa Santa, dando origem aos instrumentos de avaliação das turmas de 1º ano, durante o período de 2008 a 2011, como já analisado no capítulo anterior; essa matriz única se fez necessária para que se pudesse identificar a trajetória dos alunos de baixo desempenho ao longo do período, com base sempre nas mesmas habilidades.

Na sequência, apresentamos e detalhamos os dados obtidos pela rede, comparando-os ao longo dos quatro anos analisados, destacando dados dos alunos, e identificando, ao longo desses quatro anos, aqueles alunos que apresentaram baixo desempenho no ano de 2008.

A análise evidenciou a pertinência de considerar a variável *gênero*, também analisada neste capítulo. Por fim, levantamos hipóteses que podem explicar resultados

de baixo desempenho, como a evasão, a retenção, diferenças entre escolas e o efeito território.

4.1 BAIXO DESEMPENHO

Ao abordar a questão do desempenho escolar na perspectiva do insucesso (ou baixo desempenho) Perrenoud (2001) afirma que o fracasso escolar, assunto polêmico e discutido em diferentes esferas do conhecimento, é uma ideia moderna, *que é registrada apenas a partir de meados do século XX* (Perrenoud apud Isambert-Jamati, 2001, p.16). Até então, o fracasso escolar esteve ausente, ou muitas vezes ocultado, por diversos interesses, inclusive de caráter político e social. Esse movimento pode ser considerado um dos fatores que, por um longo período, mascarou o processo de aprendizagem, dando oportunidade de escolarização apenas aos alunos oriundos de camadas sociais mais favorecidas.

Com a democratização do ensino, que favoreceu o acesso das classes populares à escola, o fracasso escolar surgiu como um fenômeno de massa. Durante um longo período, acreditava-se que teriam sucesso escolar crianças bem-dotadas intelectualmente. Já o fracasso escolar era atribuído a crianças menos dotadas.

Segundo Perrenoud (2001),

Ao tratar todas as crianças como “iguais em direitos e deveres”, conforme a expressão de Bourdieu (1966), a escola transforma diversas diferenças e desigualdades em sucesso e fracassos escolares. Embora algumas crianças já saibam ler e outras não aos seis anos de idade, exige-se que todas saibam ler cerca de um ano mais tarde. (PERRENOUD, 2001, p.18)

Assim, a identificação de uma relação entre fracasso escolar e desigualdades e diferenças, fez surgirem questionamentos sobre a conexão entre fracasso escolar e fracasso da escola. Perrenoud (2001) distingue três mecanismos que se complementam na fabricação do fracasso escolar.

O primeiro seria o currículo que estabelece o percurso escolar. Segundo Bourdieu, a indiferença às diferenças (Bourdieu apud Perrenoud, 2001, p.18), própria da

escola, contrasta com o tratamento diferenciado das pessoas no âmbito da saúde, da justiça e do trabalho social, por exemplo.

Nesse aspecto, segundo estudos realizados por Soares, M. (2006), os alunos com baixo desempenho têm grande probabilidade de sofrerem o chamado Efeito Mateus, metáfora criada pelo sociólogo Robert Merton em 1968, a partir de um versículo do Evangelho Segundo Mateus, conclusão da “parábola dos dez talentos”. A conclusão da parábola é que *a qualquer que tiver será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver, até o que tem será tirado*; na educação, o Efeito Mateus tem designado o fenômeno de oferecer menos a quem tem menos.

Esse é um conceito de grande potencialidade para melhor compreensão de vários fenômenos; entre nós, ele certamente esclarece os benefícios cumulativos que recebem aqueles que se escolarizam nas escolas privadas que servem às camadas privilegiadas e as desvantagens também cumulativas que sofrem aqueles que se escolarizam nas escolas públicas que servem às camadas populares; esclarece também os resultados diferenciados de alunos de diferentes origens sociais em avaliações nacionais; os resultados diferenciados de alunos de países do Primeiro Mundo e alunos de países do Terceiro Mundo em avaliações internacionais; as vantagens cumulativas que privilegiam alunos que têm acesso à educação infantil e as desvantagens também cumulativas que penalizam alunos que não têm acesso a ela; esclarece ainda os resultados de vestibulares em que os candidatos que tiveram condições privilegiadas de escolarização básica, em que benefícios se acumularam, obtêm sucesso, ao contrário dos candidatos que tiveram condições precárias de escolarização básica, em que desvantagens se acumularam... a enumeração poderia prosseguir longamente; subjacente a esses fatos e a muitos outros está sempre o “Efeito Mateus”: a quem tem mais, mais lhe é dado; a quem tem menos, até o pouco que tem lhe é tirado. (SOARES, M. 2006. p.69.)

A avaliação, ou a negação dela, tem sido utilizada para evidenciar ou para ocultar o Efeito Mateu. Nas palavras de Perrenoud:

Em um sistema no qual a avaliação participa da seleção, os que lutam contra o fracasso escolar muitas vezes se sentem tentados a não avaliar para não diminuir as chances das crianças desfavorecidas, alguns professores dão o mínimo de nota possível, ou da forma menos severa possível. Podemos compreender muito bem essa reação. No entanto, ela não deveria impedir uma avaliação lúcida das aquisições e das lacunas dos alunos. Uma avaliação formativa é, sobretudo, uma

imagem realista das aprendizagens de cada um. (PERRENOUD, 2001, p. 44).

A pesquisa relatada nesta dissertação buscou verificar o papel das avaliações diagnósticas na rede municipal de Lagoa Santa para detectar a trajetória de alunos com baixo desempenho, sob a perspectiva do Efeito Mateus: o fracasso persiste e/ou cresce ao longo dos anos, ou ele é progressivamente anulado?

Assim, pela análise longitudinal dos resultados de alunos inicialmente com baixo desempenho, investigamos sua trajetória, as alterações, ou não, em seu desempenho escolar, ocorridas ao longo de quatro anos, no período 2008-2011, a partir de sua entrada no ensino fundamental, no primeiro ano, com baixo desempenho, em 2008, até 2011.

Considerando que, aos seis anos de idade, nem todos os alunos terão o mesmo nível em habilidades iniciais necessárias à aprendizagem inicial da língua escrita, definimos, nesta pesquisa, como alunos com baixo desempenho aqueles que apresentaram mais de cinco erros, na avaliação diagnóstica da rede, de alunos ingressantes no 1º ano, o que corresponde a mais de 50% de erros; também foram considerados como alunos de baixo desempenho aqueles que ainda revelaram estar na fase pré-silábica (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Segundo o Projeto ALFALETRAR (2008), a fase pré-silábica é esperada aos quatro anos de idade, tendo como referência, as definições de Ferreiro e Teberosky (1999). Segundo essas autoras, (1999, p.51) os alunos que estão na fase pré-silábica são os que diferenciam números e letras e reconhecem letras isoladas. Nessa etapa, a criança já compreende que as letras servem para ler, os números para contar e o desenho para olhar.

Assim, o Núcleo de Alfabetização e Letramento, com base no Projeto ALFALETRAR, considera que esta fase inicial é a esperada nos anos iniciais de sua escolarização na educação infantil, mas, se ainda persistente aos seis anos de idade, exige intervenção para que vencida no ano inicial do ensino fundamental.

4.2 MATRIZ DE AVALIAÇÃO

Como discutido no capítulo 3, a rede municipal de ensino de Lagoa Santa, durante o período compreendido entre os anos de 2008 a 2011, realizou várias avaliações diagnósticas. Essas avaliações foram elaboradas a partir de matrizes distintas. A cada nova avaliação, uma nova matriz foi criada, com o objetivo de aprimorar o instrumento e de adaptá-lo ao avanço dos alunos da apropriação das metas.

Nesta pesquisa, essa diversidade de matrizes ao longo dos anos estudados dificultava a identificação dos alunos de baixo desempenho, por não haver uma única matriz para fundamentar a análise dos resultados longitudinalmente. Assim, para efeito da pesquisa, após estudo das habilidades avaliadas, expressas nos descritores das matrizes, foram selecionadas as habilidades comuns a todas as matrizes, portanto, avaliadas sempre ao longo dos anos estudados.

As habilidades constantes dessa matriz única são:

- Consciência Fonológica: rima, primeira sílaba, número de sílabas;
- Tecnologia da Escrita: conhecimento de letras, discriminação de letra maiúscula, discriminação de letra minúscula, conhecimento do alfabeto, escrita de palavras, identificação de palavras iguais, de mesma palavra escrita com letras diferentes;
- Escrita: do nome, de palavras com sílabas consoante/vogal (cv), de palavras com sílaba vogal/consoante (vc), de frases simples.

Com essas habilidades comuns às várias matrizes, foi construída uma matriz única que permitiu identificar, nos resultados das várias avaliações, os alunos com baixo desempenho.

4.3 ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO E SUA TRAJETÓRIA

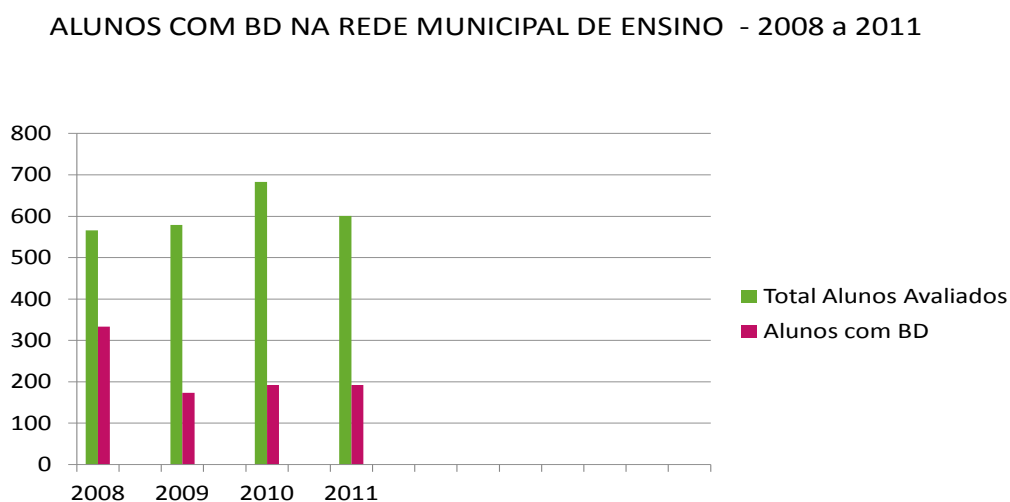
A análise dos dados obtidos pela Rede com base nas avaliações realizadas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, no período 2008-2011, como dito anteriormente, fez-se por meio da elaboração de tabelas que possibilitavam analisar o desempenho dos alunos, das turmas, das escolas e da rede.

Esses dados suscitaram diversos debates nas escolas, sempre coordenados pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, poucas vezes, porém, com foco na perspectiva longitudinal. As ações eram sobretudo pontuais, identificando-se prioritariamente as áreas e/ou habilidades em que se concentravam as maiores dificuldades, buscando alternativas pedagógicas para saná-las.

O objetivo das avaliações diagnósticas e da análise de seus resultados era o desempenho satisfatório de todos os alunos, em todas as instituições escolares do município, fazendo com que as avaliações fossem, de fato, convertidas em orientação para o ensino, gerando novos estudos e novas práticas. Esse processo é bem definido por Soares, M. (2003) como “reinvenção” de nossas pedagogias de alfabetização.

Observando o gráfico seguinte, é possível verificar que toda a rede de ensino obteve um crescimento significativo nos níveis de alfabetização ao longo dos anos pesquisados, e que o número de alunos com Baixo Desempenho foi diminuindo gradualmente.

Gráfico 2 – Alunos com BD na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2008 a 2011



FORNTE: SEMED

Os dados da rede como um todo foram decompostos por escola, na tabela seguinte, que mostra os resultados obtidos por cada escola, no período compreendido entre 2008 e 2011.

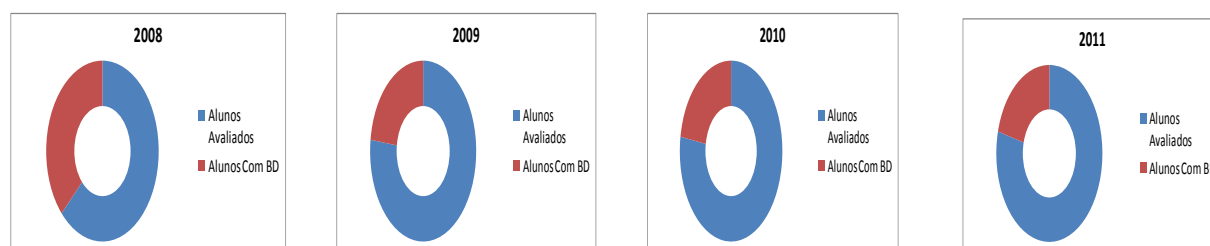
Quadro 20 - Número de ALUNOS AVALIADOS/ ALUNOS COM BD - 1º ANO
Anos: 2008, 2009, 2010 e 2011

ESCOLAS	AVALIAÇÃO DE ENTRADA 2008			AVALIAÇÃO DE ENTRADA 2009			AVALIAÇÃO DE ENTRADA 2010			AVALIAÇÃO DE ENTRADA 2011	
	Nº ALUNOS AVALIADOS	Nº DE ALUNOS COM BD	%	Nº ALUNOS AVALIADOS	Nº DE ALUNOS COM BD	%	Nº ALUNOS AVALIADOS	Nº DE ALUNOS COM BD	%	Nº ALUNOS AVALIADOS	Nº DE ALUNOS COM BD
E.M.1	63	37	59%	105	27	26%	154	36	23%	141	39
E.M.2	75	35	47%	65	30	46%	73	24	33%	44	12
E.M.3	44	28	64%	26	5	19%	59	19	32%	26	8
E.M.4	9	6	67%	10	3	30%	9	4	44%	13	3
E.M.5	13	10	77%	23	7	30%	19	6	31%	21	5
E.M.6	52	20	38%	37	7	19%	55	16	29%	61	10
E.M.7	18	1	5%	13	3	23%	14	4	28%	17	3
E.M.8	35	20	57%	37	6	16%	27	4	15%	25	6
E.M.9	28	24	86%	22	3	14%	29	9	31%	28	7
E.M.10	40	22	55%	30	9	30%	24	6	25%	32	7
E.M.11	92	70	76%	101	39	39%	126	34	27%	98	32
E.M.12	38	21	55%	49	12	24%	30	10	33%	20	3
E.M.13	46	33	72%	48	21	43%	49	24	49%	37	14
E.M.14	13	6	46%	13	1	8%	15	2	13%	19	5
E.M.15	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	6

A tabela permite identificar alteração no desempenho dos alunos com BD nas avaliações. Embora os números absolutos possam não ser expressivos, percentualmente o são, em sua maioria, mesmo em 2011. Assim, em 2008, 59% dos alunos da rede apresentavam Baixo Desempenho; esse percentual foi caindo ao longo dos anos. Em 2009 a média de Baixo desempenho foi de 30%, em 2010 foi de 29% e em 2011, 27%, sugerindo uma acomodação no final do processo.

O gráfico seguinte evidencia esse movimento:

Gráfico 3 – Alunos com BD na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2008 a 2011



A diferença entre 2008 e 2009 foi significativa. Um dos fatores que pode ter sido decisivo para essa alteração foi o início da formação de rede, através do trabalho realizado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento a partir de 2007. O número de alunos avaliados nos anos posteriores foi maior do que o do ano base do início da pesquisa – 2008, e a taxa de alunos com Baixo Desempenho também passou a ser menor nos anos subsequentes.

Para fortalecer essa hipótese, o quadro seguinte mostra a mudança, no mesmo ano, no desempenho das escolas. A primeira avaliação realizada no início do ano, apresentou alterações visíveis e significativas no final do mesmo ano.¹² No quadro abaixo, é possível identificar essas alterações por escola:

Quadro 21 - AVALIAÇÃO 1º ANO /2008

ESCOLAS	AVALIAÇÃO DE ENTRADA MARÇO			AVALIAÇÃO DE SAÍDA NOVEMBRO			DIFERENÇA DA 1ª AVALIAÇÃO PARA A 2ª: CRESCIMENTO
	Nº ALUNOS AVALIADOS	Nº DE ALUNOS COM BD	%	Nº ALUNOS AVALIADOS	Nº DE ALUNOS COM BD	%	
E.M.1	63	37	59%	77	24	30%	29%
E.M.2	75	35	47%	75	17	23%	24%
E.M.3	44	28	64%	38	9	24%	40%
E.M.4	9	6	67%	8	5	62%	5%
E.M.5	13	10	77%	14	5	36%	41%
E.M.6	52	20	38%	52	7	13%	25%
E.M.7	18	1	5%	17	3	18%	-13%
E.M.8	35	20	57%	29	12	41%	16%
E.M.9	28	24	86%	27	4	15%	71%
E.M.10	40	22	55%	40	5	12%	43%
E.M.11	92	70	76%	105	40	38%	38%
E.M.12	38	21	55%	41	8	19%	36%
E.M.13	46	33	72%	53	30	57%	15%
E.M.14	13	6	46%	13	5	38%	-5%
TOTAL	566	333	59%	589	174	29%	30%

¹² É importante registrar que a Escola 15 não aparece nesse quadro porque só foi inaugurada em 2010.

Os dados acima, reunidos a partir dos resultados dos gráficos elaborados pelos professores/escolas, sugerem novas análises. Assim, buscou-se analisar o desempenho dos alunos no mesmo ano comparando os resultados das avaliações de entrada e saída no mesmo ano.

Em março de 2008, 59% dos alunos avaliados apresentaram desempenho abaixo do esperado. No mesmo ano, em novembro, esse percentual caiu para 30%. Relacionando esses resultados do ano de 2008, entrada e saída, com os resultados obtidos ao longo dos anos pesquisados, segundo o Quadro 20, pode-se perceber que as escolas que apresentaram melhores desempenhos mantiveram o crescimento ao longo dos anos.

Levanta-se a hipótese de que o fator determinante dessa mudança seria o trabalho desenvolvido pelos professores, sob a orientação do Projeto Alfalettar e do Núcleo de Alfabetização e Letramento; pode-se talvez inferir que a formação de rede proposta no município se configura como um modelo com resultados comprovados.

No entanto, com base nos dados apresentados no Quadro 20, entre 2009 e 2010, é possível observar que apenas cinco escolas apresentaram queda na média de alunos com BD.

Em nove escolas essa média aumentou, o que não chegou a interferir na média geral da rede. Porém, é importante também levar em consideração que o número de alunos avaliados em 2010 foi bem maior, e a taxa de alunos com BD continuou em queda.

Já no período compreendido entre 2010 e 2011, em quatro escolas o percentual de BD aumentou, em onze há uma redução importante, e em algumas ainda é possível observar a manutenção do número de BD. A análise desses dados sugere a possibilidade de uma relação com o efeito-teste, e parece também guardar relação, sobretudo, com uma maior evolução da aprendizagem no início da escolarização, gerando a criação de questões mais complexas para as avaliações.

4.4 BAIXO DESEMPENHO E GÊNERO

Como foi dito no início deste capítulo, o estudo os dados trouxe a hipótese de que a variável *gênero* teria relação com o baixo desempenho. No quadro seguinte, pode-se verificar o baixo desempenho relacionado com a variável gênero nos alunos, ao longo dos anos 2008 e 2009:

Quadro 22 - Resultados das Avaliações por Gênero: Alunos com Baixo Desempenho

Anos: 2008 e 2009 - 1º Ano

PERÍODO	AVALIAÇÃO DE ENTRADA - 2008					AVALIAÇÃO DE ENTRADA - 2009				
	FEMININO		MASCULINO		TOTAL GERAL BD POR ESCOLA	FEMININO		MASCULINO		TOTAL GERAL BD POR ESCOLA
	ESCOLAS	Nº TURMAS	TOTAL ALUNOS	Nº TURMAS		TOTAL ALUNOS	Nº TURMAS	TOTAL ALUNOS	Nº TURMAS	
E.M.1	3	12	3	25	37	5	11	5	16	27
E.M.2	3	16	3	19	35	3	11	5	19	30
E.M. 3	2	15	2	13	28	1	1	1	4	5
E.M. 4	1	2	1	4	6	1	2	1	1	3
E.M. 5	1	2	1	8	10	1	2	1	5	7
E.M. 6	2	6	2	14	20	1	1	2	6	7
E.M. 7	1	–	1	1	1	1	–	1	3	3
E.M. 8	2	9	2	11	20	2	3	2	3	6
E.M. 9	1	8	1	16	24	1	2	1	1	3
E.M. 10	2	13	2	9	22	2	5	2	4	9
E.M. 11	4	37	4	33	70	5	19	5	20	39
E.M. 12	2	9	2	12	21	2	6	2	6	12
E.M. 13	2	13	2	20	33	2	7	2	14	21
E.M. 14	1	2	1	4	6	1	–	1	1	1
E.M. 15	1	–	1	–	–	1	–	1	–	–
TOTAL GERAL:	28 Turmas	144 ALUNAS 43%	28 Turmas	189 ALUNOS 57%	333 alunos do total avaliado	29 Turmas	70 alunas 40%	29 Turmas	103 alunos 60%	173 alunos 30% do total avaliado

A relação evidenciada pelo estudo da variável gênero nos anos 2008-2009, motivou a investigação nos anos posteriores. Assim, buscaram-se os dados relativos aos anos de 2010 e 2011, com o intuito de responder as indagações:

- O baixo desempenho dos alunos em avaliações de leitura e escrita da rede indicavam resultados superiores das alunas, comparados aos resultados dos alunos?
- Essa diferença ocorria em apenas algumas escolas ou na maioria delas?
- O resultado foi constante ao longo dos anos analisados?

Para completar a análise e buscar resposta para as perguntas, elaborou-se o quadro a seguir:

Quadro 23 - Resultados das Avaliações por Gênero: Alunos com Baixo Desempenho
Anos: 2010 e 2011- 1º Ano

PERÍODO	AVALIAÇÃO DE ENTRADA - 2010					AVALIAÇÃO DE ENTRADA - 2011				
	FEMININO		MASCULINO		TOTAL GERAL BD POR ESCOLA	FEMININO		MASCULINO		TOTAL GERAL BD POR ESCOLA
	Nº TURMAS	TOTAL ALUNOS	Nº TURMAS	TOTAL ALUNOS		Nº TURMAS	TOTAL ALUNOS	Nº TURMAS	TOTAL ALUNOS	
E.M.1	8	20	8	16	36	8	10	8	29	39
E.M.2	2	6	2	18	24	3	9	3	3	12
E.M.3	3	8	3	11	19	2	6	2	2	8
E.M.4	1	2	1	2	4	1	–	1	3	3
E.M.5	1	2	1	4	6	1	2	1	3	5
E.M.6	3	6	3	10	16	3	3	3	7	10
E.M.7	1	2	1	2	4	1	1	1	2	3
E.M.8	1	–	1	4	4	1	3	1	3	6
E.M.9	1	4	1	5	9	1	2	1	5	7
E.M.10	1	2	1	4	6	2	2	2	5	7
E.M.11	5	9	5	25	34	4	11	4	21	32
E.M.12	2	5	2	5	10	1	1	1	2	3
E.M.13	2	7	2	17	24	2	2	2	12	14
E.M.14	1	–	1	2	2	1	2	1	3	5
E.M.15	1	–	1	–	–	1	3	1	3	6
TOTAL GERAL:	33 Turmas	73 ALUNAS 37%	33 Turmas	125 ALUNOS 57%	198 ALUNOS 29%	33 Turmas	57 ALUNAS 36%	33 Turmas	103 ALUNOS 64%	160 ALUNOS 26%

Esses resultados, relativos a todas as escolas da rede, evidenciam que há menos alunas com baixo desempenho, e vêm confirmar uma tendência internacional. Conforme os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, *o escore das meninas é maior na avaliação de leitura do PISA 2009 em todos os países da OCDE, e essa diferença é, em média, de 39 pontos – o equivalente a um ano e meio de escolaridade* (PISA, 2009, OECD, v.III, p.88).

Também o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em um estudo sobre o Retrato das Desigualdades Gênero e Raça no Brasil (2010), conclui que a grande maioria dos indicadores demonstra maiores avanços para as mulheres em comparação aos homens:

...as mulheres apresentam em média um ano a mais de escolaridade que os homens e possuem melhores condições educacionais, qualquer que seja o indicador analisado. Em 2003 elas tinham, em média 7,8 anos de estudos contra 6,8 dos homens (a média brasileira era, em 2003, de 7,2 anos). (IPEA, 2010, p.22)

No município de Lagoa Santa, dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) demonstram que, de acordo com censos demográficos, da população alfabetizada, 19.714 são do sexo feminino e 18.778 são do sexo masculino, havendo, pois, mais indivíduos do sexo masculino analfabetos que do sexo feminino.

Sobre essa questão, Ferraro (1977) afirma que o que se observa no Brasil não é um movimento único, não diferenciado, de queda de analfabetismo, e sim:

Uma inversão de situação, porquanto as mulheres, que historicamente apresentavam taxas mais baixas de alfabetização, passaram progressivamente, a partir dos grupos de idade mais jovens, a superar os homens em termos de alfabetização. (FERRARO, 1977,p.214)

Uma explicação sociológica para a diferença de desempenho entre gêneros é proposta por Bourdieu (1983), quando afirma que:

A sensibilidade e a insegurança linguísticas culminam nas mulheres das classes médias: com efeito, a divisão de trabalho entre os sexos, que faz com que as mulheres tendam a esperar a ascensão social de sua capacidade de produção simbólica, as destina, de modo mais geral, a investir muito mais na aquisição das disposições legítimas. (BOURDIEU, 1983, p. 176, nota 31)

Também Enguita (1996), nessa mesma linha de explicação, afirma que

o êxito feminino na educação não são frutos de uma casualidade, nem efeito de uma combinação entre autoritarismo escolar e submissão feminina. (ENGUITA,1996,p.17)

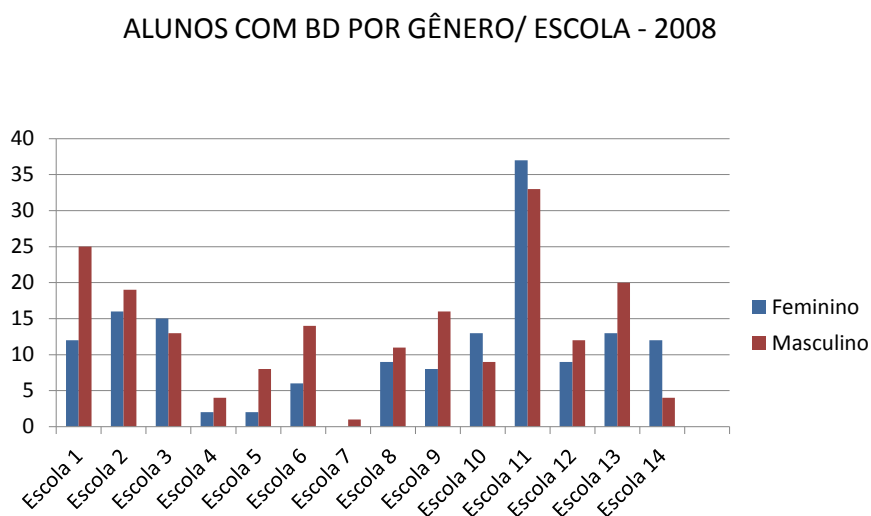
Estudos sobre fracasso escolar determinado por gênero, em grande número em outros países, ainda não são muito frequentes no Brasil; segundo Carvalho (2003),

a primeira tarefa que está posta para nós é trazer a questão de gênero para o centro do debate sobre fracasso escolar. Se existe alguma tradição no Brasil de perceber a questão do fracasso escolar como uma questão fortemente articulada com a temática de classe, ainda está por ser feita a complexificação desse conceito mediante sua articulação com outras hierarquias sociais. (CARVALHO, 2003, p.191)

Os indícios detectados nos resultados das avaliações realizadas em Lagoa Santa suscitaram a conveniência de uma análise que pelo menos aproximasse a questão de gênero deste estudo sobre alunos com baixo desempenho.

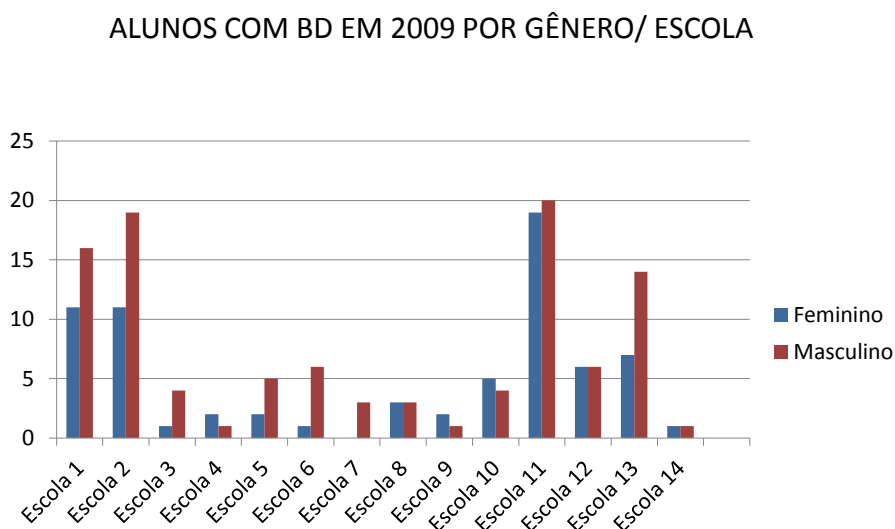
Assim, observando os gráficos seguintes, que apresentam, por gênero, os alunos do 1º ano que apresentaram baixo desempenho ao longo dos anos, no período estudado, ficam comprovados as diferenças por gênero. No ano de 2008, as escolas 1, 2, 11 e 13 receberam um número maior de alunos com baixo desempenho. As escolas que apresentaram maior diferença entre desempenho de meninas e meninos foram as escolas designadas como 1, 4, 5, 6, 9, e 13. Apenas nas escolas 3, 10 e 14 essa diferença não se confirma.

Gráfico 4 – Alunos com BD por gênero/ escola, na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2008



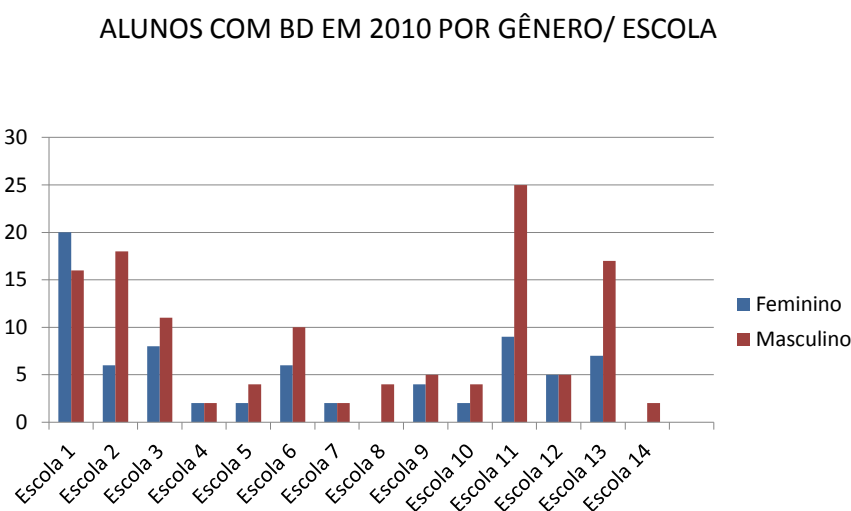
No ano de 2009, apesar de o número de alunos do 1º ano com baixo desempenho haver diminuído, o número de escolas que apresentaram maior diferença entre desempenho de meninas e meninos aumentou, passando de 6 escolas em 2008 para 8 em 2009. Nesse mesmo ano, em três escolas as meninas apresentaram um desempenho inferior ao dos meninos, e em duas o desempenho foi praticamente igual.

Gráfico 5 – Alunos com BD por gênero, na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2009



Dando continuidade à tendência, no ano de 2010, em nove escolas, os meninos apresentaram desempenho inferior ao das meninas. Apenas na escola 1 as meninas apresentaram um pior desempenho; em três escolas meninas e meninos apresentaram os mesmos níveis de desempenho.

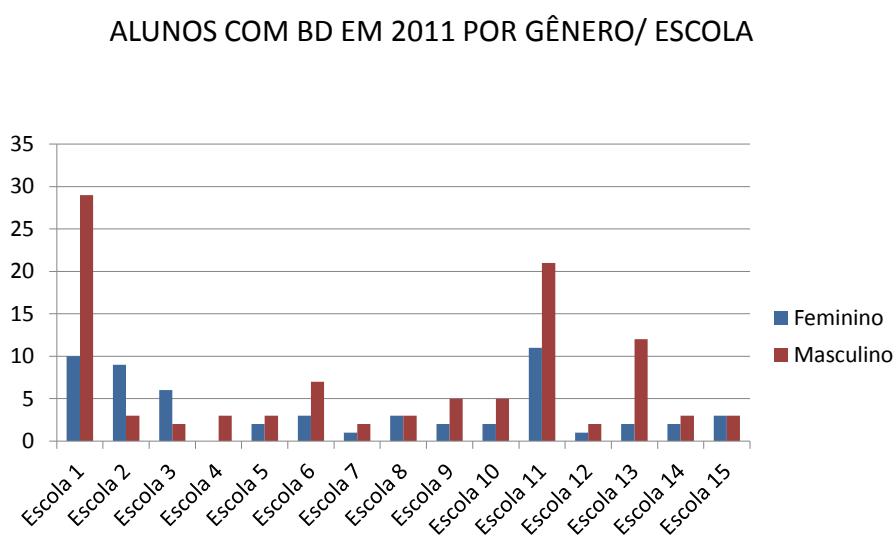
Gráfico 6 – Alunos com BD por gênero, na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2010



FONTE: SEMED

Finalmente, em 2011, em dez escolas, o número de meninos com BD foi, novamente, maior do que o de meninas. Apenas em duas escolas não houve este resultado.

Gráfico 7– Alunos com BD por gênero, na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2011



FONTE: SEMED

Para aprofundar a análise, verificou-se o desempenho dos mesmos alunos no mesmo ano, a fim de verificar se o progresso de alunas e alunos se mostrava também diferente. O quadro seguinte indica as alterações ocorridas durante o ano de 2008 com os alunos do 1º ano:

Quadro 24 - ALUNOS COM BD EM 2008 POR GÊNERO NO INÍCIO E NO FINAL DO ANO

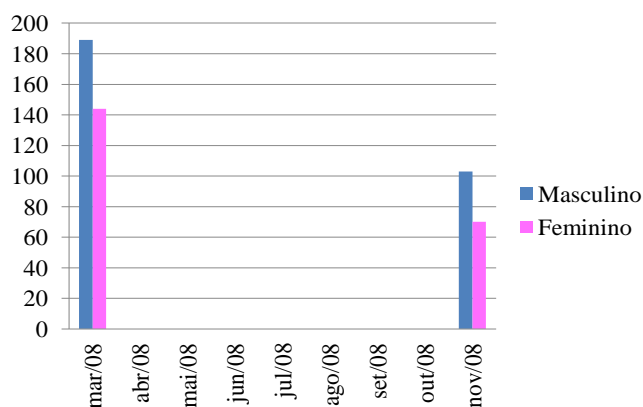
PERÍODO	mar/08			nov/08		
SEXO	Feminino	Masculino	TOTAL GERAL BD POR ESCOLA	Feminino	Masculino	TOTAL GERAL BD POR ESCOLA
ESCOLAS	TOTAL ALUNOS	TOTAL ALUNOS		TOTAL ALUNOS	TOTAL ALUNOS	
E.M.1	12	25	37	11	13	24
E.M.2	16	19	35	6	11	17
E.M. 3	15	13	28	4	5	9
E.M. 4	2	4	6	3	2	5
E.M. 5	2	8	10	–	5	5
E.M. 6	6	14	20	1	6	7
E.M. 7	–	1	1	2	1	3
E.M. 8	9	11	20	7	5	12
E.M. 9	8	16	24	1	3	4
E.M. 10	13	9	22	3	2	5
E.M. 11	37	33	70	16	24	40
E.M. 12	9	12	21	4	4	8
E.M. 13	13	20	33	13	17	30
E.M. 14	12	4	6	2	3	5
TOTAL GERAL:	144 ALUNAS 43%	189 ALUNOS 57%	333 ALUNOS	73 ALUNAS 42%	101 ALUNOS 58%	174 ALUNOS

Como evidencia o Quadro, a percentagem de alunas e alunos com BD praticamente não se alterou ao longo do ano de 2008, embora tenha diminuído o número

tanto de alunas quanto de alunos com baixo desempenho, como fica mais claro no gráfico seguinte:

Gráfico 8– Alunos com BD por gênero, na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – início e final de 2008

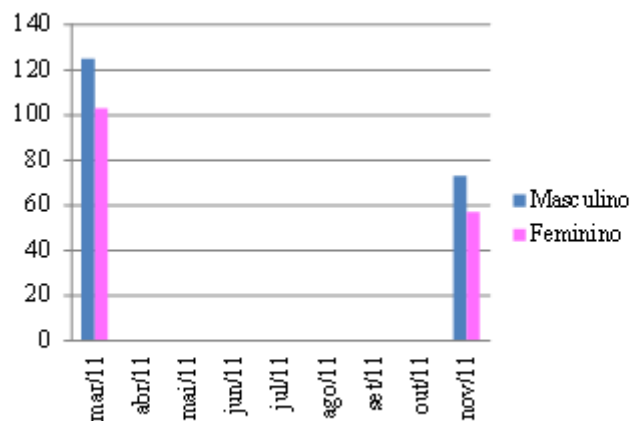
- Alunos com BD em 2008 por Gênero



Fonte: SEMED

A mesma diferença ocorre no ano final do período estudado, como mostra o gráfico abaixo, com alunos que obtiveram baixo desempenho em março e novembro de 2011:

Gráfico 9– Alunos com BD por gênero, na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2011



Fonte: SEMED

Observa-se, com base na análise dos gráficos, a diminuição de alunos com resultados abaixo do esperado, mas a persistência do melhor desempenho das meninas nos dois anos, nas quatro avaliações analisadas.

Os motivos para a diferença no desempenho entre meninos e meninas é um assunto polêmico e que, como já dito, ainda necessita de maiores estudos. Carvalho (2001), estudiosa desse tema, já citada anteriormente, é cautelosa ao afirmar os possíveis motivos que levam a esse desempenho diferenciado:

Do ponto de vista das relações de gênero – em suas complexas inter-relações com as desigualdades de classe e raça – parece que múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção desse quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino: as relações de crianças ou jovens entre si, suas culturas e formas de sociabilidade, permeadas por diferenças e desigualdades de gênero; as interações entre professores, professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas; e, finalmente, as opiniões dos professores e professoras sobre as relações de gênero em geral e seus critérios de avaliação de alunos e alunas. (CARVALHO, 2001 p.555)

Uma questão que também suscita reflexão, ainda a depender de pesquisas, é se os resultados diferenciados de meninas e meninos ocorre em todas as áreas. No caso desta pesquisa, a diferença estará apenas na aprendizagem da língua escrita, que é o conteúdo que foi avaliado? Estudo de Alves e F. Soares (2013), sobre as relações entre o IDEB e o contexto escolar, focaliza esta questão:

A proporção de alunos discriminados por gênero na escola é considerada relevante porque, nos testes aplicados nas avaliações educacionais, os alunos, em geral, têm desempenho melhor em matemática, e as alunas se saem bem melhor em leitura. (ALVES; SOARES, 2013. p.184)

Sem condições de verificar se essa diferença por área de conhecimento ocorreu em Lagoa Santa, já que não se dispõe de dados de outras áreas além da aprendizagem da escrita, são levantados a seguir os fatores que de maneira direta ou indireta podem explicar os resultados de Baixo Desempenho dos alunos.

4.5 BAIXO DESEMPENHO: HIPÓTESES DE EXPLICAÇÃO

Dentre os fatores que podem interferir na proficiência dos alunos e na constituição do baixo desempenho, consideraram-se hipóteses relativas ao efeito território, à rotatividade dos alunos durante o período escolar, à evasão, à retenção, às diferenças entre escolas e ao efeito teste. Neste tópico, essas hipóteses são caracterizadas e situadas no contexto estudado, o município de Lagoa Santa, para, no capítulo V, serem tomadas como critérios para analisar a trajetória dos alunos com baixo desempenho na rede desse município.

A desigualdade de acesso aos saberes, dadas as condições socioculturais das crianças, é indicada muitas vezes para justificar o desempenho diferenciado dos alunos nas escolas. No entanto, o baixo desempenho nem sempre é resultante da concentração de alunos oriundos de meios populares, mas da dificuldade da instituição em suprir as condições que os alunos não trazem, ao ingressarem na escola.

Segundo o relatório do Conseil Économique et Social-Environmental (CESE – Conselho Econômico e Social-Ambiental), divulgado em setembro de 2011,

As desigualdades no êxito dos alunos estão muito claramente vinculadas às desigualdades sociais e culturais das suas famílias. Ora, a escola não consegue diminuir essas desigualdades originárias, as quais tendem inclusive, hoje, a aumentar ao longo da escolaridade. (AYED, 2012, p.787)

Esse fator sociocultural muitas vezes pode ser explicado pela segregação residencial ou organização social do território em que vivem os alunos, o que pode interferir nas práticas e oportunidades escolares.

Esses fatores foram bem analisados e registrados no Relatório Coleman (1966); outros na mesma linha revisam vasta literatura sobre a *geografia de oportunidades*, o *efeito vizinhança* e o *efeito escola*.

Nesse aspecto, Kolinski & Alves (2012) afirmam que:

Os estudos sobre o efeito escola já mostravam, desde o Relatório Coleman, que a qualidade da escola tinha maior impacto sobre os alunos de menor status socioeconômico. Estudos posteriores observaram que certas características, processos ou práticas escolares podem trazer maior ou menor equidade em termos de aprendizagem dos alunos [...]. De forma similar, parte

dos estudos sobre efeito vizinhança defende a ideia de que nem todas as crianças e adolescentes são afetados da mesma forma pela concentração de pobreza da vizinhança. [...] No entanto, ainda faltam estudos que analisem as implicações particulares da vizinhança para trajetórias escolares dos alunos, ou capazes de explicar por que a vizinhança afeta mais alguns indivíduos do que outros. (KOLINSKI e ALVES, 2012, p.816)

Segundo essas pesquisadoras, não se pode afirmar que, em escolas em localização geográfica mais favorecida os alunos apresentam necessariamente resultado superior, pois *muitas vezes os estabelecimentos de elite não conseguem inverter as médias globalmente fracas*. Assim, não basta diferenciar escolas centrais e de periferia. O adequado é diferenciá-las pelo clima educativo da localização geográfica, que pode ser alto, médio ou baixo.

Nesse aspecto, é fácil constatar a influência que escolas que possuem clima educativo alto exercem sobre a sua comunidade escolar, através das parcerias que estabelecem com o seu entorno urbano, de docentes mais experientes, de maior engajamento entre funcionários e o projeto político pedagógico da instituição e da conseguinte elevação das exigências sobre o desempenho não só dos profissionais, mas também dos alunos e familiares.

Do lado oposto, há as escolas com baixo clima educativo, que são estigmatizadas não só pela vizinhança, mas também pelos próprios funcionários que ali atuam. Lembre-se mais uma vez o Efeito Mateus, já mencionado, que designa a atitude de oferecer menos a quem tem menos. Nessa mesma linha de raciocínio, Alves e F. Soares (2013) afirmam que:

As condições de infraestrutura e de complexidade da escola – medidas com dados do Censo Escolar – também guardam relação significativa com o IDEB. Para terem seu direito educacional atendido, os alunos que trazem menos de casa precisam de escolas com melhor estrutura e mais focadas em suas necessidades de aprendizado. (ALVES; SOARES, 2013, p.191)

Outro fator que pode explicar resultados escolares diferenciados é a mobilidade de estudantes na rede, o que, no caso em análise, pôde ser observado na maioria das escolas. Muitos alunos não terminam o ano na mesma escola em que começaram. Um dos fatores responsável por esse alto índice de mobilidade decorre da própria política

municipal: em 2008, a Secretaria Municipal de Lagoa Santa estabeleceu critérios de zoneamento, a fim de que todos os alunos da rede estudassem nas escolas mais próximas de suas casas. Assim, se a família do aluno muda de residência, permanecendo no mesmo município, o aluno é transferido automaticamente para outra escola mais próxima da nova residência.

É possível que o fator mobilidade interfira no desempenho pelo aluno nas avaliações diagnósticas. Outros efeitos podem resultar desse fator: falta de familiaridade da criança com o novo professor, dificuldade de adaptação ao novo ambiente escolar, diferenças na metodologia utilizada não só pelo professor, rotinas diferentes na nova escola.

Entretanto, quais seriam os efeitos da mobilidade dos alunos durante o período escolar, em uma rede em que as escolas trabalham com o mesmo projeto? Que impactos enfrentariam os alunos ao mudarem de escola durante o período letivo?

É preciso destacar que esses efeito professor e efeito escola estão condicionados, de certa forma, a características cognitivas e emocionais que alguns alunos trazem inicialmente, e que permitem superar condições adversas. O que as crianças “ganham” ou “desenvolvem” durante o tempo em que frequentam determinada escola ou sala de aula não é um dado absoluto, mas relativo a um ponto inicial. Porém, o efeito professor e o efeito escola não podem ser desconsiderados.

Outro fator que pode explicar baixo desempenho é a evasão. Para entender sua presença no município de Lagoa Santa, é necessário caracterizar a cidade e os intensos movimentos populacionais que vêm ocorrendo nela durante os últimos dez anos.

O município de Lagoa Santa está localizado no Vetor Norte da Região Metropolitana de Belo Horizonte, atualmente em significativa expansão; nesse contexto, nos últimos anos passou a ter destaque na economia mineira.

Segundo informações divulgadas pela prefeitura do município em veículos de comunicação local, o crescimento econômico se deve ao *boom* imobiliário, à influência positiva da criação da Cidade Administrativa do Estado, à criação da Linha Verde, à revitalização do Aeroporto Internacional Tancredo Neves, à instalação de hangares de empresas de aviação na cidade, à implantação do Pólo de Aviação Civil e transferência

do Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica (CIAAR) e à instalação de novas empresas na cidade.

Nessas circunstâncias, admissões no mercado de trabalho em Lagoa Santa expandiram-se muito. Entretanto, muitas dessas contratações são temporárias, o que tem repercussões no movimento de matrícula, transferência e evasão nas escolas municipais.

Muitas famílias que se transferem para a cidade, logo após término do contrato de trabalho conseguido, migram para outras cidades onde a oferta de trabalho pode ser melhor. Assim, em algumas escolas, situadas em bairros populares, o número de evasões é significativo, pois muitas famílias, ao mudarem de cidade, sequer pedem a transferência de seus filhos para outras instituições.

Ciente desse movimento, a Secretaria de Educação do município, em parceria com o Ministério Público e conselhos municipais, rastreia alunos evadidos. Quando é o caso, alunos e suas famílias são atendidos pela Secretaria de Bem Estar Social e acompanhados pelo Ministério Público e retornam às escolas, com sua frequência monitorada diariamente pela escola.

Outro fator que pode explicar dados de baixo desempenho é a retenção. A Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa, apesar de ter o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, o Conselho do Fundo de Manutenção do Ensino Básico (FUNDEB), e já possuir o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos servidores, ainda não possui sistema próprio de ensino; a rede está subordinada à Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, fazendo parte dos municípios que compõem a Regional Metropolitana C.

Sendo assim, o Calendário Escolar, os Planos de Ensino, e o funcionamento de todas as escolas da rede se orientam por determinações da Secretaria de Estado. Entre essas determinações, há as regras para a retenção de alunos.

Em consequência, no município de Lagoa Santa, a partir do ano de 2010, os alunos poderiam ser retidos no final dos ciclos, isto é, no final do terceiro ano e no final do quinto ano, de acordo com a Resolução SEE/MG, nº 1086, de 16 de abril de 2008.

Assim, as políticas educacionais prescritas no município/estado podem contribuir para uma visão distorcida da realidade: alunos com baixo desempenho lucrariam, em certos casos, se lhes fosse propiciado mais tempo para a aprendizagem. Sobre isso, Carvalho (2001) afirma que:

As estatísticas de desempenho escolar têm alguma relação com a aprendizagem dos alunos, porém essa relação é intermediada pelas políticas educacionais – que podem, por exemplo, levar a fortes pressões pela diminuição drástica do número de reprovados, ou mesmo de indicados para atividades de recuperação; pelo relacionamento entre professores, professoras, alunos e alunas, sempre perpassado por um conjunto de desigualdades sociais como aquelas decorrentes de relações raciais, de classe e de gênero; assim como pelos critérios de avaliação adotados explícita ou implicitamente, mais ou menos conscientemente pelos encarregados de avaliar e atribuir conceitos ou notas aos alunos. (CARVALHO, 2001, p.555)

Por fim, há que se considerar, ainda que com menor impacto, o efeito teste. Dependendo da forma como é aplicada a avaliação, esta pode colocar o aluno em situação tensa, que foge da rotina habitual. Em alguns casos, o aplicador deixa de ser o professor regente, ou os alunos realizam o teste em outro local que não a sala de aula. É o que acontece no caso das avaliações externas, que seguem regras de aplicação às vezes distantes da rotina familiar da sala de aula. Acresce que o aluno pode também não estar familiarizado com o modelo fechado, de múltipla escolha, adotado nos testes. Assim, a avaliação pode apresentar um resultado condicionado pelas circunstâncias da aplicação, e não do desempenho real do aluno.

Entretanto, no caso das avaliações na rede municipal de Lagoa Santa, esse fator, o efeito teste, não parece ter tido influência, pois foi controlado. Desde a primeira edição da sua avaliação, o Núcleo de Alfabetização e Letramento preocupou-se com esse fator e elaborou, a partir das dificuldades relatadas pelos professores em experiências anteriores na aplicação de avaliações externas estaduais e nacionais, alternativas para pelo menos minimizar esse problema.

Para isso, as avaliações tiveram sempre objetivos de diagnóstico; foram criadas estratégias para minimizar o efeito teste, como a elaboração das questões pelos próprios professores; aplicação no ambiente da própria sala de aula, pelo professor regente da

turma; encontros com os professores, na própria escola, dias antes da aplicação, para que analisassem em conjunto as questões que compunham o instrumento de avaliação. Nesse momento, todas os professores tinham oportunidade de manifestar suas dúvidas com relação ao processo e mesmo às questões propostas.

Ao longo de quatro anos, esse processo foi sendo aperfeiçoado, e em algumas reuniões do Núcleo, os professores levantaram a hipótese de que o desempenho dos alunos poderia estar sendo influenciado, no caso de uma ou outra questão, por sua inadequação ou má formulação; ou que o desempenho do aluno se explicava pela a dificuldade dos professores em desenvolver determinado conteúdo em sala de aula.

Discutidos os fatores que podem influenciar o desempenho de alunos em provas de avaliação, serão caracterizados, no próximo capítulo, em um estudo verticalizado, fatores que podem explicar o baixo desempenho de alunos da rede municipal de Lagoa Santa.

CAPÍTULO V

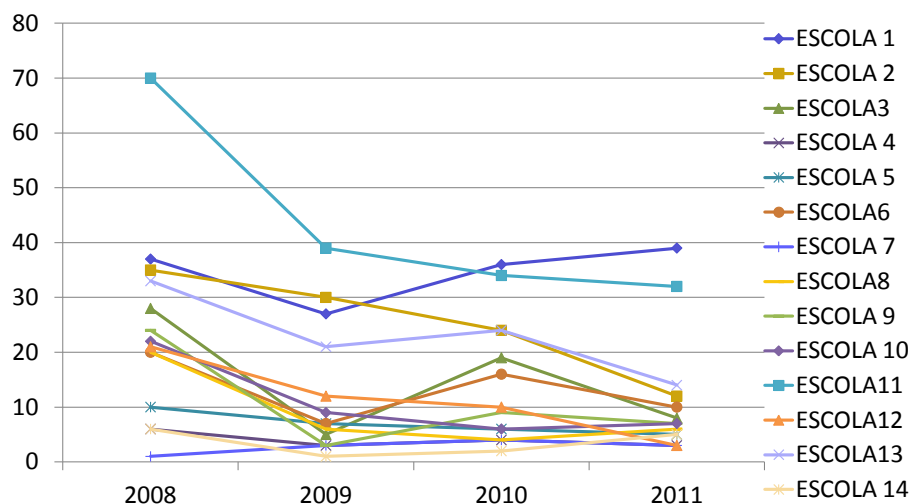
CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO

Neste capítulo será apresentado um estudo verticalizado, realizado em duas escolas, para o detalhamento do desempenho de alunos dessas escolas que apresentaram BD no período pesquisado. Será discutido e analisado o percurso realizado por cada um desses alunos nas escolas, ao longo de quatro anos, e comparado o resultado obtido por eles nas avaliações internas do município e nas avaliações realizadas pelo PROALFA. Será também relacionado o desempenho desses alunos com a média global obtida no IDEB das escolas nas quais estudavam.

Com base nos dados dos gráficos elaborados pelos professores/escolas, conforme exposto no capítulo 2 dessa dissertação, foi realizado um estudo longitudinal, visando identificar o percurso dos alunos que apresentaram BD, a partir de 2008 até o final do ano de 2011. Esses alunos estudavam nas duas escolas que apresentaram um número de alunos com BD maior que as demais escolas da rede de ensino, como mostra o gráfico:

Gráfico 10– Alunos com BD na Rede Municipal de Ensino de Lagoa Santa – 2008 a 2011

Alunos com BD por escola



Como evidencia o gráfico, as Escolas 1 e 11 mantiveram, ao longo dos anos, número de alunos com Baixo Desempenho acima das outras escolas. Com base em estudo detalhado dos alunos dessas duas escolas, buscou-se aproximação à resposta para a pergunta central da pesquisa, já apresentada anteriormente: Quais são os fatores que podem explicar por que alunos de escolas públicas em que se busca ensino de qualidade para todos fracassam, quando a maioria obtém resultados satisfatórios?

Algumas indagações foram propostas, para encontrar resposta a essa pergunta:

- Educação infantil cursada na mesma escola ou em outra escola faz diferença?
- Localização centro-periferia da escola produz resultados diferenciados?
- Localização geográfica da escola e de seus alunos, definindo nível socioeconômico, contribui para o fracasso ou sucesso escolar?
- Alunos com resultados insatisfatórios em alfabetização na fase final do ciclo destinado a esse processo acumulam fracassos desde o início dessa fase, configurando-se a atuação do “Efeito Mateus”, mencionado no capítulo 3?
- É possível uma escola eficaz para alunos que revelam atrasos de aprendizagem em relação aos seus pares ao longo dos anos?
- A escola pública tem a capacidade de enfrentar e reverter a influência do contexto socioeconômico e familiar no processo de aprendizagem?

Para discutir essas indagações, começa-se por caracterizar as duas escolas selecionadas, pelo número maior de alunos com BD nelas.

A Escola 1 está situada na área central da cidade de Lagoa Santa. Oferece Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dois períodos de funcionamento. Atende a uma média de 850 alunos por ano. Dois terços dos seus professores¹³ são efetivos e concursados na rede. Todos, inclusive os contratados, têm curso superior. Além dos professores das turmas, a escola possui professor de informática, professor de música, professores de sala recurso, professores de biblioteca literária, professor eventual nos dois turnos e professores de educação física. Alguns

¹³ Dados divulgados pela Secretaria Municipal de Lagoa Santa

professores atuam efetivamente em sala de aula com a carga horária de 20 horas semanais, e outros dobram na mesma escola ou em escola estadual da cidade, perfazendo 40 horas semanais. As demais horas exigidas pelo cargo são voltadas para reuniões pedagógicas e técnico-administrativas, preparação de aulas e aperfeiçoamento profissional.

A equipe técnica conta com três pedagogas, além da diretora e de duas vice-diretoras, uma para cada turno. O serviço de apoio operacional é composto por secretária, auxiliares administrativos, de limpeza, monitoras para turmas de educação infantil, cantineiras, zelador e vigias.

O prédio onde a escola funciona foi inaugurado em 2009. Possui, além das salas de aula, laboratório de informática, sala de vídeo, sala recurso, sala de música, duas bibliotecas, banheiros nos dois pavimentos, ampla cozinha e refeitório, área de parquinho, quadra coberta e auditório. O espaço físico é todo preenchido pela construção, que ocupa dois pavimentos, tendo pouco espaço livre de circulação. As turmas são compostas de acordo com orientações da Secretaria de Educação Municipal que define para toda a rede:

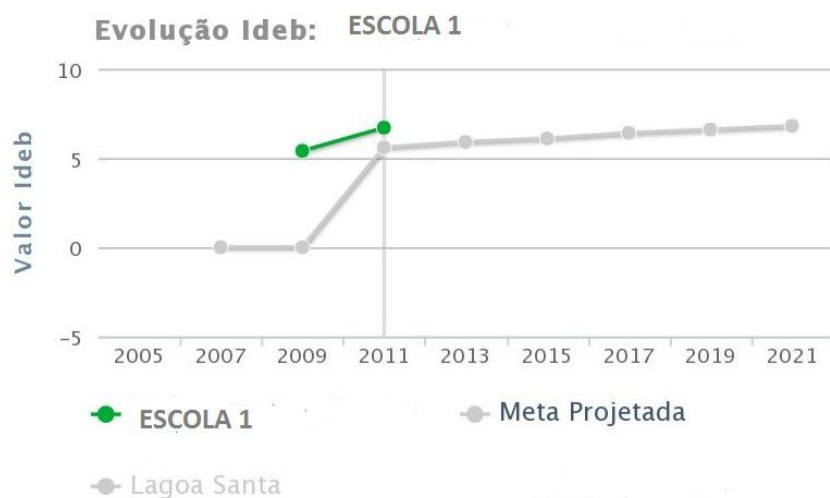
- Maternal – até 18 crianças
- Infantil I e II – até 24 crianças
- 1° e 2° Anos - até 21 crianças
- 3°,4° e 5° Anos – Até 26 crianças

Os alunos são crianças provenientes da classe média, um grupo privilegiado em termos socioeconômicos; a comunidade escolar é atuante, contando com a participação dos pais através do Colegiado e Associação de Pais e Amigos da Escola.

A escola dispõe de mobiliário escolar em boas condições, amplo acervo bibliográfico, laboratório com 18 computadores, datashow, notebooks, televisões, aparelhagem de som, recursos de informática acessível, impressora multilaser, cozinha bem equipada que oferece cardápio variado montado por nutricionista da Secretaria de Educação, toldos em todas as janelas. Todo material escolar utilizado pelos alunos e pelos professores é de qualidade e oferecido a todos pelo governo municipal.

A Escola 1 alcançou, no ano de 2011, o maior Ideb do município, obtendo a nota 6,7, superior à média do município que foi de 5,7 e superior à meta projetada para o ano:

Gráfico 11 – Evolução do Ideb – Escola 1



Fonte: Ideb 2011 – INEP

A Escola 11 tem características bem diferentes da Escola 1. Está localizada na periferia da cidade, em um bairro populoso, com alta incidência de violência urbana e tráfico de drogas. Esse bairro tem sido alvo de políticas públicas específicas que levaram, nos últimos anos, a uma melhora das condições acima citadas.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a região é atendida pelo Programa Federal Bolsa Família (PBF) e a Escola 11 tem um número significativo de alunos incluídos nesse programa. Conforme dados fornecidos pelo governo federal, através do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Programa Bolsa Família faz parte do Plano Brasil Sem Miséria, que prevê a transferência direta de renda a famílias em situação de pobreza e de extrema miséria em todo o país. Este programa foi instituído pela Lei 10.836/04 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/04 que definem que a União, Estados, Distrito Federal e municípios devem trabalhar em conjunto para aperfeiçoar, ampliar e fiscalizar a sua execução. Assim, através da transferência de renda, busca-se o acesso de todos a direitos sociais básicos nas áreas da educação, saúde e assistência social, para a superação da situação de vulnerabilidade.

Segundo informações cedidas pela Prefeitura Municipal de Lagoa Santa, a seleção das famílias para o Programa Bolsa Família é feita com base nas informações registradas pelo município no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, que identifica todas as famílias de baixa renda existentes no Brasil. Com base nesses dados, foi possível identificar que a Escola 11 atende atualmente alunos oriundos de 20 bairros e possui 128 famílias cadastradas. Esses dados, constantes no Sistema de Gestão de Condicionalidades – Sicon/ PBF do Governo Federal, demonstram por si só o perfil socioeconômico do alunado dessa escola: alunos de famílias que recebem a Bolsa Família correspondem atualmente a aproximadamente 40% do total de alunos atendidos pela escola. Para efeito de comparação, a Escola 1, caracterizada anteriormente, atende a mais de 10 bairros e possui apenas 20 famílias cadastradas.

A Escola 11 oferece Anos Iniciais do Ensino Fundamental em dois períodos de funcionamento (matutino e vespertino) e EJA – Educação de Jovens e Adultos no turno noturno. Atende a uma média de 800 alunos por ano. Aproximadamente, metade dos seus professores são efetivos e concursados na rede¹⁴. Todos, inclusive os contratados, têm curso superior.

Além dos professores das turmas, a escola possui professor de informática, professor de música, professores de sala recurso, professores de biblioteca literária, professor eventual nos dois turnos e professores de educação física. Alguns atuam efetivamente em sala de aula com a carga horária de 20 horas semanais e outros dobram na mesma escola ou em outra escola da cidade, perfazendo 40 horas semanais. As demais horas exigidas pelo cargo são utilizadas como na escola 1. A equipe técnica conta com duas pedagogas, além da diretora e de duas vice diretoras, uma para cada turno. O apoio operacional é composto por secretária, auxiliares administrativos, de limpeza, cantineiras, zelador e vigias.

O prédio onde esta escola funciona foi inaugurado em 2008. Possui amplas salas de aula, laboratório de informática, sala recurso para atendimento complementar especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, biblioteca, banheiros, ampla cozinha e refeitório, quadra coberta. O espaço físico é muito amplo e

¹⁴ Dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa

arejado. A escola foi construída em um só nível. O espaço livre de circulação é grande e apresenta gramado, jardins, algumas árvores e horta escolar.

As turmas, como na Escola 1, são compostas de acordo com orientações da Secretaria de Educação Municipal que define o número de alunos por turma para toda a rede. A escola possui colegiado, porém não possui Associação de Pais.

Assim como a Escola 1, a Escola 11 dispõe de mobiliário escolar em boas condições, amplo acervo bibliográfico, laboratório com 18 computadores, datashow, notebooks, televisões, aparelhagem de som, recursos de informática, cozinha equipada, impressora multilaser, cardápio variado montado por nutricionista da Secretaria de Educação, cortinas nas salas de aula. Além disso, todo material escolar utilizado pelos alunos e pelos professores é de qualidade e oferecido a todos pela Secretaria de Educação.

De acordo com o gráfico abaixo, fornecido pelo MEC, o Ideb apresentado pela Escola 11 em 2011 foi de 5,1, estando um pouco abaixo da média alcançada pelo município de 5,7, mas acima da meta projetada:

Gráfico 12 – Evolução do Ideb – Escola 11



Fonte: Ideb 2011 – INEP
portalideb.com.br

A partir da análise dos gráficos de desempenho das duas escolas, no ano de 2008 foram identificados, na Escola 1, vinte e quatro alunos com BD, e na Escola 11, quarenta alunos.

O registro dos resultados das avaliações em gráficos permitiu identificar os alunos que apresentaram Baixo Desempenho no ano de 2008 e estabelecer a trajetória de cada um deles na própria escola ao longo dos anos de 2009, 2010 e 2011. Assim, os dados indicaram as aprovações, retenções e transferências realizadas, esclarecendo a mobilidade dos alunos com Baixo Desempenho nas duas escolas.

Para confrontar os resultados dos alunos com um parâmetro externo, acrescentaram-se, aos resultados dos alunos nas avaliações realizadas na rede, os resultados obtidos por esses mesmos alunos na edição da avaliação estadual PROALFA, no ano de 2010. O quadro abaixo mostra os alunos que apresentaram Baixo Desempenho na Escola 11 no ano de 2008, e seu percurso ao longo dos anos subsequentes, tendo sido acrescentada uma coluna para os resultados no PROALFA. Nessa coluna, são mantidos os conceitos utilizados pela Secretaria de Estado de Educação para classificar o desempenho dos alunos: (R) Recomendado, para identificar resultados acima de 600 pontos, (I) Intermediário, para resultados de 500 a 450 pontos e (B) Baixo, para resultados abaixo de 450 pontos.

Quadro 25 - ALUNOS COM BD Escola 11

ALUNOS	2008	2009	2010	PROALFA 2010 (NÍVEL)	2011
01	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
02	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	3º ANO
03	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	3º ANO
04	1º ANO	2º ANO	3º ANO	-	4º ANO
05	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	TRANSFERIDO
06	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	3º ANO
07	1º ANO	2º ANO	TRANSFERIDO	TRANSFERIDO	TRANSFERIDO
08	1º ANO	1º ANO	2º ANO	-	3º ANO
09	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	TRANSFERIDO
10	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
11	1º ANO	2º ANO	3º ANO	I	4º ANO

12	1° ANO	2° ANO	3° ANO	-	4° ANO
13	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
14	1° ANO	1° ANO	1° ANO	-	TRANSFERIDO
15	1° ANO	TRANSFERIDO	3° ANO	R	4° ANO
16	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO
17	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
18	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
19	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
20	1° ANO	TRANSFERIDA	3° ANO	I	4° ANO
21	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
22	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
23	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
24	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
25	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO
26	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO
27	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO
28	1° ANO	2° ANO	2° ANO	-	TRANSFERIDO
29	1° ANO	2° ANO	3° ANO	R	4° ANO
30	1° ANO	2° ANO	2° ANO	-	3° ANO
31	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO
32	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO
33	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO
34	1° ANO	2° ANO	TRANSFERIDO	TRANSFERIDO	TRANSFERIDO
35	1° ANO	1° ANO	1° ANO	-	2° ANO
36	1° ANO	1° ANO	1° ANO	-	2° ANO
37	1° ANO	2° ANO	3° ANO	I	4° ANO
38	1° ANO	2° ANO	3° ANO	-	4° ANO
39	1° ANO	2° ANO	TRANSFERIDA	TRANSFERIDA	TRANSFERIDA
40	1° ANO	1° ANO	2° ANO	-	3° ANO

A análise do quadro permite identificar que, dos quarenta alunos que apresentaram Baixo Desempenho em 2008, na Escola 11, dezoito conseguiram chegar regularmente ao 4º ano, sendo aprovados nesse ano em 2011.

Dos vinte e dois alunos restantes, nove foram retidos pelo menos uma vez durante o processo, dois alunos foram retidos duas vezes e sete alunos foram transferidos ao longo do processo. Nessa análise, alguns casos específicos chamam a atenção:

- Dos sete transferidos ao longo do processo, três apresentaram duas retenções no mesmo ano – alunos 05, 09 e 28, e um apresentou três retenções no primeiro ano – aluno 14;
- Dois alunos que foram transferidos durante o processo, mas retornaram em anos posteriores: alunos 15 e 20;
- Dos dezoito alunos que estavam no terceiro ano em 2010, apenas três não foram encontrados nas listas do Proalfa;
- Dos quinze alunos avaliados pelo Proalfa 2010, doze obtiveram desempenho recomendável e apenas três desempenho intermediário;
- A maioria das retenções aconteceu do primeiro para o segundo ano;
- O percurso dos alunos 35 e 36 chama a atenção, pois retrata a dificuldade que enfrentaram para vencer o primeiro ano do ensino Fundamental.

A partir dessas observações, algumas hipóteses podem explicar o desempenho dos alunos BD da Escola 11. Como foi dito anteriormente, essa escola está situada em uma região pouco favorecida, onde os níveis de violência são altos, o nível socioeconômico da população é baixo e a mobilidade urbana ainda é um fator não controlado pelo poder público. Além disso, a escola não oferece Educação Infantil, recebendo de escolas vizinhas e creches os alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, a entrada dos alunos na escola sugere novos temas de pesquisa. Em qual nível os alunos teriam ingressado na escola? Quais conhecimentos prévios teriam para a aquisição da língua escrita? Em comparação com as escolas da rede, como poderia ser caracterizado seu crescimento real?

Alves e Soares (2013) em estudo sobre contexto escolar e indicadores educacionais, afirmam:

Procurou-se demonstrar, a partir dos estudos empíricos, que as escolas devem ser vistas pelo aprendizado de seus alunos - a expressão de sua função social -, mas também pelas condições contextuais para obtenção desse resultado. Um sistema educacional só pode ser dito de qualidade se suas desigualdades são também consideradas na análise de seu desempenho. (...) Para escolas que congregam mais alunos em condições socioeconômicas desfavoráveis, é muito mais difícil atingir metas associadas ao Ideb. (ALVES; SOARES, 2013, p.190)

Uma hipótese é a de que, se a própria escola atendesse os alunos desde a mais tenra idade, isto é, a partir da Educação Infantil, desenvolvendo a proposta curricular elaborada pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, talvez pudessem ser minimizados os problemas enfrentados. Não tendo controle sobre o que é trabalhado em segmento anterior, em outras escolas, da rede ou não, o processo de ensino pode ser realmente trabalhoso.

Um dado importante que a análise permite identificar está diretamente relacionado à retenção e a mobilidade. Como evidencia o Quadro 25, um número significativo de alunos retidos durante o processo foi transferido de escola. Não foi possível identificar as causas das transferências, o que sugere uma limitação dessa pesquisa. Sabe-se que esses alunos saíram da escola, mas os motivos reais para isso são de difícil identificação, podendo ser de ordem familiar, social, econômica e até mesmo a o próprio fracasso escolar do aluno.

Quando se analisam os dados obtidos por esses alunos com BD na avaliação do PROALFA, verifica-se que aqueles que apresentaram Baixo Desempenho na rede em 2008 tiveram um desempenho satisfatório nessa avaliação externa em 2010: a maioria deles estava no nível satisfatório ou intermediário. Esse resultado sugere que o trabalho realizado ao longo dos anos nas escolas municipais foi satisfatório para que a maioria obtivesse êxito em uma avaliação externa. Dos quarenta alunos identificados com Baixo Desempenho em 2008, apenas dois não atingiram os níveis desejados no PROALFA.

Dando continuidade à análise, o quadro seguinte apresenta o desempenho dos alunos ao longo dos quatro anos na Escola 1:

Quadro 26 - ALUNOS COM BD Escola 1

ALUNOS	2008	2009	2010	PROALFA 2010 (NÍVEL)	2011
01	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
02	1º ANO	2º ANO	3º ANO	-	4º ANO
03	1º ANO	1º ANO	2º ANO	-	2º ANO
04	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
05	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
06	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
07	1º ANO	1º ANO	2º ANO	I	3º ANO
08	1º ANO	2º ANO	TRANSFERIDA	-	TRANSFERIDA
09	1º ANO	1º ANO	2º ANO	-	3º ANO
10	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	TRANSFERIDO
11	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
12	1º ANO	1º ANO	2º ANO	-	2º ANO
13	1º ANO	1º ANO	1º ANO	-	TRANSFERIDO
14	1º ANO	2º ANO	3º ANO	-	3º ANO
15	1º ANO	2º ANO	TRANSFERIDO	-	TRANSFERIDO
16	1º ANO	2º ANO	3º ANO	I	4º ANO
17	1º ANO	1º ANO	2º ANO	-	3º ANO
18	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
19	1º ANO	TRANSFERIDA	TRANSFERIDA	-	4º ANO
20	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
21	1º ANO	2º ANO	3º ANO	R	4º ANO
22	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	TRANSFERIDA
23	1º ANO	TRANSFERIDA	1º ANO	-	2º ANO
24	1º ANO	2º ANO	2º ANO	-	3º ANO

Os dados acima permitem algumas constatações:

- Dos vinte e quatro alunos que apresentaram Baixo Desempenho em 2008, onze foram aprovados nos anos subsequentes, oito foram retidos uma vez e dois foram retidos duas vezes;

- A mobilidade dos alunos, assim como na Escola 11, ocorre através das transferências para sair da escola, bem como para retornar; é interessante observar que a retenção em alguns casos pode ser explicação para esse fato, mas, como dito anteriormente, a falta de dados sobre causas de transferências impede que uma análise mais significativa seja realizada;
- A maioria das retenções ocorreu no primeiro ano de escolaridade;
- Dos onze alunos que frequentavam o 3º ano em 2010, dez participaram das avaliações do PROALFA e desses, oito obtiveram resultado recomendável (R) e dois intermediário (I).
- Dos vinte e quatro alunos que ingressaram em 2008, dezesseis obtiveram desempenho satisfatório ao longo dos quatro anos, cinco foram transferidos e três continuaram apresentando Baixo Desempenho.

Confrontando os dados das duas escolas, verifica-se que, apesar da boa localização, da infraestrutura do prédio escolar, das condições socioeconômicas favoráveis e do apoio recebido pela formação continuada de rede, através do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, em termos gerais, a escola 1 apresentou resultados inferiores aos da Escola 11.

Abaixo, no quadro comparativo de resultados apresentados pelas duas escolas, pode-se verificar essa diferença:

Quadro 27 – DESEMPENHO DOS ALUNOS COM BD NAS ESCOLAS 1 E 11

Escola	Número de alunos avaliados no 1º Ano em 2008	Número de alunos com BD em 2008	%	Alunos transferidos em 2011	%	Número de alunos que apresentaram desempenho satisfatório no final de 2011	%	Número de alunos com BD em 2011	%
Escola 1	63	24	30%	5	8%	11	45%	3	5%
Escola 11	92	40	38%	7	8%	31	77%	2	2%

Os dados do quadro evidenciam que, na Escola 1, 45% dos alunos que apresentavam Baixo Desempenho em 2008 atingiram desempenho satisfatório em 2011. Dos sessenta e três alunos avaliados em 2008, vinte e quatro apresentavam baixo desempenho, e desses, apenas três continuaram apresentando Baixo Desempenho no final do período de quatro anos analisado.

Na Escola 11, os resultados podem ser considerados melhores que os da Escola 1. Dos noventa e dois alunos avaliados inicialmente, quarenta apresentaram baixo desempenho em 2008, mas apenas dois continuaram apresentando Baixo Desempenho no final de 2011. A Escola 11, portanto, apresentou 77% de aproveitamento dos alunos durante todo o processo.

A partir desses dados, outras questões foram suscitadas:

- Como explicar o Baixo Desempenho persistente em uma escola que possui o maior IDEB no município e em que as condições socioeconômicas e estruturais são adequadas?
- A Educação Infantil na mesma escola teria tido influência nos resultados obtidos pelos alunos que nela prosseguem seus estudos no Ensino Fundamental?
- O Baixo Desempenho é observado entre alunos, turmas ou entre escolas?

Para tentar responder a algumas dessas questões, o estudo realizado por Alves e Soares (2013), relacionando contexto escolar e indicadores educacionais, enfatizam a interferência de condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Segundo os autores, dentro de uma mesma escola, a melhoria do nível de desempenho geral dos alunos pode ser obtida às custas do aumento da desigualdade entre os grupos que a integram:

Ou seja, práticas que melhoram a qualidade educacional média de um estabelecimento de ensino podem ter como efeito perverso o aumento das desigualdades entre alunos discriminados por raça/cor, gênero e outras variáveis sociodemográficas. (ALVES; SOARES, 2013, p.179)

Nessa linha de reflexão, uma hipótese possível para explicar o desempenho apresentado pela Escola 1 poderia ser a de que o trabalho realizado por todos, visando um melhor desempenho não só nas avaliações municipais, mas também estaduais e

federais, tenderia a privilegiar os bons alunos, em detrimento aos que apresentam algum tipo de dificuldade. Certamente essa ação não é intencional nem planejada. A busca por excelência do resultado do trabalho prevalece, expressando-se em menos empenho no atendimento dos alunos que apresentam dificuldades, que assim aos poucos vão se distanciando dos alunos que apresentam resultados satisfatórios; ao longo desse percurso, a diferença vai se tornando mais acentuada – de novo o Efeito Mateus.

Quanto à presença dos alunos na mesma escola a partir da educação infantil, os dados não permitem uma conclusão. Entre as duas escolas analisadas, a Escola 1, em que os alunos do 1º ano provêm da educação infantil cursada nela mesma, apresenta uma quantidade menor de alunos inicialmente com baixo desempenho que a Escola 11, em que os alunos provêm de outras escolas; essa diferença, porém, não chega a ser significativa.

De um modo geral, os alunos com baixo desempenho, nas duas escolas, apresentaram desempenho satisfatório ou intermediário em avaliações externas a rede de ensino. Também não ocorreu acúmulo de fracasso escolar no processo educativo, isto é, parece não ter ocorrido o Efeito Mateus mencionado em capítulo anterior.

Assim, considerando que a maioria dos alunos com baixo desempenho venceu as dificuldades ao longo do período estudado, pode-se supor que a formação continuada de rede desenvolvida no município, através das ações realizadas pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, com avaliações diagnósticas e agilidade na transposição e análise dos resultados, teria possibilitado a identificação imediata das dificuldades de aprendizagem dos alunos e a adoção de estratégias para a superação delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando, retomamos as hipóteses levantadas inicialmente nesta dissertação, confrontando-as com as evidências da pesquisa, e, em seguida, discutiremos novas possibilidades de futuras investigações e apontaremos as limitações deste estudo.

De início, é preciso reconhecer as limitações da pesquisa e possibilidades de investigação futura. Como limitações, fatores que talvez se revelassem relevantes para explicar diferenças de desempenho não puderam ser considerados: raça, renda familiar, estrutura familiar, ambiente escolar, gestão escolar. Também poderiam ser enriquecidos os dados e sua análise com a realização de entrevistas com os alunos de baixo desempenho, bem como com seus professores, gestores das escolas e familiares.

Tais limitações apresentam-se, porém, como possibilidades de pesquisas futuras. Entre outras, parece relevante uma pesquisa que acompanhasse os mesmos alunos sujeitos desta pesquisa nos anos futuros de sua escolarização, de modo a completar e analisar o percurso de cada um deles.

A pesquisa analisou o processo de aprendizagem da língua escrita por crianças da rede municipal de Lagoa Santa, em que se desenvolve um projeto de formação continuada de professores. Teve como fonte os resultados das avaliações dos alunos ao longo do período de 2008 a 2011. Buscou-se verificar a trajetória de alunos com resultados insatisfatórios, e identificar as relações de baixo desempenho com a atuação dos professores, as características das escolas e com fatores extraescolares, relações que podem afetar o desempenho dos alunos.

Utilizou-se como procedimento metodológico a análise longitudinal, ao longo do período 2008-2011, de avaliações internas promovidas pela rede de ensino, no quadro de seu projeto de formação continuada dos professores, coordenada pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento, criado em 2008, e também de avaliações externas, que servissem como parâmetro para as avaliações internas. A análise orientou-se por uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa: os dados quantitativos dos resultados dos alunos nas avaliações permitiram uma visão macro do processo de aprendizagem da língua escrita e a identificação dos alunos que obtiveram Baixo Desempenho.

Os dados evidenciaram que o baixo desempenho de alunos se explica por ocorrências de evasão e retenção, e por condições que extrapolam as paredes das escolas. No entanto, os dados evidenciaram também que o baixo desempenho no início da escolarização foi sendo superado ao longo dos anos, restando, ao final do período estudado, poucos alunos com persistência do mau desempenho.

Ao aprofundar o olhar para resultados do processo de ensino, verificou-se que a educação escolar está relacionada com uma teia de fatores que atuam sobre ela, como as condições socioculturais familiares e outros fatores extraescolares. Muitas vezes essas condições artem também da própria sala de aula, e todas elas se projetam nas decisões da rede. Uma alternativa que se vem impondo para garantir bons resultados no processo de escolarização, e evitar o insucesso, são as avaliações externas a esse processo; estas passaram a ocupar grande espaço nos debates sobre educação e formação docente.

No Brasil, a política para vencer o desafio de colocar todas as crianças nas escolas públicas já está praticamente superada; resta o grande desafio de garantir o sucesso escolar de todos. Já não basta apenas garantir o acesso e permanência das crianças na escola, é preciso verificar se elas estão tendo acesso ao conhecimento e a um ensino de qualidade.

A partir da implantação da nova LDB, quando foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), resultados em provas de avaliação padronizadas e externas às escolas passaram a constituir indicadores da gestão educacional e da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A proposta de avaliação, explicitada no Plano de Metas Todos pela Educação, e implementada pelo MEC, pretendia vencer o desafio de propiciar às crianças nas

escolas públicas ensino de qualidade. Para diagnóstico que orientasse as políticas educacionais, foram criadas também avaliações para a análise do desempenho das escolas, dos professores, dos sistemas e do impacto das políticas educacionais.

Dessa maneira, as avaliações externas aplicadas nacionalmente têm oferecido dados para conhecer parte do processo de escolarização, além de identificar fatores associados à qualidade da educação. Diante disso, os sistemas de ensino buscam identificar quais concepções estão subjacentes às avaliações, e quais são os parâmetros de qualidade utilizados.

Uma das consequências do sistema nacional de avaliação é a identificação dos elementos que caracterizam escolas que obtêm bons resultados, revelando-se eficazes para conduzir todos os seus alunos ao sucesso, e, por outro lado, identificar os problemas estão presentes em escolas de baixo desempenho.

Assim, conhecer as características de uma escola pública eficaz se torna fundamental, na medida em que elas não são em grande número, e grande parte dos alunos nas escolas públicas brasileiras têm apresentado resultados insatisfatórios no processo de aquisição da língua escrita e letramento. E o insucesso escolar constitui um grande problema que gera situações de exclusão que marcam os alunos por toda a vida. Segundo Lee (2004),

Uma boa escola deve atender a uma boa distribuição social da aprendizagem, ou seja, é aquela onde a aprendizagem é apenas modestamente diferenciada conforme a situação da família, a escolaridade dos pais, a raça ou a etnia. Em escolas equitativas, a distribuição social da aprendizagem entre turmas é muito pouco estratificada. Uma boa escola seria, assim, aquela que apresenta o ganho médio de rendimento escolar mais alto e também a menor diferenciação na aprendizagem. (LEE, 2004, p. 19)

Nas últimas décadas, pesquisas têm contribuído para esclarecer os efeitos escolares no desenvolvimento dos alunos e evidenciar que não cabe apenas ao *habitus* familiar a responsabilidade pelo desempenho escolar das crianças: a escola tem um papel importante nesse desempenho e o papel do professor é ainda mais importante.

É claro que não se pode atribuir à escola a tarefa de corrigir as desigualdades sociais. Os fatores que ocorrem no espaço extraescolar dependem de políticas que interfiram nas condições das famílias, no combate à exclusão social e de políticas de

combate à pobreza, naturalmente associadas à educação. Porém, o que se pretendeu destacar neste estudo foram os fatores intraescolares, a influência da escola e a possibilidade de que intervenções promovam a qualidade da educação.

Assim, ao final desse estudo, destaco alguns aspectos do processo educativo que podem ser considerados como promotores de desenvolvimento do aluno. Esses aspectos envolvem a avaliação educacional em consonância com o ambiente educativo, a formação e condições de trabalho dos profissionais, o ambiente físico da escola e a prática pedagógica.

A pesquisa relatada nesta dissertação permite concluir pela influência positiva, sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem, da formação continuada de rede realizada no município de Lagoa Santa, influência que se revelou no desempenho dos alunos nas avaliações internas à rede e também nas externas às escolas. A primeira estratégia foi a criação da matriz curricular no município. Essa matriz, além de sistematizar o processo, deu origem à criação de avaliações diagnósticas periódicas, externas às escolas e internas à rede. Os professores atuaram como partícipes do processo desde a elaboração das matrizes, elaboração dos instrumentos de avaliação, correção das provas, criação de gráficos e análise dos dados obtidos.

Dessa maneira, esse estudo aponta para indícios de que foi incorporada pelos professores, ao longo dos anos pesquisados, a concepção de avaliação diagnóstica. Os dados obtidos permitem verificar níveis de aprendizagem crescente dos alunos ao longo dos anos, o que é um forte indício de que os professores se apropriaram das avaliações e incorporaram a ideia de que a avaliação é feita a favor deles, e não contra eles. Essa apropriação pode ser creditada ao trabalho realizado pelo Núcleo de Alfabetização e Letramento em cada escola e na rede como um todo, em um programa de formação continuada de rede que acontece há mais de sete anos.

Um dado importante é que esse crescimento não foi isolado, em uma ou outra escola, mas ocorreu em bloco, abrangendo todas as escolas a rede. De acordo com dados deste estudo, todas as escolas apresentaram ao mesmo tempo índices satisfatórios de crescimento. Mesmo as duas escolas que constituíram o estudo de caso na pesquisa, por apresentarem um nível significativo de alunos com baixo desempenho ao longo dos anos, também apresentaram crescimento satisfatório, sendo que uma delas alcançou, em 2011, o valor 6,7 no Ideb. Dessa maneira, pode-se inferir que a rede deixou de ter o

trabalho centrado na figura do professor, para assumir um caráter institucional que originou uma política pública no município. A política de formação privilegiou toda a rede, sem desconsiderar cada escola com suas especificidades, possibilitando a todos os alunos à aprendizagem.

Para concluir, retomo as perguntas propostas no início desta dissertação:

- Quais são os fatores que podem explicar por que alunos de escolas públicas em que se busca ensino de qualidade para todos fracassem quando a maioria obtém resultados satisfatórios?
- A escola pública tem a capacidade de enfrentar e reverter a influência negativa do contexto socioeconômico e familiar?
- Alunos com resultados insatisfatórios em alfabetização na fase final do ciclo destinado a esse processo acumulam fracassos desde o início dessa fase, e mesmo desde o período pré-escolar, configurando-se a atuação do “Efeito Mateus”?
- É possível uma escola eficaz para alunos que revelam atrasos de aprendizagem em relação aos seus pares ao longo dos anos?

Refletindo a partir dos resultados desta pesquisa, é preciso reconhecer que não é adequado determinar a qualidade da aprendizagem e do ensino a partir de apenas indicadores fornecidos por avaliações, é necessário que sejam analisados outros indicadores, dentre eles as características dos alunos e dos professores, o projeto pedagógico, os contextos socioculturais e econômicos em que estão inseridas as escolas, os recursos disponíveis, a qualidade da gestão, os custos do sistema.

Entretanto, como revela o percurso escolar dos alunos com baixo desempenho estudados na pesquisa, é possível supor que políticas pedagógicas específicas que busquem suplantar as peculiaridades e as diferenças podem suplantar as limitações iniciais. Assim, as desigualdades socioespaciais, a mobilidade dos alunos durante o período escolar, a evasão e a retenção foram fatores que, como os dados evidenciaram, dificultaram o processo, porém não impediram o avanço dos alunos. O trabalho realizado nas escolas da rede parece ter superado as dificuldades dos alunos, com uma atuação articulada em aspectos em que a aprendizagem demonstrou ser insatisfatória,

diminuindo-se, com essa ação, a possibilidade de os alunos acumularem fracassos ao longo dos anos.

De maneira geral, pode-se concluir, com relação ao objetivo da pesquisa, que a formação continuada de rede, o currículo utilizado e as metas de aprendizagem assumidas fizeram com que as escolas do município de Lagoa Santa superassem a previsão inicial de fracasso escolar de alunos inicialmente com baixo desempenho, permitindo-lhes igualdade de aprendizagem com seus pares e conquista dos direitos de alfabetizarem-se e inserirem-se no mundo da escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria T. G; SOARES, José F. Contexto Escolar e Indicadores Educacionais: Condições desiguais para efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n.1. p.177-194, jan/mar.2013.

ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

AYED, Choukri B. As desigualdades socioespaciais de acesso aos saberes: uma perspectiva de renovação da sociologia das desigualdades escolares? *Educação e Sociedade*, vol.33, n.120, 2012.

ARAÚJO, G. C. A, FERNANDES. C. F. R. Avaliação da aprendizagem escolar: Apontamentos sobre a pedagogia do exame. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, jul./ago.1991, vol. 20.

BEECH, Janson. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, p.32-50, jul./dez.2009.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beeche.htm>. Acesso em 04/07/2010.

BONAMINO, Alicia Catalano de. *Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p. 156-183.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução; elementos para uma teoria do ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Leis Ordinárias. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 06/05/2009.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Institui Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação.

_____. INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resultado SAEB/ Prova Brasil, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristics.htm>. Acesso em 07/03/2011.

_____. Brasil em desenvolvimento : Estado, planejamento e políticas públicas / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. – Brasília : IPEA, 2010.3 v .http://www.ipea.gov.br/bd/pdf/Livro_BrasilDesenvEN_Vol03.pdf

BROOKE, N., SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAED - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://www.caed.ufjf.net/simave/home.faces>. Acesso em 04/07/2011

CARVALHO, Marília P. Mau aluno, Boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista de Estudos Feministas*. CFH/CCE – UFSC. V 9, nº 02/2001.

_____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. Universidade de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 185-193, jan./jun. 2003

CASTRO, M. H. G., DAVANZO, A. M. Q. *Situação da educação básica no Brasil*. Brasília: INEP. 1999. 134 p.

COLEMAN, J. S. “Social Capital in the Creation of Human Capital” in LESSER, L. L. *Knowledge and Social Capital: Foundations and Applications*. Boston: Butterworth Heinemann, 1966.

ENGUIITA, Mariano. Os desiguais resultados das políticas igualitárias. Classe, gênero e etnia na educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p. 5-17, set./dez. 1996.

FERNANDES, Reynaldo, GREMAUD, Patrick. A. Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. In: VELOSO, Fernando, et. al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p.213-237

FERRÃO, M. E. et al. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v.18, n.1/2, p.111-130, jan./dez, 2001.

FERRARO, Alceu R. Gênero e Alfabetização no Brasil de 1940 a 2000: A história quantitativa da relação. *Revista de Didáticas Específicas*, nº 1, pp. 30-47, 1977.

FERRER, G. Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina: *balance y desafíos*. Santiago: PREAL, 2006

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANCO, A. Ciclos e Letramento na Fase Inicial do Ensino Fundamental. Rio: PUC: Departamento de Educação. GT de Alfabetização, Leitura e Escrita. Out 2003, p. 1 – 18. Artigo.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 55, p. 277-298, Jun. 2001.

FRANCO,C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.*, Dez 2008, vol. 16, nº 61, p. 625-637.

GATTI, B. A. . Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP, n.85, p. 5-10, 1993.

GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. 2009. Disponível em: <http://www3.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf> Acesso em: 5/7/2012.

HADDAD, Fernando. O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. n.30, 2008. [Texto para discussão INEP].

HANUSHEK,E, RAYMOND, M. Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis & Management*, 2005. v.24, n.2, p.297-327.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, <http://www.ibge.gov.br/> acesso em 16/01/2012.

KOSLINSKI, Mariane C.; ALVES, Fátima. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. *Educação e Sociedade*. V.33, N 120, p. 783-803, Campinas: jul-set, 2012.

LEE. Valerie. Medidas Educacionais: *Avaliando a Eficácia das Escolas em termos de excelência e de equidade*. In: BONAMINO, A; BESSA, N; FRANCO,C (orgs). *Avaliação da Educação Básica*. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2004.p.13-44.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Boletim Pedagógico do PROALFA 2008 a 2011. Belo Horizonte, 2011. <http://www.simave.caedufjf.net/> acesso em 4/8/2011

OLIVEIRA, R.P; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./dez. 2005.

PERRENOUD, Phillip. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1998. p.3-25.

_____. *A pedagogia na Escola das Diferenças – Fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre, Artmed, 2001. p.15-28.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LAGOA SANTA, <http://www.lagoasanta.mg.gov.br/> acesso em 29/09/2012.

PISA, <http://www.pisa.oecd.org> , acesso em 13/05/2011

RAMAL, A.C. A LDB e o processo de Renovação Pedagógica. *Revista de Educação* CEAP, ano5,n. 17, junho.1988.p.34

SEE. Boletim Pedagógico do PROALFA 2008 a 2011. Belo Horizonte, 2011. <http://www.simave.caedufjf.net/> acesso em 4/8/2011

SOARES, J. F., CÉSAR, C. C., MANBRINI, J. Determinantes do desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, C. (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.121-154.

SOARES, Magda; PEREIRA, Juliana. Projeto Alfalettrar. Lagoa Santa: Secretaria Municipal de Educação, 2011, 2ª ed.

SOARES, Magda B. A escrita no currículo e o “efeito Mateus”. In: LOPES, Aline R. C., MACEDO, Elizabeth. F. de, ALVES, Maria P. C. (Orgs). *Cultura e política de currículo*. Araraquara: Junqueira &Marin, 2006. p.53-72.

_____. Pesquisas sobre o processo de aprendizagem: notas iniciais sobre Metodologias Transversal e Longitudinal. 2011. (texto não publicado).

_____ A educação municipal: perspectivas da realidade da política educacional do PNE. (texto de palestra no Fórum UNDIME/MG, 2011 – não publicado)

_____. Letramento: *Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação de Programas Educacionais: *duas questões*.Revista Estudos em Avaliação Educacional, vol.16, n.32, jul./dez. 2005