

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Marinilda Maia

**PROVINHA BRASIL:  
A UTILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS TESTES DE DIAGNÓSTICOS DA  
ALFABETIZAÇÃO PELOS PROFESSORES**

Belo Horizonte  
2010

**Marinilda Maia**

**PROVINHA BRASIL:  
A UTILIZAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS TESTES DE DIAGNÓSTICOS DA  
ALFABETIZAÇÃO PELOS PROFESSORES**

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.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ceris Salete Ribas da Silva

**Linha de pesquisa:** educação e linguagem.



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social**

Dissertação intitulada *Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores*, de autoria da mestranda Marinilda Maia, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ceris Salete Ribas da Silva – FAE/UFMG – Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Delaine Cafieiro (FALE/UFMG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Maciel (FaE/UFMG)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Coscarelli (FALE/UFMG - suplente)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gladys Rocha (FaE/UFMG - suplente)

---

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social  
FAE/UFMG

Belo Horizonte, 25 de agosto de 2010.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha mãe, meu exemplo de vida que, mesmo de longe, me deu todo o apoio necessário.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, minha força maior, que me iluminou nos momentos mais difíceis.

À minha orientadora Ceris Ribas, pela confiança e apoio nas adversidades, pela orientação precisa e pelas contribuições valiosas, sem as quais este trabalho não teria se concretizado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE/UFMG, pela referência e pelas oportunidades de reflexão e discussões preciosas.

Às professoras das escolas participantes desta pesquisa, pela confiança.

Às professoras Delaine Cafieiro, Francisca Maciel, Carla Coscarelli e Gladys Rocha, pela gentileza em aceitar participar da banca examinadora.

Às colegas da Faculdade de Educação, pelo carinho e incentivo.

A todos os colegas e alunos da E.M. “Padre Marzano Matias”, pelo apoio constante.

Aos meus pais José e Eleonilda, pelos incentivos, por acreditar em mim e por valorizar minha formação, desde os tempos de escola.

Ao meus irmãos Ivelaine e Aurilécio, pela compreensão durante a caminhada.

Aos amigos, pela compreensão e apoio em muitos momentos.

À Cida e à Carol, pela revisão e formatação do texto.

Ao Ernane, pela tradução.

À aqueles que, de alguma maneira contribuíram para a realização desta pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

A pesquisa tem por objeto de estudo o discurso produzido pelos professores sobre a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização, por meio da análise da aplicação da Provinha Brasil, cujo objetivo é o de auxiliar os professores a diagnosticarem as aquisições iniciais do processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O uso desse instrumento avaliativo é proposto aos docentes para a definição de metas e atividades de ensino e aprendizagem no planejamento pedagógico anual. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores alfabetizadores de duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte, com a finalidade de se investigar que tipo de relações os professores estabelecem com a proposta de avaliação diagnóstica da Provinha Brasil, aplicada no ano de 2009 e de que forma esse instrumento contribui para o trabalho pedagógico das escolas. O estudo mostrou, em primeiro lugar, que, em decorrência do atual monitoramento das práticas escolares, por meio da aplicação sistemática de avaliações de larga escala, torna-se difícil para os docentes distinguir quais são as diferentes finalidades das avaliações a que escola vem sendo sistematicamente submetida. Em segundo lugar, o estudo revelou que os professores, ao utilizarem, de forma diferenciada, os testes e os resultados da Provinha, passam a analisar os limites e as possibilidades pedagógicas desse instrumento.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Alfabetização. Provinha Brasil.

## **ABSTRACT**

The research's purpose is to study the current political actions of external evaluation of public schools, by analyzing the application of Provinha Brasil, whose objective is to help teachers to diagnose the initial acquisitions on the literacy process of students from the initial years of basic education. The use of those evaluative devices is proposed by teachers to define goals and teaching and learning activities for the annual pedagogical planning. To develop that research, were carried out semi-structured interviews with literacy teachers from two public schools of the city of Belo Horizonte, in order to investigate what kind relationships teachers establish with the propose of diagnostic evaluation of Provinha Brasil, applied in year 2009 and in which way that device have contributed to the pedagogical work on the schools. The study showed that, first, due to the current monitoring of the school practices, through a systematic application of large scale evaluations, it becomes difficult for teachers to distinguish between the different aims of the evaluations the schools have systematically been through. Secondly, the study revealed that teachers, when using in differentiated ways the tests and results of the Provinha, begin to analyze the limits and the pedagogical possibilities of that device.

Keywords: External Evaluation. Literacy. Provinha Brasil.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Questão 21 da Provinha Brasil -1º aplicação.....	126
FIGURA 2 - Atividades 1 e 2.....	137
QUADRO 1 - Código das escolas e docentes.....	76
QUADRO 2 - Caracterização das escolas.....	77
QUADRO 3 - Perfil das professoras.....	78
QUADRO 4 - Quantitativos de acertos e níveis de desempenho da Provinha Brasil.....	94

## LISTA DE TABELAS

1	-	Desempenho na Provinha Brasil em 2009.....	103
---	---	--	-----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE	-	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
ANEB	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIRD	-	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAED	-	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBC	-	Conteúdos Básicos Comuns
Ceale	-	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
DAEB	-	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENC	-	Exame Nacional de Cursos
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	-	Fundo Nacional da Educação Básica
FUNDEF	-	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	-	Índice de Desenvolvimento Humano
IEA	-	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	-	Indicadores de Sistemas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOCE	-	<i>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza</i>
MEC	-	Ministério da Educação
OCDE	-	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI	-	Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
PB	-	Provinha Brasil
PCN	-	Parâmetros Currículos Nacionais
PDDE	-	Programa Dinheiro na Escola
PDE	-	Plano Decenal de Educação
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	-	Projeto Educativo Institucional
PISA	-	Program for International Student Assessment
PNBE	-	Plano Nacional de Biblioteca Escolar

- PNLD - Plano Nacional do Livro Didático
- PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização
- PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEB - Secretaria de Educação Básica
- SEE - Secretaria Estadual de Educação
- SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
- SIMCE - Sistema de Medición de Calidad de la Educación
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 A avaliação no contexto mundial .....	20
1.2 As diretrizes para a avaliação na educação brasileira .....	23
1.3 A avaliação em larga escala no Brasil .....	26
1.4 As avaliações e o fracasso na alfabetização .....	34
1.5 Os debates acadêmicos sobre a avaliação .....	39
1.6 As avaliações da alfabetização no contexto de Minas Gerais .....	44
1.7 As avaliações na rede municipal de Belo Horizonte .....	48
1.8 A avaliação AVALIA-BH .....	51
1.9 A Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização .....	53
1.10 A organização da Provinha Brasil.....	58
1.11 O público avaliado.....	60
1.12 As concepções de alfabetização e letramento da Provinha Brasil .....	61
1.13 A aplicação e correção da Provinha Brasil pelas escolas .....	64
1.14 As contribuições da Provinha Brasil para as práticas das escolas.....	65
<b>CAPÍTULO 2 – A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA.....</b>	<b>69</b>
2.1 O trabalho de pesquisa .....	69
2.2 A abordagem metodológica.....	70
2.3 Os procedimentos adotados.....	74
2.4 Caracterização geral das escolas.....	76
2.4.1 O perfil das professoras .....	78
2.5 O trabalho de campo.....	79
2.5.1 As condições de coleta de dados .....	79
2.6 As Entrevistas como instrumento de coleta.....	81
<b>CAPÍTULO 3 - PROVINHA BRASIL: OS LIMITES E POSSIBILIDADES PEGAGÓGICAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA .....</b>	<b>84</b>
3.1 A concepção de avaliação formativa .....	85

3.2	Concepções de avaliação da Provinha e sua relação com as práticas avaliativas da escola.....	89
3.2.1	A proposta formativa da Provinha Brasil.....	90
3.2.2	A concepção de avaliação das escolas .....	94
3.2.3	O desempenho dos alunos na Provinha Brasil .....	100
3.2.4	O que pensam as professoras sobre o desempenho de seus alunos na Provinha Brasil .....	107
3.3	Os componentes de avaliação externa no interior das escolas .....	110
3.3.1	As funções da avaliação da Provinha Brasil nas escolas .....	114
3.4	Os professores analisam a proposta pedagógica da Provinha Brasil .....	118
3.4.1	Os conhecimentos avaliados.....	120
3.4.2	A eficácia dos itens de avaliação.....	121
3.4.2.1	O tipo de enunciados das atividades .....	125
3.4.2.2	O tamanho do teste .....	127
3.4.2.3	A sequência das atividades: do mais fácil para o mais difícil .....	127
3.4.3	A Provinha Brasil e as contribuições para o trabalho realizado pela escola.....	129
3.4.4	As relações entre a Provinha Brasil e as ações pedagógicas implementadas pelas escolas .....	134
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais de Belo Horizonte, em turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, no contexto da aplicação da Provinha Brasil (PB) do Ministério da Educação, que objetiva avaliar a alfabetização dos alunos após um ano de escolarização.

Meu interesse pelo estudo do tema de pesquisa sobre avaliação em larga escala é resultado de uma inquietação profissional no que se refere ao uso das avaliações na sala de aula e do meu envolvimento com estudos sobre a avaliação da aprendizagem. Esse interesse surgiu inicialmente durante a minha graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, quando me vi diante de questões que envolviam a avaliação da aprendizagem do aluno na escola, especialmente quando a política de implantação de ciclos nas escolas públicas de Belo Horizonte exigia a mudança e/ou readequação das práticas de avaliação desenvolvidas nas salas de aulas. Quando esse assunto se tornou objeto de estudo nas disciplinas da graduação e também de observação e crítica durante a realização de estágios obrigatórios do curso, interessei-me pelo aprofundamento do tema da avaliação e suas concepções, tendo em vista os desafios com que se deparavam os profissionais quando procuravam alterar as práticas tradicionalmente realizadas nas escolas. Na relação entre teorias e práticas avaliativas, algumas questões foram colocadas na formação como professora: que concepções orientam as práticas avaliativas das escolas? Quais os pressupostos que fundamentam as novas propostas avaliativas sugeridas para as escolas organizadas em ciclos? Por que os professores enfrentam dificuldades em alterar as práticas de avaliação dos seus alunos?

As reflexões advindas dessas preocupações motivaram a produção de minha monografia de conclusão de curso, por meio da qual elaborei um estudo de revisão bibliográfica sobre o assunto.

Um tempo após me formar, comecei a atuar como professora das séries iniciais de uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte da regional Venda Nova e me deparei novamente com as questões que envolvem as avaliações dos alunos, mas em outro contexto: as avaliações externas realizadas na minha própria sala de aula – Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), Avalia-BH e Provinha Brasil – e suas influências no cotidiano da escola. Esse tipo de avaliação em larga escala, imposta pelos gestores, trazia frequentemente à tona entre os profissionais da minha escola o assunto sobre a melhoria dos índices obtidos pela nossa instituição em outras avaliações e a adequada preparação dos nossos alunos para as futuras provas a que seriam submetidos. Essa preparação diz respeito ao aviso, com antecedência, do dia de realização da prova, às

revisões dos conteúdos e à conscientização dos alunos sobre a importância de se fazer uma boa prova para aumentar a nota da escola nos índices de proficiência. Independente da nota, que quase sempre não era divulgada para o corpo docente, sempre se ouvia dizer que eram provas enviadas pelo governo, para classificar as escolas, avaliar o ensino, indicar o nível de desenvolvimento do aluno em relação ao IDEB<sup>1</sup> até determinado ano. Enfim, deparei-me, no espaço profissional, com outra realidade avaliativa: a avaliação externa que definia metas para o trabalho docente, exigia resultados e a superação de índices de desempenhos.

Assim, a partir das reflexões que guiaram a minha caminhada profissional (ligada principalmente à alfabetização de crianças), surgiu o interesse acadêmico pelo tema da avaliação. Além disso, ressaltou as observações vividas no trabalho e as conversas informais com colegas professores alfabetizadores, que contribuíram para que outras questões também me intrigassem, tais como aquelas relativas às aquisições das crianças na fase inicial da alfabetização e às ações para se promover avanço contínuo na aprendizagem, como preconiza uma concepção de avaliação mais formativa. Portanto, esta pesquisa surgiu do interesse de se investigar um tema que faz parte da minha realidade profissional e que, pela sua atualidade e relevância acadêmica, levanta uma série de questionamentos sobre suas finalidades, contribuições e efeitos nas práticas das escolas do país: a avaliação externa na alfabetização, haja vista que esta política é bastante recente.

Dessa forma, como docente de escola pública, esse assunto me despertava alguns questionamentos, tais como: para que serve, na verdade, esse tipo de avaliação? Que tipo de função as avaliações externas estão cumprindo para as escolas? Quais são os seus resultados e para que servem? Qual o interesse do governo nesse tipo de teste? De que forma os resultados, a partir da aplicação dessas provas, interferem no trabalho desenvolvido pelos professores?

Nesse contexto, de novas propostas de avaliação dos alunos e do trabalho desenvolvido pelas escolas com as turmas de alfabetização, é que surgiu uma avaliação externa com propósitos diagnósticos.

Em 2008, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – que tem o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) como parceiro na sua elaboração – criou a Provinha Brasil, que ganhou as manchetes da imprensa brasileira como um novo instrumento avaliativo desenvolvido para subsidiar o planejamento de professores e redes no ensino da leitura e da escrita. Destaca-se como principal

---

<sup>1</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o atualmente o principal medidor brasileiro da educação e leva em conta o rendimento escolar dos alunos.

característica desse novo instrumento de avaliação externa a possibilidade de se diagnosticar o nível de alfabetização das crianças no segundo ano do Ensino Fundamental.

Portanto, a Provinha Brasil é apresentada como um novo modelo externo de avaliação das turmas de alfabetização. Este instrumento é considerado como algo inovador, uma vez que delega à escola a responsabilidade de realizar o diagnóstico. Isso porque, espera-se que, por meio desse instrumento de avaliação, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), o professor possa refletir sobre suas práticas de ensino e verificar a evolução de seus alunos a partir de novas avaliações. Com o apontamento das necessidades específicas de cada criança na aquisição da leitura e da escrita, o diagnóstico pode servir para orientar as estratégias de ensino do professor, traçando linhas de ação de acordo com o perfil apresentado não só pelo aluno na sua individualidade, mas também pela turma como um todo.

Daí a possibilidade de se investigarem dois temas que se articulam: a avaliação da aprendizagem do aluno (objeto de estudo em monografia de conclusão de curso) e do trabalho desenvolvido pela escola (avaliação externa).

Quando o assunto é avaliação externa, cabe destacar alguns aspectos históricos da avaliação no Brasil, uma vez que a avaliação educacional tem sido utilizada nos últimos anos, em diferentes níveis administrativos, como instrumento para levantar informações sobre o ensino público e auxiliar na resolução dos problemas do fracasso escolar.

Dessa forma, nota-se, segundo Mattos (2006), que foi a partir da década de 1990, que se verificou no Brasil a ampliação dos meios e do instrumental de regulação federal da 'qualidade' do ensino, conjugando as vias de medida e de avaliação. O autor destaca ainda que, nesse contexto, o poder executivo intensivou sua intervenção, sinalizando alterações constitucionais e a edição de leis, que ampliou a regulamentação do ensino e amplificou a regulação normativa federal.

Assim, consolida-se no Brasil a aplicação de instrumentos de avaliação externos, como política de ação governamental de avaliação, especialmente a partir da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Diversas ações educacionais passam a ser implementadas pelas políticas educacionais, seja nos âmbitos federal, estadual e municipal, para viabilizar a inclusão de alunos nas redes públicas de ensino, exigindo estudos e investigações sobre seus impactos e as possibilidades de formação que passam a ser criadas nas escolas (BRASIL, 2001).

Nos últimos anos, os resultados das avaliações da educação básica têm apontado, de modo geral, para a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. Por isso, esse tema é bastante relevante no contexto atual, uma vez que questões como a qualidade e a equidade na educação vêm exigindo esforços de

governos no planejamento de políticas que garantam o alcance de metas não só para se promover o acesso à educação, mas para se garantir a permanência de crianças e jovens brasileiros em uma escola de qualidade. Nesse processo, as avaliações em larga escala se destacam como estratégias privilegiadas para a obtenção de informações significativas sobre a realidade educacional do país.

Dessa forma, os diagnósticos resultantes dos dados aferidos nas avaliações em larga escala têm uma importância especial, na medida em que revelam as fragilidades do sistema; permitem a consolidação de ações mais efetivas, referentes à qualidade das estratégias educativas e ao enfrentamento das desigualdades e promovem a equidade nas oportunidades educacionais.

Tendo em vista o grande número de avaliações a que as escolas públicas estão sendo submetidas faz emergir a necessidade de estudos sobre os efeitos das avaliações e suas contribuições no interior das escolas. Partiu-se, então, para uma pesquisa sobre a avaliação externa na área da alfabetização, buscando reavaliar e redimensionar essas questões à luz das necessidades reais dos professores alfabetizadores, trazendo contribuições para o debate em torno do assunto, uma vez que esse tipo de avaliação serve para orientar políticas públicas educacionais.

Acredita-se que a avaliação educacional em larga escala deve, necessariamente, constituir-se como um sistema de informação projetado para fazer chegar aos elaboradores de políticas educacionais, aos educadores e ao público em geral informações relativas à situação efetiva do desempenho dos alunos e às mudanças ocorridas, ou passíveis de ocorrerem nesse desempenho.

Nesse sentido, o objetivo geral do presente estudo é, portanto, investigar as contribuições da avaliação externa PB das turmas de alfabetização no segundo ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Belo Horizonte. Diante desse objetivo, procura-se refletir sobre a possibilidade de se compreenderem as relações que se definem no contexto das escolas, a partir do desenvolvimento da avaliação das turmas de alfabetização. Que fatores determinariam a finalidade diagnóstica do instrumento avaliativo da Provinha Brasil? Como as professoras utilizam e avaliam a eficácia desse instrumento avaliativo? Quais são as suas contribuições para o planejamento das práticas de avaliação desenvolvidas pela escola?

Para o alcance desse objetivo, e obtenção de respostas para essas perguntas, foram desenvolvidos três capítulos neste trabalho, a saber:

O primeiro capítulo, "Políticas públicas de avaliação", apresenta uma reflexão sobre as políticas e práticas de avaliação em larga escala da educação básica no Brasil, implementadas a partir da década de 90. Para tanto, faz-se uma reflexão sobre o uso das avaliações em larga escala pelos sistemas educativos latino-americano e brasileiro, com

destaque para os contextos do estado de Minas Gerais e da rede municipal de Belo Horizonte. No final deste capítulo, são apresentadas as diretrizes que fundamentam a proposta de avaliação da Provinha Brasil. E também, apresenta-se a análise das interfaces desses instrumentos nacionais de avaliação, a partir das considerações e críticas apontadas por diversos pesquisadores.

No segundo, “A abordagem metodológica da pesquisa”, apresenta-se a metodologia da pesquisa e os pressupostos que fundamentam o trabalho de investigação. Busca-se saber mais sobre as relações estabelecidas entre as práticas dos professores alfabetizadores, construídas nas salas de aula do segundo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, e a aplicação da Provinha Brasil no ano de 2009. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa a fim de apreender a realidade observada a partir dos sentidos que emergem por meio das falas das professoras, utilizando para tanto, a entrevista semi-estruturada. Entre os pressupostos teóricos, que perpassam toda a pesquisa, utilizam-se os conceitos de alfabetização e letramento sob a ótica de Soares (2001) e de Kleiman (1995), fenômenos considerados complexos e interdependentes. Também aparece a concepção baktiniana de língua e, por fim, é utilizada a noção de *habitus* de Bourdieu (1997), a fim de se compreender o discurso dos professores nas entrevistas.

No terceiro capítulo, “Provinha Brasil: os limites e possibilidades pedagógicas da avaliação externa”, apresenta-se análise e reflexão sobre os depoimentos das professoras das escolas municipais de Belo Horizonte, em relação às contribuições da PB na organização das suas práticas de alfabetização e letramento. Na análise, busca-se uma articulação entre os estudos teóricos sobre os temas e as experiências relatadas pelas professoras nas entrevistas, numa tentativa de aproximação da teoria e da prática. Para organizar os dados coletados junto às escolas pesquisadas, foram criadas categorias de análise, organizadas por meio de três eixos, a saber: concepções de avaliação da PB e sua relação com as práticas avaliativas da escola; os componentes de uma avaliação externa no interior das escolas e percepção dos professores sobre a proposta pedagógica da PB. No encerramento do capítulo, destacam-se ainda os limites e possibilidades das avaliações externas nas práticas das escolas públicas.

As considerações finais retomam brevemente as principais análises suscitadas pelo material empírico, evidenciando os limites do instrumento da Provinha Brasil, como diagnóstico e as diferentes repercussões das avaliações no interior das escolas públicas, tendo em vista a diversidade de seus projetos pedagógicos e, principalmente, as formas de organização do trabalho coletivo.

Ao final, encontram-se as referências e, posteriormente, os anexos, construídos por elementos que contribuíram para a melhor compreensão de análises realizadas ao longo desta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO**

A discussão dos problemas da educação básica no Brasil tem sido marcada, nos últimos anos, pela divulgação mais ampla de informações produzidas pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. As avaliações dos desempenhos de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Matemática, dos estudantes do sistema público de educação básica, nos segmentos do ensino fundamental e do ensino médio, e seus resultados insatisfatórios ao longo de mais de dez anos, alimentam polêmicas em diferentes espaços e, sobretudo na mídia, acerca das políticas públicas e da gestão educacional. Essa situação assume contornos diferentes quando se compreende como a avaliação se inseriu historicamente na gestão do sistema educacional brasileiro. A avaliação educacional tem sido utilizada nos últimos anos, no contexto brasileiro, em diferentes níveis administrativos, como instrumento para se levantarem informações sobre o ensino público que possam auxiliar na resolução dos problemas do fracasso escolar. Essa expectativa não se restringe unicamente ao âmbito da educação nacional, sendo uma ocorrência bastante generalizada em quase todo o mundo ocidental, que concentra grandes investimentos nos resultados dessas avaliações.

Diante de sua importância para a educação, torna-se necessária uma reflexão sobre as avaliações implementadas atualmente no país, especialmente avaliações em larga escala, abrangendo a diversidade e as realidades das diferentes redes de ensino público do país. Estas avaliações, de natureza amostral, são consideradas representativas, em termos estatísticos, da qualidade do ensino brasileiro.

Diante disso, este capítulo tem como objetivo refletir sobre as políticas e práticas de avaliação em larga escala da educação básica no Brasil implementadas a partir da década de 90, procurando apresentar suas características e finalidades, bem como as justificativas defendidas pelos governantes para adotá-las. Para tanto, apresenta-se, primeiramente, neste capítulo, uma reflexão sobre o uso das avaliações em larga escala pelos sistemas educativos latino-americanos, procurando situar a importância e finalidades dadas a esse instrumento no contexto educacional mundial e a sua influência direta na educação brasileira. Posteriormente, apresentam-se as diretrizes, as concepções e os instrumentos adotados nas avaliações implementadas pelo Brasil em diversos âmbitos, com destaque para os contextos do estado de Minas Gerais, um dos estados pioneiros no uso desse instrumento - e que influencia as redes públicas de ensino que fazem parte desta pesquisa - e na rede municipal de Belo Horizonte - com destaque para a política de

avaliação e acompanhamento implementada nas escolas municipais participantes da pesquisa.

Por fim, apresentam-se as diretrizes que fundamentam a proposta de avaliação da Provinha Brasil, objeto de estudo desta investigação, um exame nacional, aplicado em crianças com idades em torno de sete anos, que se propõe a monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas brasileiras a fim de garantir que todos os estudantes se alfabetizem ao final do segundo ano da escolarização obrigatória. Pretende-se também analisar as interfaces desses instrumentos nacionais de avaliação, a partir das considerações críticas apontadas por diversos pesquisadores.

## 1.1 A avaliação no contexto mundial

Segundo Ferrer (1996), o uso da avaliação em larga escala tem se tornado um tema recorrente em qualquer discurso educativo e despertado um crescente interesse nos sistemas educativos contemporâneos. Esse interesse cresce, a partir dos anos 60, nos Estados Unidos, quando a avaliação recebeu um forte impulso, com a aprovação da *Primary and Secondary Education Act en 1965*, que previa o financiamento federal para a educação pública e privada abaixo nos níveis fundamental e médio, e a publicação do Informe Coleman em 1968, documento que apresentava os resultados de pesquisa realizada com milhares de alunos norte-americanos. Assim, se configura uma demanda por respostas objetivas e confiáveis sobre o sistema educativo dos Estados Unidos que trouxe a canalização de recursos econômicos para as atividades de avaliação e um grande desenvolvimento acadêmico e profissional.

Enquanto nos Estados Unidos a avaliação educativa experimentava um desenvolvimento importante, no âmbito internacional, outras iniciativas foram na mesma direção, como, por exemplo, a constituição da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, dedicada a promover e a realizar estudos internacionais de avaliação educacional, bem como a experiência de construção de indicadores internacionais da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>2</sup>. Nos anos setenta, a OCDE iniciou um projeto com o objetivo de construir indicadores sociais qualitativos, que não obteve sucesso, pois todo o projeto foi concebido de forma a responder às necessidades dos países membros. Assim, surgiram dúvidas quanto à aplicabilidade dos

---

<sup>2</sup> A OCDE é a sigla para Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos. É uma organização internacional que reúne economias de alta renda com um alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e considerados países desenvolvidos.

indicadores sociais aos países e grupos de países não membros daquela organização, bem como aos diversos contextos nacionais no interior da própria OCDE<sup>3</sup>.

No fim dos anos oitenta, a OCDE colocou em prática o Projeto de Indicadores de Sistemas Educacionais (INES), que teve grande repercussão porque era um projeto que gerenciava a coleta de dados educacionais, promovendo uma padronização dos dados nacionais, além do desenvolvimento de indicadores internacionais sobre, entre outros aspectos, o sucesso educacional, o funcionamento das instituições de ensino e a transição escola-mercado de trabalho.

O trabalho de Ferrer (1996) explica que o crescente interesse pela avaliação de sistemas educacionais nos anos oitenta e durante a década de noventa por parte de organismos internacionais como OCDE, a UNESCO<sup>4</sup>, a União Européia e a OEI<sup>5</sup>, levou à criação de mecanismos institucionais, centros, organismos e planos sistemáticos de avaliação, e à elaboração de indicadores nacionais de educação em vários países, motivados pela pressão das mudanças contextuais sobre os sistemas de ensino.

Isso significa que as mudanças nos sistemas de ensino incluíam novas formas de administração e controle desses sistemas, uma maior demanda social por informação e prestação de contas e um novo modelo de gestão educacional. Por essas razões, essas mudanças, que afetaram a organização dos sistemas de ensino e as políticas públicas ligadas à educação, estão inscritas em uma problemática mundial, derivada dos modelos econômicos de desenvolvimento que contemplam e espelham contradições. Por isso, o destaque atual atribuído à avaliação da qualidade da educação é explicado por Ferrer (1996) como decorrente de um contexto em que se inserem tendências, tais como as novas demandas que a sociedade e a economia projetam sobre os sistemas educativos na busca da competitividade no mercado; a crise econômica que afeta o atendimento das necessidades de ordem social e seus efeitos para a opinião pública bem como a falta de confiança na capacidade do Estado em responder às expectativas de uma população cada vez mais ciente de seus direitos.

Ainda segundo Ferrer (1996), próximo do final da década de 80 e início dos anos 90, surge uma onda de reformas educativas na América Latina que se apóiam no uso das avaliações em larga escala como uma de suas principais ações educativas. Entre essas reformas, destacam-se os casos do Equador que sancionou sua Lei de Educação no ano de 1983 e do Uruguai em 1985. Além desses países, são citadas as reformas do Chile e El Salvador em 1990, da República Dominicana em 1992, da Argentina e México em 1993 e os da Bolívia e a Colômbia em 1994. No Brasil, as reformas educativas de 1996, com a

---

<sup>3</sup> Cf. Barreto, 1978.

<sup>4</sup> UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>5</sup> OEI: Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura.

aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), propõem o uso sistemático das avaliações sistêmicas como um dos principais instrumentos da política educacional.

Dessa forma, em um período de treze anos, vários países da América Latina estabeleceram novas leis que regularizaram seus sistemas educativos. Além disso, as reformas a que estas leis deram lugar se basearam em princípios semelhantes: descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento (BRASLAVSKY; GVIRTZ, 2000; MARTÍNEZ BOOM, 2000).

De maneira geral, essas reformas propunham uma revisão completa dos sistemas educativos latino-americanos para adaptá-los aos objetivos de formação definidos para a educação no século XXI. Esses objetivos são propostos pela UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE que tiveram, nas décadas de 1980 e 1990, visões muito semelhantes acerca do que implica estar bem formado para a era da informação. Segundo essas organizações mundiais, destacam-se como principais objetivos para a formação dos estudantes a sua preparação para o mercado de trabalho, de forma que dominem as tecnologias complexas e demonstrem criatividade, inovação e adaptabilidade. Dada a velocidade com que são gerados novos conhecimentos e o “fato” de que as tecnologias evoluíram de forma rápida, estas organizações enfatizam a necessidade de um sistema de educação permanente (*lifelong learning*), o que implica receber uma educação básica de qualidade (UNESCO, 1996). Segundo Souza (2002), esses objetivos pretendidos pela UNESCO podem ser interpretados no contexto da globalização econômica, em que se destacam os interesses pela melhoria da eficácia da atividade administrativa; a melhoria da qualidade na prestação dos serviços públicos; o aumento da produtividade na administração do Estado e, especialmente, a redução dos gastos públicos, cujos principais instrumentos utilizados foram a privatização e a descentralização (SOUZA, 2002).

Também com relação às habilidades fundamentais que os estudantes devem apresentar, o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE não têm ideias discrepantes. Para tanto, uma série de competências básicas gerais deveria ser fornecida aos alunos por todo sistema educativo: a comunicação, a criatividade, a flexibilidade, a capacidade de aprender a aprender, o trabalho em equipe e a solução de problemas. Esses organismos também preconizam que a ciência e a tecnologia devem ocupar um lugar central no currículo, junto com a matemática, a leitura e a escrita (MAYOR *et al.* 1996; OCDE, 1990; UNESCO, 1996).

São defendidas também a autonomia escolar e a descentralização educativa, complementada com uma administração central forte capaz de encaminhar a regularização geral e de definir uma série de normas para orientar todos os atores envolvidos em direção a certos objetivos de longo prazo acordados coletivamente, incluindo estabelecer

indicadores de desempenho e sistemas de avaliação por meio dos quais as escolas responderiam aos pais e à comunidade sobre os resultados obtidos (UNESCO, 1996).

Na Argentina, no Chile e no Brasil tais princípios estiveram presentes nas mudanças de seus respectivos sistemas educativos na década de 1990. Segundo Cox (2004), no Chile, a lei constitucional que regulamenta o ensino (*Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza* – LOCE), de 1990, permitiu às escolas definir seus próprios planos e programas de estudos dentro de “um quadro nacional de objetivos fundamentais e conteúdos mínimos elaborados pelo Ministério de Educação e aprovado pelo Conselho Superior de Educação” (COX, 2004, p. 118). Também no Chile foi criado um sistema nacional de avaliação em 1988: Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE).

No caso da Argentina, a partir de 1993, a Lei Federal de Educação definiu que o nível central (federal) deveria definir os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) que serviriam de guia para todas as jurisdições do país. Por sua vez, cada província definiria, dentro deste quadro, os conteúdos curriculares específicos, adaptando os CBC à realidade de cada jurisdição. Ao mesmo tempo, deveria ser dada liberdade suficiente a cada escola para que estabelecesse, de acordo com seu Projeto Educativo Institucional (PEI), os detalhes da definição curricular. Também foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade com o objetivo de avaliar os resultados das aprendizagens dos alunos (GVIRTZ; BEECH, 2004).

Em síntese, pode-se afirmar que tanto no Brasil, como nos outros países latinos, as propostas para a criação de um sistema nacional de avaliação, iniciadas na década de 80, foram movidas por perspectivas econômicas e técnicas no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social sobre a qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorrendo para que, fossem implantados, com suas diferenças em cada país, diversos sistemas nacionais de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional.

## **1.2 As diretrizes para a avaliação na educação brasileira**

Viu-se anteriormente que o primeiro movimento da avaliação da educação básica no Brasil se relaciona também com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional. No decorrer dos anos 90, acentuadamente no período posterior a 1994, a sociedade brasileira viu crescer a discussão sobre o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal. Mas, para que essa regulação acontecesse, era preciso existir um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação.

Segundo Locatelli (2002), coube à avaliação sistêmica da educação básica, o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino. O texto da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, expressa esse objetivo e a forma de atendê-lo. No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada no ano de 1996 e, segundo Beech (2009), a visão de reforma que dominou o Brasil naquele momento deu lugar a uma grande variedade de regulamentações, projetos e programas como: Educação para todos <sup>6</sup>; o Plano Decenal de Educação (PDE) <sup>7</sup>; os PCNs <sup>8</sup> e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, a educação superior e a formação docente; o SAEB <sup>9</sup>; Exame Nacional de Cursos<sup>10</sup>; ENEM<sup>11</sup>; a municipalização dos anos iniciais da educação fundamental; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização da Docência<sup>12</sup> e a Lei de Autonomia Universitária<sup>13</sup>.

Merece destaque particular a mobilização do MEC para a elaboração dos PCNs que gerou acirrados debates nos meios acadêmicos, uma vez que suas diretrizes possibilitavam ao Governo Federal brasileiro planejar as orientações curriculares para os distintos níveis educativos, com o objetivo de garantir uma base nacional comum para todos os estudantes brasileiros. As críticas giravam, entre outros aspectos, em torno dessa visão unificada do currículo, que não contemplava a diversidade multicultural e as diferenças sociais do país, bem como as concepções de ensino e aprendizagem defendidas por algumas tendências educacionais. Outra decisão do Governo Federal que gerou grandes polêmicas e debates foi a de levantar informações sobre o sistema educativo e sua análise, por meio de um sistema nacional de avaliação para os níveis básico, secundário e superior. Ao mesmo tempo em que se acirram as críticas à função normativa da avaliação e de controle das práticas escolares nos debates nacionais, amplia-se, no âmbito do Governo

---

<sup>6</sup> Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, sob a liderança da Unesco .

<sup>7</sup> O Plano Decenal de Educação foi inspirado na Conferência Mundial de Educação para Todos, e representou a resposta do Brasil ao compromisso firmado entre os países de elaboração de plano de ação para a década de 90, destinado a satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos.

<sup>8</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>9</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avalia o desempenho de cada estado da federação e fornece dados que permitem aos agentes da educação analisarem e refletirem sobre seus projetos educacionais.

<sup>10</sup> O Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão) foi um exame aplicado aos formandos, no período de 1996 a 2003, com o objetivo de avaliar os cursos de graduação da Educação Superior.

<sup>11</sup> Exame Nacional para concludentes do Nível Médio.

<sup>12</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi estabelecido com a Emenda Constitucional nº 14, que explicitou as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios, instituindo com isso, a universalização do ensino obrigatório como prioridade absoluta da política educacional.

<sup>13</sup> A Lei de autonomia universitária consiste em fundamentos para uma lei que regule a autonomia das universidades federais, nos termos do que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como disponha sobre a possibilidade de ampliação da autonomia, mediante contrato de desenvolvimento institucional.

Federal, a própria ação normativa: acentua-se a subordinação do Conselho Nacional de Educação ao MEC, e se fortalece a ação do INEP como órgão “mensurador-avaliador” da educação no país.

Nesse contexto nacional, os sistemas de avaliação das políticas públicas foram implementados, após seu uso já ocorrer seguindo as tendências de diversos países latinos no início da década de 1990. O que foi justificado pela necessidade de modernização da gestão pública, em um contexto de busca de dinamização e legitimação da reforma do Estado. Em apenas oito anos, onze países<sup>14</sup> latino-americanos estabeleceram sistemas centralizados de avaliação. Como exemplos da implantação desses sistemas de avaliação, Beech (2009) informa que, em 1986, foi criado o Programa de Provas nacionais do Ministério da Educação Pública da Costa Rica e, em 1988, o Chile estabeleceu o Sistema de Medição da Qualidade da Educação. Já o Brasil construiu e implantou o seu Sistema Nacional de Avaliação Básica em 1990 e, nesse mesmo ano, foi criado um Sistema de Avaliação Nacional na Colômbia. Em 1992, foram estabelecidos sistemas semelhantes no Paraguai e no México. Na Argentina, o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade foi criado no ano de 1993. Uruguai e Bolívia estabeleceram seus próprios Sistemas Nacionais de Avaliação em 1994. No Equador e no Peru, em 1995 e 1996, respectivamente, foram adotados sistemas de avaliação centralizados, com características semelhantes.

Pode-se afirmar que todos esses sistemas de avaliação da América Latina recebem influências internacionais, embora se percebam algumas diferenças significativas de como essas influências se traduziram em cada uma das políticas educativas, dando lugar a sistemas educativos que respondiam (e respondem) às especificidades culturais, políticas e econômicas próprias de cada país. (BEECH, 2009)

No contexto atual de globalização econômica e cultural, em que diferentes países têm desafios de desenvolvimento semelhantes, as agências multilaterais (a UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial), que atuam como importantes fontes de autoridade e/ou de recursos financeiros para muitos países, são capazes de legitimar uma agenda de políticas educacionais, ao mesmo tempo em que promovem um modelo de educação ideal para adaptar um sistema atual à “era da informação” (BEECH, 2009, p.35). É nesse contexto que se deve compreender a importância das agências multilaterais como uma das promotoras das reformas educacionais em muitos países da América Latina, o que contribui para a maior internacionalização das políticas Educativas.

Dessa forma, pode-se considerar que os sistemas educativos na América Latina, e em muitas outras partes do mundo, estão se tornando cada vez mais semelhantes, ao

---

<sup>14</sup> Costa Rica (1986), Chile (1988), Brasil e Colômbia (1990), Paraguai e México(1992), Argentina(1993), Uruguai e Bolívia (1994), Equador (1995) e Peru (1996).

menos no nível do discurso oficial, por isso as especificidades de cada contexto parecem ter uma influência cada vez menor na definição dos princípios que orientam as reformas educativas.

Embora em muitos casos se reconheça a existência de importantes diferenças entre os discursos oficiais e a efetiva implementação das políticas em vários países latinos, as diretrizes traçadas não são simplesmente recebidas e implementadas. Pelo contrário, ficam sujeitas às interpretações e acabam reconfiguradas no campo da prática, em que é possível enxergar as limitações e as possibilidades criadas e reforçadas pela política educacional do Estado. As escolas, histórias, experiências, propósitos, interesses dos profissionais direcionam as leituras possíveis dos documentos elaborados. Na prática, existem outras demandas, pressões e propósitos que não necessariamente se inserem nos textos das políticas.

Pode-se concluir que os anos 90 foram marcados pela polarização centralização-descentralização do Estado em relação às políticas públicas que envolvem diretamente os processos de avaliação. Com a influência de agências mundializadas para os financiamentos da educação, a Educação Básica, volta-se para o ensino do domínio da língua (alfabetização e letramento) e dos números (numeramento) e torna-se centro das atenções em todos os países. Isso significa que as políticas públicas internacionais passam a priorizar este setor de escolarização, o que permite ao Banco Mundial e ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) propiciar maiores financiamentos para o desenvolvimento da população dos países do terceiro mundo. É nesse contexto que se priorizam no Brasil, as avaliações em larga escala em nível federal e estadual. Segundo alguns autores (BARRETO; MITRULIS, 2001; VIANNA, 2003), considera-se que os anos 2000 marcam o retorno aos ideais positivistas e às pesquisas quantitativas, voltadas para os resultados e não para o processo, com o objetivo de atender às solicitações do mercado cada vez mais dominantes e globalizadas.

### **1.3 A avaliação em larga escala no Brasil**

Como já foi citado anteriormente, na década de 90, ocorreram mudanças significativas no sistema público de ensino do Brasil, dentre elas, as conferências internacionais de educação, com o objetivo de discussão das políticas educacionais com propostas e sugestões para a educação. A Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, é um marco importante das mudanças na educação brasileira, pois influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos

países em desenvolvimento na década de 90, desencadeando discussões sobre a importância da educação básica para os cidadãos.

Segundo documento do INEP (2000), no Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien, idealizado pela UNESCO e pelo Banco Mundial, com o papel de orientador das políticas de educação, orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003). No entanto, somente a partir de 1995, foram criados instrumentos que viabilizaram o cumprimento das metas definidas pelo Plano Decenal como a Emenda Constitucional nº 14<sup>15</sup> e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 1996. Com isso, o Ministério da Educação assumiu o papel de formulador e coordenador das políticas nacionais de educação, descentralizando as ações e passando a colaborar de forma mais efetiva com as secretarias estaduais e municipais na promoção da educação básica. Além disso, o órgão ainda incorporou a função de monitoramento e a avaliação do desempenho do sistema educacional.

Ainda nessa mesma década de 1990, o Brasil passou por algumas mudanças significativas tais como: eleições diretas, troca de moeda, políticas educacionais de caráter neoliberal, entre outras. O país passou a contar com uma avaliação nacional, que permitia acompanhar a qualidade da educação brasileira. Ainda nessa década, ocorreu a universalização do acesso da população de 7 a 14 anos à escola e melhora expressiva no fluxo escolar. Este contexto, aliado ao fato de que a disponibilização de dados da avaliação nacional sinalizou a gravidade do problema da qualidade, incentivou diversos pesquisadores a se concentrarem nesse tema.

No período entre 1995 a 2000, verificou-se no Brasil, extraordinária ampliação dos meios e do instrumental de regulação federal da "qualidade" do ensino, conjugando as vias de medida e avaliação. Houve intensa intervenção do Poder Executivo, que sinalizou alterações constitucionais e a edição de leis, que ampliou a regulamentação do ensino e amplificou a regulação normativa federal. Esse quadro normativo permite entender como se exerce o poder e se concretiza o Estado-Regulador no país.

De acordo com Mattos (2006), o Estado regulador é um modelo de Estado adotado pelo Brasil após a transição do regime militar. Entre suas principais características estão a criação de agências reguladoras independentes, privatizações de empresas estatais, terceirizações de funções administrativas do Estado e regulação da economia segundo técnicas administrativas de defesa da concorrência e correção de "falhas de mercado". Isso, na prática, significou uma descentralização do poder do presidente da República e de seus ministros.

---

<sup>15</sup> A Emenda Institucional Nº 14 explicitou as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

No decorrer da década de 1990, especialmente após 1994, a sociedade brasileira viu ganhar centralidade o tema da qualidade do ensino como objeto de regulação federal. Para a qualidade do ensino se tornar viável, era necessário o aporte de um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação. Esses dois sistemas conjugados eram considerados elementos estratégicos para uma boa gerência educacional no país.

Na contemporaneidade, a educação, mais do que nunca, constitui-se em objeto de interesse e reflexão na sociedade, configurando-se como tema prioritário da ação governamental. Para tanto, o Governo Federal vem implementando ações para monitorar o desempenho acadêmico dos estudantes de diferentes níveis e etapas da educação brasileira. Para cada etapa de ensino, foram desenvolvidas avaliações diferenciadas, aplicadas de modo a verificar os resultados da aprendizagem, considerando aspectos como: o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar e os impactos gerados por fatores extra e intra escolares na aprendizagem. Os instrumentos utilizados também possibilitam analisar as práticas docentes, o ambiente escolar, o modelo e os processos de gestão, as condições de infraestrutura das instituições escolares, a formação e qualificação dos professores.

Em 1998, a primeira ação governamental de avaliação implementada foi o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio)<sup>16</sup>. Outro Mecanismo utilizado para avaliar os alunos e a escola da educação básica é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e a Prova Brasil<sup>17</sup>, exames complementares que compõem o sistema de avaliação da educação básica.

Para acompanhar e monitorar a qualidade do ensino e o rendimento escolar dos estudantes do Ensino Fundamental, foi instituído pelo Governo Federal, em 1988, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a primeira iniciativa nacional que buscou conhecer mais profundamente o sistema educacional brasileiro. O INEP coordenou o SAEB com o apoio das secretarias de educação, em diferentes municípios.

Segundo Waiselfisz (1993), o SAEB pode ser considerado como um projeto integrador e cooperativo entre a União e os demais entes da Federação, formulado para permitir a realização de um diagnóstico nacional, de modo que as informações levantadas

---

<sup>16</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exame realizado anualmente pelos estudantes concluintes ou que já concluíram o Ensino Médio, com o objetivo de verificar se, ao final da escolarização básica, possuem o domínio dos conteúdos e de competências fundamentais para o exercício da cidadania. Atualmente a nota desse exame tem sido utilizada para ingresso no ensino superior.

<sup>17</sup> A Prova Brasil é um instrumento de avaliação do sistema educacional brasileiro criado para auxiliar o desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. Avalia o que os alunos sabem em termos de habilidades e competências.

possibilitem orientar as políticas do governo federal para o ensino básico, em conjunto com as administrações estaduais e municipais. De maneira geral, o projeto se propõe a desenvolver as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional; regionalizar a operacionalização do processo avaliativo; formular uma estratégia de integração dos diversos trabalhos realizados; conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes, quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares; identificar os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação de professores e disseminar na sociedade os parâmetros de qualidade desejados.

Nesse sentido, a concepção sistêmica do SAEB visa possibilitar a avaliação e a aplicação dos resultados da pesquisa e dos estudos realizados no âmbito dos estados, em que os dados são coletados, bem como à análise comparativa e à consolidação das informações em nível nacional.

O primeiro teste do SAEB foi realizado em 1990, direcionado somente às escolas da rede pública que ofertavam o Ensino Fundamental. A cada aplicação da avaliação, os procedimentos foram aperfeiçoados. A partir de 1995, demonstrou-se uma preocupação com a comparabilidade dos dados, o que resultou em mudanças metodológicas. As avaliações passaram a ser aplicadas na 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos) e no 3º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Segundo dados do INEP, os principais objetivos do SAEB são: identificar os problemas do ensino nas diferentes regiões brasileiras; propiciar dados e informações que favoreçam uma maior compreensão sobre os fatores que influenciam no desempenho dos estudantes; proporcionar, de forma transparente, aos agentes educacionais e à sociedade, os resultados dos processos de ensino-aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; propiciar o aprimoramento técnico e científico na área da avaliação educacional, além de possibilitar o intercâmbio de informações entre instituições de ensino e pesquisa; concretizar uma cultura de avaliação nas redes e instituições de ensino e possibilitar a comparação entre o desempenho dos estudantes e do sistema educacional brasileiro com os de outros países.

No decorrer dos anos, a abrangência do SAEB foi ampliada e se expandiu para as redes públicas de ensino das diferentes instâncias (federal, estadual e municipal) e particulares, passando ainda a incorporar na avaliação os estudantes do Ensino Médio.

Em 1995, pela primeira vez, a avaliação teve a participação de todas as unidades da Federação. Dois anos depois, em 1997, a avaliação abrangeu as mesmas séries e níveis de ensino, mas se ampliaram as áreas avaliadas, com a inclusão da área de ciências, para o Ensino Fundamental, e das áreas de física, química e biologia, para o

Ensino Médio. As avaliações do SAEB acontecem a cada dois anos e utilizam amostras probabilísticas representativas dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal.

A análise dos resultados do SAEB permite acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes e os diversos fatores que interferem na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e dos resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

As informações do SAEB servem de suporte para o Ministério da Educação e para as secretarias estaduais e municipais definirem ações voltadas para a busca de soluções dos problemas identificados no ensino. Uma das políticas públicas baseadas em dados do SAEB que pode ser apontada, da década de 1990 até hoje, são as políticas para correção de fluxo e de redução da distorção idade/série.

Os indicadores produzidos desde 1990, resultantes das aplicações do SAEB, vêm apontando *déficits* no ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Tais indicadores refletem os baixos níveis de desempenho dos alunos em leitura, sendo que parcela significativa desses estudantes chega ao final do ensino fundamental com domínio insuficiente de competências essenciais que lhes possibilitem dar prosseguimento aos seus estudos e, conseqüentemente, à sua vida em uma sociedade letrada e tecnológica.

Dessa forma, outra política pública que pode ser considerada como outra iniciativa para correção dos problemas detectados pelo SAEB é a ampliação do Ensino Fundamental, a iniciar-se aos seis anos de idade, em decorrência da Lei 11.274, de 06/02/2006. Com essas mudanças, introduz-se uma demanda de grande potencial renovador: reorganizar a vida escolar prevista para o aluno do ensino fundamental de forma a acolher a criança de seis anos e, ao mesmo tempo, a promover o avanço, ao longo de nove anos, de sua formação. Nesse sentido, o foco da formação nos anos iniciais são os processos de alfabetização e os conhecimentos matemáticos.

Em 2005, a Portaria n. 931 do MEC determinou que o SAEB passaria a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é uma avaliação realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da federação, tendo como principal foco os processos de gestão dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações. Já a ANRESC é mais detalhada e extensa, tendo por foco a unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil.

A Prova Brasil foi idealizada com o objetivo de produzir informações sobre o processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas do Brasil. Os resultados

decorrentes do processo subsidiam os governos na implementação de políticas públicas e no direcionamento de ações que resultem na melhoria da qualidade do ensino brasileiro.

A primeira edição da Prova Brasil ocorreu em 2005, ocasião em que teve a participação de 5.398 municípios de todas as unidades da Federação, avaliando 3.306.378 estudantes de 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos). Na avaliação, são aplicadas provas de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura, e Matemática, com base nos currículos das diferentes unidades da Federação e nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os participantes também respondem a um questionário com informações sobre o contexto social, econômico e cultural (BRASIL, 2008).

Do ponto de vista metodológico, a Prova Brasil adota o marco teórico e os mesmos procedimentos e técnicas utilizados no SAEB, entre eles: matrizes de referência; testes padronizados para medir os conhecimentos dos estudantes nas áreas de conhecimento; padronização dos trabalhos de campo; uso da teoria de resposta ao item<sup>18</sup> e de escalas de proficiência para análise de dados e apresentação de resultados.

Tanto a Prova Brasil como o SAEB avaliam as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, tendo por foco a leitura e a resolução de problemas. A Prova Brasil avalia somente estudantes das escolas públicas da área urbana de 4ª e 8ª séries, enquanto o SAEB além de avaliar alunos de 4ª e 8ª séries, avalia também educandos do 3º ano do ensino médio, atingindo os alunos das redes pública e privada e das áreas urbana e rural e é realizada por amostragem (BRASIL, 2008). Esses dois instrumentos vêm atender a necessidade de uma avaliação externa que, além de apontar os problemas existentes, também apontam possíveis soluções (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

Entre as medidas adotadas pelo MEC para promover o desenvolvimento educacional, está o PDE com o objetivo de sistematizar ações na busca de uma educação equitativa e de qualidade. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, parte integrante do PDE, estabelece um conjunto de diretrizes para que união, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, conjuguem esforços em prol da melhoria da qualidade educacional.

Todas as 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, são iniciativas que concorrem para o alcance da média dos países da OCDE, entre outras: 1 - estabelecer como foco a aprendizagem; 2 - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade; 3 - acompanhar cada aluno da rede individualmente

---

<sup>18</sup> A teoria de resposta ao item é uma metodologia de avaliação que permite que os desempenhos de alunos submetidos a provas diferentes possam ser colocados em uma única escala, possibilitando a comparação entre alunos de uma mesma série examinados em épocas distintas e também o estudo da evolução de desempenho dos alunos à medida que aumenta a escolaridade (para tal, basta que os testes a que os alunos são submetidos tenham algumas questões comuns entre si).

e combater a repetência, por estudos de recuperação ou progressão parcial; 4 - combater a evasão; 5 - ampliar a jornada etc.

As grandes ações, parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estão fundamentadas no IDEB<sup>19</sup>. O MEC, através do FUNDEB (Fundo Nacional da Educação Básica), prevê ações efetivas de melhorias do IDEB, através de diretrizes propondo metas de superação. Além disso, o órgão estabelece normas legais que propiciam a criação, pelos sistemas de ensino e escolas, de mecanismos flexibilizadores da avaliação da aprendizagem, a exemplo da classificação/reclassificação, progressão continuada e progressão parcial. Esses mecanismos apareceram associados à flexibilização da organização da educação básica (ciclos, grupos não seriados e outros), à possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e à obrigatoriedade de estudos de recuperação, preferencialmente paralelos ao período letivo.

Segundo Fernandes (2007), o IDEB não é uma avaliação, mas um índice bem mais completo que os anteriores, que trabalha com o cruzamento dos resultados da Prova Brasil e dos dados do fluxo escolar (aprovação, reprovação e evasão) das escolas públicas. Sua fórmula pode ser assim resumida: quanto menos tempo os alunos de uma escola levarem para completar determinada etapa do ensino e quanto mais altas forem as notas deles na Prova Brasil, melhor será o IDEB dessa escola.

Nesse sentido, o IDEB foi criado pelo INEP em 2007, como parte do PDE. Esse índice é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB e na Prova Brasil (BRASIL, 2008).

Ainda, segundo Fernandes (2007), é por meio do IDEB que se podem identificar as escolas que precisam de apoio pedagógico e/ou financeiro para ofertar um ensino de melhor qualidade a seus alunos, sendo que aquelas que se destacarem no cumprimento das metas poderão receber um “incremento” na verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Assim, esse índice permite, além de um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, identificar quem são os que mais precisam de investimentos e cobrar resultados. A Prova Brasil e o SAEB são aplicados a cada dois anos e os resultados do índice têm como finalidade ser um parâmetro para orientar a melhoria do ensino, pois os sistemas municipal, estadual e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir.

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio país (com base no SAEB e na Prova Brasil), foi possível fixar metas de desenvolvimento

---

<sup>19</sup> O IDEB é um indicador de desenvolvimento educacional, que combina tanto informações de desempenho em exames padronizados como informações sobre fluxo escolar.

educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais.

A escala do IDEB vai de zero a dez, sendo que o Governo Federal espera que, no ano de 2021, o índice esteja em pelo menos seis pontos. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA<sup>20</sup> e no SAEB.

Por meio de todos esses aspectos, pode-se concluir que a avaliação tem adquirido papel central no desenvolvimento de diversos países, especialmente no Brasil. Sobretudo, destaca-se, na iniciativa brasileira, a avaliação padronizada em larga escala, que, segundo Locatelli (2002, p.5), teria passado a assumir "papel central na formulação e implementação de políticas públicas". No caso da avaliação da educação básica, o objetivo é "monitorar a qualidade", com o desafio de fazer com que diferentes atores incorporassem a avaliação externa em seu cotidiano vendo-a como apoio para melhorar a qualidade do ensino.

Segundo Oliveira (2009), essas avaliações são um fato e os resultados dessas avaliações demandam ações voltadas para a educação pública brasileira, principalmente na distribuição de recursos internacionais. A forma como essas avaliações se configuraram no Brasil e se propagaram em diferentes níveis de ensino retrata a mudança no papel do Estado, que passou a assumir uma posição de Estado Avaliador. A lógica que tem prevalecido na atualidade, no que diz respeito às políticas educacionais, é o controle feito por meio dos resultados apontados nas avaliações externas.

Como continuidade dessa política dos Estados de estabelecer indicadores de desempenho e sistemas de avaliação, foi instituída pelo MEC a PB, que tem por objetivo oferecer aos gestores públicos e aos professores de suas redes informações sobre o desempenho dos estudantes de até 8 anos na leitura e escrita. Permitindo, assim, intervenções com vistas à correção de possíveis insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita.

Atualmente, a PB é realizada pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas e avalia o seu nível de alfabetização, propiciando aos professores, diretores, coordenadores e gestores das diversas redes de ensino informações que orientem a elaboração de ações e a implementação de políticas públicas em prol do

---

<sup>20</sup> O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) é uma avaliação realizada internacionalmente com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes de 15 a 16 anos, faixa etária que caracteriza o término da escolarização básica na maioria dos países participantes. É coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), porém, no Brasil, esse processo é coordenado pelo INEP. As avaliações ocorrem a cada três anos, dando, alternadamente, ênfase em diferentes áreas – leitura, matemática e ciências.

aprendizado nas áreas de leitura e escrita, possibilitando às redes de ensino corrigir distorções no processo de alfabetização.

A PB tem dois objetivos principais que são: avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. Diante disso, pode-se considerar que essa ação do governo federal atendeu às diretrizes do PDE.

#### **1.4 As avaliações e o fracasso na alfabetização**

Uma escola pública de qualidade para todos os alunos é tema central dos debates na sociedade e de ações políticas, bem como justificativa principal para o uso das avaliações em larga escala. Contudo, é necessário esclarecer quais são essas novas demandas de formação sugeridas para as práticas educativas das escolas, particularmente na área da alfabetização, pois não se trata das mesmas demandas utilizadas no passado. Nas últimas décadas, vem ocorrendo um aumento das expectativas em relação à alfabetização, uma vez que surgem novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo. Segundo Silva (2007, p.134), essas novas expectativas são decorrentes do fato de que se vive em uma sociedade grafocêntrica, na qual a escrita está profundamente incorporada em todas as atividades da nossa vida, além de ser enormemente valorizada e até mitificada: a escrita seria a representação do saber legítimo, em detrimento de saberes associados à oralidade, vistos como saberes “tradicionais”, “folclóricos” ou “populares”.

Ainda, segundo Silva (2007), uma das consequências das sociedades do mundo inteiro estarem cada vez mais centradas na escrita é a de que não basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código para responder adequadamente às demandas contemporâneas para as práticas sociais de leitura. Nas palavras da autora, para que a escola consiga atender às exigências do mundo atual, é preciso desenvolver propostas que vão além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar, pois é preciso fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriar-se da função social dessas duas práticas, desenvolver a capacidade de autoformação diante da leitura de textos novos: é preciso letrar-se. É nesse contexto que surge, no Brasil e em outros países, o conceito de letramento, que designa o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar com autonomia a língua em práticas sociais (SOARES, 2001, 2003).

Silva (2007), também explica que essas novas perspectivas para o ensino são contraditórias, pois, embora a escola tenha ampliado o seu conceito de alfabetização, os resultados das avaliações sistêmicas têm revelado que as escolas ainda não têm

conseguido alcançar, em suas práticas, novas expectativas propostas para o ensino da língua escrita. De maneira geral, as avaliações têm mostrado que muitas crianças das escolas brasileiras, embora alfabetizadas, não são letradas. Em outras palavras, não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, até naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades.

Nesse contexto, cabe, portanto, refletir, se as práticas das escolas estão atingindo essas novas metas propostas para o ensino da língua escrita? A resposta para essa pergunta tem sido respondida principalmente pelos resultados das avaliações em larga escala. Para situar melhor os dados mais recentes sobre rendimento dos alunos da escola brasileira, a partir de duas avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros, podem-se considerar tanto os dados das avaliações do SAEB e Prova Brasil, desenvolvidas pelo INEP e também a avaliação promovida pelo programa PISA, desenvolvida pela OCDE e que envolveu diferentes países<sup>21</sup>.

Os dados do PISA, no Brasil, apontam que a proficiência de estudantes de 15 anos em leitura é, significativamente, inferior a todos os outros países participantes da avaliação. De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001, desde 1995, o rendimento dos alunos vem caindo. Apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuiriam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para a continuação de seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Uma parte deles apresenta um desempenho situado no nível intermediário: 36,2% estão “começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série”.

Uma comparação, feita por pesquisadores<sup>22</sup>, entre os resultados no SAEB de alunos da 4ª, da 8ª e do 3º ano do ensino médio mostra que o aumento da proficiência em leitura de uma para outra série é bastante modesto, ou seja, uma aquisição restrita de novas habilidades e competências em língua portuguesa ao longo da escolaridade básica (BATISTA *et al*, 2005).

Esses dados permitem concluir que um número expressivo de estudantes não aprendem a ler na escola brasileira e que essa realidade do ensino produz um grande número de analfabetos ou analfabetos funcionais - pessoas que não são capazes de utilizar a escrita e a leitura na produção de textos na vida cotidiana ou na escola, para satisfazer as exigências do aprendizado.

---

<sup>21</sup> Trinta e dois países participaram do PISA, dentre eles Coréia do Sul, Espanha, EUA, Federação Russa, França, México, Portugal e Brasil.

<sup>22</sup> BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.81, p.91-113, dez. 2002.

Os resultados das avaliações da Prova Brasil de 2008 mostram que muitas secretarias educacionais do país estão investindo em diversas ações procurando reverter esse quadro do fracasso. A avaliação foi aplicada em todas as escolas urbanas em novembro de 2005 aos alunos de 4ª e 8ª séries de 43 mil escolas públicas, foram organizados em uma escala de onze níveis para atender a finalidade da avaliação – informar a escola a respeito da proficiência em leitura de seus alunos e orientar a ação docente para que o conhecimento deles possa ser ampliado e aprofundado. Um nível é uma classificação utilizada para caracterizar as habilidades comuns a grupo de alunos que realizaram a avaliação e permite a identificação de uma determinada competência comum a esse grupo. Assim, os alunos são agrupados por competência constituída, por conhecimentos já adquiridos e capazes de serem mobilizados.

Embora se reconheçam avanços na aprendizagem de alunos pertencentes a determinadas redes públicas de algumas regiões do país, os resultados ainda estão distantes das metas de qualidade proposta para a educação.

São muitos os fatores que a literatura aponta como determinantes do desempenho escolar: qualidade do professor, nível socioeconômico da família e da escola que o aluno frequenta; escolaridade dos pais; infra-estrutura das escolas; número de horas-aula; idade de entrada no sistema escolar, entre outros. Segundo PARANDEKAR (2008), com respeito à infra-estrutura, por exemplo, o Censo Escolar de 2006 mostra que metade dos alunos (50,5%) estuda em escolas que não possuem biblioteca. Quanto à formação dos professores, no caso das quatro primeiras séries, quase metade dos postos docentes (47,3%) são ocupados por professores que não possuem a licenciatura. Nas quatro últimas séries, esse percentual é de 19,6%, tratando-se, nesse caso, de grau de formação abaixo daquele legalmente exigido.

Mas é preciso dimensionar e analisar esse fracasso, pois ele não parece ser um fato novo: no caso da alfabetização, boa parte dos problemas enfrentados hoje estão relacionados com esse passado.

Segundo Batista (2005), o Brasil difundiu a alfabetização de forma gradual. Em 1820, apenas 0,20% da população era alfabetizada. Em 1872, quando se realizou o primeiro censo nacional, o índice de alfabetizados era de apenas 17,7% entre pessoas de cinco anos e mais. A partir do século XX, esse índice foi progredindo. No ano 2000, tem-se um índice de 16,7% de analfabetos no país.

Com relação à escolarização, só no final da década passada, o país conseguiu universalizar o acesso à escola, embora, em muitos estados, persistam percentuais expressivos de crianças fora da escola.

De maneira geral, os dados das avaliações mostram que o analfabetismo e o fracasso na alfabetização são maiores entre as crianças que vivem em regiões que

possuem piores indicadores sociais e econômicos; entre as crianças que trabalham e entre as crianças negras. Isso denota que o analfabetismo é parte do problema da desigualdade social, da injustiça social e da exclusão social presente em nosso país.

Ainda segundo Batista (2005), os dados mostram também a inclusão de novas parcelas da população no mundo da escrita. O número de alfabetizados girava em torno de 18%, quase no final do século XIX. No início do século XXI, chega a 83%. Os percentuais de analfabetismo entre crianças e jovens em idade escolar (10 a 19 anos) foram reduzidos de 14% para cerca de 7%. Ao mesmo tempo, ampliou-se o nosso conceito de alfabetização, em resposta a novos problemas colocados pelo mundo contemporâneo.

Soares (2003) recorre à definição de alfabetização do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa para explicar que, em sua essência, tem-se de considerá-la como o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, uma pessoa alfabetizada domina as habilidades de codificação e de decodificação. Por outro lado, esse conceito de alfabetização é uma definição datada historicamente, pois foi sendo progressivamente ampliado ao longo do século passado. Hoje considera-se alfabetizado “aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária”. Essa evolução fez com que os censos fossem ampliando seu conceito de alfabetização. Segundo Soares (2003, p.10),

(...) até os anos 40 do século passado, os questionários do Censo indagavam, simplesmente, se a pessoa sabia ler e escrever, servindo, como comprovação da resposta afirmativa ou negativa, a capacidade de assinatura do próprio nome. A partir dos anos 50 e até o último Censo (ano 2000), os questionários passaram a indagar se a pessoa era capaz de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já evidencia uma ampliação do conceito de alfabetização: já não se considera alfabetizado aquele que apenas declara saber ler e escrever, genericamente, mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer uma prática social em que a escrita é necessária.

A autora explica ainda que essa ampliação do conceito revela-se mais claramente em estudos censitários desenvolvidos a partir da última década, em que são definidos índices de *alfabetizados funcionais*, tomando como critério o nível de escolaridade atingido. O que evidencia o reconhecimento dos limites de uma avaliação censitária baseada apenas no conceito de alfabetização como “saber ler e escrever” ou “saber ler um bilhete simples”, e a emergência de um novo conceito, que incorpora habilidades de uso da leitura e da escrita desenvolvidas durante alguns anos de escolarização.

A autora também explica que a ampliação do conceito de alfabetização se manifesta também na escola, pois, até muito recentemente, muitos professores defensores de práticas mais conservadoras e os livros didáticos organizados com os métodos de alfabetização tradicional consideravam que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela alfabetização. O uso da língua escrita, em práticas sociais de leitura e produção de textos, seria uma etapa posterior à alfabetização, devendo ser desenvolvido

nas séries seguintes. A partir dos anos 80, porém, concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita vêm mostrando que o aprendizado das relações entre as “letras” e os sons da língua é uma condição do uso da língua escrita.

Traduzir esses pressupostos teóricos para ações metodológicas concretas significa, entre outros aspectos, considerar a criação de um ambiente alfabetizador dentro da sala de aula que se materializaria em ações que buscam levar as crianças em fase de alfabetização a usar a língua escrita, mesmo antes de dominar as “primeiras letras”. Isso se faria, por exemplo, com a organização da sala de aula com base na escrita, favorecendo a exploração, pela criança, do funcionamento da língua escrita. Soares (2003) argumenta que a necessidade desse conhecimento sobre os usos e as funções da língua escrita seria particularmente relevante para crianças de famílias muito afastadas do mundo da escrita, como forma de participação em situações de leitura e produção de textos.

A autora conclui que alfabetizar envolveria também saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos. É para essa nova dimensão da entrada no mundo da escrita que se cunhou uma nova palavra: letramento<sup>23</sup>.

Por meio desse conceito de letramento, a escola ampliou, assim, o seu conceito de alfabetização. O que boa parte dos dados do SAEB mostra é que muitas crianças, embora alfabetizadas, não são letradas. Não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades.

Assim, as dificuldades que enfrentadas, hoje, na alfabetização, são agravadas tanto pelo passado (a herança do analfabetismo e das desigualdades sociais), quanto pelo presente (a ampliação do conceito de alfabetização e das expectativas da sociedade em relação a seus resultados).

Tendo em vista esses resultados negativos do trabalho das escolas, as políticas educacionais das redes de ensino público têm procurado definir um conjunto de ações visando enfrentar o fracasso escolar. Nesse sentido, têm buscado criar oportunidades mais igualitárias de aprendizagem, já que diversos estudos revelam que as crianças que não aprendem a ler e a escrever na escola, em sua maioria, são oriundas dos meios sociais mais excluídos: são crianças predominantemente negras, que trabalham, que habitam as regiões com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), cujos pais têm menor escolaridade e poder de consumo.

É nesse novo contexto social que as demandas propostas para a alfabetização das crianças se transformam e que, conseqüentemente, também se alteram as

---

<sup>23</sup> Ela serve para designar o conjunto de conhecimentos, de atitudes e de capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais.

competências que se esperam dos professores alfabetizadores. Por isso, uma pergunta tem orientado a implementação das políticas de formação de professores é: que tipo de ações formadoras de professores pode repercutir positivamente no processo de aprendizagem de todas as crianças dos meios populares?

### **1.5 Os debates acadêmicos sobre a avaliação**

A partir das considerações apresentadas anteriormente, pode-se concluir que avaliação educativa se desenvolveu de forma importante no cenário mundial, despertando o interesse por parte de alguns organismos internacionais e fazendo chegar a política de avaliação de sistemas educacionais a muitos países, entre os quais o Brasil. Por aqui, ela se apresentou e se apresenta por meio de um novo modelo de gestão educacional, que trouxe, entre outros aspectos, a elaboração de indicadores nacionais e mudanças nos modos de controle dos sistemas educativos.

No entanto, as políticas públicas ligadas à educação fazem parte de uma problemática mundial, que contemplam e espelham contradições. É um tema polêmico e, portanto, gera posições contrárias e favoráveis a esse sistema de avaliação de monitoramento, entendida neste caso, como a avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito federal, sistemas estaduais e municipais de ensino básico.

Entre os que defendem o sistema de avaliação em larga escala, estão autores como Franco (2001), Bonamino (2002), Oliveira (2008) e Soares (2001, 2003). Oliveira (2008, p.18), por exemplo, defende que as avaliações exercem um papel relevante no contexto educacional contemporâneo, pois servem, entre outros propósitos, para retratar mais precisamente o nível de desempenho escolar de uma grande quantidade de alunos avaliados, como também para fornecer subsídios mais sólidos ao aperfeiçoamento das políticas educacionais que vêm sendo implementadas. Para a autora, as escalas de proficiência, utilizadas nas avaliações em larga escala, fornecem dados importantes que podem auxiliar o aperfeiçoamento das políticas educacionais, visto que são utilizadas pelos avaliadores e pelos gestores educacionais como “um instrumento capaz de aferir e interpretar a proficiência dos alunos nas diversas habilidades que compõem os domínios de conhecimento investigados”.

A autora ressalta ainda que, apesar dos resultados das avaliações da educação básica apontarem para a baixa qualidade do ensino ofertado nas escolas brasileiras, os resultados dos dados aferidos têm uma especial importância, na medida em que mostram as falhas do sistema, permitindo a consolidação de ações mais efetivas para a qualidade

das estratégias educativas e o enfrentamento das desigualdades, promovendo a equidade nas oportunidades educacionais. Assim, essas avaliações produziriam informações importantes para subsidiar os administradores públicos na tomada de decisões políticas, voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. Além de que, poderiam obedecer a certa periodicidade e incorporar metodologias que permitiriam a comparação de resultados entre ciclos de avaliação, entre escolas, municípios, estados e entre a média nacional, possibilitando o acompanhamento da evolução do desempenho escolar.

Outro autor que defende esse modelo de avaliação dos sistemas educativos é Klein (2009), que afirma que, para verificar se um sistema educacional é eficaz, são necessários indicadores de resultados educacionais que possibilitem avaliar se os alunos estão aprendendo, se estão sendo aprovados e se estão concluindo a educação básica na idade adequada. Nesse sentido, o sistema de avaliação em larga escala, criado no Brasil em 1995, permitiu, além de um acompanhamento sistemático da evolução do desempenho dos estudantes até os dias atuais, a correção dos conceitos de movimentação e fluxo escolar de forma a adotar taxas de aprovação e de repetência mais próximas do real. Assim, segundo Klein (2009), com a adoção desses instrumentos, o Brasil hoje estaria preparado para definir indicadores e metas de qualidade, monitorá-las e instituir políticas públicas focadas no alcance dessas metas. O autor defende ainda que

As políticas públicas que visam melhorar o sistema educacional precisam apoiar-se nos diagnósticos já disponíveis para definir estratégias de intervenção e de monitoramento capazes de alterar os indicadores educacionais. É preciso que os alunos brasileiros frequentemente e concluam uma educação básica de qualidade. Para tal, é necessária a formulação de duas políticas amplas e simultâneas: melhorar o fluxo escolar e o desempenho dos alunos. (KLEIN, 2009, p.26)

Já Franco (2007), outro pesquisador na área da avaliação, ressalta que o instrumento Prova Brasil pode ser interpretado como um exercício de avaliação de base censitária que focaliza as escolas públicas urbanas. Por sua amplitude nacional, esse instrumento traz contribuições para a produção de indicadores para os municípios brasileiros, o que culminou recentemente, no âmbito do PDE, na integração dos resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar, viabilizando o IDEB.

Ainda, segundo Franco (2007), se se levar em conta que o princípio básico do IDEB é o de que a qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano, quanto mais alunos têm o desempenho medido por meio da Prova Brasil, mais dados se tem sobre a situação da educação no Brasil. A avaliação em larga escala realizada nas redes estaduais e municipais periodicamente, gera uma enorme quantidade de dados que podem ou não ser aproveitados para a melhoria significativa na educação básica. Ressalta-se que, ao mesmo tempo em que esse instrumento coloca em evidência dados que

permitem medir o nível de aprendizagem dos alunos, deixa à mostra muitas mazelas do sistema educativo.

Gatti (2009, p.15) apresenta uma breve análise histórica que contribuiu para a instituição do atual modelo de avaliação em larga escala na educação básica e faz um balanço positivo desse modelo, apontando que tem havido uma mudança da representação dos processos avaliativos de sistemas educacionais no Brasil, em relação aos quais houve inicialmente uma reação contrária muito forte, e que uma cultura de avaliação educacional está se consolidando, na ideia de *accountability* (responsabilização).

A mesma autora aponta ainda que os debates e as contraposições aos processos avaliativos implementados em vários níveis educacionais e nos vários sistemas de administração educacional do país (União, Estados e Municípios) são construtivos. A preocupação com os resultados dos processos de ensino está presente atualmente nas administrações públicas da educação e nas escolas, dando margem a iniciativas como aperfeiçoamento dos currículos escolares, formação continuada de professores, revisão da formação básica de docentes, produção de materiais didáticos novos. Para a pesquisadora, o impacto dessas avaliações começaria a ser sentido na educação básica, mas ainda se espera que as avaliações sejam vistas como estímulos à mudança em processos educacionais, e não como punição.

Contudo, as avaliações não são objeto apenas de adesão e de críticas favoráveis. Ao contrário, são significativas as posições negativas a essa ação como política educacional e surgem críticas acirradas sobre seu uso, bem como sobre suas concepções, finalidades, instrumentos e efeitos na educação do país.

Um autor pertencente a esse grupo é Afonso (1998) que, entre outros, critica os aspectos ideológicos e políticos do uso desses organismos de avaliação, pois os considera como instrumentos fundamentais para a promoção de quase-mercados no setor educacional, ou seja, por uma combinação específica de elementos de regulação do Estado e da introdução da lógica de mercado no domínio público. Isso aumenta o controle governamental sobre as escolas ao mesmo tempo em que cria mecanismos de incentivo à competitividade no sistema educacional.

Ainda, segundo o autor, quando esse tipo de avaliação ganha muita importância no contexto educacional, tornando-se parte da reforma educativa que aconteceu em muitos países, contribui para o aumento do controle do Estado sobre o currículo, sobre o sistema escolar, sobre os resultados e, em consequência, sobre os recursos investidos na área, além de virarem uma referência para o uso dos instrumentos de avaliação nos níveis federal, estadual e municipal a fim de conhecer os resultados e direcionar os investimentos.

Afonso (2001) afirma que a presença do Estado-avaliador promove um “ethos competitivo”, que pode ser reconhecido quando se nota, por exemplo, as pressões

exercidas sobre as escolas por meio da aplicação sistemática de avaliações externas e por meio do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar os indicadores estatísticos que desconsideram as especificidades dos contextos e processos educativos:

Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não superior (...) continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos atores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos. (AFONSO, 2001, p.26)

Afonso (2009) também chama atenção para o uso inadequado dos resultados das avaliações, ao argumentar que nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode determinar a mera recolha e publicidade de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Esta situação, explica o autor, é ainda mais discutível quando “os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores” (AFONSO, 2009, p.18).

Esta tendência tem se verificado ao longo dos anos em diferentes sistemas educativos, especialmente o norte-americano, explica o autor. Isso significa que, em muitos casos, os resultados dos testes constituem o único fator para a tomada de decisões cruciais sobre as escolas, os professores e estudantes, o que pode ter efeitos negativos sobre o seu trabalho. Assim, a utilização das avaliações externas, baseadas em testes estandardizados, torna-se, com frequência, uma estratégia para a indução de medidas de privatização e/ou lógicas de quase-mercado em educação e contribuiu para a emergência, nas palavras do autor, de um Estado-avaliador e das mudanças nas políticas avaliativas marcadas pela introdução de mecanismos de mercado. Por estas razões, considera-se que a aplicação desses testes só tende a promover efeitos não desejáveis.

Outros autores criticam o modelo do instrumento de avaliação utilizado e criticam suas limitações para avaliar a aprendizagem dos alunos. Casassus (2009) argumenta nessa direção ao afirmar que o objetivo das provas de múltipla escolha, como as que se utilizam nos sistemas nacionais de avaliação (SAEB no Brasil) contribui apenas para criar hierarquias de excelência, pois determinam posições e estabelecem *rankings* entre os indivíduos examinados. Para o autor, os testes não medem o que sabem os alunos, nem o que eles sabem fazer e, por isso, seria necessário recorrer a outro tipo de avaliação, tais como portfólios e provas de desempenho. O autor defende que

Os sistemas centralizados de medição afastam os sistemas educativos das finalidades para os quais foram criados. (...) É um erro grave equiparar a pontuação

que se obtém com o objetivo de conseguir uma educação de qualidade. Pontuação não é qualidade. Qualidade não é pontuação. (CASASSUS, 2009, p.73)

Para o autor, os sistemas de avaliação colocados em prática são mecanismos que pioram ao invés de melhorar a qualidade da educação. O erro estaria em assinalar o sucesso ou fracasso de uma política educacional através de um resultado fornecido pelas avaliações sistêmicas e que o sistema, tal como está concebido, não pode modificar. Além disso, a importância que se tem dado a esta forma de avaliação faz com que a qualidade da educação se transforme em sinônimo de pontuações em provas. Assim, a avaliação baseada em provas sistêmicas configura-se como instrumento de seleção e não de inclusão. Dessa forma, em contextos segmentados como são os sistemas educativos da América Latina, esse modelo promove a desigualdade. Esta dimensão da avaliação sistêmica é obscura e tem dois aspectos: os sistemas de medição são políticos e o uso da informação é político.

Nessa mesma direção assumida por Casassus (2009) sobre as críticas aos instrumentos de avaliação e seus efeitos classificatórios, Boggino (2009) argumenta que quando a classificação (leia-se testes externos) entra na sala de aula, o prazer de ensinar e aprender se perde e se desvia o eixo da prática educativa, para professores e alunos. A classificação é considerada como “prêmio à produção”; o que implica um determinado modelo de alunos e de sociedade. Só se avalia para conhecer e só conhecendo o que o aluno sabe ou não é que é possível intervir pedagogicamente, com vistas a gerar melhorias nas suas aprendizagens. Dessa forma, Boggino (2009) considera que o ponto de partida do ensino tem que ser a avaliação, e não os conteúdos curriculares e propõe que se avaliem não apenas os resultados (algo necessário), mas que também se avaliem os processos de aprendizagem. A avaliação dos processos de aprendizagem é que possibilita aos professores “oferecer aos seus alunos um apoio pedagógico sistemático e ajustado às suas possibilidades de aprendizagem e que garanta a continuidade dos seus processos de aprendizagem” (BOGGINO, 2009, p.79).

Finalmente, o trabalho de Barreto, Pinto e Martins (2001) faz um estado da arte sobre a avaliação na educação básica brasileira, no período de 1990-1998, e, após um longo do exame dos periódicos, concluem que há número considerável de autores que se vêm ocupando do tema há pelo menos duas décadas, sugerindo que o campo de estudos está em processo de consolidação.

Em síntese, os autores explicam que muitos trabalhos publicados têm-se tornado referências importantes, seja pelas análises e discussões sobre modelos, pressupostos e aspectos metodológicos da avaliação e das práticas avaliativas nas escolas, seja pelos esforços de focalizar as informações sobre o rendimento do aluno como elementos que subsidiam a gestão dos sistemas de ensino. Além disso, afirmam que as críticas em relação

à avaliação de sistemas educacionais incidem principalmente sobre a origem econômica do modelo da avaliação que propõe como centro das reformas educacionais, além de mudança no estilo de gestão da escola, mudanças profundas na lógica de operar do setor público. Assim, os autores, contrários ao uso desse tipo de avaliação, acusam, principalmente, o referencial que fundamenta as avaliações, pois é considerado como muito distante daquele em que se orientam as práticas dos professores, uma vez que se apoia em uma racionalidade que não é a deles e produz muitas inseguranças e competições o que contribui para imprimir resistências à valorização de uma cultura avaliativa nas escolas.

## **1.6 As avaliações da alfabetização no contexto de Minas Gerais**

Pode-se considerar que foi em decorrência do sucesso da experiência do SAEB que se difundiu uma cultura de avaliação em larga escala no país e que, dada à necessidade de se obterem informações menos agregadas e mais representativas de determinadas realidades, muitos estados brasileiros criaram seus próprios sistemas de avaliação, administrando seus testes de forma censitária. Seguindo essa tendência, Minas Gerais optou por implementar um sistema de avaliação próprio que, em última análise, seria a contrapartida para a autonomia escolar e viria a assumir o papel de prover diagnóstico do ensino público relacionado à qualidade de ensino.

Em 2000, o governo do estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), instituiu o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Dentre as atividades que compõem o SIMAVE, estão o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)<sup>24</sup>. Esse Programa realiza a aplicação de testes a todos os alunos da quarta e oitava séries do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio da rede estadual. Além dos testes que avaliam as competências nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o processo de avaliação inclui um questionário aplicado aos alunos, com o objetivo de obter dados sobre o perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos estudantes, e, ainda, informações relevantes sobre o professor e características da turma. A metodologia empregada para avaliação pelo PROEB é a mesma utilizada pelo SAEB, ou seja, um teste composto por itens elaborados a partir de uma matriz de referência criada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. Os itens (questões de múltipla escolha) desses testes foram construídos por especialistas tendo

---

<sup>24</sup> O PROEB é um programa de avaliação que tem por objetivo avaliar as escolas da rede estadual.

como base a proposta curricular de Minas Gerais e as matrizes de competências utilizadas pelo SAEB.

Segundo informações apresentadas nos documentos da SEE/MG (2008), o estado de Minas Gerais tem os seus próprios indicadores, criados dentro do SIMAVE, composto pelos programas censitários de avaliação PROALFA<sup>25</sup> (Programa de Avaliação da Alfabetização) e PROEB (Programa de Avaliação da Educação Básica). As avaliações são promovidas pela Secretaria de Estado de Educação e realizadas por instituições vinculadas às universidades federais de Minas Gerais.

O Programa de Avaliação da Alfabetização, PROALFA, foi instituído pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais com o objetivo de auxiliar o Governo Estadual, as diversas instâncias da administração educacional e os professores das escolas públicas de Minas Gerais a obterem um diagnóstico preciso da aprendizagem em leitura e escrita dos estudantes matriculados no segundo, terceiro e quarto anos do Ensino Fundamental. Para tanto, os diagnósticos são tomados com base em avaliações amostrais realizadas no 2º e no 4º ano de escolaridade, e em avaliações censitárias no 3º ano e entre os estudantes do 4º ano que obtiveram baixo desempenho na avaliação anterior.

Já o PROALFA, avaliação destinada aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto de sua ampliação, vem sendo realizado desde 2005, com a coordenação e supervisão da SEE em parceria com o Ceale, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED), da Universidade Federal de Juiz de Fora. O programa tem o objetivo de verificar os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos das redes estadual e municipal.

Ainda segundo informações apresentadas nos documentos da SEE/MG (2008), além de se buscar construir um retrato da educação básica por meio do uso de uma metodologia rigorosa e de critérios pedagógicos bem delineados, outro objetivo deste programa, que integra o SIMAVE, é o de fornecer subsídios para o planejamento de ações que visem à melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de Minas Gerais. Para atingir esse objetivo, a Secretaria Estadual de Educação realizou avaliações anuais nesse período de 2006-2009, cobrindo todo o território mineiro, que possibilitaram o levantamento de informações que retratam o quadro de proficiência em leitura e escrita nos mais diversos níveis de agregação: desde as escolas individuais até o Estado como um todo, com atenção particular às Superintendências Regionais de Ensino (SEE/MG (2008).

---

<sup>25</sup> O PROALFA é uma avaliação em larga escala, universal, aplicada nas três primeiras séries do Ensino Fundamental: no 2º, no 3º ano, e 4º ano, através de amostra ou do censo escolar e verifica os níveis de leitura e escrita alcançados pelos alunos e indica a necessidade de intervenções para a correção dos problemas pedagógicos das redes municipais e estaduais.

Segundo consta no portal eletrônico da Secretaria Estadual de Educação<sup>26</sup>, além de avaliar os sistemas de ensino, o PROALFA gera indicadores que permitem a identificação do grau de leitura e escrita por rede de ensino, região do Estado, município, escola e até por aluno, o que possibilita a análise e intervenção pedagógica individual nas escolas. Esse diagnóstico permite também que a SEE apoie a multiplicidade de projetos de intervenção pedagógica nas escolas e defina políticas públicas mais adequadas a cada região do Estado.

A matriz de referência do PROALFA constitui-se em um conjunto de competências de leitura e de escrita que delimitam o objeto de avaliação dos testes, especificado para o 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Cada uma de suas competências se decompõe em descritores, que se relacionam com o conteúdo programático do teste e com o nível de operação mental necessário para se dominar o conteúdo proposto.

A escala de proficiência adotada pelo PROALFA associa os diversos estágios de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita a uma métrica arbitrária que varia de 0 a 100 pontos. Percebe-se, por esses critérios classificatórios, que diferentes habilidades requerem diferentes níveis de proficiência para serem dominadas. Assim, na avaliação realizada para cada um dos anos de escolaridade avaliados, estabeleceu-se um critério que divide as proficiências em três níveis de desempenho: baixo, intermediário e recomendado. Segundo os especialistas envolvidos na avaliação (ROCHA 2007, 2008; CAFIEIRO *et al*, 2007), esta convenção tem a vantagem de proporcionar uma imagem sucinta da distribuição de proficiências de cada unidade avaliada no teste: escola, município, SRE ou o próprio Estado.

O PROALFA e o PROEB avaliam a qualidade da educação básica de Minas Gerais com metodologia específica e critérios pedagógicos, que convergem para a consolidação das políticas educacionais do Estado, do país e até mesmo mundial.

De maneira geral, pode-se afirmar que os resultados apresentados por essas e por outras avaliações têm sido bastante otimistas e que apresentam uma relação direta com a entrada de crianças aos seis anos no ensino fundamental, que tem sido positiva para o avanço da aprendizagem dos alunos. Segundo Silva e Cafieiro (2010), os resultados do PROALFA 2008, em Minas Gerais, por exemplo, evidenciam que a maioria dos alunos – 72,5% – já se encontram no terceiro ano de escolaridade, em um nível recomendável de alfabetização. Para as autoras, o aluno que está nesse nível apresenta o domínio, entre

---

<sup>26</sup> Portal da Secretaria Estadual de Educação Disponível em: <[www.see.mg.gov.br](http://www.see.mg.gov.br)>

outras capacidades, de saber ler pequenos contos, localizando informações explícitas, reconhecendo assunto e finalidades deles.

Segundo documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação, a partir desses dados, considera-se que os resultados das escolas estaduais são positivos, embora 27,5% (13,7% do nível *Baixo* e 13,8% do nível Intermediário) ainda não tenham alcançado o nível Recomendável (cf. BELO HORIZONTE, 2008, p. 20). Ainda segundo as autoras, isso significa que a secretaria considera que a meta instituída pelo estado de “Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos” parece próxima de ser alcançada. As autoras também destacam que de 2007 para 2008, o percentual de alunos no nível *Recomendável* de alfabetização, em Minas Gerais, subiu de 65,8% para 72,5%. Por outro lado, chama a atenção o fato de que no grupo das crianças com os níveis de desempenho *Baixo* (18,9% em 2007 para 13,8% em 2008) e *Intermediário* (15,3% em 2007 para 13,7% em 2008), não houve queda expressiva. Assim, a princípio, pode-se concluir que refletir sobre o fato de esses percentuais estarem diminuindo, mesmo que em pequena proporção, é um indicativo positivo de que o ensino fundamental de nove anos tem trazido bons resultados no processo de alfabetização.

Por outro lado, cabe-nos perguntar, quais são as ações colocadas em práticas pelos gestores estaduais a partir do acesso a essas informações? Segundo Silva e Cafieiro (2007), a Secretaria de Estado de Educação tem procurado implementar diversas ações para promover o avanço das crianças com os desempenhos mais baixos, com destaque para a criação do Programa Alfabetização no Tempo Certo, que envolve professores, especialistas pedagógicos e analistas educacionais para atender necessidades educacionais das crianças. Também são citadas as ações de formação de professores, além de investimento em instrumentos de apoio ao professor, congressos e seminários. Contudo, as autoras concluem que essas ações não têm sido suficientes para evitar o surgimento de um novo problema nacional: as escolas não estão sabendo como promover o avanço das crianças de seis anos que não apresentam bons resultados nas avaliações sem que sejam reprovadas pelas escolas.

Isso significa que os dados obtidos com a avaliação não revelam os impasses vividos pelas escolas quando têm que se defrontar com os baixos resultados de seus alunos. Para isso, é necessário fazer uso de informações levantadas por outros instrumentos do MEC. Trata-se das informações obtidas pelos Censos Escolares. Silva e Cafieiro (2007) explicam ainda que as informações divulgadas pelos censos, referentes aos períodos de 2007 e 2008<sup>27</sup>, divulgados pelo INEP, revelam que os sistemas de ensino têm

---

<sup>27</sup> O levantamento do desempenho das crianças pelo Censo Escolar, aprovação e reprovação em cada ano da escolaridade, é realizado com base em informações de todas as redes de ensino, públicas e privadas, do país.

adotado medidas avaliativas de reprovação para solucionar os problemas de aprendizagem de seus alunos. Isso significa que os sistemas têm encontrado grandes dificuldades, após diagnosticar os problemas no processo de alfabetização das crianças nas avaliações em larga escala, de propor alternativas pedagógicas e administrativas eficientes para alterar procedimentos de avaliação das escolas que se mostram inadequados para os alunos em dificuldade e têm adotado a estratégia de reprovação como uma ação pedagógica mais eficaz. Contudo, sabe-se, pela história da educação brasileira, que a reprovação só contribuiu para exclusão dos alunos mais desfavorecidos socialmente, sendo acusado, por isso, de ser mais um instrumento de reprodução das desigualdades sociais.

### **1.7 As avaliações na rede municipal de Belo Horizonte**

As avaliações realizadas na rede municipal de Belo Horizonte estão diretamente relacionadas com a história da organização dessa rede de ensino. Segundo informações levantadas com profissionais que atuam junto à equipe político-pedagógica da Secretaria de Educação, a decisão para se construir um instrumento de avaliação que atendesse às necessidades das escolas municipais teve seu início no ano 2006, fruto de movimentos internos e externos à secretaria.

Os movimentos internos estão relacionados diretamente com as reflexões realizadas pelas escolas em parceria com as equipes de técnicos, em torno dos problemas enfrentados nas práticas de alfabetização. Como exemplo, pode-se citar a iniciativa de, alguns técnicos da secretaria que, em 2006, juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas, realizaram um encontro de formação para discutirem as propostas pedagógicas de alfabetização das escolas. Esse encontro foi organizado em torno da discussão da Coleção Instrumentos de Alfabetização, produzida pelo Ceale para atender as demandas de formação da Rede Nacional de Formação Continuada<sup>28</sup>. De forma sucinta, pode-se dizer que a Coleção apresenta ao professor uma proposta curricular na área da alfabetização, ao definir um conjunto de conhecimentos e capacidades que devem ser dominadas pelos alunos, durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental. O estudo dessa coleção levou o grupo de profissionais a pensar algumas orientações curriculares para as propostas pedagógicas das escolas municipais.

---

<sup>28</sup> A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica consolidou a criação de vários Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE) com o objetivo de institucionalizar o atendimento a demanda de formação continuada no país.

Além desse movimento de reflexão interno, na Secretaria Municipal, a rede também sofria pressões para definir ações que alterassem os resultados apresentados pelas escolas nas avaliações do PROALFA e pelos índices do IDEB. É nesse contexto de pressões externas e de reflexões internas, que a equipe de especialistas da Secretaria Municipal decidiu implantar um projeto de ações articuladas para a aprendizagem, denominado como PAE. Segundo depoimento de coordenadora responsável pela área da alfabetização na Secretaria Municipal no ano de 2008, Sara Mourão, o desempenho dos alunos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte nas avaliações externas foi medido principalmente pelas avaliações da Prova Brasil e PROALFA, ambas constatando deficiências básicas na alfabetização, o que levou a equipe da secretaria a pensar ações focadas diretamente para favorecer o domínio da leitura e da escrita (Informação verbal) <sup>29</sup>.

No entanto, a equipe da secretaria considerava que, apesar das contribuições das duas avaliações, ainda faltavam dados e indicadores educacionais mais sistematizados sobre a realidade municipal, o que levou a decisões de ações para se acompanhar e se avaliar a política educacional e o desempenho dos alunos nas escolas de Belo Horizonte.

Foi feito então um levantamento de dados, denominado “Monitoramento nas escolas municipais de Belo Horizonte”, que buscou levantar informações não só sobre a aprendizagem dos alunos, mas também apontar caminhos para a gestão educacional do município. Nesse sentido, criou-se um banco de dados único e abrangente, compreendendo desde o preparo do professor até o nível socioeconômico dos alunos, passando por sua composição cultural, étnica e social, além de se levantarem informações detalhadas sobre a gestão da escola.

Esses dados foram tratados, analisados e classificados segundo indicadores relacionados aos seguintes fatores: à escola (quantidade de alunos, origem étnica, bolsistas, quanto dinheiro a escola recebeu, quanto gastou); ao professor e ao seu desempenho (porcentual de faltas, saúde, escolaridade, dias de licença, alunos retidos e com mais de 15 anos); e aos indicadores (IDEB, PROALFA, PROEB) que, juntos, foram publicados em um informativo disponível a todos os envolvidos na gestão educacional da rede municipal.

A partir daí, criou-se um núcleo na Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação para atuar na solução da questão. Em uma primeira etapa, denominada Projeto 33, escolheram-se as 33 escolas municipais com as piores avaliações no IDEB e PROALFA para serem acompanhadas de perto por uma equipe de 40 profissionais com experiência em letramento e gestão escolar, cuja coordenadora era Sara Mourão.

---

<sup>29</sup> Entrevista feita com Sara Mourão Monteiro, a fim de obter mais dados para a pesquisa. Belo Horizonte, 5 de junho de 2009.

O alvo dessas ações de acompanhamento eram as turmas de alunos do primeiro ciclo, que, nas escolas municipais, compreende do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental de 9 anos. Cada um dos profissionais designados pela Secretaria Municipal para essa tarefa poderia cuidar de três a seis escolas, dependendo da necessidade de orientações e organização de cada uma. Escolas com problemas de aprendizagem mais sérios receberam um acompanhamento mais frequente dos técnicos da secretaria, semanal, por meio de reuniões com a direção, coordenação e com os professores, divididos por faixa etária dos alunos, para levantar os problemas e apoiar ações visando à alfabetização das turmas.

O trabalho desses técnicos ficou denominado como os “acompanhantes” junto aos professores e suas ações pedagógicas nas escolas pretendiam unir reflexões entre teoria e prática sobre os processos de alfabetização e letramento dos alunos. Para isso, o trabalho consistia em reuniões com os professores e coordenadores pedagógicos das escolas, nas quais eram promovidas reflexões sobre as práticas escolares desenvolvidas, sempre tomando como referência a análise dos dados das pesquisas realizadas pela Secretaria Municipal e dos dados sobre os desempenhos dos alunos nas avaliações externas, para entender qual a melhor maneira de se chegar às novas e eficazes propostas de ação.

A atuação dos acompanhantes junto às escolas foi aprovada ao longo de 2007 e, no ano seguinte, a Secretaria Municipal decidiu por ampliá-la para toda a rede, agora com o envolvimento dos diretores das escolas. Com essa expansão do projeto de reorientação das práticas das escolas, a equipe do núcleo de alfabetização precisou ser ampliada.

As primeiras 33 escolas que deram início ao projeto continuaram sendo acompanhadas e as demais escolas foram divididas em outros dois grupos (um grupo de escolas, chamado monitoramento um, em que as escolas recebiam acompanhamento semanal e outro grupo, chamado monitoramento dois, que recebia acompanhamento quinzenal) formando, assim, três grupos de escolas acompanhadas. Segundo informações levantadas com a técnica Sara Mourão, em 2008, os acompanhantes das escolas tinham uma orientação de trabalho comum, de modo que fossem alcançados os mesmos resultados nas escolas (informação verbal)<sup>30</sup>. Por exemplo, a técnica explica que a primeira discussão realizada com as escolas sempre girava em torno da organização do planejamento da alfabetização e que, nesse sentido, o tema rotina de sala de aula – abordado na Coleção Instrumentos da Alfabetização, do Ceale – era objeto de reflexão por todos profissionais. Além dessa temática pedagógica, as reuniões também abordavam os

---

<sup>30</sup> Entrevista feita com Sara Mourão Monteiro, a fim de obter mais dados para a pesquisa. Belo Horizonte, 5 de junho de 2009.

resultados das escolas no PROALFA e na PB. Também se procurava discutir com as escolas qual era a visão dos professores sobre a proficiência dos alunos em leitura e escrita, bem como a definição do perfil da turma, sempre utilizando os resultados da PB como parâmetro dessas informações. Dessa forma, cada escola se organizava de um jeito próprio.

Cabe ressaltar ainda que o investimento maior na formação dos professores se dava no horário e local de trabalho, com encontros de formação com foco em língua portuguesa.

No início de 2009, um novo encontro definiu que o programa seria então levado para todos os ciclos do ensino fundamental, com a equipe de apoio ampliada das quarenta pessoas iniciais para sessenta.

## **1.8 A avaliação AVALIA-BH**

Segundo informações levantadas no site oficial da Secretaria Municipal de Educação,<sup>31</sup> o Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte – Avaliação do Conhecimento Apreendido (Avalia-BH) – é um instrumento criado pela Prefeitura, para diagnóstico dos alunos da Rede Municipal de Educação, e se soma aos outros já existentes, do SAEB e do SIMAVE, visando ao aprimoramento da política educacional do município.

Esse sistema de avaliação resulta de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Fundação Getúlio Vargas – instituição responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas. Participam desse sistema de avaliação todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental Diurno e da 2ª a 8ª séries do Ensino Fundamental Noturno.

Ainda segundo informações do site, o Avalia-BH teve sua primeira edição em 2008, com o objetivo de avaliar, anualmente, o desempenho dos alunos, além de identificar, por meio de pesquisa contextual, os fatores que interferem no desempenho escolar. O teste mediu as habilidades e competências dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de questões de múltipla escolha.

Em 2009, foi avaliada a proficiência dos alunos em Matemática e em Língua Portuguesa. A proposta é que em 2010, esse sistema incluía, também, avaliação da proficiência dos alunos em Ciências da Natureza.

---

<sup>31</sup> Documento disponível em: <[www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)>

O Avalia-BH compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Externa do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar. O programa prevê avaliações externas para todos os alunos do 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O resultado dessas avaliações será comparável aos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC, permitindo a comparabilidade dos alunos das escolas da Prefeitura de Belo Horizonte com outras avaliações como a Prova Brasil.

Para a proposta, as avaliações externas permitirão identificar os níveis de desempenho de cada aluno da Rede Municipal, em praticamente toda a sua trajetória escolar, ajudando a escola a identificar os alunos com baixo desempenho e permitindo planejar um processo de intervenção de acordo com as dificuldades apresentadas. (BELO HORIZONTE, 2010)

Segundo informações da técnica da Secretaria Municipal, Sara Mourão, o instrumento “Avalia BH” foi produzido em um contexto mais amplo da política de avaliação, mas que, como as outras avaliações, é resultado da política de avaliação nacional (SAEB, ENEM) que, por meio de testes de proficiência dos alunos, informa qual é o nível de proficiência dos alunos de cada escola, de cada professor (Informação verbal)<sup>32</sup>. Esse contexto nacional de avaliação cria diferentes escalas de controle e regulação das práticas educativas, pois contribui para que o governo cobre resultados do estado, que cobra dos municípios, que, por sua vez, cobram das escolas e, finalmente, essas cobram do professor.

Como já se viu anteriormente, essa política educacional ganhou muita força no nosso país, pois é adotada por todo o sistema educativo e, desse modo, as ações criadas pela Secretaria Municipal de Belo Horizonte estão diretamente relacionadas a esse contexto nacional de avaliação. De forma resumida, pode-se afirmar que a “Avalia-BH” utiliza uma matriz de referência muito semelhante aquelas utilizadas no PROALFA e na PB, ambas em sintonia com as orientações curriculares da Coleção Instrumentos da Alfabetização, criada pelo Ceale.

Assim, embora o sistema de avaliação da rede municipal de Belo Horizonte utilize uma escala de proficiência construída, segundo informações da técnica Sara Mourão, as concepções de alfabetização e letramento são semelhantes às que fundamentam as outras avaliações (nacional e estadual) e os resultados sobre os desempenhos dos alunos também são apresentados em níveis classificatórios, revelando o desempenho dos estudantes do nível mais baixo ao mais alto. Tanto a Escala de Proficiência em Matemática quanto a de Língua Portuguesa variam de 0 a 500 pontos, de modo a conter, em uma

---

<sup>32</sup> Entrevista feita com Sara Mourão Monteiro, a fim de obter mais dados para a pesquisa. Belo Horizonte, 5 de junho de 2009.

mesma "régua", a distribuição dos resultados do desempenho dos estudantes no período de escolaridade avaliado. A análise dessa distribuição fornece informações importantes sobre a qualidade da educação oferecida pela rede pública municipal de Belo Horizonte.

Segundo dados retirados de documentos do Avalia-BH<sup>33</sup>, verifica-se que os resultados dos desempenhos dos alunos são divulgados em um Boletim Pedagógico que tem, além desse objetivo, promover a discussão dos resultados, de forma que todos possam conhecer o desempenho da escola, identificando as habilidades fundamentais que foram, e aquelas que ainda não foram, adequadamente desenvolvidas pelos alunos. Essa estratégia é apontada como um passo importante para o reconhecimento de boas práticas pedagógicas e para a construção de novas ações capazes de elevar os níveis de aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto importante é o de que a Avalia-BH tem caráter diagnóstico, no sentido em que elege a escola como unidade básica de análise e diagnostica o quanto o sistema escolar se aproxima ou se distancia de uma educação de qualidade. Segundo a Secretaria Municipal, é com base nesse diagnóstico que se busca definir, além de novas práticas pedagógicas, políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades educacionais.

Finalmente, após essa apresentação do instrumento de avaliação externa-Avalia-BH, criado pela Secretaria Municipal, deve-se ressaltar que, juntamente com os outros anteriormente apresentados – Prova Brasil e PROALFA – as escolas municipais que participam desta pesquisa viviam um contexto, em que estavam sendo submetidas à sistemáticas avaliações que repercutem de formas diferenciadas nas suas práticas pedagógicas, bem como na organização do trabalho escolar, como será focalizado no capítulo 3. No entanto, cabe, nesse momento, indagar, até que ponto os dados sobre essas avaliações se articulam e contribuem efetivamente para as práticas de sala de aula? Até que ponto são necessários tantos instrumentos avaliativos para se investigar um mesmo objeto da realidade do ensino?

## **1.9 A Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização**

Como mais um novo desdobramento da política de avaliação da educação básica em desenvolvimento no nosso país, o INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), do MEC e

---

<sup>33</sup> Documento disponível em: <[www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)>

de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC, implementou em 2008 a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil.

Dentre os argumentos utilizados pelo MEC na busca pela legitimidade deste sistema de avaliação, e que se pode comprovar no site do MEC, verifica-se que surge, no contexto nacional, mais um instrumento, agora designado como de uma avaliação diagnóstica. Essa designação é utilizada com os argumentos de que a PB foi elaborada, de forma diferente das outras avaliações, com o objetivo de auxiliar professores, coordenadores e gestores a identificar o desempenho de alunos em processo de alfabetização, no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e a melhorar os níveis de alfabetização alcançados por seus alunos. Além disso, a PB foi criada para atender o objetivo do PDE do MEC que tem por finalidade viabilizar ações que contribuam para a equidade e qualidade da educação pública brasileira.

Assim, surge a PB no cenário educacional nacional com o objetivo de oferecer às redes públicas de ensino um instrumento para acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização das crianças com idade entre seis e oito anos de idade. Pretende-se, dessa forma, prevenir o diagnóstico tardio dos *déficits* de letramento e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Para alcançar esses objetivos, propõe-se que as escolas públicas de todo o país apliquem o instrumento de avaliação, ao longo do segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental. Para tanto, o INEP disponibiliza, anualmente, duas versões dos testes e demais instrumentos que viabilizam a aplicação da Provinha. A primeira versão do teste a ser aplicado no início do ano, caracteriza-se, segundo os documentos oficiais do INEP (2009a), como uma “avaliação de sondagem” das aquisições dos alunos, e, a segunda, a ser aplicada no término do ano letivo, tem como finalidade servir como parâmetro de comparação das aquisições dos alunos ao longo do ano letivo.

Dito de outra forma, o segundo instrumento pode possibilitar uma análise dos avanços das crianças no processo de alfabetização, caracterizando, assim, o período do início e final do ano letivo, como o ciclo da aplicação da prova. Sob essa perspectiva pedagógica, os testes da PB têm resultados comparáveis, o que possibilita também às secretarias avaliar o progresso no processo de aquisição de competências e habilidades por parte do alunado, ao longo deste período de escolarização.

Após uma análise cuidadosa dos documentos que acompanham a PB, pode-se concluir que a intenção do MEC é que as informações geradas ajudem as escolas e sistemas de ensino a compreender quais são as capacidades já dominadas pelos alunos e quais deverão ser apreendidas ao longo do ano escolar e também oferecer aos professores,

diretores, coordenadores e gestores das redes de ensino um instrumento para diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos, ainda no início do Ensino Fundamental. A partir do levantamento dessas informações, aposta-se que será possível para todos os agentes envolvidos elaborarem ações pedagógicas e administrativas que auxiliem a superar as possíveis insuficiências nos desempenhos dos alunos apresentadas nas áreas de leitura e escrita. Os dados coletados poderiam contribuir com o planejamento pedagógico dos professores que trabalhariam com estas crianças no terceiro ano de escolaridade.

Segundo os documentos oficiais, o instrumento da PB tem dois objetivos básicos claros: o primeiro é avaliar o nível de alfabetização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental o que tem como consequência a correção de possíveis distorções, o investimento em medidas que garantam melhor aprendizado e a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades. O segundo objetivo é diagnosticar precocemente possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita, tendo como consequência o desenvolvimento de ações imediatas para a mudança desse quadro (INEP, 2009a, p.8).

Essa necessidade de melhorar os níveis de letramento dos alunos tem sua origem nos resultados do SAEB, embora se saiba que esse instrumento não investiga as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização. É exatamente diante dessa lacuna de informações sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas nos primeiros anos de escolarização que se justifica a prioridade de atendimento estabelecida pelo PDE, para se ampliar para o âmbito nacional as iniciativas de avaliação sistemática dessa etapa do ensino. Assim, foi instituída, por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007, a Provinha Brasil, com os seguintes objetivos:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ii) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo assim o diagnóstico tardio dos déficits de letramento;
- iii) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007. p. 4)

Com a definição desses objetivos, pretende-se que o uso da PB possa contribuir para que os professores conheçam as possíveis dificuldades de alfabetização dos alunos de forma a sanar eventuais problemas de aprendizagem, tais como: quais capacidades de leitura os alunos possuem e quais capacidades eles não possuem. Além disso, espera-se que, com os resultados, os gestores possam definir ações concretas e sistemáticas para auxiliar as escolas na definição e desenvolvimento do planejamento do currículo. Para isso, é esperado o investimento em ações de formação continuada dos professores na área da alfabetização e do letramento. Com relação aos professores, espera-se que possam, a partir da aplicação dos testes e análise dos resultados de seus alunos, conhecer as dificuldades

ligadas à alfabetização, bem como identificar o conhecimento do aluno no início do ano letivo, para que possam, baseados nessas informações, planejar de forma adequada suas propostas de ensino e de aprendizagem.

Esse planejamento pode, por exemplo, se guiar pela definição de metas de aprendizagem definidas a partir das capacidades e habilidades avaliadas na segunda etapa do teste. Isso significa que os testes podem servir como um dos parâmetros, e não o único, da organização das práticas de ensino das escolas. Também se espera que as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos sobre a PB possam constituir mais uma fonte de formação para os professores.

Cabe, portanto, indagar de que forma a PB pretende cumprir esses objetivos de formação dos professores? Nessa direção, é possível, ao analisar o *kit* de documentos enviados para as escolas, como esse objetivo se cumpre.

A PB é composta por um *kit* que contém um conjunto de cadernos: um deles apresenta orientações destinadas às equipes técnicas das Secretarias de Educação, descrevendo as formas de participação, possibilidades e limitações do instrumental disponibilizado; outro caderno é destinado ao professor e apresenta o teste do aluno; dois cadernos também destinados ao professor/aplicador contêm as orientações gerais e específicas sobre a aplicação dos testes. Há também um guia de correção e interpretação dos resultados e um caderno com reflexões sobre a prática, contendo considerações sobre a alfabetização, a relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal. Juntos, esses materiais didáticos pretendem auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade da aplicação e análise dos resultados do teste da PB destinados à cada etapa do ensino.

Com relação às competências e habilidades avaliadas, segundo informações dos documentos oficiais, o INEP contou com informações levantadas nas unidades da Federação que já possuem avaliações sistematizadas da alfabetização como, por exemplo, Minas Gerais e São Paulo, e com a colaboração dos Centros da área de Educação e Linguagem que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC.

De maneira geral, pode-se afirmar que PB avalia as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes e que a definição dessas habilidades está em sintonia com o documento PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental<sup>34</sup> e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP. Cabe

---

<sup>34</sup> O documento Pró-letramento MEC (2007) define o conjunto de capacidades que farão parte de um currículo da escola. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo\\_port.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo_port.pdf)>.

esclarecer que a coleção do PRÓ-LETRAMENTO é composta por sete fascículos produzidos pelos centros que integram a Rede Nacional de Formação e que, um desses fascículos, – o número, Alfabetização e letramento, é um caderno derivado da coleção Instrumentos de Alfabetização, elaborada pelo Ceale.

Embora para a construção da matriz de avaliação do teste fossem consideradas as capacidades apresentadas na coleção do Ceale, nem todas as habilidades apresentadas para serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização se tornam objeto de verificação por meio da PB. Isso ocorre, em vista das características específicas do instrumento e da metodologia utilizada para uma avaliação desse tipo, dentre elas: duração, questões de múltipla escolha, redução do número de questões para não tornar o teste muito extenso, controle da mediação do professor/aplicador, entre outros aspectos. Por isso, foram selecionadas algumas habilidades que, segundo os especialistas responsáveis, são suficientes para fornecer informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito desta avaliação.

Segundo o caderno *Passo-a-passo* da PB, as habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são dois processos que, embora distintos, devem ser desenvolvidos de forma complementar e articulada, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (INEP, 2009a, p.12).

Foram consideradas como habilidades imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento as que podem ser agrupadas em torno de cinco eixos fundamentais: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita; leitura; escrita; desenvolvimento da oralidade.

Porém, em função da natureza de um processo de avaliação com o é o da PB, a Matriz de Referência considera apenas as habilidades de quatro eixos: apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita e compreensão e valorização da cultura escrita. Assim, a Matriz de Referência da Provinha Brasil (ANEXO A), está organizada em três eixos. Em cada eixo, estão descritas as habilidades (também chamadas de descritores) selecionadas para avaliá-los. Cabe ressaltar que, em uma matriz de um teste de avaliação, apenas uma referência precisa ser interpretada para a sua construção, ou seja, os eixos de uma avaliação não devem ser confundidos como uma proposta curricular ou programa de ensino, pois estes últimos são mais amplos e complexos.

Esse alerta é importante, pois no capítulo 3 será mostrado o quanto essa definição não está suficientemente clara para as escolas, o que, conseqüentemente, tem

provocado apropriações e inadequações desses instrumentos quando se pretende reorganizar as práticas das escolas, tendo em vista os desempenhos dos alunos nos testes.

### **1.10 A organização da Provinha Brasil**

De acordo com os documentos da PB (INEP, 2009b), no âmbito da educação, o mais tradicional objeto da avaliação é a aprendizagem do aluno, que, ao longo do percurso escolar, é medida, descrita e comunicada por seus professores por meio de provas com resultados apresentados em notas e boletins. Contudo, a alfabetização sempre foi entendida como um processo de características muito peculiares, sobretudo, considerando o período da infância em que se inicia o desenvolvimento das habilidades desta área.

Nesse sentido, qualquer tipo de avaliação coloca alguns desafios para os professores quando se veem defronte da tarefa de avaliar as aquisições de seus alunos, bem como de definir estratégias para promover seus avanços. Diante disso, para avaliar e monitorar o desempenho de seus alunos, os professores alfabetizadores, de maneira geral, utilizam observações, mesmo que de forma mais intuitiva ou não formal, para identificar aspectos específicos do processo de aprendizagem da leitura e escrita de seus alunos. Nessa direção, o foco dessas observações procura identificar como os alunos demonstram o domínio de determinadas habilidades cognitivas, até as manifestações de conteúdos atitudinais.

É diante dessa necessidade pedagógica que se justifica a criação da PB, pois se argumenta que os professores alfabetizadores necessitam de instrumentos objetivos de avaliação, cujos resultados possam ser fundamentados em medidas quantitativas, como os comumente empregados em testes padronizados. Assim, pretende-se que o teste da Provinha Brasil, assim como em outros testes, contribua para que a escola realize, além das outras avaliações internas, avaliações mais padronizadas, uma vez que é possível produzir uma medida quantitativa, mas que pode ser interpretada como um significado qualitativo. Para isso, o valor numérico é usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, no caso, os níveis de alfabetização criados para os desempenhos das crianças que estão iniciando ou terminando o segundo ano de escolarização.

De acordo com esses fundamentos, criou-se o *Teste 1* da Provinha Brasil 2009, composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta. As questões foram criadas com apoio em referências curriculares apresentadas na coleção Pró-letramento e com base em resultados de outros testes nacionais de avaliação. Outra característica importante do teste são as questões de múltipla escolha que foram elaboradas

considerando três níveis diferentes de dificuldades para a sua resolução: questões cujos enunciados e alternativas precisam ser totalmente lidos pelo professor/aplicador; questões cujos enunciados e alternativas precisam ser parcialmente lidos pelo professor/aplicador; e questões cuja leitura será realizada apenas pelo aluno.

As questões de múltipla escolha, apesar de serem diferentes das apresentadas nos exercícios utilizados cotidianamente nos primeiros anos de escolarização, permitem medir as habilidades previstas na Matriz de Referência como se fossem questões de resposta construída, ou abertas. Contudo, como será apontado no capítulo 3, essas diferenças serão duramente criticadas pelos professores, ao argumentarem que a pouca familiaridade do aluno com o formato do teste tem contribuído para o seu baixo desempenho, o que não se configura, por isso, num resultado confiável.

Em síntese, pode-se afirmar que PB diferencia-se das demais que vêm sendo realizadas pelo INEP, pois fornece respostas diretamente aos professores e gestores da escola, reforçando assim uma de suas características, que é a de se constituir em instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias. Além disso, não está prevista a utilização de seus resultados para a composição do IDEB.

Como dito anteriormente, a correção dos testes pode ser realizada pelo próprio professor da turma, seguindo as orientações contidas no *Guia de Correção e Interpretação dos Resultados*. Os desempenhos dos alunos na PB são interpretados com base em cinco diferentes níveis de desempenho (ANEXO B). Esses níveis de alfabetização, em que os alunos podem estar, são constituídos mediante análise da dificuldade das habilidades medidas no teste, em função do número de questões de múltipla escolha respondidas corretamente.

A partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões, são definidos quantitativos mínimos de questões que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças podem demonstrar. É importante ressaltar que a interpretação das respostas dos alunos não pode ser feita a partir do erro ou acerto de uma questão isolada. Apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno (INEP, 2009a).

Quando a criança consegue responder corretamente a um quantitativo de questões de múltipla escolha, demonstra já ter desenvolvido determinadas habilidades. Assim, as respostas dos alunos ao teste podem ser interpretadas estabelecendo-se uma relação entre o número de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenhos descritos para a PB.

Para o *Teste 1* do ciclo de 2009, foram adotados os seguintes quantitativos de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos:

**Nível 1 – até 10 acertos**

**Nível 2** – de 11 a 15 acertos

**Nível 3** – de 16 a 18 acertos

**Nível 4** – de 19 a 22 acertos

**Nível 5** – de 23 a 24 acertos

Quando um aluno tem um determinado número de acertos no teste, alcança um determinado nível de alfabetização, constituído pelas habilidades nele descritas e também pelas habilidades dos níveis anteriores. Essas habilidades servem para identificar em que condição está o processo de alfabetização da criança e também para mostrar o que é esperado em termos de progressão.

A partir dos acertos, espera-se que os professores avaliem as habilidades consolidadas de seus alunos e as que precisam ser desenvolvidas para que haja progressão desses níveis.

Neste sentido, deseja-se que, no final do 2º ano de escolaridade, as crianças demonstrem ter as habilidades descritas no nível 4 e que possam aperfeiçoá-las durante os anos escolares seguintes. O Plano de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação sinaliza que, em um prazo de 10 anos, todas as crianças tenham atingido esse nível ao final do segundo ano do ensino fundamental.

### **1.11 O público avaliado**

Segundo os documentos oficiais, a PB foi preparada para ser aplicada às crianças que estão matriculadas no segundo ano de escolarização de cada unidade de ensino. Esta delimitação foi adotada considerando o disposto no artigo 2º, inciso II, do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação, que expressa a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico” (INEP, 2009b p. 2).

Cabe às escolas definir quais são os alunos que farão o teste e, para isso, devem considerar como principal referência estarem cursando o segundo ano de escolarização, que é destinado à alfabetização e ao início do letramento. Tendo em vista a existência de diferentes formas de organização do primeiro segmento do ensino Fundamental nas escolas públicas do país – ciclos ou séries – foi necessário criar um parâmetro único para a seleção do público a ser avaliado. Dessa forma, assegura-se que o

teste da PB seja aplicado ao grupo de alunos que, seguramente, já concluíram um ano de estudos destinados à alfabetização e que tenham em média, a idade de 8 anos.

Cabe ressaltar, que nos documentos da PB, fica claro para os professores e gestores que esta definição do segundo ano de escolaridade como foco do teste não considera que as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento se desenvolvem apenas nos dois primeiros anos da educação formal. Ao contrário, as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, bem como outras políticas educacionais do governo federal (Programa Nacional de Livros Didáticos/PNLD e Pró-Letramento) evidenciam que o processo de letramento deve ser objeto de ensino durante toda a Educação Básica. No entanto, acredita-se que, se os problemas forem identificados e sanados ainda no início da vida escolar da criança, a tendência será o sucesso do processo de letramento em anos posteriores.

### **1.12 As concepções de alfabetização e letramento da Provinha Brasil**

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento, como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita.

Para os documentos que norteiam as avaliações nacionais, dentre elas a PB, a concepção de língua é compreendida como um sistema discursivo, que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. A condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, os quais concernem aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas interrelações. O teste também se fundamenta no pressuposto de que os processos de alfabetização e letramento são complementares, e não alternativos. Isso significa considerar que não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, mas de se assumir a perspectiva teórica de alfabetizar letrando, defendida por Soares (2001).

De acordo com essa perspectiva teórica, a ação pedagógica para o letramento se orienta articulada ao desenvolvimento de trabalho específico com o sistema de escrita. Isso significa que a valorização dos usos e as funções sociais da língua escrita na sala de aula precisa estar articulada a um trabalho sistemático da dimensão linguística do código,

que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos. Do mesmo modo, cuidar da dimensão linguística, visando à alfabetização, não implica excluir da sala de aula o trabalho voltado para o letramento. Os documentos da PB concluem que seria um equívoco pensar esses dois processos como sequenciais, como se o letramento fosse uma preparação para a alfabetização, ou se a alfabetização fosse indispensável para o início do processo de letramento.

Ao adotar essa base teórica, a concepção de letramento da PB considera que as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento se desenvolvem continuamente, em toda a Educação Básica. No entanto, acredita-se que, se os problemas forem identificados e sanados ainda no início da vida escolar da criança, a tendência será o sucesso do processo de letramento em anos posteriores (INEP, 2009a, p. 10).

Considerando-se que os alfabetizandos vivem em uma sociedade letrada, em que a língua escrita está presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas. Inevitavelmente, eles terão contato com textos escritos e formularão hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento, sua configuração. Excluir essa vivência da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, de modo que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Assim, a proposta da PB considera que o processo de ensino do sistema de escrita é específico e indispensável e deve garantir a conquista dos princípios alfabético e ortográfico para que se possa garantir ao aluno ler e escrever com autonomia. Além disso, entende-se que o processo de inserção e participação na cultura escrita é um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. A alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis.

Considerando essa convivência com a escrita na sociedade como condição para a apropriação do sistema de escrita, os documentos da PB apontam que, a partir da análise dos resultados da PB, é possível que os profissionais das escolas definam um conjunto de ações pedagógicas, para todo o ano letivo, com o objetivo de criar situações de leitura e de escrita diversificadas em sala de aula e fora dela. Para a formação de alunos leitores e produtores de textos, é necessária a organização de materiais impressos, que garantam a exploração das capacidades a serem desenvolvidas nas atividades de leitura e de escrita, ao longo do ano.

O material do MEC também faz considerações acerca das dificuldades para a realização de um planejamento que integre alfabetização e letramento e que esta dificuldade se relaciona com o acesso a diferentes tipos de impressos produzidos pela sociedade. Porém muitas crianças chegam à escola sem ter tido oportunidade de conviver e se familiarizar com a variada gama de gêneros textuais de circulação social. Tal restrição provoca um desconhecimento sobre as diferentes formas de comunicação mediadas pelos textos escritos nas práticas de letramento.

A fim de guiar o trabalho com os resultados da PB, as orientações pedagógicas, apresentadas ao professor no material disponibilizado pela PB, indicam materiais distribuídos pelos Programas do governo federal: o Livro Didático disponibilizado pelo PNLD, os livros de literatura do PNBE<sup>35</sup>, revistas em quadrinhos, livros de imagens que compõem o acervo dos materiais Complementares da Alfabetização<sup>36</sup>, os dicionários, dentre outros como suportes e materiais de escrita do cotidiano escolar que o professor pode utilizar na sala de aula.

O uso de todos esses materiais é justificado pelo fato de, muitas vezes, a escola ser o único lugar onde se torna possível o acesso aos textos, aos gêneros, aos suportes, sobretudo em comunidades onde não há biblioteca pública ou banca de jornais e revistas. Mas, apesar disso, a escola conta com Programas do Ministério da Educação como o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e o PNBE (Plano Nacional de Biblioteca Escolar), que garantem a distribuição de livros didáticos e dicionários, como também a composição e ampliação periódica de acervos de bibliotecas. A escolha e os usos criteriosos desses materiais pelos professores podem contribuir para suprir parte das limitações das comunidades nas quais a cultura escrita depende dessas ações. (INEP, 2009b, p. 11)

Assim, os diferentes programas da política educacional do MEC integram-se, portanto, à perspectiva formadora da Provinha Brasil. Considera-se que essa articulação pode contribuir para o planejamento pedagógico em torno da alfabetização e do letramento após a análise dos resultados alcançados pelas escolas e pelas redes de ensino. (INEP, 2009b, p.19)

---

<sup>35</sup> Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) atende, em anos alternados, a distribuição de acervos de obras de literatura à educação infantil ao primeiro segmento do ensino fundamental e ao segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio.

<sup>36</sup> Os Materiais Complementares de Alfabetização reúnem um conjunto de 5 acervos, cada um composto por 30 obras das diferentes disciplinas que compõem o currículo nos anos iniciais da escolarização. (MEC, 2010).

### **1.13 A aplicação e correção da Provinha Brasil pelas escolas**

Com relação a aplicação e correção do teste, o documento do MEC informa que, dependendo do foco dado à avaliação, a aplicação e correção pode ser realizada pelo próprio professor da turma ou outras pessoas devidamente capacitadas – a critério dos gestores das redes de ensino. Nesse sentido, as escolas participantes da pesquisa revelam que adotam alternativas flexíveis para a aplicação do teste, geralmente solicitando o envolvimento de todos os profissionais das escolas. Já quanto ao processamento dos resultados da avaliação, as escolas seguem à risca as orientações apresentadas nos documentos do MEC que contêm todas as informações necessárias para corrigir e interpretar as respostas das crianças.

Além dos professores, os gestores das redes de ensino podem utilizar os resultados coletados, de modo a se ter um panorama da escola, da regional de ensino ou de toda a rede (municipal ou estadual). No caso da rede municipal de Belo Horizonte, essas informações estão disponíveis em uma base de dados criada pela Secretaria de Educação, à qual todos os professores podem ter acesso, por meio de senhas. É com base nessas informações que a Secretaria de Educação define as ações de acompanhamento das escolas, já relatadas neste capítulo.

Segundo as orientações apresentadas no documento do MEC, a proposta da PB de avaliar no início e no término do segundo ano de escolarização possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico dos níveis de domínio dos códigos e de compreensão da leitura e da escrita que as crianças demonstram já no início do ano letivo; o conhecimento posterior do que foi agregado ao desempenho dessas mesmas crianças ao término desse período; o monitoramento do desenvolvimento de cada criança, com base nas informações coletadas por essa avaliação e o aperfeiçoamento e a reorientação das práticas pedagógicas com vistas à consecução de níveis satisfatórios de alfabetização e letramento.

Dessa forma, pretende-se que as escolas recolham informações sobre as capacidades de leitura e escrita os alunos dominam e quais capacidades a escola agregou ao desempenho de seus alunos em um ano de escolaridade. Além disso, também é possível obter informações sobre quais são as dificuldades em leitura e em escrita os alunos apresentam ao final de dois anos de escolaridade e quais capacidades necessitam ser consolidadas.

É diante dessas duas funções avaliativas da PB, a de controle (levantar dados para os gestores definirem ações de intervenção) e a pedagógica (auxiliar os professores na realização de diagnósticos da aprendizagem de seus alunos), é que surgem diversos

questionamentos sobre a sua real finalidade: se o teste é considerado um instrumento de auto-avaliação de educandos, como ele seria ao mesmo tempo um instrumento de avaliação do sistema? Poderia essa prova se reverter em ferramenta de auto-avaliação de professoras e professores? Nesse caso, o teste não se tornaria também um instrumento de controle da escola?

Segundo Oliveira (2009), quando os alunos não obtêm bons resultados nas avaliações externas, por exemplo, isso gera um sentimento de “angústia” em muitos professores, em particular no professor alfabetizador, pela posição de destaque que assume.

Já Ball (2002, p.4) traz o conceito de performatividade, que é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações, exposições como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) serviriam como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção.

#### **1.14 As contribuições da Provinha Brasil para as práticas das escolas**

Em todo contexto de implantação e desenvolvimento de uma determinada política educacional, defronta-se com posições contrárias e favoráveis às ações definidas por determinadas gestões administrativas. Assim, no atual cenário nacional das políticas de avaliação, depara-se com defensores e críticos da utilização da PB nas escolas públicas do país.

Entre as posições de defesa, podem-se destacar os trabalhos publicados por especialistas envolvidos na sua realização. Entre eles: Oliveira (2007) e Rocha (2007a) que defendem que as avaliações em larga escala são ferramentas importantes para se identificarem as habilidades adquiridas pelos alunos, ao mesmo tempo fornecem indícios importantes sobre a eficácia das práticas das escolas. Assim, apesar das diferenças contextuais e de seus condicionantes, as avaliações podem ajudar as escolas a ampliarem os saberes de seus alunos.

De outra forma, os dados coletados pelas avaliações podem esclarecer como se dá o processo de avaliação no campo da alfabetização e, dependendo dos seus modos de apropriação, pode contribuir para a formulação de questões referentes à gestão do sistema, da escola e da sala de aula.

Contudo, alguns autores alertam que essa contribuição da avaliação externa somente ocorrerá se forem dimensionados os limites e consideradas as múltiplas variáveis

envolvidas na construção do sucesso e do fracasso escolar. Assim, alguns riscos devem ser considerados quando se desenvolvem avaliações dessa natureza, pois sob a falsa ideia de diagnosticar para intervir, estas acabam se reduzindo à construção de “hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999, p.11).

Entre as críticas à PB há aquelas sobre o papel de controle e o caráter classificatório gerados por testes padronizados para essa faixa etária (7,8 anos). Esteban (2009) afirma que os testes geram um distanciamento entre a articulação da proposta e o cotidiano escolar. A autora considera que o processo da Provinha Brasil se conduz por uma compreensão reducionista do processo de alfabetização, que não a vê como prática sócio-cultural, e por uma concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória. Ainda segundo a autora, os documentos oficiais apresentam a Provinha Brasil como uma proposta comprometida com a equidade e a qualidade da educação (INEP, 2009), mas essa premissa não pode ser concretizada por meio da utilização de provas padronizadas, aplicadas no início e no fim do ano letivo.

Ao contrário, esse tipo de instrumento, contribui, de fato, para “monitorar” a alfabetização realizada nas escolas públicas. Esteban (2009) também questiona a possibilidade de se utilizarem dados objetivos (número de acertos) para se realizar um diagnóstico do nível de alfabetização dos estudantes e se prevenirem e corrigirem “possíveis insuficiências” em relação à leitura e à escrita, conforme defende o MEC.

Nesse sentido, Esteban (2009) critica os procedimentos utilizados nessa avaliação explicando que sua real contribuição é a de trazer para o início da escolarização os exames em larga escala e inserir as crianças pequenas em um procedimento que distancia os processos vividos dos resultados aferidos.

Assim, as crianças são examinadas por meio de questões objetivas, caminhos e metas definidos de forma rígida. Assim, a autora considera que a proposta dessas avaliações (especificamente a PB), ao contrário do que se defende, não considera os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem, suprimindo a dimensão sócio-histórica dos processos escolares e de como foram compostos os resultados. Isso significa que haveria um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem.

Outra crítica com relação ao instrumento Provinha Brasil diz respeito à sua natureza classificatória. Ainda, segundo Esteban (2009), a existência de níveis de desempenho, nos quais a criança é inserida, incrementa a possibilidade de visibilidade do outro, criando novas possibilidades de exercício do controle autoritário que tradicionalmente percorre as práticas de avaliação. Os níveis produzem lugares onde inscrever as diferentes crianças, com os seus diferentes conhecimentos/desempenhos.

A Provinha Brasil é uma nova versão desses procedimentos, que não têm contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola, tampouco para a ampliação significativa dos indicadores de qualidade oficialmente estabelecidos. (ESTEBAN, 2009, p.50)

Dessa forma, a PB é vista como um instrumento que não tem uma dimensão democrática, sendo assim:

Sua configuração recupera concepções e práticas que, apesar de amplamente criticadas, mantêm primazia na dinâmica escolar e na formulação de políticas públicas. Ignorando a inconsistência entre a proposição do sistema nacional de avaliação e os resultados efetivamente alcançados, mantém a crença de que a mais exame corresponderá maior qualidade no sistema educacional. (ESTEBAN, 2009, p.50)

Ao contrário de Esteban, Oliveira (2009) acredita que, quando tecnicamente bem realizados, os exames podem ser uma referência importante sobre a situação do aprendizado, pois permitem a identificação de pontos positivos e também negativos, além de possibilitar a análise do sistema. A divulgação de resultados traz dados que fazem pensar sobre a falta de alguns conteúdos esperados para determinadas faixas etárias e que são cobrados nessas avaliações externas. Apesar de a LDB (1996) prever ações de discussão a respeito desse tema, poucos sistemas de ensino promovem discussão acerca dos conteúdos necessários.

Com relação à publicação dos resultados dos exames, Oliveira (2009) argumenta que essa estratégia, se bem conduzida pelos gestores, pode funcionar como um incentivo ao aperfeiçoamento. Posição semelhante é defendida por Gremaud (2009), quando afirma que os resultados das avaliações mostram habilidades e competências adquiridas e, assim, geram informações que possibilitam aos gestores trabalhar para atingir os objetivos traçados e, até reformular estratégias e ações, se necessário. A partir dos dados obtidos com os exames, surgiram projetos de apoio à aprendizagem, como o Pró-Letramento, o Proinfantil e os programas nacionais de livros didáticos dirigidos ao Ensino Fundamental e ao Médio.

Finalmente, é importante destacar que as posições da pesquisadora diante a PB basearam-se nos aspectos de cada uma das leituras e análises dos documentos sobre a Provinha Brasil, e no acesso aos outros instrumentos de avaliação utilizados pela rede municipal de Belo Horizonte para avaliar as crianças que cursam os primeiros anos do ensino fundamental. Todos adquiriram relevância particular, dada a sua atuação como professora dessa rede pública de ensino que trabalha com classes de alunos dos anos iniciais e vivencia essas experiências avaliativas no cotidiano do trabalho. Espera-se que essas posições contribuam para o surgimento de novas questões e que, talvez, este trabalho de pesquisa possa contribuir, ao seu final, para novas reflexões.

Nesse sentido, levantam-se algumas questões dirigidas principalmente para os responsáveis pelas políticas de avaliação: Quais são as relações de poder que se instauram

entre os participantes dessas avaliações? Em que direção as escolas estão caminhando, após serem submetidas a processos tão contínuos de avaliação?

## **CAPÍTULO 2 – A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA**

Neste capítulo é apresentada a abordagem metodológica utilizada na pesquisa e os pressupostos que fundamentam o trabalho de investigação.

Para melhor compreender o espaço em que a investigação foi realizada são apresentados aspectos referentes à organização mais geral das escolas selecionadas e o perfil das professoras participantes da investigação, situando as condições para a aplicação da Provinha Brasil nas escolas pertencentes à Rede Municipal de Belo Horizonte no ano de 2009. Também é apresentada a abordagem metodológica incluindo os procedimentos que orientaram a seleção das escolas e das professoras pesquisadas, bem como a inserção no campo de pesquisa e o referencial teórico que fundamentou as análises e reflexões sobre os dados levantados.

### **2.1 O trabalho de pesquisa**

O tema da avaliação escolar está presente no cotidiano de professores alfabetizadores de diferentes formas: seja por meio do currículo escolar, ou por meio da realização de testes externos, orientados pelas políticas educacionais. Os testes são propostos com o objetivo de avaliar, em várias redes de ensino, as competências da alfabetização adquiridas pelos alunos ao longo de sua escolaridade. No primeiro caso, a avaliação escolar realizada por meio do currículo desenvolvido pela própria escola tem como um de seus principais objetivos fazer um diagnóstico das habilidades dos alunos para definir, com base nas informações obtidas, ações pedagógicas que orientem o trabalho do professor ao longo do ano letivo. No segundo caso, há as avaliações externas, cujo objetivo é avaliar o trabalho que as escolas públicas realizam para que se possam definir ações políticas eficazes para se promoverem avanços em direção a metas apresentadas historicamente para a qualidade na educação do país.

Esse segundo tipo de avaliação é o que se insere no campo de estudos sobre as práticas avaliativas do processo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, trata-se da escolha de uma temática de estudo que está diretamente associada à questão da qualidade da escolarização básica. Isso porque a aferição dessa qualidade, por meio da avaliação dos resultados do processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, é um dos principais eixos das análises e reflexões sobre o fracasso na

alfabetização na educação básica. Os estudos e pesquisas nessa área analisam a qualidade em função dos resultados do processo escolar de alfabetização.

É nesse contexto teórico que se torna importante aprofundar os estudos sobre as relações estabelecidas entre as práticas dos professores alfabetizadores, construídas nas salas de aula do segundo ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte, e as avaliações externas a que são submetidas atualmente no país. Para tanto, elege-se, especificamente, a proposta da Provinha Brasil.

A escolha da Provinha Brasil, uma avaliação externa apresentada pelo governo federal, justifica-se pelo fato de sua proposta tentar conciliar duas finalidades distintas sugeridas para avaliação: informar os gestores sobre o trabalho de alfabetização das escolas e, ao mesmo tempo, sobre as práticas dos docentes por meio de função diagnóstica das aprendizagens dos alunos. Por assumir características tão peculiares, a aplicação da Provinha Brasil faz pensar sobre os efeitos e as contribuições das avaliações externas para as práticas das escolas no Brasil.

Nesse sentido, esta pesquisa procura compreender as relações entre a política educacional de avaliação e o cotidiano escolar. Especificamente, abordam-se os aspectos sobre o contexto da aplicação da Provinha Brasil, realizada no primeiro semestre em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, destinada a avaliar os conhecimentos adquiridos pelas crianças que chegam ao segundo ano de escolarização do Ensino Fundamental. Dessa forma, a escolha pelo segundo ano do Ensino Fundamental, como foco desta pesquisa, deu-se por ser esse o segmento em que se aplica a PB e pelo fato do Governo federal ter estabelecido como meta que toda criança consiga ler aos oito anos. Pesquisar esse segmento do ensino básico possibilitou a obtenção de dados mais precisos acerca do diagnóstico da aprendizagem dos alunos e sobre os avanços alcançados, tendo em vista as expectativas de aprendizagem em relação ao uso da língua escrita ao final do primeiro ano de escolaridade e a demanda, cada vez mais expressiva, de processos avaliativos nos primeiros anos de escolarização.

## **2.2 A abordagem metodológica**

Para a inserção no cotidiano das escolas e análise sobre as práticas pedagógicas das professoras da rede pública de ensino de Belo Horizonte, no contexto da aplicação da PB, particularmente no ano de 2009, adotou-se uma abordagem qualitativa. Ao se propor conhecer o modo como as professoras se apropriam da proposta avaliativa da PB, partiu-se do pressuposto de que o pesquisador é um sujeito social inserido em uma

comunidade ou em um grupo social desempenhando atividades profissionais e participando das ações pedagógicas desenvolvidas nesse contexto. Considera-se, como afirma Minayo (1994, p.13), que as sociedades humanas existem num determinado tempo, cuja formação social e a configuração são específicas.

Para isso, foram consideradas as relações que envolvem o trabalho das professoras, suas concepções acerca do que pensam sobre as avaliações externas e os significados construídos a partir da aplicação desse tipo de instrumento com a finalidade de orientar o planejamento de sua prática de alfabetização. Uma pesquisa qualitativa é entendida como aquela cujas formas de pesquisa priorizam a compreensão, além da explicação, dos sentidos dos fenômenos (MONTEIRO, 1998. p.7). Assim, pretendeu-se apreender a realidade observada a partir dos sentidos que emergem por meio das falas das professoras. Como lembra Alves (1991, p. 54), a oposição entre qualitativo e quantitativo deve ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade.

Nesse sentido, alguns pressupostos teóricos orientaram a análise dos dados desta pesquisa. Os conceitos de alfabetização, letramento e leitura – Soares (2001), Kleiman (1995), Sole (1998) – perpassam toda a pesquisa sobre a avaliação externa na alfabetização. Dessa forma, o conceito de “letramento”, segundo Soares (1997), é entendido como o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que aprender a ler e a escrever tem consequências sobre o indivíduo e altera sua condição do ponto de vista social, cultural, político e outros, ou seja, o letramento pode ser definido como a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano.

No que diz respeito à produção de conhecimentos e informações úteis para a elaboração de políticas educacionais e propostas pedagógicas, os estudos sobre o letramento trazem problemas metodológicos crescentes, quando se trata de construção de indicadores que sirvam à avaliação do letramento como problema educacional e social. Soares (2004) analisa como o problema se concretiza em diferentes estratégias de avaliação: os censos populacionais, as avaliações do desempenho de alunos em diferentes níveis do sistema de ensino e os estudos por amostragem populacional. Sendo que essa última é a que mais traz possibilidades para se entender a complexidade do fenômeno do letramento, tanto na sua dimensão individual (a posse de determinadas habilidades de leitura e escrita), quanto na sua dimensão social (práticas de leitura e de escrita em diferentes contextos). A pesquisadora alerta para os problemas relacionados à interpretação dos resultados, que precisam considerar um amplo conjunto de determinantes contextuais, que vão da estrutura dos sistemas escolares da região às condições da coleta de dados.

Pensando a Provinha Brasil como um teste avaliativo, adota-se, ainda, a perspectiva de Soares (2004). Para a autora, os testes externos são construídos segundo

critérios, os quais definem o que é letramento em contextos escolares, o que nem sempre condiz com as habilidades de leitura e de escrita e as práticas sociais fora da escola. Neste sentido, esta pesquisa busca fazer uma discussão sobre esse instrumento diagnóstico que pode ser utilizado pelos docentes com a finalidade de orientar o trabalho durante o ano letivo.

Outra pesquisadora, Kleiman (2004) ressalta que a avaliação das aprendizagens variadas dos alunos (inclusive fora da escola), abre um campo importante para o professor pesquisar as práticas próprias do grupo a que pertencem seus alunos e refletir sobre o valor e a necessidade de algumas aprendizagens, que às vezes negam a cultura de determinados grupos ou entram em conflito com ela. Por isso, a escola deve assumir a função de proporcionar aos alunos o contato com diversos gêneros textuais, com o objetivo de criar situações significativas de uso.

Segundo Soares (2008), “todo aluno tem o direito de ser avaliado”, porque a avaliação é o único meio de encontrar formas de trabalhar com as dificuldades de aprendizagem de cada criança. Uma das competências cognitivas a serem adquiridas na alfabetização é a leitura, sem a qual não se adquire outras competências. Dessa forma, a avaliação na alfabetização “deve ser parte fundamental da rotina do ensino.

Nesse sentido, a PB tem várias finalidades, e como avaliação diagnóstica, possibilita ao professor tomar decisões sobre o planejamento e o trabalho em sua sala de aula com base em sua observação e seu diagnóstico da situação. Aos professores, cabe decidir questões relativas à seleção dos materiais, saberes e práticas que se situam entre “o local, o aplicado e o funcional” com a finalidade de orientar seu grupo.

Portanto, a Provinha Brasil é um instrumento que permite ao professor acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. Por isso, não se pode negar que também é um instrumento para o professor pesquisar as práticas do seu grupo de alunos e ressaltar as questões do processo da alfabetização que precisam ser trabalhadas, retomadas ou consolidadas. Mas, em contrapartida, observa-se que esse instrumento não comporta a diversidade de ritmos de aprendizagens dos alunos durante o processo de alfabetização.

Outra concepção que perpassa todo o objeto de pesquisa é a concepção bakhtiniana de língua, uma vez que, a língua dura e perdura em um processo construído historicamente, sua natureza é dialógica e o indivíduo (no caso, o professor alfabetizador) é fruto da interação social e coletiva. Bakhtin (2006, p. 32) traz o conceito de *Enunciação*, que compreende a ideia de que todo discurso está imerso em significações sociais nas quais se coloca nossa compreensão. Nesse sentido, as falas das docentes só se realizam por meio da interação verbal e social e a enunciação só é efetiva se existirem falantes que se compreendam, ou seja, toda palavra (o que é dito) se dirige a alguém e, para compreendê-

la, é necessário algo mais que decodificação, é necessário uma *compreensão ativa*, uma resposta.

Considerando esses pressupostos teóricos e a avaliação realizada no ano de 2009 nas escolas públicas do país – Provinha Brasil –, destinada aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental em fase de consolidação do processo de alfabetização, essa pesquisa pretende investigar as contribuições e os efeitos dessa política do governo federal nas práticas pedagógicas de duas escolas públicas de Belo Horizonte. A tarefa central colocada consiste em conhecer determinada realidade vivida socialmente, buscando compreender essas relações como fenômeno em um contexto pedagógico. Esse é o fundamento da pesquisa qualitativa que se preocupa com a compreensão de fenômenos sociais com base na perspectiva dos atores por meio do conhecimento da prática e do modo como se organizam.

Para o estudo proposto, três eixos foram delimitados para a organização deste trabalho:

- O discurso da teoria: a concepção teórica das professoras em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos e a compreensão dos pressupostos que fundamentam a avaliação diagnóstica da PB;
- O discurso sobre a prática: a concepção das professoras sobre a prática avaliativa, os objetivos e as formas de uso do instrumento da PB e a análise dos desempenhos dos seus alunos na avaliação;
- O discurso da prática: evidências, por meio de levantamento de depoimentos e atividades, sobre as contribuições da PB na organização do trabalho das professoras.

Em decorrência desses três eixos, alguns objetivos específicos foram definidos:

- Investigar as concepções de avaliação das professoras;
- Compreender os efeitos de uma avaliação externa nas práticas das escolas públicas;
- Identificar e analisar as contribuições da Provinha Brasil na organização das práticas de alfabetização das escolas.

Portanto, visando examinar os efeitos e contribuições da PB na prática dos professores alfabetizadores, elegem-se os seguintes questionamentos para guiar a pesquisa:

- De que forma as professoras se apropriam da proposta avaliativa da PB?
- Que tipos de repercussões trazem as avaliações externas para o trabalho das escolas?
- Até que ponto os resultados da avaliação da PB são utilizados para organizar as práticas de alfabetização das escolas?

## 2.3 Os procedimentos adotados

O trabalho de coleta de dados ocorreu ao longo de 2009 e foi dividido em etapas: seleção das escolas, realização de entrevistas e análise dos dados.

A partir da definição das questões apresentadas acima, o primeiro passo da pesquisa volta-se para a definição dos critérios de escolha das escolas e da rede de ensino. A rede municipal foi escolhida pelo fato de que atende primordialmente o primeiro segmento do Ensino Fundamental e, conseqüentemente, disponibiliza um universo maior de escolas para o desenvolvimento da pesquisa.

Para este estudo foi fundamental, também, a análise de documentos sobre legislação pertinentes à organização do Ensino Fundamental para se conhecer o tratamento dado ao tema avaliação na alfabetização. Portanto, foram analisados além da LDB/96, documentos oficiais que fazem parte do instrumental da PB, na primeira aplicação em 2009 (teste 1) e disponibilizados pelo MEC, em seu site. Do *kit* de documentos relativos à PB, foram selecionados três documentos:

1. Passo-a-Passo, que oferece além de informações sobre o contexto de criação da PB, sobre sua implementação, seu objeto e seus objetivos, os pressupostos teóricos que a fundamentam, suas metodologias, possibilidades de interpretação e uso dos seus resultados;
2. Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática, que apresenta considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal;
3. Caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação, que contém itens presentes no teste do aluno, com instruções específicas para a aplicação de cada um deles aos alunos (ver ANEXO D).

Concomitante à análise dos documentos referidos acima, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. A entrevista semi-estruturada foi o instrumento adotado na pesquisa pelo fato de oportunizar informações e declarações dos entrevistados sobre as percepções, observações e opiniões na perspectiva deles próprios, no que diz respeito ao estudo proposto. A entrevista também proporciona liberdade de

expressão aos entrevistados e também permite complementações de informações às questões previamente estruturadas.

De modo a permitir a apreensão de retratos diversificados e representativos dos processos de aplicação da PB, foram selecionadas, num primeiro momento, 10 escolas municipais com desempenhos distintos (baixa e boa proficiência). A escolha desse conjunto de escolas se deu a partir da análise dos resultados do desempenho dos alunos da rede municipal, em Belo Horizonte, no Programa de Avaliação da Alfabetização, PROALFA, e do IDEB. Houve um trabalho de cruzamento dos dados obtidos junto à secretaria de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte sobre os desempenhos na alfabetização nas suas escolas e os resultados do PROALFA, consultados no site da Secretaria Estadual de Educação<sup>37</sup>. A partir desses dois levantamentos, foi possível se chegar a uma lista inicial de 10 escolas com perfis diferenciados em relação aos seus desempenhos nas duas avaliações: escolas com bom e baixo desempenho nas avaliações.

Dessas dez escolas previamente selecionadas, foram feitos contatos telefônicos, a fim de verificar as possíveis condições que viabilizariam uma pesquisa. Dentre os critérios que nortearam essa sondagem inicial foram considerados os seguintes aspectos: a oferta de turmas do segundo ano de escolarização no período vespertino<sup>38</sup>; a receptividade e/ou disponibilidade da escola em receber a pesquisadora. A partir dessa primeira fase da seleção das escolas, em seguida, foram feitas visitas *in loco* para apresentação da proposta da pesquisa e confirmação da disponibilidade e condições de acesso aos professores por parte da pesquisadora. A partir desses levantamentos e contatos pessoais, o conjunto de dez escolas iniciais foi reduzido para o de apenas duas, onde foram feitas as entrevistas para obtenção dos dados desta pesquisa. Cabe esclarecer que, no ano de 2008, anterior ao ano da pesquisa, durante o segundo semestre, foram mantidos vários contatos preliminares com algumas dessas dez escolas, expondo-se as finalidades da pesquisa que se pretendia realizar, de modo a firmar um acordo para a inserção da pesquisadora no campo de pesquisa. Nesses contatos, verificou-se a possibilidade de se participar do cotidiano da escola e de se realizar a pesquisa contando com a participação das professoras. Em algumas escolas, a receptividade não foi favorável ao recebimento de uma pesquisadora, por motivos variados. De forma geral, esses motivos eram relacionados ao medo das docentes de se exporem e de serem julgadas de alguma forma, tendo em vista o contexto das avaliações externas a que as escolas municipais estavam sendo submetidas nesse período.

---

<sup>37</sup> MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **PROALFA**. Disponível em: <[www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br)>. Acesso em: 30 out.2008.

<sup>38</sup> Período escolhido pela pesquisadora, a fim de conciliar a pesquisa e o seu trabalho como professora em escola pública.

A partir da definição final de duas escolas, decidiu-se denominar a escola classificada com bom índice, como a *Escola 1* e a segunda escola, classificada com o menor índice, passou a ser denominada de *Escola 2*. As escolas selecionadas apresentavam IDEB abaixo de 5,0 (*Escola 2*) ou acima de 5,0 (*Escola 1*) – A escala do IDEB vai de 0 a 10 – isto é, abaixo ou acima da média do município, que, em 2008, era de 4,8. Também essas escolas atendem crianças com nível sócio-econômico próximo à média da rede municipal.

Cabe ainda esclarecer que a visita às escolas participantes da pesquisa foi feita após contato prévio, via telefone, com as coordenações pedagógicas/direção das Unidades de Ensino. Uma vez sabendo da relevância da pesquisa, as coordenadoras pedagógicas e/ou diretoras marcaram um horário com as docentes indicadas como as profissionais responsáveis pelas turmas do segundo ano de escolaridade e que estavam envolvidas com a aplicação da PB para ouvirem a proposta da pesquisa.

Na Escola 1, foram entrevistadas três professoras e na Escola 2, duas professoras. As professoras participantes desta pesquisa foram identificadas por letras do alfabeto, de modo a terem a sua identidade preservada conforme pode-se ver no QUADRO 1:

QUADRO 1

Código das escolas e docentes

Código das escolas	Código das docentes
Escola 1	Docente A Docente B Docente C
Escola 2	Docente D Docente E

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora.

## 2.4 Caracterização geral das escolas

A finalidade pretendida pela pesquisa de se investigarem realidades e contextos pedagógicos diversificados, conforme QUADRO 2, refere-se ao mapeamento de algumas informações sobre um breve perfil da instituição e de sua clientela. Enfatizam-se aspectos relacionados à materialidade das escolas (dimensões físicas gerais) e ao contexto sócio-econômico das comunidades em foco.

QUADRO 2  
Caracterização das escolas

Código	Localização	Perfil da Escola
Escola 1	Bairro Alto dos Pinheiros na região Noroeste de Belo Horizonte.	Localizada em bairro periférico da região de Belo Horizonte, a escola atende famílias de renda média a baixa. A escola é de médio porte com estrutura física composta por 16 salas de aula, 1 sala de intervenção, 1 sala de informática, 1 quadra, 1 pátio coberto, 1 sala dos professores, 1 sala de coordenação, biblioteca, cantina, secretaria e direção. Segundo os profissionais da escola, a maioria das instalações atende adequadamente ao público da escola. No ano de 2009 atendia cerca de 815 alunos no ensino regular em dois turnos. Das turmas oferecidas no segundo turno, três eram do segundo ano do Ensino Fundamental.
Escola 2	Vila Fátima na região centro-sul de Belo Horizonte.	Localizada em bairro central da região de Belo Horizonte, a escola atende famílias de renda baixa. A escola é de pequeno porte com estrutura física composta por 11 salas de aula, 1 sala de intervenção, 1 pátio pequeno, 1 sala dos professores, biblioteca, cantina, secretaria e direção. A escola não tem quadra. Segundo os profissionais da escola, a maioria das instalações não atende adequadamente ao público da escola, uma vez que o espaço é bastante reduzido. No ano de 2009, atendia cerca de 571 alunos no ensino regular em dois turnos. Das turmas oferecidas no segundo turno, duas eram do segundo ano do Ensino Fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora.

As informações apresentadas no QUADRO 2, de forma breve, permitem identificar algumas diferenças no perfil das duas escolas. A Escola 1, localizada em região com melhor estrutura urbana na cidade, atende diferentes camadas sociais. A Escola 2, localizada em um conglomerado da região centro-sul da cidade de Belo Horizonte – considerado também, pelos meios de comunicação, como uma região de grande violência urbana –, diferencia-se da primeira escola por atender principalmente camadas populares. Dessas camadas, entretanto, ainda se destaca o forte percentual de famílias situadas em linha de pobreza acentuada.

### 2.4.1 O perfil das professoras

O recorte proposto para caracterizar o conjunto das professoras participantes visa a oferecer um quadro geral sobre sua formação e qualificação, como suporte para posteriores recortes no grupo específico de informantes de cada uma das escolas.

Em relação a essa dimensão, o QUADRO 3 oferece algumas informações sobre a experiência profissional e formação acadêmica de cada uma delas.

QUADRO 3  
Perfil das professoras

Código	Formação	Experiência profissional	Jornada de trabalho	Experiência com Alfabetização
Docente A	Graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia	24 anos	1 turno	7 anos
Docente B	Magistério e graduação em Estudos Sociais e Geografia	23 anos	1 turno	20 anos
Docente C	Graduação em Pedagogia e especialização em ensino especial	8 anos	1 turno	6 anos
Docente D	Graduação em Normal Superior	9 anos	2 turnos	5 anos
Docente E	Graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia	4 anos	1 turno	1 ano

Fonte: dados da pesquisa organizados pela pesquisadora.

No que se refere à formação das docentes, observam-se as seguintes tendências: três docentes são formadas em curso de Pedagogia, uma é formada em Normal Superior e uma se formou em Magistério (curso técnico de nível médio).

No que se refere à experiência profissional, todas estão atuando há mais de três anos na profissão. A mais experiente é a *Docente A*, que tem 24 anos de magistério e a que possui menos tempo na profissão é a *Docente E*, que tem 4 anos de experiência na profissão.

Quanto à jornada de trabalho, todas trabalham em apenas um turno, exceto a *Docente D* que atua em dupla jornada na mesma escola.

Em relação à experiência com turmas de alfabetização, quase todas disseram ter trabalhado mais de cinco anos nesse segmento de ensino, apenas a docente E, por ter menos tempo na profissão, foi o primeiro ano – 2009 – que atuou nesse segmento de ensino.

## 2.5 O trabalho de campo

O trabalho de campo realizado foi registrado com anotações em um diário de campo, no qual eram anotadas informações sobre as impressões a respeito do ambiente escolar (relatos de observação), sem se ater aos detalhes. No entanto, optava-se por fazê-lo com a maior discrição possível, a fim de deixar as professoras à vontade no seu cotidiano. Nessas situações, os espaços de reuniões formais e informais – como a sala dos professores – foram contextos privilegiados para se coletar informações sobre a aplicação da PB e suas contribuições na organização do trabalho cotidiano da escola.

Como a pesquisa proposta tem por objetivo registrar as apropriações da proposta da PB pelas professoras, considerando a compreensão dessa avaliação e as formas de uso que faziam do seu instrumento de avaliação diagnóstica da alfabetização dos alunos, um dos instrumentos utilizados na efetivação do trabalho de campo foi a entrevista que se pautou nos depoimentos e testemunhos de seus participantes. Isso porque a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos (ANDRÉ; LUDKE, 2007, p. 34).

A partir do referencial teórico, foi elaborado um instrumento de coleta de dados com questões pré-estruturadas (ANEXO C<sup>39</sup>) que foram respondidas pelas cinco professoras representantes das duas escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte. Nesse sentido, Barbosa (1999, p.58) afirma que um número limitado de casos é expressivo de uma situação social mais abrangente, pois se apreende nessa singularidade coletada uma totalidade significativa para justificar suas análises.

Assim, a opção pela entrevista semi-estruturada, como instrumento de coleta de dados, é justificada por se acreditar que esse modelo permite, além de intervenção das entrevistadas no diálogo que se estabelece com a entrevistadora, a obtenção de ideias e valores a respeito das avaliações externas, dados esses fundamentais para esta pesquisa.

### 2.5.1 As condições de coleta de dados

---

<sup>39</sup> Chamamos de "Roteiro para entrevista", constantes no ANEXO C, a um conjunto de questões subdivididas em três partes: a primeira e a segunda com perguntas similares a um questionário, e a última parte com o roteiro, propriamente dito, para o recolhimento de dados para a pesquisa.

Para descrever o relato das entrevistas, é importante esclarecer alguns aspectos sobre as condições em que essas foram feitas nas escolas. Para tanto, será realizada uma breve descrição de como a estrutura física de cada uma das escolas participantes da pesquisa criava determinadas formas de relacionamento com os participantes, a fim de se ter uma noção do espaço onde foram realizadas as entrevistas.

### **Escola 1**

Todas as vezes que a pesquisadora chegava na Escola 1, dirigia-se à sala dos professores a fim de verificar o horário em que os docentes estariam fora da sala de aula e com disponibilidade para participarem da pesquisa. A justificativa para a escolha desse espaço, segundo a coordenação pedagógica, era a de que, diante do fato de que todos os professores iriam para esse local em seu horário de *projeto*<sup>40</sup>, seria mais fácil para a pesquisadora agendar, ou não, encontros para o levantamento de dados.

Fisicamente, logo depois da entrada da escola, se via uma porta com várias salas, indicadas por nome, onde funcionavam a secretaria e a diretoria. Ao lado, estavam a biblioteca e algumas salas de aula, que ficavam no primeiro andar. Em frente à secretaria, ao subir uma rampa e/ou escada, se tinha acesso a outro nível onde havia um pátio onde os alunos tinham aulas de educação física e permaneciam durante o recreio. Esse espaço ficava no mesmo nível da cantina/refeitório, banheiros e bebedouros. O pátio dava acesso a outros dois níveis da escola: de um lado, depois de subir escadas rumo ao segundo andar, se tinha acesso às salas de aula e do outro lado do pátio, subindo outra escada, se tinha acesso a duas salas de aula, à sala dos professores e a uma área aberta com mesas e bancos.

As turmas das professoras pesquisadas ficavam no segundo andar e eram dispostas uma ao lado da outra e cada turma era composta por uma média de 24 alunos. Em algumas situações, a professora atendia a pesquisadora na sua sala de aula, principalmente quando o objetivo era o recolhimento de atividades de planejamento ou a socialização de alguns registros do trabalho da professora com relação à avaliação e ao processo de alfabetização.

### **Escola 2**

A entrada se encontrava em um nível mais elevado que o restante da escola, sendo o acesso feito por meio de uma rampa. Logo no final da rampa, se via uma sala, que se deduziu ser a sala dos professores, uma vez que não havia nenhuma indicação, ao lado, um banheiro. Virando uma esquina, se podia ter uma visão mais geral da escola, uma vez

---

<sup>40</sup> Período de planejamento de aulas e desenvolvimento coletivo de atividades e projetos pedagógicos, garantido pela Lei Municipal 7.577/98, que estabelece para os professores da RME-BH, 22horas e 30minutos semanais de efetivo trabalho escolar sendo vinte por cento deste período destinado as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE).

que a escola era composta por dois andares e o primeiro acesso era pelo segundo pavimento, onde funcionavam, de um lado, a biblioteca, a secretaria, a diretoria/coordenação, e do outro lado, as salas de aula. No primeiro andar, funcionavam a cantina, as demais salas de aula, e um pátio. Não foi possível identificar outras áreas que compunham a escola, porém, percebia-se que o espaço da escola era bem pequeno.

Dessa forma, todas as vezes que a pesquisadora chegava à escola, a tarefa de fazer a mediação entre a pesquisadora e professoras era realizada pela diretora, uma vez que a coordenadora pedagógica da escola se encontrava quase sempre em sala de aula. Por isso, geralmente, aguardava-se na sala dos professores a disponibilidade de horário para atendimento, devido a esse ser um espaço onde havia menor circulação e concentração de pessoas na escola. As professoras tinham muito pouco tempo para a entrevista e geralmente o faziam paralelamente a outras atividades como rodar folhas no mimeógrafo.

## **2.6 As Entrevistas como instrumento de coleta**

Como já foi dito anteriormente, essa investigação pautou-se na realização de entrevistas semi-estruturadas. Para tanto, foi elaborado um roteiro prévio que alcançasse dados que pudessem contribuir para melhor compreensão do objeto em questão. Esses dados emergiam na interação com o entrevistado, o que possibilitou ampliar o objeto de investigação. Procurou-se elaborar um roteiro que buscasse assegurar a objetividade na tentativa de captar informações que melhor contribuíssem para a compreensão do objeto delimitado. As informações explicitadas na interlocução com as docentes constituíram a base dos dados para que se pudesse compreender as relações entre as concepções e as práticas de avaliação desses sujeitos e estabelecer relações com o desenvolvimento da proposta de avaliação da PB e, dessa forma, compreender suas contribuições e efeitos nas práticas de alfabetização.

Assim, a entrevista tinha como principal objetivo coletar dados sobre as concepções das docentes sobre as suas práticas de avaliação dos alunos e sobre a sua compreensão da proposta da avaliação da PB, como também informações sobre suas percepções a respeito das contribuições das avaliações externas para a organização de suas práticas de alfabetização.

A escolha pela entrevista semi-estruturada deu-se, portanto, a partir das considerações apresentadas por Triviños (1987, p. 147).

[...] de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo, a medida que recebem as respostas do informante.

Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Para a realização das entrevistas, foi elaborado um roteiro constituído de três partes: a primeira voltada para a caracterização das instituições de ensino, a segunda com questões para a caracterização dos docentes entrevistados e a terceira com questões semi-abertas direcionadas aos professores, que focalizaram o objetivo do estudo. As entrevistas foram previamente agendadas, autorizadas pela coordenação da escola e todas aconteceram dentro do espaço escolar nos horários em que os alunos encontravam-se com outros professores.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas, com o consentimento dos sujeitos dialogantes, com o intuito de melhor compreender os discursos proferidos, uma vez que a transcrição permitiu um olhar mais preciso quanto ao processo analítico, de forma a evitar interpretações errôneas do discurso apresentado e garantir a compreensão dos aspectos verbais e não verbais. Assim, considera-se, de acordo com Zago (2003, p. 299), que

A gravação do material é de fundamental importância pois, com base nela o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização. Esse registro tem uma função também importante na organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda por permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo.

Lemke (1990 *apud* FREITAS, 2002, p.43) afirma que "a linguagem só se torna dado de pesquisa quando transposta da situação originária para a atividade de análise". Um dos instrumentos utilizados para essa transposição é a transcrição, que consiste em passar para a forma escrita os dados coletados na forma oral. Por isso, as entrevistas foram transcritas.

Ao analisar os dados das entrevistas, tem-se como princípio considerar as reais condições em que o discurso foi produzido. Nesse caso, os textos produzidos pelas docentes de escolas diferentes foram considerados como discursos carregados de um conteúdo ideológico e correspondendo a uma realização simbólica que se instaura no momento da interação face a face, em que tanto o pesquisador como as professoras ocuparam lugares institucionais distintos e carregados de significação.

Além disso, considerar as falas das profissionais, como representantes de duas instituições que ocupam lugares com representações distintas nas avaliações externas – classificações que reproduzem hierarquias de excelência –, pressupõe também considerá-las como sujeitos que se posicionam de lugares sociais distintos com efeitos diversificados

para a construção de sentidos. Assim, do ponto de vista dos discursos das professoras, é preciso considerar quais são as condições para a sua produção e os fatores que os condicionam.

Isso significa que foi necessário considerar que a pesquisa envolve instituições escolares inseridas num determinado contexto social. Nesse sentido, é importante recorrer à noção de *habitus*, Bourdieu (1997), que é um sistema de disposições socialmente constituídas e, por isso, é uma “estrutura estruturada”. Mas é também “estruturante”, pois é através dessas disposições que os indivíduos são informados, mesmo que inconscientemente, dos princípios que organizam as práticas. O *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação. Pensando nesse sentido, o próprio ato de avaliar traz consigo uma série de princípios que organizam essa prática.

Conforme Bourdieu (1997), o modelo de produção e circulação linguística consiste em uma relação entre os *habitus* linguísticos (as disposições, socialmente modeladas) e os *mercados linguísticos* nos quais eles oferecem seus produtos. A análise do autor sobre a economia das trocas linguísticas oferece instrumentos para se compreenderem fenômenos relativos à produção, à distribuição e ao consumo da linguagem inscritos nas relações sociais, dentre elas, a escolar.

É necessário também entender quem é esse professor, esse sujeito participante da pesquisa, em que lugar ele se encontra como sujeito/assujeitado, Fairclough (2001). Assim, por meio da análise do discurso dos professores participantes da entrevista, deve-se ter em mente que a fala dos sujeitos da pesquisa não pode ser vista como um objeto a ser lido e/ou escutado com um fim em si mesmo, mas que deve ser entendido como uma realização concreta da atividade interacional; marcado pela interação entre pesquisado e pesquisador e que deve ser analisado dentro de um contexto sociocomunicativo a partir das marcas que a situação discursiva mostra.

Em síntese, a proposta desta pesquisa é fazer o exercício de análise para compreender o conteúdo das mensagens que as docentes apresentam. O que significa analisar as falas das docentes, registradas nas entrevistas, e o discurso pedagógico presente nas atividades e ações que se realizam nas práticas de avaliação e de alfabetização de seus alunos, sempre levando em conta as condições em que foram produzidos.

### **CAPÍTULO 3 - PROVINHA BRASIL: OS LIMITES E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA**

Este capítulo tem por finalidade analisar o discurso produzido pelas professoras das escolas municipais de Belo Horizonte, em relação às contribuições da PB na organização das suas práticas de alfabetização e letramento.

Para isso, são apresentados e destacados fragmentos das entrevistas para que se possam explicitar os discursos produzidos nos momentos específicos em que as professoras relataram o contexto da aplicação da PB em suas escolas, o desempenho de seus alunos, bem como a avaliação que fazem desse instrumento. Os depoimentos dos profissionais foram agrupados por escola para que pudessem ser comparados os diferentes efeitos e contribuições da PB no cotidiano das escolas.

As entrevistas foram analisadas à luz dos referenciais que sustentam as discussões sobre os saberes docentes e discurso como os estudos desenvolvidos por Tardif e Lessard (2002, 2008) e Perrenoud (1993). Os discursos produzidos pelas professoras foram, em determinados momentos, compreendidos por meio do referencial teórico da análise do discurso e da análise de conteúdo, tomando por base autores como Bakhtin (1995) e Bardin (1977).

Inicialmente, apresenta-se, na primeira parte deste capítulo, uma breve revisão sobre as concepções de avaliação em pauta atualmente na área da educação com o objetivo de subsidiar as discussões de avaliação que atravessam todo o capítulo. Em seguida, são apresentadas as categorias selecionadas para organizar os dados coletados junto às escolas pesquisadas. No primeiro eixo organizador dos dados, “Concepções de avaliação da Provinha e sua relação com as práticas avaliativas da escola”, procura-se refletir sobre as concepções de avaliação que fundamentam as práticas de ensino das escolas e sua relação com a concepção de avaliação diagnóstica proposta pela PB. Nessa parte, analisam-se ainda os desempenhos dos alunos nas duas aplicações da PB no decorrer do ano de 2009 e procura-se refletir como os profissionais interpretam esses desempenhos.

O segundo eixo organizador “Os componentes de uma avaliação externa no interior das escolas” é dedicado à análise dos dados e tem como foco a avaliação que os professores fazem da proposta da PB, considerando os limites e possibilidades do instrumento e os conhecimentos avaliados. Finalmente, no último eixo organizador “Os professores analisam a proposta pedagógica da Provinha Brasil” volta-se para os efeitos das avaliações em larga escala no cotidiano das escolas, ao mesmo tempo em que se analisam

as contribuições da PB para a organização das práticas de ensino e aprendizagem das escolas.

Destacam-se ainda, os limites e possibilidades das avaliações externas nas práticas das escolas públicas. Nesse sentido, há um número significativo de depoimentos, em que se justificam as propostas pedagógicas advindas da aplicação da PB, aqui consideradas como saber docente, pois os depoimentos estão vinculados a outras fontes de saberes como da experiência que orientam as práticas de alfabetização e letramento das escolas.

### **3.1 A concepção de avaliação formativa**

A aplicação da PB nas escolas públicas do país traz como foco as discussões sobre as concepções de avaliação, pois sua proposta se caracteriza como uma avaliação diagnóstica que tem seus pressupostos no modelo da avaliação formativa. Por isso, é importante realizar uma breve retomada desses conceitos para se situarem os fundamentos teóricos da proposta de avaliação que são encaminhadas para as escolas.

A divulgação dos estudos sobre as concepções da avaliação formativa cresce a partir dos anos 90, geralmente associada à expressão de *avaliação alternativa*, contribuindo, principalmente, para a sua distinção e contraposição à concepção da avaliação somativa (orientada por princípios classificatórios), associada à *avaliação tradicional*. Nesse período, surgem importantes reformas educativas no país que reorganizam as escolas do ensino básico em ciclos, em substituição ao antigo sistema seriado – por exemplo, os projetos Escola Plural/BH, Escola Cidadã/RS, Multieducação/RJ, Caxias do Sul/RS. Essas reformas, entre outros fatores, impõem mudanças significativas que alteram os princípios e as práticas avaliativas das escolas.

Embora o termo *avaliação alternativa* venha sendo usado para designar uma variedade de práticas, normalmente é utilizado para se referir a uma avaliação, cujo objetivo é o de melhorar o ensino e as aprendizagens tais como: *avaliação autêntica* (SOUSA, 2003); *avaliação contextualizada* (SOUSA, 1995); *avaliação formadora* (LEITE, 2002); *avaliação reguladora* (PERRENOUD, 1993, 1999). Independentemente das características particulares de cada uma das avaliações designadas acima, todas elas se referem a uma prática de avaliação orientada para melhorar as aprendizagens (formativa), mais integrada no ensino e na aprendizagem, mais contextualizada e em que os alunos têm um papel relevante a desempenhar.

Procurando fazer uma distinção conceitual da avaliação formativa, é preciso levar em consideração algumas características que definem essa proposta. A avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), considera, primeiramente, que a avaliação tem um caráter informativo, ou seja, auxilia o aluno a aprender a se desenvolver. Além disso, a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico: o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação. Outra característica apresentada pela avaliação formativa é que ela fornece informações aos dois principais atores do processo. O professor – sobre os efeitos de seu trabalho, podendo regular sua ação a partir disso – e o aluno, que tomará consciência das dificuldades que encontra, podendo reconhecer e corrigir seus próprios erros. E por fim, a mais importante característica: a função de regulação voltada para o professor e para o aluno, possibilitando a ambos “corrigir” sua ação.

Assim, ainda segundo Perrenoud (1999), a avaliação formativa torna-se instrumento privilegiado de regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas, podendo assumir as seguintes características: democrática, constante (sistemática e metódica), contínua e diversificada. Democrática, ao se tornar um lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios, instrumentos e dinâmica. Democrática também por ser o território em que os educandos têm a oportunidade de aplicarem seus conhecimentos e apresentarem suas dúvidas, inseguranças, incertezas. A avaliação é constante e contínua, pois deixa de ser realizada apenas em momentos de conclusão ou término dos conteúdos ensinados e passa a ser uma ação que se realiza no dia-a-dia da sala de aula por meio, principalmente, de procedimentos de observação do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A diversificação passa a ser considerada pela necessidade do uso de diferentes instrumentos definidos a partir de sua eficácia para se levantar informações sobre as aquisições dos alunos no decorrer de sua aprendizagem.

Por essas características, a avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), pode ajudar o aluno a aprender e o professor a ensinar. Em relação ao aluno, a avaliação pode ajudá-lo a se desenvolver, ou melhor, participar da regulação de suas aprendizagens e do seu desenvolvimento, no sentido de desenvolver um projeto educativo. Talvez, por essas características, o autor defenda que é mais adequado se falar em observação formativa que em avaliação.

Quanto ao docente, a avaliação formativa reguladora vai favorecer para que este desenvolva intervenções diferenciadas, que, por sua vez, precisam ser acompanhadas de meios de ensino, de organização dos horários, de organização da sala de aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares.

Nessa mesma perspectiva teórica, Hadji (2001, p.63) explica que a característica essencial da avaliação formativa é a de ser integrada na ação de 'formação', ou seja, a de

ser incorporada no próprio ato de ensino. Portanto, não há instrumentos específicos para a avaliação formativa, pois o que a caracteriza é a vontade do professor para colocar seu tempo e suas atividades a serviço da aprendizagem de forma a estar atento ao que os alunos fazem, a verificar se eles têm dificuldades na sala de aula e a levá-los a refletir sobre elas.

Nesse sentido, a avaliação formativa é o ideal que contribui para regular a ação dentro da sala de aula. Portanto, segundo Hadji (2001), é a utopia que dá energia para tentar permitir que o maior número possível de alunos aprenda, construa o saber e se aproprie do conhecimento.

Outra característica importante da avaliação formativa é a de que deve mostrar como os alunos atuam durante a aprendizagem, permitindo uma reorientação da ação pedagógica. O erro assume um papel positivo, pois passa a ser interpretado como uma pista importante para o professor e o aluno sobre como aprender melhor, quais são as dificuldades e o que pode mudar na prática educativa. Assim, esse tipo de avaliação é voltado para o conhecimento mais aprofundado de cada aluno e, por consequência, para a melhoria da aprendizagem.

Outro autor que discute as características da avaliação formativa é Luckesi (2003) que destaca a contribuição desse tipo de avaliação na medida em que se torna um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista a tomada de decisão pelo professor para reorientar suas práticas de ensino. O autor considera que o ato de avaliar, em síntese, é um ato dinâmico a serviço dos melhores resultados, dentro de um determinado projeto de ação. A avaliação serve à eficiência do projeto. Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória, nem seletiva, ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.

Além disso, para Luckesi (2003), a avaliação não deve ser considerada como uma armadilha para o professor e, por isso, o autor cria a metáfora da "casca de banana" para associar os maus desempenhos dos alunos a um possível "escorregão" das crianças. O autor defende ainda que a avaliação seja considerada como instrumento de diagnóstico e intervenção. Assim, para que se alcance este objetivo, a avaliação formativa deve ser considerada como o meio pelo qual se pode acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos de forma ativa e interativa. O sucesso não depende apenas do aluno, mas sim de uma conjuntura favorável ao aprendizado. Dessa forma, os alunos não são apenas informados dos conteúdos que deveriam aprender, mas são formados de modo que o aprendizado seja real e não fictício. O resultado final deve ser compreendido apenas como uma resposta de tudo o que foi aprendido ou não em sala de aula. Diante dessas considerações, a prova se torna um meio e não um produto final. Assim, se o aluno não

aprendeu tal matéria, o professor diagnostica e intervém de forma eficaz para promover o aprendizado efetivo.

Tendo em vista esses pressupostos, pode-se considerar que avaliar a aprendizagem do aluno na perspectiva formativa implica, por reciprocidade, a avaliação das práticas de ensino dos professores e das instituições responsáveis por esse ensino. Isso significa considerar que, ao detectar problemas na aprendizagem dos alunos, o professor também deverá considerar que ocorrem problemas em sua prática de ensino. Ensinar e aprender são atividades indissociáveis e complexas que só recentemente se começou a compreender, por meio das contribuições dos estudos que investigam esses processos.

No nível da instituição escolar, também o trabalho do professor é permanentemente avaliado – pelos outros profissionais e pelos pais dos alunos –, sempre tendo como parâmetro o resultado da aprendizagem das crianças. Entende-se, contudo, que o professor não é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. É responsabilidade de todos os profissionais da escola a criação de um espaço coletivo para discussão e análise dos problemas de aprendizagem, bem como elaboração conjunta de planejamentos, sempre informados pelos dados pertinentes à formação contínua das crianças. Dessa forma, será necessária a implementação de ações diversificadas de acompanhamento daquelas que necessitam de ajuda em sua aprendizagem, bem como o investimento em políticas de formação e aperfeiçoamento dos próprios educadores que enfrentam dificuldades em sua prática.

Além disso, não se pode perder de vista que a avaliação formativa é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de se verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. É principalmente através da avaliação formativa em que o aluno conhece seus erros e acertos e concentra estímulo para um estudo sistemático. Essa modalidade de avaliação é basicamente orientadora, pois orienta tanto o estudo do aluno como o trabalho do professor.

Outro aspecto importante, apresentado por Hadji (2001), é o de que a avaliação formativa está muito ligada ao mecanismo de *feedback*, à medida que também permite ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando ao seu aperfeiçoamento. É por essa razão que essa modalidade de avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado.

Assim, utilizar a avaliação formativa como elemento central para o levantamento de informações sobre a aprendizagem dos alunos não pressupõe que o professor abandone a formulação de objetivos e metas de aprendizagem, nem que só avalie seus alunos a partir de um *feedback* contínuo que fornece informações para o recolhimento de dados (HADJI,

2001 p.110). Por esta mesma razão, a avaliação formativa, sendo uma avaliação sem nota, é uma prática dinâmica que faz parte de uma pedagogia fundada em pressupostos cognitivistas e que se destina a criar as condições para o avanço contínuo da aprendizagem do aluno.

Portanto, configura-se como uma prática de diagnóstico, ou seja, com uma ação corretiva, de ajuda e orientação que objetiva a compreensão, aliada a uma abordagem ampla que contempla a utilização de instrumentos e a consideração das estratégias do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, é necessário reconhecer a necessidade de uma pluralidade de procedimentos avaliativos para configurar situações de aprendizagem. Porém, independentemente da formalidade ou informalidade dos dados a recolher, o professor quando avalia o aluno deve apoiar-se em referentes concretos e explícitos de modo a tornar transparentes as regras do jogo avaliativo.

Isso significa considerar que as atividades avaliativas do aluno são explícita e implicitamente contextualizadas pelas competências curriculares definidas pelo sistema de ensino, pela escola, pelo professor e ainda pelas relações deste com os alunos (TORRES, 1995).

Em síntese, as iniciativas ou procedimentos que os professores desenvolvem nas escolas para avaliar, bem como o conjunto das avaliações externas a que as escolas são submetidas, devem ser analisadas a partir de suas características, ou seja, das concepções que as fundamentam para que se possa compreender suas finalidades e formas de desenvolvimento.

### **3.2 Concepções de avaliação da provinha e sua relação com as práticas avaliativas da escola**

Considerando os pressupostos da concepção da avaliação formativa apresentados anteriormente, pretende-se nessa parte do texto refletir sobre as concepções de avaliação que fundamentam a PB e as práticas das escolas participantes da pesquisa. A articulação dessas duas concepções se faz necessária, uma vez que as escolas municipais de Belo Horizonte têm o seu projeto pedagógico orientado pela concepção de avaliação formativa, a mesma que fundamenta a PB. Assim, busca-se compreender de que forma os professores interpretam os desempenhos dos seus alunos na PB, relacionando-os com a avaliação que fazem no cotidiano das escolas.

### 3.2.1 A proposta formativa da Provinha Brasil

As orientações para o professor sobre a proposta de avaliação da PB são apresentadas no caderno denominado *Passo a Passo* que traz informações sobre o contexto de sua elaboração e os procedimentos para sua aplicação nas escolas. Além disso, o documento apresenta os pressupostos teóricos que fundamentam a concepção da PB, bem como as metodologias de aplicação e as orientações para que os professores saibam como interpretar os resultados dos alunos. Neste documento, assume-se uma concepção de avaliação articulada com as diretrizes traçadas nos documentos oficiais do MEC sobre os parâmetros curriculares e as diretrizes para a educação básica<sup>41</sup>. Junto com os outros documentos do instrumental da PB, esse documento discute a reorganização desse nível de ensino, em termos legais, administrativos, curriculares e pedagógicos.

Nessa perspectiva, a concepção de avaliação proposta pela PB é definida por apresentar uma dimensão formativa, tendo em vista que apresenta os seguintes objetivos para a avaliação dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- ii) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo, assim, o diagnóstico tardio dos déficits de letramento;
- iii) contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2009a, p.8).

Segundo esses objetivos, o foco principal da avaliação é contribuir para se alterar o quadro do fracasso da alfabetização no país, assumindo, dessa forma, uma finalidade pedagógica quando é utilizada como recurso para conhecer as aquisições dos conhecimentos dos alunos, com a finalidade de intervir para o seu avanço na aprendizagem. Essa finalidade pode ser comprovada no documento "*Provinha Brasil: Passo a Passo*", quando se afirma que tanto os professores quanto os alunos e os gestores terão benefícios com o uso desse instrumento. Em relação aos alunos, o texto destaca a função diagnóstica da avaliação, ao afirmar que esses "poderão ter suas necessidades melhor atendidas mediante o diagnóstico realizado, e, assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente" (INEP, 2009a, p.8).

---

<sup>41</sup> Cf. BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos; terceiro relatório do Programa**. Brasília: MEC. 2006.

Quanto aos professores alfabetizadores, o mesmo documento citado acima afirma que o instrumento de avaliação poderá ajudá-los a identificarem, de maneira sistemática, as dificuldades de seus alunos, contribuindo dessa forma para a organização e planejamento de sua prática pedagógica. Em relação aos gestores, a finalidade da avaliação é de contribuir para a organização escolar, pois as informações levantadas sobre a aprendizagem dos alunos podem servir de suporte para a definição do currículo, bem como para a revisão de políticas de acompanhamento das escolas.

Em relação à prática do professor, a PB orienta que os profissionais das escolas analisem os resultados dos alunos e apresentem os registros finais para a turma, de modo que, juntos, possam estabelecer metas de aprendizagem que organizarão o planejamento pedagógico dos processos de alfabetização e letramento. Embora não seja explicitado, fica subentendida uma característica essencial da avaliação formativa que é a de informar os dois principais atores do processo de ensino e aprendizagem: o professor, que obtém informações sobre os efeitos reais de seu trabalho, e, assim, poderá regular suas ações a partir disso e o aluno, que, além de saber como anda sua aprendizagem, poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e procurar estratégias para superá-las (HADJI, 2001).

O documento “Passo-a-passo”<sup>42</sup> também procura diferenciar essa avaliação das outras avaliações em larga escala a que a escola vem sendo submetida nos últimos anos. Para isso, o documento reforça para os professores uma de suas principais características, que é a de se constituir como um instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias. Isso significa que seus resultados devem ser objeto de análise e reflexão para todos os profissionais envolvidos com as práticas de alfabetização realizadas pelas escolas das redes públicas de ensino. Isso pode ser comprovado pela seguinte afirmação presente no documento:

Essa avaliação diferencia-se das demais que vêm sendo realizadas pelo INEP, pois fornece respostas diretamente aos professores e gestores da escola, reforçando assim uma de suas características, que é a de se constituir em instrumento pedagógico sem finalidades classificatórias. Além disso, não está prevista a utilização de seus resultados para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP, 2009a, p.9).

Outro aspecto da concepção de avaliação defendida no documento oficial é a de pressupor que a sua finalidade pedagógica pode contribuir para o acompanhamento do percurso da aprendizagem dos alunos, uma vez que se pretende investigar o que e como o aluno aprende. Dessa forma, aprendiz e conteúdos ensinados estão diretamente articulados, pois, segundo o documento, “um sempre depende do outro”. Isso significa que

---

<sup>42</sup>O documento, “Passo-a-Passo”, faz parte do instrumental da Provinha Brasil e oferece informações sobre o seu contexto de criação e implementação, seu objeto e seus objetivos, os pressupostos teóricos que a fundamentam, suas metodologias, e ainda, as possibilidades de interpretação e uso dos seus resultados, assim como as perspectivas para os próximos ciclos.

se defende uma perspectiva reflexiva e investigativa das aprendizagens dos alunos em contraponto com a perspectiva somativa e classificatória que fundamenta a avaliação tradicional em prática em muitas escolas.

Nesse sentido, o documento, “Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática”, explica que a PB deve ser utilizada com o objetivo de orientar as ações e políticas pedagógicas que, articuladas às ações desenvolvidas pelas escolas e redes de ensino, poderão melhorar os baixos índices de qualidade da alfabetização no país.

Para alcançar esse objetivo, a PB busca responder a algumas questões fundamentais sobre a organização curricular das práticas de alfabetização, principalmente no que se refere às aquisições dos alunos sobre habilidades de leitura:

Quais capacidades de leitura os alunos dominam?  
 Quais capacidades de leitura a escola agregou ao desempenho de seus alunos em um ano de escolaridade?  
 Quais dificuldades em leitura os alunos apresentam ao final de dois anos de escolaridade?  
 Quais capacidades necessitam ser consolidadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (INEP, 2009b, p.7)

Trata-se de questões curriculares para o ensino da língua escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pode-se concluir que essas questões estão em sintonia com as publicações do Ceale<sup>43</sup> na área da alfabetização e letramento, elaboradas no contexto da Rede Nacional de Formação Continuada<sup>44</sup>, principalmente a Coleção Instrumentos da Alfabetização e o Caderno número 1, da coleção Pró-letramento<sup>45</sup> (uma publicação derivada da primeira) que fundamenta a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no país. Nessas coleções, a língua é entendida como um processo de interação entre os sujeitos, sendo estruturada no e para o seu uso escrito ou falado (BATISTA, 2005, p.23). Em consonância com essa concepção de língua, o processo de alfabetização é definido como um processo específico de apropriação do sistema de escrita, de aspectos gráficos e formais da língua. Já o letramento é definido como um conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que os sujeitos ou grupos estabelecem com a língua escrita.

Para a elaboração do teste da PB, a construção da matriz de referência elege como foco principal desses processos – alfabetização e letramento – a aquisição dos seguintes conhecimentos: características da tecnologia da escrita; decifração e fluência;

---

<sup>43</sup> Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG.

<sup>44</sup> A Rede Nacional de Formação continuada de Professores da Educação Básica consolidou a criação de vários Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (CPDE) com o objetivo de institucionalizar o atendimento a demanda de formação continuada no país.

<sup>45</sup> O Programa Pró-letramento, criado pelo MEC no contexto da Rede Nacional de Formação, tem por objetivo oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância.

usos sociais da leitura e da escrita; posicionamento do leitor em relação aos textos; e escrita. A definição desses eixos é orientada pelos recentes estudos sobre os processos de alfabetização e letramento que pressupõem determinadas capacidades que precisam ser desenvolvidas pelas crianças nos anos iniciais de escolaridade (BATISTA, 2005).

A matriz de referência é um procedimento que discrimina os conhecimentos e competências que devem ser avaliados. A sua finalidade é a de orientar a elaboração de itens ou as questões que compõem a PB. Desse modo, ao se elaborar uma questão, sabe-se de maneira controlada quais são as capacidades avaliadas e, dessa forma, os objetivos dessa atividade.

Nesse sentido, é importante que os professores considerem a matriz de referência da PB apenas como um parâmetro para a análise do trabalho realizado pela escola, sem que ocupe a função de esgotar o repertório de capacidades ou de conhecimentos que devem fazer parte do processo inicial de alfabetização, ou seja, daqueles que são passíveis para uma avaliação. Assim, a matriz deve ser compreendida como uma referência para uma avaliação de algumas das capacidades consideradas fundamentais dos processos de alfabetização e letramento. Além disso, a matriz e os itens do teste não esgotam todos os conhecimentos que deverão ser ensinados, muito menos, podem ser utilizados como principal instrumento de ensino e aprendizagem.

Embora muitas das atividades de avaliação propostas no teste da PB possam ser utilizadas como referência das atividades de ensino, é importante que os professores compreendam que nem sempre esse procedimento é o mais adequado. Um bom exemplo diz respeito às atividades voltadas para o letramento das crianças, uma vez que esses conhecimentos só podem ser adquiridos na vivência de práticas significativas de uso da leitura de diferentes gêneros textuais e seus portadores.

Finalmente, outro aspecto da avaliação formativa assumido pela PB refere-se à análise do desempenho dos alunos. Nesse caso, o professor deve se orientar para interpretar os resultados da avaliação a partir da apresentação de cinco níveis de desempenho. Esses níveis foram construídos a partir de uma análise das dificuldades avaliadas no teste, levando a uma definição de quantitativos mínimos de acertos que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento inicial que as crianças puderam demonstrar, de acordo com o QUADRO 4:

## QUADRO 4

Quantitativos de acertos e níveis de desempenho da Provinha Brasil

<b>Teste 1 – primeiro semestre de 2009</b>
Nível 1 – até 10 acertos
Nível 2 – de 11 a 15 acertos
Nível 3 – de 16 a 18 acertos
Nível 4 – de 19 a 22 acertos
Nível 5 – de 23 a 24 acertos

Fonte: INEP, 2009a, p.16.

Cada um desses níveis de desempenho (ANEXO B) é explicado ao professor no caderno *Passo a Passo* em que se apresentam informações sobre o estágio da aprendizagem dos alunos e quais são as habilidades que devem ser dominadas para o seu avanço para um nível mais alto. Nesse sentido, o erro do aluno passa a ser interpretado como instrumento que possibilite a “compreensão” de sua situação de aprendizagem, de modo a possibilitar ações corretivas eficazes. Essa perspectiva formativa de análise dos erros é frequentemente defendida nos estudos sobre a avaliação formativa, em que se preconiza principalmente uma abordagem positiva do erro (HADJI, 2001).

Finalizando, cabe investigar até que ponto a concepção formativa que subsidia a proposta da PB é compreendida pelos profissionais das escolas e de que forma essa concepção contribui para a organização dos processos de alfabetização e letramento das crianças.

### 3.2.2 A concepção de avaliação das escolas

A Rede Municipal de Belo Horizonte teve, durante quinze anos (1994 – 2008), sua proposta político-pedagógica orientada pelo Programa da Escola Plural. O Programa foi considerado em todo país como um importante movimento de renovação pedagógica e orientou nos últimos quinze anos, a organização das práticas educativas das escolas de Ensino Fundamental. Atualmente (2009), a rede municipal passa por transformações em sua política pedagógica, mas pode-se perceber resquícios da proposta plural nas escolas pesquisadas.

Considerando os principais eixos orientadores da proposta original, pode-se afirmar que o Programa Escola Plural alterou radicalmente a organização do trabalho escolar com a instituição de novos tempos escolares tanto para os professores quanto para

os alunos. Além disso, propôs o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, que se baseiam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos e, principalmente, a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino. Assim, a proposta faz críticas às relações unidirecionais em que apenas o professor avalia e tem esse poder e introduz, neste sentido, uma nova relação educativa em que todos avaliam todos (BELO HORIZONTE, 1996).

Nesse sentido, um dos principais eixos organizadores do Programa refere-se à proposição de mudanças na concepção e práticas de avaliação desenvolvidas pelas escolas municipais. A partir da Escola Plural, a avaliação escolar passou a ser orientada pela função formativa da avaliação, em uma perspectiva ampla, uma vez que pressupõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e ao crescimento do avaliado. Os documentos oficiais da Escola Plural, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação definem a concepção de avaliação formativa como uma possibilidade de melhoria do desempenho, enfatizando a importância do processo e não do produto (BELO HORIZONTE, 1996).

Tendo em vista, a proposição de mudanças tão significativas para as práticas avaliativas das escolas, diversos estudos (DALBEN, 1998, 2000; GLÓRIA, 2002; MARTINS, 2000; COSTA, 2000; CORREA, 2000; SILVA, 2001) investigaram a implantação da Escola Plural e elegeram, como foco de suas análises, o processo de mudança da avaliação dos alunos nas escolas de Belo Horizonte. Esses trabalhos analisaram as práticas dos professores envolvidos no processo de avaliação formativa e fizeram um levantamento das experiências construídas nesse contexto de mudanças e quais eram as concepções (crenças, opiniões, atitudes, compreensão) dos professores que atuavam nas escolas municipais. Entre seus resultados, esses estudos apontam, por exemplo, para o fato de que, nos primeiros anos de implantação da Escola Plural, os professores encontram muitas dificuldades e apresentaram fortes resistências para abandonarem as práticas avaliativas de concepção somativa que fazem parte da tradição escolar. Apesar desses impasses, os estudos também reconhecem diversos movimentos de adesão às propostas de mudanças da avaliação e experiências significativas em algumas escolas.

Embora a designação *avaliação alternativa* esteja associada a um conjunto de características e práticas próprias da avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista, nem sempre é claro o que realmente está sendo defendido e colocado em prática. Alguns autores consideram essa designação – avaliação alternativa – muito vaga e pouco relevante para esclarecer conceitualmente a que práticas se referem. Além disso, essa nomenclatura pode significar coisas diferentes em relação ao que as escolas desenvolvem e em relação ao que determinados autores consideram sobre a avaliação. Pode, por exemplo, referir-se a uma avaliação que se limita a utilizar instrumentos e estratégias de recolhimento de informação mais amplo sem que, no entanto, nada de muito

relevante se tenha alterado em aspectos tais como as interações professor-aluno ou aluno-aluno, a auto-avaliação, a auto-regulação ou a integração da avaliação nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, também se observa que os movimentos de mudanças das práticas avaliativas nas escolas não ocorrem pela simples substituição de um modelo antigo por outro. Ao contrário, as experiências se fundem, tal como postulam Hadji (2001) e Harlen (2006), que sugerem outras práticas de avaliação, algo indiferenciadas, que resultam de combinações essencialmente intuitivas que os professores podem fazer entre avaliações formativas e somativas com diferentes graus de estruturação e de formalização.

Ampliando essas discussões para outros contextos de mudanças, outros estudos na área da avaliação mostram que, ao se defrontarem com mudanças de paradigmas pedagógicos, muitos professores têm revelado concepções tais como: a) a avaliação formativa e a avaliação somativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjetiva e a avaliação somativa é objetiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula<sup>46</sup>.

Ciente desses desafios, em 2009, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte, marcou o fim do programa Escola Plural e o início de uma nova etapa. Em seu lugar entrou a escola de resultados, que dá prioridade absoluta ao cumprimento de metas e ações. Todas as mudanças político-pedagógicas no projeto de ensino de Belo Horizonte têm um objetivo único: melhorar a nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Dessa forma, nos últimos anos, a Prefeitura de Belo Horizonte tem organizado várias ações de formação continuada com a finalidade de atualizar e orientar os professores sobre os pressupostos que fundamentam o programa pedagógico da Prefeitura. Nesse sentido, além de medidas normativas voltadas para a melhoria do fluxo e aprovação dos alunos, a Secretaria de Educação tem tomado como objeto de discussão o tema da avaliação formativa por meio de diferentes ações e estratégias: cursos de atualização, cursos de especialização, acompanhamento e monitoramento das escolas e publicação de cadernos temáticos.

Embora, a atual administração municipal de Belo Horizonte manifeste posturas contrárias aos pressupostos da avaliação formativa e defenda a volta de uma prática avaliativa, fundada numa perspectiva mais tradicional (a volta do boletim e notas como forma de registro, entre outras medidas veiculadas por meio de notícias na imprensa e propagandas oficiais da política da atual gestão), pode-se considerar que, após quinze anos da experiência da Escola Plural, os professores, em maior ou menor grau, adquiriam se não

---

<sup>46</sup> Cf. Boavida, (1996); Fernandes *et al.* (1996).

um conhecimento, pelo menos certa familiaridade com seus pressupostos metodológicos e teóricos.

Considerando esse histórico do contexto educacional das escolas municipais de Belo Horizonte, a discussão sobre a avaliação formativa, certamente, não pode ser considerada um tema novo e de desconhecimento de, pelo menos, uma parte significativa dos profissionais que atuam nas escolas.

Embora se reconheçam as dificuldades e resistências advindas do processo de mudanças das práticas avaliativas vivenciadas pelas escolas, essa experiência, de certa forma, pode ter contribuído para a familiarização com os pressupostos que fundamentam uma concepção de avaliação formativa. Assim, ao se investigar como os professores compreendiam os pressupostos e finalidades da PB, pensou-se que a política educacional da secretaria de Belo Horizonte poderia ser um fator que contribuisse para uma maior adesão a essa avaliação e facilitador da compreensão de seus pressupostos.

Além disso, também foi considerado como que as orientações, apresentadas nos cadernos que acompanham a PB, fossem, em algum momento, objeto de leitura pelas escolas, como condição para o uso do instrumento avaliativo. Dessa forma, para saber como as professoras compreendiam as finalidades da PB é necessário que se investigue como elas compreendiam as finalidades e os pressupostos teóricos da PB.

Nos depoimentos, apresentados a seguir, é possível identificar a existência de diferentes práticas avaliativas que são resultados de combinações intuitivas dos professores, cuja origem está na tradição das práticas das escolas e nas apropriações que fazem das novas propostas veiculadas nos cursos de formação de que participam, bem como pelas diretrizes dos projetos pedagógicos instaurados pela Secretaria de Educação. Essas práticas podem ser identificadas nos depoimentos dos professores das duas escolas pesquisadas quando procuram explicar a avaliação que realizam da aprendizagem dos alunos. Embora se possa distinguir a realização de alguns procedimentos avaliativos diferenciados nas escolas, elas têm em comum, ações representativas de diferentes concepções avaliativas. Os depoimentos abaixo ilustram as práticas realizadas pelas escolas.

#### Escola 1

*A escola tem no final de cada etapa uma avaliação escrita, de Português e de Matemática que é utilizada para darmos uma nota ao aluno. Também avaliamos os alunos no dia-a-dia com atividades que os alunos fazem individualmente, para ver o que eles sabem mesmo. (Depoimento, 2009, DOCENTE A)*

*Deixa eu te explicar, nós aplicávamos provas no início do ano letivo e a atividade de autoditado. Fazíamos isso antes de acontecer a Provinha Brasil. Nós avaliávamos dessa forma pra fazer um diagnóstico. Na concepção da Escola Plural, nós dávamos uma atividade de um ditado hoje. Depois dávamos outro ditado e guardava aquilo como documento da evolução daquela criança. Aí, a gente, nas reuniões mostrava pros pais a*

*avaliação naquele período. No início, não. As atividades ficavam guardadas até o final do ano, quando era a última reunião, pois tínhamos medo da prefeitura cobrar: o que você tá dando? Isso tudo era antes da PB, porque agora eles inventaram essa PB. Esse ano a coordenação não falou pra guardar a Provinha que fazemos no início do ano para diagnosticar. A coordenadora senta com a gente e elabora uma prova do 2º ano do 1º ciclo que foi aplicada em fevereiro. Ela serve pra ver se os meninos sabem escrever o nome, reconhecer letra... Nós temos três salas de aula do segundo ano e, depois da Provinha, elaboramos o projeto “Dona Baratinha,” único para as três turmas. O projeto utiliza cartazes pra leitura, grupos de palavras. É chamado projeto de alfabetização da turma pra eles melhorarem a leitura, a escrita, além do que eu dou em português e matemática. (Depoimento, 2009, DOCENTE B)*

*A gente faz as avaliações no final de cada etapa com provas e também fazemos a atividade de autoditado, leitura. Eu também avalio através do caderno no dia-a-dia, o que o aluno sabe. Se necessário, até repito a atividade pra ele sozinho. Eu chamo na minha mesa, pra ele resolver aquela atividade comigo. (Depoimento, 2009, DOCENTE C)*

## Escola 2

*A avaliação dos meus alunos é diária, eu não olho só por essas Provinhas que são propostas pela secretaria de educação. O resultado dos alunos, eu olho assim: eu acompanho a vida desse sujeito, como ele é comigo durante as atividades. Depois eu dou prova, cobro escrita, dou atividades, com o intuito de saber se ele aprendeu. Essa avaliação é feita diariamente. Não é só a prova final que realizamos para apresentar resultados aos pais que vai me dizer se o menino é competente ou não, pois eu fico com as minhas turmas três anos, assim posso avaliar também esse processo. (Depoimento, 2009, DOCENTE D)*

*Aqui na escola tem as provas pra mostrar o desempenho e também eu vou dando ditado. Os alunos com mais dificuldades eu procuro acompanhar mesa por mesa, individualmente. A escola também tem o projeto de reforço, e eu vou acompanhando. Assim, com toda essa ajuda os alunos vão conseguindo fazer coisas que não eles não davam conta antes. Vou anotando as dificuldades que eles vão tendo. (Depoimento, 2009, DOCENTE E)*

As professoras da escola 1 relatam o uso de um instrumento de avaliação diagnóstica – autoditado – elaborado pela coordenação da escola, juntamente com as professoras do segundo ano do ensino fundamental. Esse instrumento é aplicado no início do ano como forma de se coletarem dados para o planejamento durante todo o ano letivo. A partir desse levantamento inicial do nível de aprendizagem dos alunos, ainda é desenvolvido pelas professoras um projeto específico para o trabalho com a leitura e a escrita, denominado “Dona Baratinha”.

As professoras A e C, da escola 1, também fazem referência ao uso de avaliações individuais e diárias para o trabalho com os alunos durante o ano letivo, como referências a ações formativas, pois visam a auxiliar no avanço da aprendizagem das crianças. Como forma de justificar a ideia de uma avaliação contínua e individualizada, as docentes explicam que os alunos são avaliados individualmente no dia-a-dia. Por outro lado, podem-se perceber também ações voltadas para o produto da aprendizagem dos alunos e não somente para o seu processo. O que pode ser constatado no depoimento da professora C que explica que, em sua escola, também se realiza uma avaliação, ao final de

cada etapa, por meio de provas. Isso evidencia o uso de instrumentos da avaliação somativa. Assim, os discursos revelam diferentes tipos de ações avaliativas: realização de provas, de atividades de leitura em sala de aula, acompanhamento do caderno do aluno, no dia-a-dia, juntamente com auxílio individual em atividades desenvolvidas no contexto da sala de aula. Argumentando nessa mesma direção que as docentes A e C, a professora B praticamente repete as explicações das suas colegas, porém se preocupa em explicar como era feita a avaliação antes da aplicação da PB.

Algumas informações colhidas de maneira informal pela pesquisadora, nos corredores da escola 1, explicam que essas diferentes tendências ou mudanças no processo avaliativo da escola 1 foram implementadas ou ocorreram nos últimos anos, após o projeto da Escola Plural receber severas críticas. Antes, explicam as docentes, no auge do projeto da Escola Plural, havia uma preocupação de todos os profissionais em documentar a evolução da aprendizagem das crianças, como forma de “prestar contas” para os pais. Para isso, era comum na escola a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos em sala, durante reuniões de pais. Depois de apresentadas, essas atividades eram arquivadas até o fim do ano letivo, como uma maneira de se reunirem mais evidências sobre as aquisições dos alunos e de se tomarem decisões sobre seu avanço dentro da organização em ciclos. A docente B explica ainda que depois da PB, ou seja, nos últimos dois anos, o procedimento avaliativo da escola mudou de forma mais significativa. Agora é aplicada, no início do ano, uma prova diagnóstica – elaborada pela coordenação da escola, em conjunto com os professores do segundo ano do ensino fundamental – a fim de se conhecer o nível dos alunos e se fazer uma organização para todo o ano letivo.

Após a aplicação desse teste diagnóstico, é desenvolvido um projeto de alfabetização, único para todas as turmas do segundo ano, denominado “Dona Baratinha”. Além desses procedimentos com finalidade diagnóstica, a escola também utiliza procedimentos de avaliação de natureza somativa, pois tem como rotina a realização de provas, ao final de determinadas etapas da apresentação dos conteúdos, com o objetivo de avaliar a autonomia dos alunos e informar para a comunidade escolar, de forma objetiva, o desempenho do aluno.

As duas professoras da escola 2, de forma semelhante às docentes da escola 1, descrevem ações que podem ser associadas às práticas avaliativas formativas e somativas. As ações formativas podem ser identificadas pelas ações voltadas para o acompanhamento individual de cada aluno, o que remete a uma avaliação contínua no dia-a-dia da sala de aula. Já as ações de caráter somativo também se concretizam na utilização de provas.

Comparando os depoimentos sobre a prática avaliativa das duas escolas, podem-se levantar alguns pontos para reflexão. O primeiro a ser destacado refere-se à forma como os professores definem as suas práticas avaliativas ao caracterizarem

procedimentos que representam a junção de diversas práticas: formativa e somativa. Assim, confirma-se uma tendência avaliativa nas escolas anunciada por Hadji (2001), por meio da qual se tende a identificar movimentos indiferenciados, que resultam de combinações essencialmente intuitivas que os professores podem fazer entre avaliações formativas e somativas com diferentes graus de estruturação e de formalização.

O segundo aspecto a ser destacado refere-se ao procedimento pedagógico do uso da atividade de ditado (a escrita autônoma de palavras), que se caracteriza de forma mais recorrente na tradição escolar como uma atividade de ensino, do que uma atividade avaliativa. Isso significa que esse tipo de atividade voltada para o ensino pode ser caracterizada como do tipo “fechada”, de acordo com Silva (2008), pois tem como objetivo apresentar conhecimentos ensinados pelo professor que serão aplicados ou repetidos pelos alunos. Nesse caso, geralmente esse tipo de atividade precisa ser realizado com autonomia pelas crianças. Talvez, seja por essa característica que os professores fazem referência ao uso do ditado como atividade de avaliação. Contudo, não é possível compreender até que ponto esse procedimento cumpre uma finalidade avaliativa de natureza formativa, pois os docentes não explicitaram que tipo de informações são levantados sobre a escrita das crianças e de que forma essas informações orientam a sua prática dentro de sala de aula.

Isso significa que, embora sejam citados nos depoimentos das duas escolas ações com características mais formativas, os profissionais não conseguem deixar claro para a pesquisadora como interpretam as aquisições sobre a língua escrita dos alunos quando enfrentam dificuldades de aprendizagem e que tipo de intervenção eles promovem no dia-a-dia da sala de aula para possibilitar o seu avanço. Isso leva a concluir que a mudança na prática avaliativa é uma ação complexa e ainda que coexistem no interior das escolas diferentes tipos de ações avaliativas e que cada uma delas cumprem diferentes finalidades.

O professor tem acesso, por meio do instrumental da Provinha, a cinco níveis de desempenho para interpretar o resultado de seus alunos. Cada um desses níveis traz informações sobre o estágio dos alunos e quais as habilidades que este deve dominar a fim de avançar em sua aprendizagem, aumentando, assim, seu nível de desempenho. Assumindo uma perspectiva formativa, os erros apresentados na PB possibilitam ações corretivas que permitem aos alunos atingir o nível de desempenho esperado para o segundo ano do Ensino Fundamental.

### **3.2.3 O desempenho dos alunos na Provinha Brasil**

As concepções de avaliação das práticas da escola e a da proposta da PB voltam a ser objeto de reflexão quando se propõe a analisar como os docentes interpretam os resultados de seus alunos na avaliação do MEC.

De uma maneira geral, do conjunto das professoras entrevistadas, três (docentes A e C da Escola 1 e a docente D da escola 2) consideraram como positivos os desempenhos de seus alunos na PB, realizada em 2009, para cumprir a primeira etapa do teste. Em contraposição, duas docentes (B da escola 1 e E da escola 2) consideraram negativos esses resultados.

Analisando o primeiro grupo de docentes, é possível verificar que as professoras A e C, que avaliam positivamente seus alunos, fazem-no apresentando informações objetivas fundadas nas orientações interpretativas dos resultados da PB. Segundo essas categorias interpretativas, as professoras informam que a maioria dos seus alunos teve de fato um bom desempenho, pois estão situados nos níveis 4 (de 19 a 22 acertos) e nível 5 (de 23 a 24 acertos), como demonstram os depoimentos abaixo:

#### Escola 1

*Ah, o desempenho foi muito bom, só tive, na verdade, três meninos com nível 1, um aluno com nível 2 e três alunos com nível 3. O restante, cerca de 18 alunos, ficaram nos níveis 4 e 5. Na minha sala, o resultado foi bom. Eu anotei no caderno direitinho como é que foi o nível de cada um. Tenho quatro alunos com dificuldades de aprendizagem. (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*Eu achei que esse ano o desempenho da prova foi melhor. Eu considero que foi assim, eu avaliando: três alunos no nível 1, quatro no nível 2 e a maioria se encontra no nível 4 e 5. Agora, o ano passado o resultado foi aquém dessa turminha que eu tenho hoje. (Depoimento, 2009. DOCENTE C)*

Cabe esclarecer que, embora a professora D avalie positivamente os seus alunos, seu depoimento apoia-se na análise comparativa dos resultados das crianças na PB, mas que são pertencentes a duas diferentes turmas da própria escola 2. É necessário esclarecer que a docente atua na escola 2 em regime de dupla jornada, sendo responsável por duas turmas de alfabetização do segundo ano de escolaridade. Isso significa que seu discurso é regulado por uma lógica comparativa existente no interior da própria escola quando se passam a comparar os diferentes desempenhos obtidos por cada turma. Nesse contexto, cabe também esclarecer sobre quais foram os desempenhos da turma da professora D na primeira etapa de aplicação da PB, tomadas como referência nesta investigação: a maioria dos alunos, 17 crianças, obtiveram desempenhos nos níveis 1, 2 e 3 (um aluno no nível 1, dez alunos no nível 2 e seis alunos no nível 3). O restante, 6 alunos, são classificados no nível 4 e apenas um no nível 5. Essas informações podem ser visualizadas e analisadas, na TAB. 1.

No momento, cabe antecipar um comentário sobre o desempenho dos alunos da docente D: no início do ano letivo, a maioria dos alunos domina capacidades consideradas bem iniciais do processo de alfabetização. Além disso, também cabe informar que, quando a professora interpreta de forma positiva os desempenhos de seus alunos, o faz comparando o resultado da PB com os resultados do PROALFA obtidos por sua turma e, por meio dos quais sua escola está classificada nos últimos lugares. Isso significa que seu discurso se constrói a partir dos efeitos classificatórios de uma avaliação que cria hierarquias de excelência que, de acordo com Perrenoud (1993), tornam-se as principais categorias de referência para a interpretação do desempenho dos alunos:

Escola 2

*Os meus alunos tiveram bons resultados tanto no PROALFA, que os resultados foram bons, quanto na PB. Apesar de que na PB tem duas etapas, só depois é que eles sabem. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

As outras duas professoras entrevistadas não conseguiram apresentar informações objetivas sobre o desempenho de seus alunos na PB e informaram apenas, de forma genérica, que os resultados não foram bons:

Escola 1

*A turma do ano passado era melhor, mais madura e por isso renderam mais na avaliação que as crianças da minha turma desse ano. (Depoimento, 2009. DOCENTE B)*

Escola 2

*Uns alunos estão adiantados, outros estão... assim... não reconhecem as letras. Pode colocar que eles são medianos. Alguns foram muito bem e outros foram muito mal. (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Esse tipo de resposta das docentes que não especificava concretamente o desempenho dos seus alunos, parece, talvez, ser resultante de uma situação de pesquisa que involuntariamente criou certo constrangimento, pois exigia que as professoras reconhecessem, por meio da análise dos resultados da PB, que as suas turmas não tiveram um bom desempenho. Isso ocorre, por exemplo, quando se analisa o depoimento da docente B, que reconhece como negativo o desempenho de seus alunos (destaca-se mais à frente que esses resultados podem ser interpretados de outra forma) essa afirmação também é construída com base comparativa entre duas turmas de alunos da mesma escola. Nesse caso, quando se contextualiza o depoimento acima, verifica-se que a professora faz essa afirmação quando compara o desempenho dos seus alunos no ano 2009 com obtido pelas crianças da escola no ano anterior.

A partir desses depoimentos parciais das professoras, foi necessário fazer uma análise mais ampla dos desempenhos dos alunos das duas escolas, considerando as duas etapas de aplicação da PB. Esse cruzamento de informações possibilitará ao pesquisador

traçar o perfil das turmas de cada docente e a realização de análises sobre os avanços na aprendizagem das crianças no decorrer do ano letivo. Além disso, podem-se fazer algumas análises comparativas entre as turmas de uma mesma escola e entre aquelas pertencentes às diferentes escolas. Independente do uso pedagógico que as duas escolas fazem dessas informações sobre o desempenho dos alunos na PB – questões que serão objeto de análise da última seção deste capítulo –, as informações apresentadas, na TAB. 1 também possibilitam refletir sobre algumas das possíveis contribuições do instrumento avaliativo da PB para se traçar o quadro evolutivo das aprendizagens dos alunos, ao longo de um ano letivo.

TABELA 1  
Desempenho na Provinha Brasil em 2009

Níveis	Aplicação da PB	ESCOLA 1						ESCOLA 1			
		Docente A		Docente B		Docente C		Docente D		Docente E	
		Quant.	%								
1	1ª	3	12%	1	4,7%	3	13,6%	1	4,1%	1	4,1%
	2ª	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4,3%
2	1ª	1	4%	7	33,3%	4	18,1%	10	41,6%	11	45,8%
	2ª	1	4,1%	1	4,5%	1	4,3%	0	0%	2	8,6%
3	1ª	3	12%	7	33,3%	3	13,6%	6	25%	4	16,6%
	2ª	3	12,5%	3	13,6%	0	0%	5	20,8%	10	43,4%
4	1ª	14	56%	6	27,2%	8	36,3%	6	25%	8	33,3%
	2ª	5	20,8%	12	54,5%	11	47,8%	7	29,1%	4	18,1%
5	1ª	4	16%	1	4,7%	4	18,1%	1	4,1%	0	0%
	2ª	15	62,5%	6	27,2%	11	47,8%	12	50%	6	26,08%
<b>Totais 1ª PB</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>
<b>Totais 2ª PB</b>		<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela pesquisadora.

A seguinte questão orientou a análise dos dados da TAB. 1: do que são capazes as crianças das turmas pertencentes às escolas 1 e 2?

A análise da TAB. 1 apresenta diversos indicadores que possibilitam responder a essa questão. Antes, porém, cabe esclarecer que se considerou, para facilitar a análise, que os níveis 1, 2 e 3 agrupam os desempenhos de crianças que se encontram em fase inicial do processo de alfabetização, embora se reconheçam as diferenças existentes entre eles. No entanto, decidiu-se escolher esse ponto de separação dos desempenhos para se ter uma visão mais clara dos avanços das aprendizagens dos alunos ao longo do ano letivo. Essa decisão apoiou-se nas orientações teóricas apresentadas no volume 2, da coleção Instrumentos da Alfabetização (BATISTA, 2005) que propõe como meta de ensino a consolidação de determinadas capacidades do sistema de escrita, ao final de cada um dos três primeiros anos de escolarização. Assim, considera-se que, ao final do segundo ano letivo, as metas de aprendizagem apresentadas pela escola deveriam considerar o domínio

das regras do sistema alfabético. Logo, o agrupamento dos níveis 1, 2 e 3, separados dos níveis 3 e 4 configura-se, portanto, apenas como um critério adotado para simplificar a análise dos dados na TAB. 1.

Em primeiro lugar, serão analisados os dados da tabela considerando o quadro geral do desempenho dos alunos no interior de cada escola. A análise dos dados sobre as turmas pertencentes à escola 1, por exemplo, permite traçar um mapeamento da evolução da aprendizagem das crianças ao longo do ano letivo.

Verifica-se que, na turma da docente A, na aplicação da primeira etapa da PB, a maioria dos alunos (72%) se encontrava nos níveis 4 e 5, um estágio que pode ser considerado como o mais avançado em relação aos anteriores, que representa o domínio de um conjunto de habilidades mais complexas, tendo em vista os saberes necessários à alfabetização: no nível 4 (56%), os alunos já leem textos simples e são capazes de interpretá-lo e no nível 5 (16%), os alunos já estão alfabetizados e são capazes de ler textos de diferentes gêneros. Nos níveis 1, 2 e 3, que agrupam as crianças que dominam um conjunto de habilidades ainda incipientes, encontram-se apenas 7 crianças (28%). Pode-se observar também que, na segunda etapa da aplicação da PB, a turma da professora A mostra um avanço na aprendizagem, na alteração do número de alunos que ocupa os níveis 4 e 5: a maioria dos alunos que estavam no nível 4 passam a ocupar o nível 5, mas verifica-se que alguns ainda permanecem neste último grupo. A partir desses dados, pode-se questionar a causa desse desempenho: por que, após um ano de trabalho desenvolvido pela professora, os alunos não conseguiram obter, na segunda etapa da PB, um desempenho mais satisfatório? Finalmente, merece atenção o fato de que, na segunda etapa da aplicação da PB 4, crianças ainda permanecem nos níveis 1 e 2.

Analisando os desempenhos dos alunos da professora B, é possível verificar que, no início do ano letivo, a maioria dos alunos encontra-se nos níveis 1, 2 e 3 (71,3%), o que significa que estão na fase bem inicial do processo de alfabetização. Apenas cerca de 30% das crianças encontram-se nos níveis 4 e 5, com destaque para o fato de que, neste grupo, apenas uma criança encontra-se no nível 1. Na segunda etapa da aplicação da PB, verifica-se uma grande mobilidade do desempenho dos alunos, pois cerca de 80 % das crianças encontra-se nos níveis 4 e 5. Entretanto, semelhante ao que ocorreu com a docente A, a professora B também se vê defronte a 4 alunos que não conseguiram sair dos níveis mais iniciais (níveis 2 e 3).

Finalmente, na escola 1, a turma da professora C apresenta, na primeira etapa da PB, o seguinte quadro: há certa equivalência nos dois grupos de desempenhos, revelando um perfil de heterogeneidade nessa turma. Isso ocorre porque 45,3% das crianças encontram-se nos níveis 1,2 e 3 e; 54,4% encontra-se nos níveis 4 e 5 com maior concentração dos alunos no nível 4. Na segunda aplicação da PB, constata-se um

significativo avanço na aprendizagem das crianças, pois a maioria quase que absoluta (95,6%) alcançou os níveis mais elevados. Destaca-se ainda o fato de que apenas uma criança encontra-se no nível 2 de desempenho.

Fazendo uma análise comparativa das três turmas (docentes A, B e C), pode-se concluir que, embora se destaque o grande número de alunos da docente A, que chega no final do ano no nível 5, são mais expressivos os resultados obtidos pela docente C, pois esta conseguiu promover o avanço de quase todas as crianças que se encontravam nos níveis iniciais do processo de alfabetização. Além disso, também chama a atenção o fato de que todas as três docentes possuem alunos com avanços pouco significativos, embora esse número seja menor na turma da docente C. Contudo, trata-se de desafios que precisam ser enfrentados pela escola no sentido de se definirem formas de monitoramento e acompanhamento da aprendizagem dessas crianças para que não passem a fazer parte dos índices de retenção que aparecem com frequência nos indicadores do Censo Escolar<sup>47</sup>.

Por outro lado, tendo em vista que esses dados da TAB. 1 não foram cruzados com a lista de alunos de cada sala, para que se pudessem identificar quais são os sujeitos que apresentam movimentação de desempenho, é necessário observar que diversas professoras relataram, durante as entrevistas, a existência de alunos matriculados no contexto da política de inclusão. Não se sabe informar qual é o perfil dessas crianças nem quais são as suas necessidades de aprendizagem, uma vez que essa questão não foi objeto desta pesquisa. Entretanto, cabe-nos indagar sobre dois aspectos que envolvem a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais: até que ponto os alunos considerados pelas professoras com dificuldades de aprendizagem são de fato portadores de necessidades especiais já que não foi apresentada nenhuma documentação que comprove essas diferenças na capacidade de aprendizagem? Em caso de confirmação de que esses alunos são de fato portadores de necessidades especiais, quais são as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação para apoio e/ou suporte no atendimento a esses alunos?

Ao analisar o desempenho dos alunos da escola 2, é possível traçar um quadro diferenciado. Na turma da docente D, durante a realização da primeira etapa da PB; 70,6% das crianças encontrava-se nos níveis iniciais (1, 2 e 3) do processo de alfabetização. Apenas cerca de 30% estava em uma fase mais avançada de aprendizagem sendo que, a maioria dos alunos pertencentes a esse grupo se encontrava no nível 4, que representa o domínio de leitura e compreensão de textos simples. O desempenho dos alunos na segunda etapa da PB mostra um avanço significativo na aprendizagem da turma, já que 79% das

---

<sup>47</sup> O Censo Escolar capta informações detalhadas sobre cada estudante, professor, turma e escola pública e privada do ensino fundamental de nove anos.

crianças encontra-se nos níveis 4 e 5, sendo que as crianças pertencentes a esse agrupamento já estão alfabetizadas, uma vez que já dominam o sistema de escrita alfabético e leem, com autonomia, textos de diferentes gêneros. É por essa razão que se pode considerar o nível 5 como aquele patamar esperado para as crianças após um ano de escolaridade. Contudo, semelhante às professoras da escola 1, a docente D possui cinco crianças que pouco avançaram na aprendizagem ao longo do ano, pois na segunda etapa da PB ainda se encontram no nível 3.

Finalmente, em relação à turma da docente E, a TAB. 1 mostra que, na primeira etapa da PB, a maioria das crianças, 76,5% encontram-se nos níveis 1,2 e 3. Apenas 33,3% alunos estão no nível 4. Destaca-se o fato de que ela é a única docente que não possui nenhum aluno classificado no nível 5. Na segunda etapa da PB, verifica-se que 56,3% encontra-se nos níveis 1, 2 e 3 e 44,09%, grupo dos que mais avançaram, encontram-se nos níveis 4 e 5. Comparando a turma da docente D com a turma da docente E, pode-se concluir que mais da metade de seus alunos ainda dominam capacidades iniciais do processo de alfabetização, ou seja, ainda não são capazes de ler e escrever textos com autonomia e demonstram possuir conhecimentos ainda muito limitados sobre os usos da escrita.

Outra perspectiva de análise dos dados apresentados na TAB. 1 é a comparação dos desempenhos dos alunos das duas escolas pesquisadas. Uma primeira conclusão é a de que o conjunto de alunos que se encontram no agrupamento dos níveis 4 e 5 são mais elevados na escola 1 do que na escola 2. Por outro lado, a escola 2 recebe, no início do ano, um número muito maior de alunos que se encontram na fase bem inicial do processo de alfabetização, que dominam as capacidades bem elementares, o que, certamente, exigirá uma proposta pedagógica diferenciada para que consiga, no mesmo tempo da escola 1, possibilitar que os alunos alcancem os níveis 4 e 5. Isso significa que o trabalho da escola 2 exigirá mais desafios a seus profissionais, pois as metas que lhe são colocadas são as mesmas da escola 1, contudo o ponto de partida não é o mesmo. A escola 1 recebe um número maior de crianças com níveis de aprendizagem mais avançado, o que lhe possibilita alcançar as metas de aprendizagem no tempo previsto.

Outro aspecto importante a ser considerado na análise comparativa dos desempenhos das escolas é o fato de que esses dados não podem ser analisados de forma descontextualizada. Deve-se lembrar que, em seus depoimentos, as professoras da escola 1 fazem questão de esclarecer que os desempenhos de seus alunos estão diretamente relacionados com o projeto pedagógico da escola, que define o início do processo de alfabetização desde a educação infantil, segmento que funciona anexo à escola e cuja proposta se articula com o seu projeto pedagógico. Já em relação à escola 2, o ingresso das

crianças se dá aos seis anos e muitas delas não frequentaram a educação infantil, sendo essa a primeira oportunidade de aprendizagem da língua escrita.

### **3.2.4 O que pensam as professoras sobre o desempenho de seus alunos na Provinha Brasil**

Após o levantamento de informações sobre as práticas avaliativas realizadas no cotidiano das escolas e sobre os desempenhos dos alunos na avaliação da PB, procurou-se investigar como as professoras interpretavam os desempenhos dos alunos nessa segunda modalidade de avaliação. O objetivo dessa questão era o de analisar de que forma os docentes compreendiam os níveis de proficiência criados pela PB e se concordavam com as habilidades adquiridas, apontadas por esses níveis, tendo em vista as outras avaliações que a própria escola realizava. Além disso, desejava-se refletir de que forma essas informações contribuíam para orientar a organização e o desenvolvimento das práticas de ensino e de avaliação, uma vez que a finalidade da PB é de ser utilizada como instrumento de diagnóstico para as práticas de alfabetização da escola, conforme explicitam seus documentos.

Nesse sentido, os docentes foram indagados sobre a forma como interpretavam os desempenhos de seus alunos, apresentados TAB. 1, e se concordavam ou não com os resultados levantados, após a correção de todos os itens do teste.

A princípio, todas as professoras entrevistadas nas duas escolas, iniciam suas respostas concordando com os desempenhos de seus alunos, mas, em seu discurso quando são solicitadas a interpretá-los, prevalecem mais argumentos voltados para justificar os fatores que levaram a esses resultados, do que propriamente para argumentos para analisar os níveis de proficiência que a PB propõe. Assim, verifica-se que, ao contrário do que afirmaram inicialmente, – concordam com os desempenhos apontados pela PB –, elas assumem posturas de crítica, contestação e, ao mesmo tempo, apresentam justificativas para se isentar de responsabilidades diante dos resultados apresentados pelos alunos. Tendo em vista as posições semelhantes entre os docentes das duas escolas, os dados dessa seção serão agrupados sem a preocupação de se proceder à distinção das duas escolas. Além disso, apresentam-se apenas alguns exemplos como modelos representativos das tendências de respostas, tendo em vista o conjunto das professoras.

Como já foi dito anteriormente, de uma maneira geral, as docentes, além de ignorarem os níveis interpretativos de desempenho da PB passam a apontar fatores externos à sua prática como justificativa para esses resultados. Dessa forma, destacam-se

três principais argumentos no conjunto dos depoimentos coletados: os aspectos da inadequação didática do teste, a responsabilização do trabalho realizado pela escola no ano anterior e a desconsideração de alunos provenientes da política de inclusão.

Uma primeira justificativa das docentes é de responsabilizar a inadequação pedagógica do teste da PB para a avaliação da aprendizagem dos seus alunos e, para isso, argumentam que as atividades ou itens do teste apresentam algumas limitações didáticas. Nesse sentido, as professoras explicam que os modelos de atividades fechadas, formulados no teste, que exige respostas objetivas dos alunos, os tipos de enunciados e organização gráfica das questões são os principais fatores que associam ou atribuem ao baixo desempenho dos alunos. Esses aspectos serão analisados de forma mais detalhada na seção em que se abordam os aspectos técnicos do instrumento da PB. No momento, destaca-se os como as docentes tendem a responsabilizar o instrumento como um dos fatores que leva ao baixo desempenho das crianças.

Ao levantar essa perspectiva da inadequação pedagógica do teste, apresenta-se, abaixo, o depoimento de duas professoras. Uma delas, a docente A, critica a extensão do teste, considerando-o muito grande e cansativo para seus alunos e o grande número de atividades de leitura de textos, consideradas muito avançadas para o nível de aprendizagem das crianças. A segunda professora, a docente E, critica os aspectos gráficos utilizados para a formulação das questões que compõe a PB. As professoras explicam que, para a redação dos enunciados dos itens da PB, são utilizadas letras de imprensa maiúsculas e minúsculas e que seus alunos, no início do ano letivo, só estão familiarizados com a escrita em letras representadas em caixa alta.

#### Escola 1

*Concordo, os resultados estão refletindo o que os alunos tem de conhecimento. A única coisa que eu acho em relação à prova, é que ela é muito extensa. Tem a parte da interpretação de texto, que no início começa a diferenciação, o que é palavra, quantas sílabas tem. Depois vai complicando, vem bilhete, qual é a função do bilhete... pequenos textos, interpretação, qual o assunto...só que achei que tem muitos textos, no final, tem muito texto e mesmo os meninos sendo bons, eles ficam cansados. No final, eles falam assim: "Nó, professora, não tô aguentando ler mais não!". (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

#### Escola 2

*Primeiro eu considero que tudo que é apresentado para o aluno no teste é muito diferente daquilo que ele já aprendeu na escola: a formulação das atividades são diferentes, o tipo de letra utilizada é diferente. As atividades do teste são formuladas em letra de imprensa maiúscula e minúscula. Tudo isso cria dificuldades para as crianças e eu tenho que levar em conta, porque muita coisa avaliada ainda não tínhamos trabalhado. Além disso, eu tinha acabado de entrar na escola. (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

A segunda justificativa apresentada por outras docentes é a de responsabilizar o trabalho realizado no ano anterior na sua escola pelo desempenho dos seus alunos. Nesse caso, as professoras assumem uma postura defensiva diante dos resultados pouco promissores das crianças por temerem que seu trabalho possa estar sendo avaliado. Assim, ao responsabilizarem o trabalho realizado por outras colegas, as professoras, indiretamente relacionam os conteúdos que são avaliados pela PB – talvez pelo fato de que a primeira etapa dessa avaliação seja realizada no início do ano – como resultado daquilo que os alunos aprenderam apenas no ano anterior. Essa postura é uma primeira evidência da dificuldade dos professores de compreenderem a PB como instrumento diagnóstico de uma matriz curricular mais ampla sobre os processos de alfabetização e letramento, cujos itens são elaborados, não a partir de algo que foi ensinado, mas de algo que se deve ter como meta para a organização do planejamento da escola. Essa hipótese talvez se confirme quando se analisa, por exemplo, o depoimento de uma docente, que não fornece pistas sobre seu trabalho ao longo do ano letivo para promover o avanço das crianças, ao contrário, ela se apoia nos indicadores de desempenho da PB para explicar o rendimento de seus alunos.

#### Escola 2

*Eu concordei com o resultado da minha turma do ano passado, aliás, as questões daquela prova estavam muito aquém do que eles já sabiam. Agora, para a turma desse ano, os meus alunos são mais imaturos. Eles não sabem nem as letras do alfabeto, agora que eles estão aprendendo as letras, eu que ensinei a escrever com letra cursiva, porque a outra professora não ensinou isso no ano passado. Eles misturavam a letra cursiva com a escrita em caixa alta, letra cursiva maiúscula com minúscula. Depois de dois meses trabalhando, aplicamos a PB e sabe o que eu notei: o menino que está um pouquinho melhor conseguiu fazer o teste, mas a maioria da turma é imatura e tem que avançar muito ainda. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

Finalmente, identifica-se uma terceira justificativa por meio da qual a professora reconhece inicialmente os resultados da PB, mas a docente argumenta que eles não retratam a realidade da aprendizagem de seus alunos. Trata-se particularmente dos casos de alunos matriculados na política de inclusão que são representativos nos mais baixos desempenhos no perfil global da turma, mas que não são identificados a partir da avaliação da PB. O depoimento abaixo demonstra o que foi apontado anteriormente:

*Eu concordo com os resultados apresentados pelo teste da PB. O que eu discordo dessas avaliações externas é que os meninos que não alcançam um resultado esperado, dentro da normalidade, é considerado para eles (os gestores das secretarias) que o menino pode ter obtido um resultado muito ruim, mas para mim, professora, sou capaz de reconhecer vários progressos dessa criança desde o momento que chegou na escola. As vezes, os meninos com resultado ruim são alunos de inclusão, ou seja, tem meninos que nunca vão chegar ao nível de desempenho que eles querem. O teste não mede esses casos. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

Em síntese, as professoras não utilizam, nos seus depoimentos, os níveis interpretativos do desempenho dos alunos apresentados pela PB, para comentarem as escalas de classificação que são criadas pela escola para traçar um perfil de cada turma. Ao contrário, chegam a ignorá-las. Isso não significa que as docentes desconheçam os níveis interpretativos da PB e não saibam interpretá-los. A análise dos discursos dos professores evidencia que, por detrás desses três tipos de argumentos, há uma atitude defensiva perante o resultado negativo dos seus alunos. Na verdade, as professoras temem que seu trabalho seja julgado pela pesquisadora e assumem uma postura por meio da qual procuram criar justificativas externas para esses resultados. Essa situação defensiva das professoras pode ser compreendida se considerarem as condições em que se dão as relações entre pesquisador e sujeitos pesquisados no momento da entrevista, que supõe as imagens construídas e definem o que dizer, quando dizer e para quem dizer. Essas situações são analisadas por Bourdieu (1997, p.691) quando explica que a situação de pesquisa se constitui em uma relação social que exerce efeitos variáveis, segundo diferentes parâmetros, que podem afetar os resultados obtidos.

### **3.3 Os componentes de avaliação externa no interior das escolas**

Procurando investigar quais são as contribuições pedagógicas da PB nas práticas das escolas, considerou-se que o ambiente educacional instalado nas instituições pesquisadas, advindo do contexto político de aplicação de diversas avaliações em larga escala no país, é constituído pelas experiências e os efeitos dos resultados que esses testes representam.

Assim, para se obterem informações dos professores sobre as contribuições da PB na organização das práticas de alfabetização das escolas pesquisadas, foi preciso considerar que essa experiência estava sempre contaminada por outras avaliações, a que essas instituições foram submetidas nos últimos anos: PROALFA, AVALIA-BH, SAEB e Prova Brasil. Por isso, tornou-se necessária uma escuta e uma atenção refinada para se distinguir quando as informações levantadas referenciavam-se, especificamente, à experiência vivida pelos profissionais com a PB e/ou as demais avaliações. Pode-se afirmar que, com frequência, as diversas experiências avaliativas vividas pelas escolas se entrecruzavam e, por isso, contaminaram os relatos dos professores. Por isso, foi necessário, ao analisar os seus depoimentos, refletir sobre alguns dos componentes que caracterizam as avaliações externas, uma vez que esse tipo de avaliação, ao ser imposta

pelos sistemas educacionais, ao trabalho das escolas, provoca uma relação de forças evidente no interior das instituições.

Como já foi dito no primeiro capítulo desta dissertação, as avaliações externas têm por finalidade o levantamento de dados sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas, o que possibilita evidenciar se os objetivos de formação estão sendo alcançados. Isso significa que as avaliações auxiliam os gestores a definir ações e estratégias para controlar e monitorar o trabalho das escolas com vistas à obtenção de resultados mais positivos na aprendizagem dos alunos. Pretende-se, dessa forma, garantir que as escolas observem os programas e as regras comuns e atinjam, na aprendizagem de seus alunos, um rendimento considerado aceitável.

Para se verificar se esses objetivos da avaliação estavam sendo alcançados, foi preciso também considerar as posições distintas ocupadas pelas escolas pesquisadas na classificação que fazem do seu trabalho, bem como as formas de controle que os gestores passam a instaurar para que avancem em direção a resultados positivos. Assim, foi preciso considerar que, nesse contexto avaliativo, uma parte das escolas tende a ganhar prestígio e incentivos dos gestores. Contudo, à medida que se foram investigando o contexto em que acontecia o trabalho, foi possível também verificar que, embora ocupem posições diferentes nesse *ranking* (escola A, classificada como detentora de um bom desempenho e a escola B, classificada com pior desempenho), as duas escolas pesquisadas sentem-se igualmente ameaçadas, principalmente quando uma das finalidades da avaliação externa, é a de ser conduzida segundo critérios "objetivos". Nesse caso, a partir dos resultados dos desempenhos dos alunos, nenhuma das instituições e os seus profissionais poderão eximir-se de um julgamento negativo invocando o arbítrio de um observador externo, como alerta Perrenoud (1998).

Isso significa que, inevitavelmente, os profissionais passam a temer que ocorra uma inadequada interpretação sobre o seu trabalho, ou seja, que os "erros" cometidos se tornem visíveis ou que se revelem os tipos de ações pedagógicas que se implementam no dia-a-dia ou, ainda, que as informações fornecidas para a pesquisadora possam ser inadequadamente interpretadas e, conseqüentemente, de alguma forma, vir a prejudicá-los. Essas posturas, diante da pesquisadora novamente remetem a Bourdieu (1997) no sentido de se refletir sobre os tipos de distorções que são inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa e como tal devem ser reconhecidas e dominadas.

Quando os gestores tornam público os *rankings* de classificação de desempenho das escolas, surge, inevitavelmente, certa concorrência entre as instituições de redes públicas de ensino e entre os próprios professores, o que acaba influenciando as relações internas e externas vividas pelos seus profissionais.

A influência externa ocorre quando as escolas ou redes de ensino passam a competir entre si, gerando classificações e diferentes reputações de excelência (LÉGER, 1984; LÉGER; TRIPIER, 1986). Os depoimentos de duas professoras ilustram bem as diferentes posições manifestadas pelos profissionais sobre essa inevitável comparação dos desempenhos classificatórios:

#### Escola 1

*Na realidade, eles falam que todas as avaliações que a escola tem que aplicar nos alunos são diagnósticas, por exemplo, a do SIMAVE, que é censitária, e destinada a avaliar o segundo ciclo. Mas, ela não deixa de classificar as escolas, né?. Então, assim, eu acho injusto o que fazem com os resultados das escolas que serve apenas para classificar aquele que é melhor e que é pior. Eles não consideram que tem escola em que o nível dos meninos é muito... isto é, escolas da periferia, entendeu? Tem meninos que tem problemas demais em casa, entendeu? Às vezes, o menino é até subnutrido. Mas eles não consideram nada disso. Eu tenho que lançar o seu desempenho na planilha, mas na hora de registrar, a PB não faz essa distinção dos meninos. A escola acaba sendo classificada lá embaixo na lista da prefeitura. (Depoimento, 2009. DOCENTE C)*

#### Escola 2

*A partir do momento que os acompanhantes designados pela secretaria estão vindo direto aqui na escola para acompanhar o nosso trabalho, eu sinto que tem uma pressão da secretaria em cima da nossa escola e dos professores. A pressão está muito grande pra que os nossos resultados melhorem. Então, de um jeito ou de outro, isso está interferindo no trabalho do professor, pois nossa escola é sempre comparada com o desempenho das outras escolas da rede. Essa cobrança, essa pressão em cima, os meninos tem que estar assim, a secretaria de educação manda acompanhante, manda não sei isso. Então eles querem resultado. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

A influência interna das avaliações nas escolas ocorre quando os profissionais passam a comparar entre si os desempenhos de seus alunos. Essa postura não reflete, necessariamente, uma atitude competitiva entre os pares, mas um receio de julgamento de suas práticas e a transferência da responsabilização por esses resultados. Há que se considerar, na análise dos depoimentos, que nenhum professor é um ator individual ou coletivo separadamente, antes faz parte de uma Instituição, que, conforme afirma Barus-Michel (2004), é uma figura quase abstrata na qual se inserem os membros de um grupo que têm um mesmo projeto, obedecem às mesmas regras e enunciam os mesmos valores. As relações estabelecidas dentro da instituição escola – entre os professores e seus pares – são sociais, mas não deixam de ser relações individuais, pois consideram as posições e as reações dos indivíduos.

Esses mesmos indivíduos (os professores) não têm interesse em ser completamente transparentes durante as entrevistas, pois o receio de julgamentos sobre seu trabalho cria um contexto inevitável de ameaça. Ao contrário, em alguns casos, revelar tudo o que pensam ou tornar público o que fazem na sala de aula pode tornar evidente

certas fragilidades do trabalho desenvolvido. Assim, como exemplo dessas situações, cita-se, abaixo, o depoimento da Docente B, que solicita uma situação de entrevista sigilosa, temendo o julgamento de seu trabalho pelos seus pares. Já os outros dois depoimentos apresentados, a seguir, embora as professoras apresentem argumentos dos resultados obtidos em outras turmas da própria escola, o fazem para se eximir de uma possível responsabilização diante desses desempenhos.

#### Escola 1

*Vamos conversar ali na cantina longe das outras professoras da escola, que podem nos ouvir e interpretar de forma errada o que vou te falar. Não que eu vá falar mal de alguém aqui da escola, mas podem achar que estou falando do trabalho delas e espalhar isso pela escola. (...) aqui na escola, nem todo mundo socializa seu trabalho com as outras colegas. Por isso, as turmas acabam tendo resultados diferenciados, porque tem gente que fica escondendo aquilo que faz. (Depoimento, 2009. DOCENTE B).*

*Olha, acho que a Provinha não avalia o meu trabalho, mas o trabalho realizado pela professora do ano passado. Tem só um mês que eu estou com eles e não deu tempo de ensinar o que estão pedindo na provinha. Então, se eles não vão bem, é porque não foi ensinado o ano passado. (Depoimento, 2009. DOCENTE C).*

#### Escola 2

*Nessa escola, eu trabalho em dois turnos. De manhã a minha turma teve um desempenho bem melhor que a turma da tarde. Acho que isso aconteceu porque os alunos da manhã são mais maduros, os pais ajudam mais em casa. Já a turma da tarde não tem muito isso. Por isso, eles têm mais dificuldade. Ai, as diferenças de resultados depende muito da turma, né? (Depoimento, 2009. DOCENTE D).*

A partir da análise desses depoimentos, há que se considerar que, ao se pesquisar sobre os efeitos da avaliação no interior das escolas, é necessário levar em conta que a avaliação está no centro da fabricação das representações sociais, tanto no seio das instituições como em outros espaços. E como uma ordem de efeitos de controle ou uma inovação para se alterar as práticas realizadas, ela é muitas vezes objeto de barganhas. (HUBERMAN, 1982; NOUVELOT, 1988). Parece ingênuo acreditar que uma avaliação externa ou, uma avaliação que sirva para orientação das ações dos gestores públicos, possa escapar inteiramente das tensões e relações de força, oriundas da implementação de uma política pública e, ao mesmo tempo, dos interesses dos atores nas escolas ou no sistema educativo (PERRENOUD, 1998).

Na análise dos depoimentos apresentados acima, verificam-se duas formas de interpretação dos argumentos apresentados pelas professoras. A primeira forma representa uma postura defensiva a um possível julgamento do trabalho desenvolvido pela docente ou pela própria escola. Nesse caso, a postura é resultado de um efeito de controle que as avaliações externas provocam sobre o trabalho da escola, como se pode ver de forma mais aprofundada na seção seguinte. A segunda forma de interpretação refere-se a um efeito

classificatório dos desempenhos obtidos pelas turmas, o que leva aos posicionamentos comparativos das práticas realizadas pelos profissionais. Esses posicionamentos trazem implícitas “hierarquias de excelência”, que surgem no interior das escolas, a partir dos julgamentos de êxito ou fracasso, associados aos resultados das avaliações externas. Contudo, não se pode desconsiderar, como afirma Perrenoud (1993, p.36), as hierarquias de excelência, “das mais formais às mais intuitivas são apenas representações”. Dito de outra forma, essas representações demonstram uma ideia legítima de desigualdades reais de conhecimentos ou de competências. Assim, êxito e fracasso são noções implícitas utilizadas pelos professores quando são indagados sobre inúmeras situações concretas que vivenciam com as avaliações externas.

### **3.3.1 As funções da avaliação da Provinha Brasil nas escolas**

Um aspecto importante investigado sobre as contribuições pedagógicas da proposta da PB é o de saber se os professores são capazes de identificar quais as funções a que se propõe uma avaliação externa e se essa finalidade se cumpre no interior da escola. Para se analisar quais são as funções atribuídas pelos docentes à proposta de avaliação da PB, precisa-se recuperar quais são as diferentes funções que uma avaliação pode cumprir.

Segundo Sacristan (1998), a avaliação da aprendizagem realizada pela escola serve para vários objetivos, tanto para o aluno, como para o professor, para a instituição escolar, para a família e para o sistema escolar. No entanto, o autor ressalta que as ações de avaliar não têm sua origem na educação como uma necessidade de conhecimento e dos processos educativos. Logo sua principal utilidade mais conhecida não é necessariamente a pedagógica. A escola está inserida numa realidade institucional que é condicionada histórica e culturalmente nas práticas de uso da avaliação: avalia-se pela função social que essa prática cumpre em determinados momentos históricos. Assim, trata-se de uma prática que não é neutra, pois é realizada em um contexto sócio-histórico, por determinados agentes e com instrumentos que também não são neutros.

Logo, a avaliação sempre gera conflitos que nem sempre são evidentes para o aluno, tendo em vista que diversas funções da avaliação não são claras e explícitas, ao contrário, são ocultas. As práticas de avaliação influenciam decisivamente nas atitudes dos alunos para com o estudo, nos professores, nas relações sociais dentro da sala de aula e no meio social. Dessa forma, os professores, ao avaliar, devem levar em conta o ponto de vista pedagógico e a função social (para que e como avaliar).

Para entender melhor os efeitos das práticas de avaliação, segundo Sacristan (1998, p.323), é importante conhecer as diversas funções pretendidas ou não, mas que nem sempre se cumprem na realidade da escola: a definição dos significados pedagógicos e sociais; as funções sociais; o poder de controle; as funções pedagógicas, as funções na organização escolar, a projeção psicológica e o apoio da investigação.

Dentre essas funções, segundo os documentos oficiais da PB, pretende-se por meio do uso desse instrumento, cumprir algumas delas. A função de definir significados pedagógicos e sociais pode ser identificada quando se atribui à alfabetização e ao letramento valores e concepções para a organização de práticas pedagógicas das escolas. Nesse sentido, são construídas categorias para se interpretar o desempenho dos alunos nos testes que podem ser relacionadas com os dados sobre o rendimento educativo, êxito e fracasso escolar, bons e maus alunos, qualidade do ensino, progresso escolar, bom-mau professor, boa escola.

A função social que a PB e todas as outras avaliações externas cumprem, inevitavelmente, é a de representarem um papel seletivo e hierarquizador das escolas e redes de ensino, ainda que, em seus documentos, a PB não atribua explicitamente esse encargo para seleção. Mas, esse papel seletivo se torna evidente quando as escolas são classificadas pela Secretaria Municipal e se torna objeto de intervenções e acompanhamento direto. Sacristan (1998, p.325) argumenta que a forma de selecionar é feita pela determinação de posições relativas dos indivíduos (quem é "melhor") ou pela capacitação real (quem é "competente") No caso da Rede Municipal de Belo Horizonte, essas posições tornam-se evidentes principalmente em relação às escolas como já se analisou na seção anterior.

A função de controle da PB se dá pelo fato de este ser um instrumento que, de certa forma, controla o trabalho do professor, uma vez que a avaliação traz a possibilidade de pontuar o valor da aprendizagem escolarizada, ou seja, o quanto os alunos avançaram no decorrer do ano letivo. O instrumento da PB apresenta critérios para o que é "normal", "adequado" e relevante na aprendizagem dos alunos do segundo ano de escolaridade. Isso tudo é imposto – geralmente como valores não discutidos – e acabam por regular a prática dos professores em sala. (SACRISTAN, 1998, p.326)

Já as funções pedagógicas da avaliação são muitas: criar um ambiente escolar, fazer diagnóstico, garantir a aprendizagem, orientar, fazer prognósticos e reorientar o currículo. Dentre essas funções, a PB procura cumprir, principalmente, os papéis de diagnóstico e de orientação do trabalho escolar nas áreas da alfabetização e do letramento. Contudo, cabe à escola, a partir das informações que o teste pode lhe oferecer, procurar associar às suas práticas avaliativas outras funções pedagógicas, necessárias para se promover o avanço da aprendizagem dos alunos.

Tendo em vista essas considerações teóricas sobre as funções da avaliação, pode-se refletir, a partir dos depoimentos das professoras, apresentados abaixo, quais são as funções que a PB cumpre no interior das escolas pesquisadas. As professoras, de uma maneira geral, destacam duas funções que a proposta da PB cumpre: as funções pedagógicas e de controle. Como a função de controle já foi apresentada na seção anterior, apresenta-se a seguir como os professores fazem referência à função pedagógica da PB.

Cabe antes esclarecer que os depoimentos serão apresentados sem a necessidade de um agrupamento por escolas, uma vez que todos os profissionais forneceram informações semelhantes sobre a função diagnóstica da Provinha.

*Acho que a PB contribui para a realização do diagnóstico: o que o menino sabe sobre a escrita. Mas, para saber isso, as avaliações da escola já informam isso pra gente, independente dessas provas que vem de fora. Pra fazer um diagnóstico no início do ano, nós fizemos uma prova feita pela própria escola. (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*Ano passado, eu não pensava que a PB contribuía para o nosso trabalho. Porque eu levei esse material todo da PB pra casa e li tudo. É fantástico. Tirando esse guia do aplicador, que são as questões, o passo-a-passo, os outros cadernos de orientações me ajudaram a pensar na organização da minha sala. Eu estou preocupada com minha turma e estou começando a planejar em cima do material de apoio da PB. (Depoimento, 2009. DOCENTE C)*

*As avaliações externas contribuem para o trabalho do professor, apenas se ele tem disponibilidade de encarar o objetivo que ela pretende. Por exemplo, a PB: se o professor pega os resultados pra ele planejar o trabalho durante o ano, isso pode ajudar. Mas, se ele pega o resultado com o objetivo de mostrar a nota final de sua turma pros outros professores e escolas, não contribui. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

*A PB serve pra fazer um diagnóstico do nível de aprendizagem da turma. Pra gente esses resultados podem ajudar, mas é preciso levar em consideração que muita coisa que cai na prova, nós não trabalhamos. Por isso, ela não dá um panorama razoável da turma, pois muitas questões avaliam coisas que ainda não trabalhamos. (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Nos depoimentos de todas as professoras citadas, é reconhecida a função pedagógica de diagnóstico da PB, ou seja, a avaliação cumpre principalmente a função de informar sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à linguagem escrita. Contudo, cada uma das professoras faz ressalvas ou distinções sobre os efeitos concretos do uso do instrumento da PB nas práticas de sala de aula.

A docente A afirma que a PB cumpre a função de diagnóstico ao informar sobre a aprendizagem dos alunos e reconhece positivamente as contribuições do uso do instrumento. Contudo, contraditoriamente, nega sua utilidade para a prática das escolas. Isso ocorre quando ela compara a PB com os instrumentos diagnósticos criados pela escola e desqualifica a provinha. Na verdade, fica subentendida, em seu depoimento, outra posição: a daquela de quem julga que a escola tem competência necessária para, não só criar instrumentos mais eficazes, mas também, para realizá-los de forma autônoma.

A docente C também reconhece a função diagnóstica da PB, mas seu depoimento se limita a reafirmar as informações apresentadas nos documentos oficiais da avaliação do MEC. Isso significa que a docente não apresentou evidências concretas sobre o uso desse instrumento no seu trabalho. A análise do seu depoimento também nos leva a refletir até que ponto a sua postura não estava contaminada pela situação de entrevista da pesquisa. Durante a pesquisa, a professora justificou a sua mudança de opinião com relação à PB, somente após a leitura feita dos cadernos que compõem o *kit* de orientações. Essa leitura só foi realizada quando soube que seria entrevistada sobre o assunto pela pesquisadora. No final de seu depoimento, apoiadas nas informações obtidas por meio da leitura, a docente elaborou uma reflexão sobre o que poderia ser feito em sua sala para ajudar os alunos a alcançarem um nível satisfatório.

Para se compreender melhor o sentido das afirmações construídas pela docente C, no contexto de uma entrevista com finalidades acadêmicas, pode-se remeter ao conceito de enunciado<sup>48</sup>, apresentado por Bakhtin (1995). Segundo o autor, a orientação dada à palavra em um contexto e situação precisos, no meio social que envolve os indivíduos deve ser compreendida, portanto na relação discursiva entre os sujeitos que ocupam diferentes posições no contexto desse discurso. Isso significa que, no contexto de uma entrevista para uma pesquisa acadêmica, o discurso da professora assume uma multiplicidade de sistemas de crenças ideológicas e sociais, que estão interligadas.

Embora reconheça a finalidade diagnóstica da PB, a docente D se coloca na posição de dúvida em relação ao cumprimento dessa função na escola. A professora argumenta que existe uma distância entre os objetivos anunciados nos documentos da PB e as ações e usos que os profissionais das escolas podem fazer com os resultados. Isso significa que a função diagnóstica pode ser substituída pela função de controle, sob a qual a finalidade dos resultados da avaliação é classificatória.

Finalmente, na análise do depoimento da docente E, também se reconhece a função diagnóstica da PB, porém, esse reconhecimento está acompanhado de algumas ressalvas. A docente chama atenção para os limites do instrumento de avaliação do MEC para cumprir, de forma satisfatória, a função diagnóstica a que se propõe. Seus argumentos são de que a matriz de referência – que orienta a construção dos itens que são avaliados –, leva em conta, já no início do ano, o domínio pelos alunos de um conjunto de capacidades sobre a leitura que é considerado como muito amplo. Assim, segundo sua visão, os resultados dos alunos na PB não retratam a realidade daquilo que é ensinado pela escola naquele momento do ano letivo. Pode-se interpretar que ocorre no discurso da professora

---

<sup>48</sup> Bakhtin (1992, p.112) define que o signo linguístico adquire sua identidade na relação dialética entre a estabilidade da sua significação, que lhe permite ser reconhecido como mesmo signo em diferentes situações de enunciação, e a mobilidade que ele adquire relativamente às especificidades dessas situações enunciativa.

certa confusão sobre aquilo que se compreende como matriz de referência de uma avaliação e uma matriz curricular de ensino. A docente não compreende que a matriz de avaliação da PB foi construída a partir de um conjunto delimitado de capacidades sobre os eixos do sistema de ensino e da leitura. E, como tal, as atividades selecionadas para compor o teste objetivam avaliar etapas progressivas do processo de aquisição desses conhecimentos. Logo, não se trata de uma matriz curricular, que leva em conta todos os conteúdos que deverão ser ensinados no decorrer do ano letivo.

### **3.4 Os professores analisam a proposta pedagógica da Provinha Brasil**

Refletir sobre a proposta pedagógica da PB nos remete à discussão sobre o currículo das práticas de alfabetização legitimadas pelas políticas governamentais.

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que o termo currículo, segundo algumas perspectivas teóricas, pode ser definido em uma visão da organização curricular que inclui um conjunto de prescrições e realizações amplo e complexo, aliado ao caráter de processo e variadas implicações na relação pedagógica. Essa organização curricular consiste, portanto, no conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, na distribuição das áreas de estudo por modalidade de ensino e respectiva carga-horária. Por conseguinte, a organização curricular supõe a organização do trabalho pedagógico. Isso quer dizer que o saber escolar, organizado e disposto especificamente para fins de ensino-aprendizagem, compreende não só aspectos ligados à seleção dos conteúdos, mas também os referentes a métodos, procedimentos, técnicas, recursos empregados na educação escolar (SACRISTAN, 2000, p.46).

De acordo com Sacristan (2000), o currículo aparece, portanto, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações.

Ainda segundo Sacristan (2000), todas as finalidades que se atribuem e são destinadas, implícita ou explicitamente, à instituição escolar, de socialização, de formação, de segregação ou de integração social acabam, necessariamente, gerando um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de seus componentes, atingindo a divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e as próprias atividades metodológicas às quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas

relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que, é por meio dele, que se realizam basicamente as funções da escola como instituição.

Diante dessas considerações teóricas, pode-se considerar que uma Matriz Curricular tem finalidades muito diferentes de uma Matriz de Referência que subsidia a organização do teste da PB. A Matriz Curricular direciona o currículo de uma instituição de ensino de forma mais ampla, pois leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, além de definir os objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação que devem orientar as práticas das escolas. Ela reúne o conteúdo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos (em vários níveis de complexidade).

Já uma Matriz de Referência também leva em conta as concepções de ensino e aprendizagem da área, porém sua composição é diferente. É composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências. Na Provinha Brasil, são avaliadas habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes, definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em tópicos. Os descritores fazem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Estes descritores compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações externas como a proposta pela Provinha Brasil.

Assim, a Matriz Curricular e a Matriz de Referência, apesar de não terem a mesma finalidade, são dependentes, isto é, não se pode pensar na Matriz de Referência de uma avaliação sem levar em conta a Matriz Curricular, que é a que lhe dá suporte.

No caso da PB, a matriz de referência se apoia nas publicações do Pró-letramento, Ceale e PCNs que estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos que se desenvolvem de forma concomitante e interdependentes (SOARES, 2004). Na matriz de referência da PB, os conteúdos são relacionados às capacidades utilizadas no processo de construção do conhecimento.

Assim, a matriz de referência da PB se organiza em torno de três eixos, que são: compreensão e valorização da cultura escrita; apropriação do sistema de escrita e leitura. Em cada um destes eixos, existem habilidades selecionadas para avaliá-los. No eixo “compreensão e valorização da cultura escrita”, existem, por exemplo, habilidades que se referem aos modos de produção e circulação da escrita na sociedade – processo de alfabetização e letramento. No eixo “Apropriação do sistema de escrita”, há, por exemplo, habilidades que avaliam a aquisição das regras que orientam a leitura e a escrita pelo sistema alfabético e finalmente o eixo “Leitura” abrange habilidades que contribuem para o letramento dos alunos.

Cada subconjunto de habilidades – esperado para os alunos ao final do segundo ano de escolarização – contido nos eixos da matriz da PB, por sua vez, é contemplado, um

a um, sob a forma de descritores. No eixo “Apropriação do Sistema de Escrita”, há descritores como o reconhecimento de letras, o reconhecimento de sílabas e o estabelecimento de relações entre unidades sonoras e suas representações gráficas. No eixo “leitura”, encontram-se como descritores a leitura de palavras, a leitura de frases, a localização de informação explícita em textos, o reconhecimento de assuntos em um texto, a identificação da finalidade de um texto, o estabelecimento de relação entre partes de um texto e a inferência de informação. Finalmente, o eixo “compreensão e valorização da cultura escrita” que não está descrito na matriz de referência da PB, uma vez que não foi contemplado na primeira etapa de avaliação da PB em 2009, ano delimitado para a pesquisa.

Os descritores são “concebidos e formulados como uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, que se traduzem em certas competências e habilidades” (INEP, 2001, p. 12). Na perspectiva assumida – do texto como objeto de estudo – os descritores têm como referência algumas das competências discursivas dos sujeitos, tidas como essenciais na situação de leitura.

Assim, a formulação e o uso de descritores servem de base para a construção dos itens da PB, os quais são utilizados para avaliar o desempenho do aluno na disciplina de língua portuguesa e têm como pressuposto epistemológico o fato de que os conteúdos linguísticos dessa área são compostos de princípios, conceitos e informações relacionadas a operações intelectuais.

Nesse sentido, os docentes foram indagados sobre qual era a sua compreensão dos objetivos avaliativos da PB, com o objetivo de se saber até que ponto são capazes de identificar quais eram os conhecimentos avaliados e como analisavam a eficácia de desempenho dos itens do teste avaliativo.

### **3.4.1 Os conhecimentos avaliados**

Quando são indagados sobre os conhecimentos avaliados pela PB, nem todos os docentes conseguem responder a essa questão de forma propositiva.

Do conjunto dos professores participantes das duas escolas, embora todos respondam à questão proposta pela pesquisadora, diferencia-se, no conjunto, a resposta da docente B, da escola 1, que traz informações pouco objetivas que demonstram sua dificuldade – talvez, desconhecimento – em explicitar esse tipo de indagação. As outras três docentes que se posicionam frente à pergunta respondem da seguinte forma:

Escola 1

*A PB avalia as seguintes capacidades: a diferenciação de letra e número, se o aluno reconhece palavras, sílabas, tudo dentro de um contexto, avalia leitura, interpretação de texto (inferir, descobrir qual o assunto, qual a finalidade, reconhecer diferentes gêneros). (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*Não sei te dizer. É um tanto de coisa que é avaliada. Não lembro, tenho que ler o caderno. (Depoimento, 2009. DOCENTE B)*

*São as capacidades dos eixos de oralidade, leitura, apropriação do sistema de escrita, produção de texto. (Depoimento, 2009. DOCENTE C)*

## Escola 2

*São avaliadas: leitura, interpretação, conhecimento dos gêneros textuais e suas finalidades. (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Em relação aos depoimentos acima, dois aspectos se tornam mais evidentes. O primeiro refere-se à dificuldade de identificação pelas docentes de todos os três eixos curriculares avaliados pela PB: sistema de escrita, leitura e valorização da cultura escrita. De maneira geral, os profissionais fazem menção direta aos eixos da leitura e à apropriação do sistema de escrita. Por outro lado, o eixo da valorização da cultura escrita aparece de forma indireta quando fazem referências à avaliação dos “conhecimentos dos gêneros textuais” (Docentes A e E).

Observa-se também que a docente C faz referência ao eixo da Oralidade que não compõe a matriz de referência da PB, mas é apresentado como uma dimensão importante da formação dos alunos nos documentos oficiais dessa avaliação. Cabe lembrar que a docente C, como já foi dito anteriormente, foi a única profissional que fez questão de ler todos os documentos da PB quando soube que participaria das entrevistas desta pesquisa. Por isso, sua resposta, diferente das outras, ela apresenta bem discriminados todos os eixos de formação contidos nos documentos do MEC para descrever a Matriz de Referência, mas, por outro lado, não se detém à informação de que o eixo da Oralidade não é tomado como objeto de avaliação. (INEP, 2009, p.13).

### **3.4.2 A eficácia dos itens de avaliação**

Um outro aspecto pedagógico importante a ser considerado refere-se às condições técnicas da avaliação, ou seja, o momento em que se deve relacionar de maneira coerente o exercício de avaliação ao objeto avaliado. Trata-se, portanto, de elaborar os

exercícios que servirão de subsídios para informar sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo Hadji (2001, p.77), quando os professores se veem diante da necessidade de avaliar, geralmente a sua primeira preocupação é a de escolher os exercícios ou provas aos quais irá submeter os seus alunos. Nesse momento, é comum se perguntarem: devo realizar uma avaliação oral ou escrita, que tipo de questões deve ser formulado? Contudo, ainda segundo o autor, antes dessas questões deveriam ser pensadas as condições para o teste, que seriam: o que será avaliado, quando a avaliação ocorrerá, o tempo que lhe será concedido, as tarefas que o aluno deverá realizar, o tipo de atuação que será levado em conta, dentre outros.

Além disso, o professor precisa considerar que toda avaliação é constituída por atividades: um problema a resolver, um texto a ser interpretado etc. Para ter acesso a modelos diversificados de atividades avaliativas, o professor pode consultar modelos de questões apresentadas em outros testes avaliativos. No caso da França, por exemplo, Hadji (2001) explica que os professores do ensino básico podem ter acesso a um banco de itens disponibilizados para todas as escolas do país.

Logo, é preciso considerar até que ponto as atividades de uma avaliação são de fato formativas, ou seja, se são capazes de responder a determinadas perguntas sobre a aprendizagem dos alunos nas diferentes disciplinas do currículo. Nesse sentido, o professor deve procurar saber se o aluno é capaz de (fazer o quê?); se compreendeu (o que exatamente?), se sabe, se sabe fazer (o quê?). Isso significa que toda avaliação é guiada por perguntas sobre a realidade do currículo da escola (HADJI, 2001, p. 79).

Todas essas considerações são importantes, pois definem quais são os objetivos do ensino. Esses objetivos podem ser identificados por meio dos projetos pedagógicos das escolas, dos programas curriculares oficiais e, nas avaliações externas, relacionando-os a outros contextos. No caso das avaliações externas do processo de alfabetização, algumas questões deveriam guiar as reflexões dos professores: que conteúdos e habilidades são ensinados pela escola? Os conteúdos ensinados contribuem para o aluno aprender o quê?

Levantar essas questões é necessário para que a escola possa expressar quais conteúdos são avaliados, em termos de objetivos de ensino, conforme se procurou investigar na seção anterior. Isso porque a definição dos objetivos de ensino contribui para forçar o professor a se colocar, segundo Hadji (2001), em uma perspectiva pedagógica, ou seja, o professor passa a se questionar se o que é proposto ao aluno será realmente objeto de ensino após a avaliação externa.

Diante dessas considerações teóricas, pode-se pressupor que a análise que os professores fazem do instrumento da PB leva em conta a proposta curricular de cada

escola, bem como se o instrumento é adequado para avaliar os conteúdos e conhecimentos que foram ensinados.

Nesse sentido, quando são indagadas sobre a adequação do instrumento de avaliação utilizado pela PB, as professoras enumeram uma série de problemas relativos à eficácia dos itens/atividades do teste avaliativo. Por isso, afirmam que esses aspectos estão diretamente relacionados ao desempenho das crianças. Esses problemas se referem principalmente aos aspectos gráficos – extensão do teste e tipos de letras utilizadas – e a formulação adotada nos enunciados das questões, que se diferenciam dos procedimentos mais comumente utilizados nas práticas avaliativas da escola. Os depoimentos apresentados, a seguir, exemplificam as críticas realizadas pelos docentes das escolas 1 e 2.

As características gráficas do teste da PB podem ser identificadas, em primeiro lugar, como restrições pedagógicas quando os docentes responsabilizam o uso de diferentes tipos de letras na redação dos enunciados e textos como um fator que contribui para o baixo desempenho dos alunos.

*Um problema que meus alunos encontraram para realizar o teste foi o de ler as questões propostas. O teste utiliza na sua redação muitos tipos de letras que os alunos não conhecem, não foi trabalhado ainda na escola. Durante o teste eles ficavam me perguntando o tempo todo que letra era aquela. Tinha até menino que sabia responder a questão, mas como não conhecia o tipo de letra...( Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*Eu não sei te informar se foi esse ano...Letras caixa alta, letras grandes, a forma diferente de mostrar... Tudo isso aparecia na Provinha, apesar que a gente já tava trabalhando, etiqueta, essas coisas assim, a forma como veio foi diferente, o estilo mesmo. (Depoimento, 2009. DOCENTE B)*

*Pelo menos essa Provinha Brasil, exige que a gente trabalhe todo tipo de letra. Letra de imprensa, mais cedo um pouquinho, que normalmente a gente deixava pra começar a trabalhar aos 7 anos. Então, a gente está vendo essa necessidade e está começando a trabalhar aos 6 anos. (Depoimento, 2009. DOCENTE C)*

*A Provinha é toda em letras de imprensa. Eles não estavam trabalhando com todas essas letras esse ano na escola. Assim, aqueles que não estão plenamente alfabetizados só conseguem ler em caixa alta, então pra eles havia dificuldade. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

*É tudo diferente, formas diferentes de questão, a questão é que só usamos a letra em caixa alta aqui na escola. Lá na Provinha já tinha atividade que era de imprensa minúscula, então isso tudo eu tô levando em conta. Na minha avaliação, eles foram até razoáveis porque muita coisa a gente não tinha trabalhado ainda... (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Esses depoimentos podem ser compreendidos quando se considera que a decisão sobre quando ensinar diferentes tipos de letras ainda é uma questão que levanta vários questionamentos entre os profissionais das escolas de todo país. Em relação a esse aspecto, os estudos na área da alfabetização não definem de forma precisa, de que forma esse trabalho com as letras do alfabeto deve ser conduzido.

Para se ter uma ideia de como essa é uma questão que cria algumas ambiguidades para os professores, é interessante que sejam situadas algumas posições metodológicas sobre a apresentação e o uso das letras do alfabeto em diferentes propostas de ensino e aprendizagem. Se se tomar como referência as práticas de alfabetização guiadas pelos métodos tradicionais de alfabetização, observa-se que se tende a privilegiar o desenvolvimento das habilidades motoras da escrita de diferentes tipos de letras como pré-requisito para o início da aprendizagem das regras do sistema de escrita. Já as práticas de alfabetização, orientadas por uma perspectiva mais construtivista, fundamentada na psicogênese da escrita<sup>49</sup>, orienta o uso da letra em caixa alta (imprensa maiúscula) durante todo o processo inicial da alfabetização, pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras.

As publicações do Ceale sobre Alfabetização<sup>50</sup> preferem fazer algumas distinções metodológicas, apontadas por alguns estudos, sobre a apresentação e utilização de diferentes tipos de letras no processo de alfabetização. Destaca-se, por exemplo, que alguns estudos recomendam o uso exclusivo de letras de fôrma maiúsculas nos primeiros momentos da alfabetização, pelo menos até que o aluno passe a reconhecer todas as letras e tenha destreza na escrita das palavras. Já no âmbito da leitura, por serem unidades discretas (e não “emendadas” como as letras cursivas manuscritas), recomenda-se que as letras maiúsculas de imprensa podem ser diferenciadas e contadas mais facilmente pelos alunos (BATISTA, 2005, p. 28). Diante dessa diversidade de posições, o Ceale posiciona-se recomendando que o professor aja sempre de maneira produtiva, com flexibilidade e sensibilidade para definir sobre qual aprendizado deve focalizar.

Assim, diante de diferentes orientações, essa questão sobre o uso das letras tem ficado sob a responsabilidade de cada professor de quando devem apresentá-las aos alunos e como deve exigir o seu uso adequado. Talvez por essas razões se possam compreender as críticas das professoras aos aspectos gráficos dos textos e enunciados que formulam os itens da PB. Certamente, conforme apontam seus depoimentos, suas práticas tendem a se orientar muito mais pela segunda perspectiva, isto é, uma perspectiva mais construtivista que propõe apenas o uso das letras de imprensa maiúscula no início do processo de ensino da língua escrita.

---

<sup>49</sup> De acordo com os estudos da psicogênese da língua escrita (Emilia Ferreiro e Ana Teberosky), o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre grafemas e fonemas (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

<sup>50</sup> Cf. BATISTA *et al.* **Capacidades da Alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Instrumentos da Alfabetização, volume 2).

### ***3.4.2.1 O tipo de enunciados das atividades***

Com base na proposta pedagógica apresentada pela PB, a elaboração dos itens que compõem o teste estaria ligada a decisões didáticas de duas ordens: de um lado, foi necessário definir que conhecimentos seriam avaliados; de outro lado, como avaliar esses conhecimentos selecionados para compor a matriz de referência.

São essas duas dimensões que definem os tipos de itens/atividades pedagógicas e caracterizam a abordagem didática adotada pela avaliação, considerando sua finalidade diagnóstica. Segundo Monteiro (2001), trata-se, portanto, de analisar os modelos de atividades propostos, a partir da identificação dos procedimentos utilizados para a sua elaboração. Se, por um lado, os enunciados – ou as comandas – das atividades explicitam as ações que estruturam as avaliações, por outro lado, essas ações implicam determinados procedimentos de ensino e aprendizagem para que os alunos possam resolvê-los. Ainda, segundo a autora, ao realizar o que se pede na comanda da atividade avaliativa, o aluno colocará em prática algum procedimento de aprendizagem.

Um primeiro problema que todas as professoras das duas escolas se referem diz respeito à maioria das atividades (com exceção de quatro), nas quais estão ausentes as comandas impressas. Para a realização desse tipo de exercício, é necessário que o aluno acompanhe a leitura oral da comanda pelo professor. Assim, caso o aluno não acompanhe essa leitura e/ou não compreenda os procedimentos que deve executar fica impossibilitado de resolver as tarefas. Nesse caso, são comuns as queixas dos professores sobre as diversas situações em que os alunos necessitaram de ajuda para compreender a tarefa que precisava ser realizada:

*Olha a turma não foi muito bem na avaliação porque os meninos não estavam acostumados com esse tipo de questão apresentado na Provinha. Esse tipo de questão objetiva, de marcar respostas, é um pouquinho diferente das questões que a gente tava acostumada a fazer aqui na escola. (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*Eu fiz dupla com a diretora para aplicar a Provinha: ela é mais calma. Ela foi seguindo o caderno e eu ajudando os alunos a compreenderem as questões. Quando tinha alguma questão que os meninos faziam perguntas (o quê que é mesmo pra fazer, fessora?), que não entendiam o que era pra fazer, mas que a gente podia responder, a gente esclarecia. A aplicação foi tranquila. (Depoimento, 2009. DOCENTE B)*

*Uns alunos que eu sei que não dão conta acertaram porque chutaram a resposta. Mas, os alunos que sabem erraram, mas isso aconteceu porque não compreenderam o que era pra fazer. As questões eram muito diferentes das que nós fazemos na escola. (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Um segundo caso mais complexo refere-se ao conjunto de quatro atividades (vale lembrar, que a pesquisa se refere ao teste da PB de 2009) que apresenta ao aluno dois tipos de comandas: a primeira, não está impressa no teste do aluno e ele tem acesso

por meio da leitura oral do professor aplicador. A segunda comanda está impressa no texto da atividade, mas depende da compreensão da comanda que é oralizada pelo professor. Assim, é necessário que o aluno articule duas instruções que são interdependentes. Uma das implicações desse tipo de tarefa é o fato de que é necessário que o aluno – que ainda não está plenamente alfabetizado – compreenda e, ao mesmo tempo, memorize todas as instruções que precisa executar. Como as instruções da comanda oral reúnem várias tarefas, em um contexto avaliativo, é comum que os alunos se percam e peçam, com frequência, a ajuda do professor aplicador. Reproduz-se, a seguir, uma das atividades que exemplificam esse modelo agora analisado.

Questão: 21

Item: AL0354

Professor(a)/Aplicador(a): nesta questão as instruções, o texto e as opções devem ser lidos APENAS PELOS ALUNOS, sem sua ajuda. Leia SOMENTE a orientação em que aparece o megafone.

🔊 Leia o texto e depois responda à pergunta fazendo um X no quadradinho da resposta que achar correta. Faça tudo em silêncio.

#### O leão e o ratinho

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado debaixo da sombra boa de uma árvore. Vieram uns ratinhos passear por cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu debaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora. Algum tempo depois o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguindo se soltar, fazia a floresta tremer com seus urros de raiva. Nisso apareceu o ratinho, e com seus dentes afiados roeu as cordas e soltou o leão.

Moral: Uma boa ação ganha outra.

Fábulas de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas. 1994. p.38.

Quem dormia debaixo de uma árvore?

- (A)  Alguns bichos.
- (B)  Todos os ratinhos.
- (C)  Um leão.
- (D)  Um ratinho.

FIGURA 1 – Questão 21 da Provinha Brasil - 1º aplicação.  
Fonte: INEP, 2009c.

Ao serem solicitadas a comentar as atividades do teste da PB, as docentes reclamam que os alunos encontram muitas dificuldades para compreender que tipos de procedimentos devem ser colocados em prática na atividade exemplificada acima. Isso ocorre, pois se trata de executar diversas ações tornando mais complexas as exigências cognitivas a serem acionadas pelos alunos. Isso ocorre, segundo as explicações das docentes, porque esses procedimentos não fazem parte da cultura avaliativa da escola. Além de compreender o que se pede, o aluno precisa saber executá-las na sequência em que as ordens lhes são apresentadas. Os docentes também reclamam que as comandas utilizam uma linguagem mais formal que se torna pouco familiar para os alunos.

*Quando a minha turma foi fazer a PB, eu pedi a ajuda da coordenadora, que é mais calma, pra ajudar na aplicação. Ela ia lendo as questões para os alunos, do jeito que*

*estava no caderno e eu ficava circulando na sala para orientar os alunos mais lentos. Esses alunos tinham dificuldades de entender todos os enunciados das questões que pediam muitas tarefas de uma só vez. Eles ficavam parados sem saber o que era pra fazer. (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*Quando meus alunos tinham dificuldade de entender o que a questão pedia pra fazer (exatamente como estava escrito no caderno do professor aplicador), eu explicava de outra forma e usava outras palavras pra ele entender. Na maioria das vezes, isso resolvia. (Depoimento, 2009. DOCENTE C)*

### **3.4.2.2 O tamanho do teste**

Outro aspecto que se destaca nos depoimentos das professoras quando analisam a eficácia do teste avaliativo da PB refere-se à sua extensão: os alunos se cansam e desistem de realizar de forma produtiva todas as atividades. Os depoimentos abaixo possibilitam caracterizar melhor essas críticas.

*Assim, acho que o principal problema da PB foi o tamanho e sua organização com muitos textos no final. Fica cansativo no final porque tem muitos textos. (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*O problema que vejo na sua aplicação, e que diferencia a PB de outras avaliações é o tamanho da prova, a quantidade de questões, ela é imensa. Enorme. Tem textos muito grandes. É proposital, tem questões que avaliam conteúdos que a gente nem chegou a dar e já ta cobrando. Quer saber o que os alunos dão conta e o que os meninos não dão. (Depoimento, 2009 DOCENTE E)*

*A quantidade de questões que é imensa. Enorme, textos muito grandes. É proposital, a questão que a gente nem chegou a dar e já ta cobrando, o que dão conta e o que os meninos não dão... (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Esses depoimentos evidenciam que o tamanho do teste (24 questões) tornava-o cansativo uma vez que os alunos perdiam a atenção inicial e se dispersavam. Atrelado a esse aspecto, os docentes apontam a organização do teste, que começava com perguntas simples (reconhecimento de letras) e terminava com textos como um dificultador da execução do teste por parte dos alunos.

### **3.4.2.3 A seqüência das atividades: do mais fácil para o mais difícil**

Um dos princípios organizadores de toda proposta didática é a adoção de uma organização que parte do simples para o complexo. Essa lógica, segundo Bernstein, constitui-se como uma das regras de sequenciamento das pedagogias visíveis, uma vez que se apóia no princípio de que a transmissão dos conteúdos escolares deve considerar “a relação entre, de um lado, os significados locais, dependentes do contexto, do aqui e do agora e, de outro, os significados menos locais, mais independentes do contexto, mais distantes” (BERNSTEIN, 1996, p.110).

Pode-se fazer uma transposição desses conceitos para a organização do teste avaliativo da PB quando se analisa a lógica de sua organização. De forma simplificada, pode-se considerar que as atividades estão apresentadas em uma determinada sequência de progressão que leva em conta as capacidades iniciais do ensino da alfabetização (por exemplo, o domínio de convenções gráficas que são mais fáceis de serem identificadas pelo aluno). Progressivamente, introduzem-se atividades para se avaliar o domínio das relações entre letras e sons, cujas aplicações ocorrem em situações diversificadas e que exigem mais conhecimentos, pelo aluno, de suas regras, para poder reconhecê-las, compreendê-las e aplicá-las. Finalmente, são exigidas a leitura e compreensão autônoma de textos de diferentes gêneros.

A partir da análise dessas regras de sequenciamento adotadas pela PB, elas podem ser classificadas como pertencentes às pedagogias visíveis, conforme Bernstein (1996), pois, em geral, ocorre um intervalo de tempo entre esses diferentes níveis de aquisições, que prevê seu ensino no estágio inicial da prática pedagógica. Por isso, a compreensão e aplicação de princípios e noções mais complexas devem ser objeto de ensino em etapas mais avançadas da alfabetização.

Ao se fazer a relação dessa teoria das regras de sequenciamento de Bernstein (1996) com a progressão de complexidade dos conhecimentos avaliados na PB, percebe-se que essa progressão é criticada pelos docentes, pois argumentam que ela desconsidera o projeto temporal do trabalho das escolas.

*O problema que eu vejo é o seguinte: quando chega no final da prova eles colocam muitos textos de interpretação para o aluno. No final da prova o menino fica cansado de ler tudo. Os meus alunos sentiram isso. Isso prejudica o desempenho deles. (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*No começo da resolução da PB, os alunos acharam até muito fácil. Depois, mais no final da prova, quando começaram a ler os textos, eles acharam os textos grandes e não queriam ler tudo e reclamavam o tempo todo que estava difícil. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

*A Provinha avalia, no início do ano, coisas muito difíceis que não foram ensinadas ainda pela escola. Assim, quando os alunos chegam no final da prova, além de cansados, acham muito difícil e não conseguem resolver. (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Essa forma de organização adotada pela PB, segundo interpretação dos docentes, oferece-lhes uma perspectiva do futuro de seu trabalho, isto é, daquilo que se espera que seja ensinado e adquirido pelos alunos, somente ao final do ano letivo. Além disso, a organização da PB também pode indicar uma dificuldade das docentes em compreender quais conhecimentos devem ser adquiridos pelo aluno. Dessa forma, elas constroem deslocamentos temporais para o seu trabalho: planejamento anual traçado a partir de um ponto inicial, definição de metas a serem alcançadas, dentre outros. Nesse sentido, a complexidade da organização das atividades do teste da PB configura-se como uma regra de sequenciamento das pedagogias visíveis, que não são reconhecidas pelos docentes.

### **3.4.3 A Provinha Brasil e as contribuições para o trabalho realizado pela escola**

Um dos objetivos traçados nesta pesquisa consiste em analisar as contribuições da PB nas práticas de alfabetização das escolas pesquisadas. Para tanto, buscou-se compreender de que forma a proposta avaliativa da PB auxiliava na organização do planejamento das práticas de sala de aula, seja na definição de metas de ensino e dos conteúdos a serem ensinados, seja na definição de metodologias e de novas ações avaliativas. Enfim, investigam-se quais as contribuições da PB para a organização do currículo escolar

Vale lembrar que se adota neste trabalho a definição de currículo apresentada por Sacristan (2000, p.46), cuja concepção o vê como um conjunto de prescrições e realizações amplo e complexo, aliado a um caráter de processo e com variadas implicações na relação pedagógica.

Na área da alfabetização, o currículo das escolas municipais de Belo Horizonte tem se orientado pelas publicações do Ceale que definem como eixos: (1) compreensão e valorização da cultura escrita; (2) apropriação do sistema de escrita; (3) leitura; (4) produção de textos escritos; (5) desenvolvimento da oralidade. A partir dessas orientações curriculares, já se observa, no interior das escolas, a definição de um conjunto de capacidades que compõem os eixos de ensino da alfabetização como metas do planejamento desenvolvido pelas escolas. Essas orientações nas práticas das escolas municipais são advindas de participação dos professores em diversas ações de formação continuada orientadas pelos gestores da secretaria e ofertadas pelo Ceale em ações de parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Considerando esse contexto educacional, as professoras foram indagadas sobre a relação existente entre a organização de suas práticas de alfabetização e os resultados obtidos pelos alunos na PB. O objetivo era o de investigar, em um primeiro momento, de que forma as docentes associavam a avaliação diagnóstica da PB com a sua prática pedagógica. Nesse caso, inicialmente, todas as professoras concordaram sobre a existência de uma interferência direta dos resultados da PB na organização das ações desenvolvidas em sala de aula e foram capazes de identificar algum tipo de mudanças pedagógicas que passaram a implementar no trabalho realizado pela escola e com vistas a melhorar os índices de desempenho de seus alunos na segunda etapa da avaliação, a ser realizada no final do ano letivo.

Algumas dessas mudanças ficam evidenciadas nos depoimentos, a seguir, agrupados por escolas. A análise possibilita identificar algumas diferenças em relação às contribuições da PB em cada uma das instituições:

#### Escola 1

*Acho que a PB contribui porque mostra o que precisa ser trabalhado pelos meninos. Com a aplicação do teste, você pode saber qual é a defasagem do menino. Por exemplo, se ele tem conhecimento do que é letra. Mas no final, o resultado da PB só vem confirmar o resultado do teste que já fizemos. (Depoimento, 2009. DOCENTE A)*

*Os resultados não interferem no trabalho realizado pela escola. Apenas muda a cobrança que é feita em cima da gente, você tem que trabalhar em cima daquilo que é cobrado. Por exemplo: quando eu faço um projeto (não é que a coordenadora me cobra, não), a coordenadora me pede para elaborar as atividades do projeto iguais as que são propostas na PB. Isso significa que estão me cobrando melhor desempenho. Eu tenho que fazer atividades parecidas com a PB. Por que que eu tenho que fazer isso? Porque quando vier a outra PB, o menino vai sair bem na prova. Eu acho que não tem que ser assim, pois se a gente ensina tudo, o menino vai bem em qualquer prova. (Depoimento, 2009. DOCENTE B)*

*Eu acho que a contribuição da PB depende da escola. Mas ela está interferindo na minha prática de sala de aula. Eu estou reagrupando os alunos pelo nível de desempenho, conforme o caderno da PB orienta. Mas eu não sei se isso vai funcionar todos os dias. A escola realiza uma reunião com todos os professores, junto com a coordenação, para fazermos um planejamento maior. Assim, não depende só do professor, embora eu ache que na sala de aula, eu posso mudar. Mas depende se a escola como um todo quer mudar. (Depoimento, 2009. DOCENTE C)*

#### Escola 2

*As avaliações externas estão interferindo muito no nosso trabalho. Eu sinto que a pressão da secretaria e da escola está muito grande em cima dos professores para que os resultados melhorem. Existe uma cobrança, uma pressão em cima da gente, a secretaria manda um acompanhante, manda um não-sei o quê. Eles querem ver resultados. (Depoimento, 2009. DOCENTE D)*

*Muda sim, principalmente a forma de elaborar as atividades de alfabetização. Agora, temos que elaborar atividades com a consigna parecida com a da PB. A acompanhante disse que temos de diversificar os tipos de atividades que damos em sala de aula. Acabamos seguindo o estilo de atividades que é cobrado na PB. Os alunos podem até*

*saber fazer direitinho as coisas que são avaliadas, mas quando chega uma avaliação (sistêmica), a forma das atividades é diferente das atividades que os meninos fazem na sala de aula. Desse jeito, os alunos sabem os conteúdos mas não sabem fazer as atividades. (Depoimento, 2009. DOCENTE E)*

Um primeiro aspecto a ser destacado nos depoimentos dos dois grupos de professoras refere-se aos aspectos mais organizacionais das duas escolas. Algumas professoras da escola 1 fazem referência aos projetos coletivos criados pela escola como ações voltadas para promover o avanço da aprendizagem dos alunos: a elaboração de instrumentos próprios de diagnóstico, ações de monitoramento da aprendizagem de alunos com desempenhos mais baixos e projetos coletivos de ensino. Esses pequenos fragmentos de informações foram comprovados por meio de conversas informais que a pesquisadora teve com os profissionais da escola 1. Assim, foi possível verificar que a organização coletiva da escola destaca-se como um principal fator do bom desempenho dos alunos nas avaliações externas. Nos relatos e por meio de documentos coletados na escola, constata-se que a escola 1 coloca em prática ações coletivas do seguinte tipo: elaboração de teste diagnóstico, projeto de acompanhamento/intervenção, projeto de literatura/letramento, planejamento coletivo.

Essa organização coletiva da escola 1 tinha início no começo do ano letivo quando a coordenação pedagógica, juntamente com as professoras do 2º ano do 1º ciclo, elaboravam um teste diagnóstico para os alunos; esse teste era aplicado aos alunos e, de posse dos resultados, os alunos com maiores dificuldades eram atendidos por uma professora de intervenção que fazia um trabalho fora da sala de aula. Nos horários de aula normal, todas as professoras desenvolviam um projeto de literatura, denominado “Dona Baratinha”, com o objetivo de trabalhar a leitura/letramento por meio de textos relacionados à história da baratinha e a livros de literatura em sala de aula, sem contar o trabalho da coordenação pedagógica com planejamentos coletivos e o acompanhamento das turmas de forma sistemática, em horários para atendimento por segmento e professores individualmente.

Percebe-se, por meio da implementação dessas ações coletivas, que as docentes da escola 1 não consideram importante a influência da PB na organização de suas práticas, pois apontam a autonomia e a organização do trabalho coletivo como os principais fatores para a obtenção de bons resultados. Em diversas situações, são comuns as afirmações manifestadas pelas docentes B e C: “A escola realiza uma reunião com todos os professores, junto com a coordenação, para fazermos um planejamento maior” ou “Os resultados não interferem no trabalho realizado pela escola”

Em relação à escola 2, não foi possível obter evidências sobre como a organização coletiva do trabalho e seus projetos pedagógicos interferem nos resultados dos alunos. Ao contrário, foi difícil para a pesquisadora obter informações sobre as práticas

realizadas pela escola. Fica evidente, nos depoimentos, apenas os efeitos de controle, principalmente, da atuação de profissionais da Secretaria Municipal junto às escolas.

Em informações extras, as professoras citavam a figura da acompanhante como alguém que só aparecia na escola uma vez por mês para controlar o trabalho que faziam e que não estava interessada no que se passava no interior da sala de aula. As professoras indicam também como limitação do trabalho da acompanhante o fato de que suas orientações ficavam muito no plano do teórico, se resumiam a sugestões de textos, discussão sobre a melhoria dos índices da escola e até exemplos de atividades que poderiam ser trabalhadas. Apesar de mostrar as limitações do trabalho das acompanhantes, as professoras também reconheceram que o que deixou de ser feito dependeu de uma série de outros fatores – não só por parte da acompanhante – mas também devido à organização da própria escola que tinha muitos problemas com relação à falta de professores.

Esse controle externo relatado pelas professoras e efetivado pela presença das acompanhantes, pode ser entendido diante do contexto da classificação da escola nos índices do IDEB e PROALFA. Dessa forma, percebe-se que havia um controle maior por parte da Secretaria Municipal com relação aos resultados da escola 2. Apesar de as docentes D e E concordarem que existem interferências diretas dos resultados da PB na organização das ações desenvolvidas em sala de aula, elas não identificam mudanças pedagógicas no trabalho realizado pela escola. Ao invés disso, apontam as ações da Secretaria Municipal – com vistas a melhorar os índices de desempenho dos alunos – como uma forma de controle. Sobre esse aspecto, é preciso considerar que a percepção de controle com relação à PB parece contaminada pela experiência das professoras com outras avaliações a que essas instituições foram submetidas nos últimos anos, uma vez que os documentos da PB não previam a utilização de seus resultados para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O segundo aspecto que deve ser analisado nos depoimentos das docentes refere-se ao tipo de ações pedagógicas que fazem referência para a organização de suas práticas de ensino. A Docente A, da escola 1, afirma, em seu depoimento, que os resultados da PB interferem no trabalho da escola e faz referência a alguns conhecimentos do eixo do sistema de escrita – ensinar as letras do alfabeto – que precisa ser trabalhado com os alunos. Além disso, explica que essas informações sobre os desempenhos dos alunos permitem-lhe conhecer quais são as defasagens de aprendizagem. Apesar de reconhecer as características da PB, seu discurso qualifica melhor o trabalho da escola. Analisando o discurso subentendido em sua fala, percebe-se que a professora está dizendo que não precisam da PB, uma vez que seus resultados somente confirmam o trabalho já feito pela escola, por meio do teste elaborado e aplicado no início do ano letivo.

A docente B, inicialmente, afirma que os resultados não interferem no trabalho da escola, mas entra em contradição quando diz que os resultados da PB controlam o trabalho desenvolvido pela escola. Esse controle se manifesta na cobrança por elaboração de atividades semelhantes às propostas pela PB. Os professores se sentem pressionados a atingir metas, que dizem respeito a um melhor rendimento na segunda etapa da PB. Além disso, surgem efeitos na organização da prática pedagógica, principalmente na redefinição dos modelos de atividades avaliativas, que devem ser similares aos da PB e de outras avaliações externas.

Já a professora C é bastante evasiva em sua resposta acerca da interferência dos resultados da PB no trabalho da escola. Pode-se perceber em seu depoimento que essa interferência existe, quando ela afirma estar reagrupando seus alunos por nível de desempenho, conforme orientações do material da PB, lido por ela. Acredita-se que a leitura do material não sanou suas dúvidas, uma vez que revelou dúvidas com relação à aplicação da proposta da PB na prática de sala de aula. Ela argumenta ainda que há necessidade de um planejamento coletivo que envolva a definição de ações mais amplas para o trabalho com alunos com baixos desempenhos, mas condiciona essas ações ao grupo de trabalho da escola. Vale lembrar, como já foi dito anteriormente, que a escola tem projetos coletivos de atendimento aos alunos com maiores dificuldades.

As docentes da escola 2, assim como as docentes da escola 1, reconhecem as interferências da PB no trabalho da escola. A docente D reconhece essas interferências por meio da pressão da Secretaria e da própria escola com relação à melhoria dos resultados. Um dos efeitos consiste no controle externo e no monitoramento do trabalho realizado pela escola por meio de acompanhantes enviados pela Secretaria de Educação do município. O que prevalece no depoimento da professora são as queixas de cobranças por maiores desempenhos dos alunos e maior investimento no trabalho por parte dos professores, conforme já foi destacado anteriormente.

A docente E, também da Escola 2, aponta uma maior interferência na elaboração das atividades de alfabetização, que devem ter o padrão das consignas da PB. Dessa forma, percebe-se que os efeitos estão mais relacionados com a organização cotidiana do trabalho principalmente na forma de elaboração e desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem. Novamente, evidencia-se uma preocupação dos professores em elaborar atividades diversificadas e também semelhantes às aquelas apresentadas nas avaliações externas, ou seja, atividades objetivas, de múltipla escolha, cuja leitura e a compreensão do enunciado dependam da mediação do professor.

A justificativa para a elaboração de atividades com o mesmo modelo da PB é que se isso não for feito, os alunos erram, apesar de saberem o conteúdo. No depoimento da docente E, verifica-se ainda, que o baixo desempenho dos alunos está associado apenas

a pouca familiaridade com os modelos de atividades da PB. Além disso, os professores têm dificuldade de relacionar o desempenho de seus alunos com uma organização mais ampla do planejamento pedagógico e as ações de ensino e aprendizagem que precisam ser desenvolvidas.

Percebe-se, analisando os depoimentos de forma geral, que as docentes D e E, da escola 2, sentem-se mais pressionadas (seja no acompanhamento da escola, seja na orientação de elaborar consignas no modelo da PB) que as docentes A, B e C, da Escola 1. Essas últimas relatam o tema da cobrança feita a elas de uma forma bem mais tranquila e lidam com essa questão com mais otimismo, pensando em aspectos que poderiam melhorar sua prática.

#### **3.4.4 As relações entre a Provinha Brasil e as ações pedagógicas implementadas pelas escolas**

Para refletir sobre as contribuições pedagógicas da PB na organização das práticas de alfabetização das escolas, é necessário retomar as necessárias distinções entre matriz curricular e matriz de referência.

Uma Matriz Curricular direciona o currículo de uma Instituição por meio das concepções de ensino e aprendizagem de cada área, apresenta objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação bem definidos. Já a matriz de referência é o referencial curricular mínimo, composta apenas por um conjunto delimitado de habilidades e competências agrupado em tópicos que compõem a matriz de uma dada disciplina, em avaliações externas. Dessa forma, a matriz de referência de uma avaliação leva em conta a matriz curricular.

O referencial curricular da área da alfabetização deve levar em conta, por exemplo, documentos oficiais como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998), que define vários eixos de formação e capacidades a eles relacionadas, e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), que sistematizam objetivos para o ensino da língua, definindo categorias de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) em função de vários eixos didáticos (SEE/MG, 2003, v.2, p.9).

Para se obter melhor diferenciação dessas duas matrizes (curricular e de referência), no caso da avaliação das habilidades de leitura da Matriz da PB (matriz de referência), são avaliados os seguintes domínios pelos alunos: leitura de palavras, leitura de frases, localização de informação explícita em textos, reconhecimento de assunto de um

texto, identificação da finalidade do texto, estabelecimento de relação entre partes do texto e inferência de informação.

Já nas orientações do caderno 2 do Ceale, as capacidades a serem atingidas ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização, no caso das habilidades de leitura (matriz curricular) envolvem o domínio de: saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler reconhecendo globalmente as palavras; identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências), ampliando a compreensão; construir compreensão global do texto lido, unificando e interrelacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências; avaliar afetivamente o texto e fazer extrapolações; ler oralmente com fluência e expressividade (SEE/MG, 2003, p. 42).

Contudo, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível perceber que as professoras fazem confusão entre os conhecimentos avaliados na matriz de referência (descritores das capacidades avaliadas) e os conhecimentos curriculares, mais amplos, que devem guiar suas práticas de ensino.

Além disso, outra diferença importante deve ser considerada: as especificidades próprias de uma atividade de avaliação e de uma atividade de ensino. Por exemplo, são diferentes as situações de ensino e avaliação da habilidade de fluência na leitura. Para o desenvolvimento da fluência na leitura, caberá ao professor criar diferentes situações didáticas que promovam a exploração prévia do texto, a diminuição da quantidade de imagens ou referências não textuais para apoio do leitor, o trabalho com o vocabulário mais utilizado em textos escritos, a leitura em voz alta pelo aluno com intervenções do professor, entre outros. Além da pontuação de teste avaliativo, a fluência na leitura pode ser avaliada por meio de atividades que possibilitem, por exemplo, a leitura oral de textos pelo aluno de forma que o professor faça anotações do desempenho da criança ao ler o texto.

Dessa forma, o professor pode avaliar se a decifração é feita com ou sem fluência e pode verificar se o aluno lê globalmente palavras ou unidades que constituem uma sentença ou frase.

Portanto, além das diferenças sobre a maior amplitude dos conhecimentos a serem ensinados na alfabetização dos alunos, também se diferenciam as ações de ensino e avaliação, embora ambas façam parte do currículo escolar.

Procurando investigar as contribuições da PB nas práticas das escolas, foi feito um levantamento das atividades que as professoras introduziram em seu trabalho com o objetivo de promover o avanço das crianças e, conseqüentemente, um melhor desempenho nos testes externos. Apenas a escola 1 possibilitou o acesso ao trabalho desenvolvido em sala, compartilhando projetos, registros de cadernos de planejamento dos professores e

cópias de atividades elaboradas. Acredita-se que a resistência da escola 2 em socializar sua prática de alfabetização pode ser atribuída ao receio das professoras de terem seu trabalho julgado. Por isso, as professoras entrevistadas tendem a omitir informações que pensam ser ameaçadoras ou desqualificadoras para si ou para as colegas, ou mesmo o contrário: incluir informações que, do seu ponto de vista, podem trazer uma visão mais favorável para a escola (SZYMANSKI, 2002, p. 13).

Constatou-se neste capítulo que um dos principais efeitos das avaliações externas na escola 2 é o de controle que, segundo Sacristan (1998, p.326), se relaciona com o poder que o avaliador (Secretaria de Educação) tem, por meio de um instrumento de controle (PB), sobre o avaliado (professor e alunos), uma vez que a avaliação traz a possibilidade de pontuar o valor da aprendizagem escolarizada. A avaliação é uma forma técnica de se exercer o controle e a autoridade sem evidenciar, por meio de procedimentos, que servem a outros objetivos, como a comprovação do saber, a motivação do aluno, a informação a sociedade, etc.

A partir da avaliação externa, os gestores têm a possibilidade de direcionar as políticas públicas a fim de orientar a melhoria dos índices da educação básica. Isso passa pela regulação do trabalho dos professores, os quais controlam a conduta dos alunos em sala para atender a determinados objetivos e para melhorar os resultados finais.

Dessa forma, apresentam-se para análise, exemplos de atividades de alfabetização apenas da escola 1. As atividades representadas na FIG. 2 foram recolhidas junto às professoras da escola 1 e serão analisadas a fim de possibilitar uma reflexão sobre quais são os tipos de instrumentos que as docentes usam para o trabalho de alfabetização e letramento dos alunos.

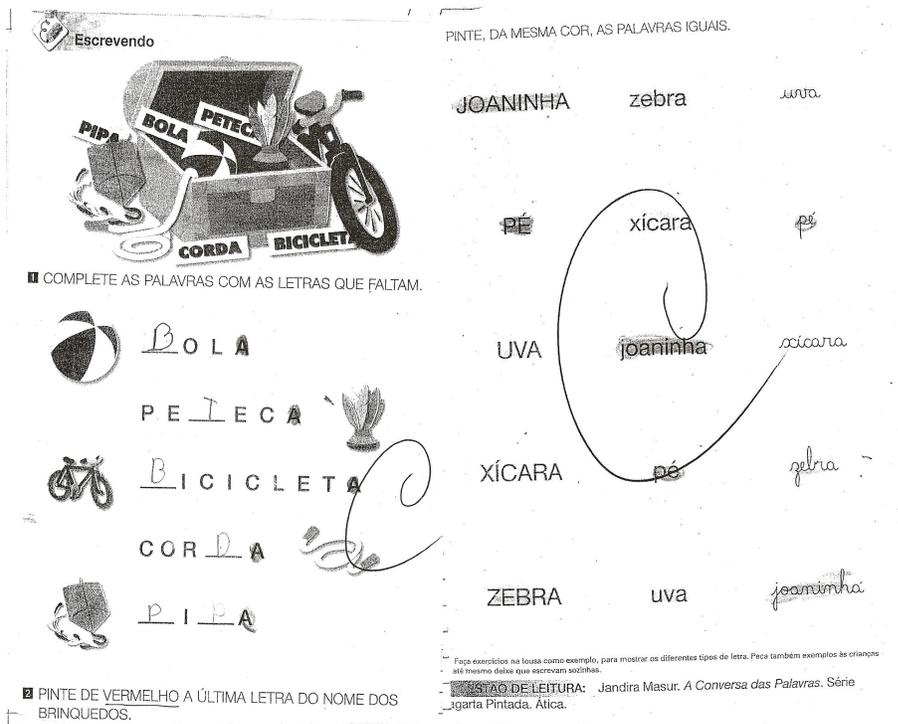


FIGURA 2 – Atividades 1 e 2, respectivamente  
Fonte: Dados da pesquisa, 2009

Antes de analisar as atividades, é importante ressaltar, com relação à PB – teste 1 – que é uma avaliação composta por 24 questões de múltipla escolha. A maioria das questões do teste são ilustradas, e algumas delas dependem da ilustração para serem respondidas. As questões de múltipla escolha que compõem a PB podem ser de três tipos, de acordo com a forma de aplicação: questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos pelo professor; questões nas quais o professor lê apenas os comandos; questões em que o professor lê apenas a orientação inicial para avisar aos alunos que terão que ler sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas. A partir do modelo das atividades presentes na PB, na análise das duas atividades produzidas no cotidiano das escolas, destacam-se os seguintes aspectos: as características gráficas das atividades; o tipo de comandos utilizado e suas formas de uso no cotidiano da sala de aula.

Em relação aos aspectos gráficos, destacam-se as seguintes semelhanças com as atividades da PB: tipos de letras, o uso de imagens, a disposição das atividades em folhas separadas. Na atividade 1, são utilizadas letras de imprensa maiúscula na consigna e no corpo da atividade, nas palavras a serem completadas. Isso leva a crer que a criança é quem vai ler, sem a ajuda do professor toda a atividade e também completar as letras faltosas, com o mesmo padrão de letra. A atividade 2 também utiliza letras maiúsculas de imprensa na consigna, mas como trabalha com o reconhecimento de diferentes tipos de letras, utiliza também outros formatos.

No começo da alfabetização, é comum a utilização de letra de imprensa maiúscula nas atividades de leitura e escrita, o que não proíbe a entrada de impressos com letras variadas na sala de aula. Alguns estudos, relacionados à leitura, recomendam o uso exclusivo de letras maiúsculas de imprensa nos primeiros momentos da alfabetização, pelo fato de que são mais fáceis de escrever, se apresentam com um mesmo padrão, além de que podem ser diferenciadas e contadas mais facilmente pelos alunos. Já os defensores do método analítico e/ou global recomendam adotar, no início da alfabetização, a letra de forma minúscula e a letra cursiva pela configuração gráfica diferenciada das palavras e pelo fato de que a memorização do texto apoia-se na imagem ideovisual. Em sala de aula, os professores devem encaminhar essa questão sobre o uso de diversos tipos de letra com flexibilidade e sensibilidade para cada tipo de aprendizado, sem, no entanto, impedir o contato de seus alunos com outros tipos de letras, presentes em outros suportes de escrita. (SEE/MG, 2003, v.2 p.29).

Com relação ao uso de imagens, percebe-se semelhança com a PB, somente na atividade 1, em que se explora a relação entre as imagens e as palavras. Essa associação auxilia o aluno a completar as lacunas com as letras faltosas de cada uma das palavras apresentadas. Outra semelhança diz respeito à organização gráfica é à disposição das atividades. Há bastante espaço entre uma e outra, geralmente cada atividade se encontra em uma folha separada.

Outro aspecto observado se refere às comandas das atividades de ensino, verifica-se a preocupação da escola em garantir a familiaridade dos alunos com o tipo de orientação presente nas atividades de avaliação externa. Nas atividades acima, destacam-se as comandas que solicitam aos alunos o reconhecimento de letras e palavras com escritas diferenciadas. A atividade 1, por exemplo, tem por objetivo a aquisição do sistema de escrita. Vale lembrar que em um sistema de escrita alfabético, cada som é representado por uma letra, salvo algumas exceções e quando falta uma letra na palavra, geralmente ela perde seu sentido. Ao reconhecer e registrar a letra faltosa, o aluno desenvolve capacidades específicas para escrever. A primeira parte da atividade 1 sugere que falta algum elemento (letra) que o aluno deve completar, para que a palavra tenha sentido. Ao trabalhar com o desenvolvimento de capacidades específicas para escrever, – o que envolve trabalho cognitivo e também motor – a professora ensina atividades motoras que precisam ser aprendidas e treinadas. Está subentendido também, nesta atividade, que o que se escreve é para ser lido e, se falta uma letra, a palavra não se faz legível, tornando-se, portanto necessária a sua complementação a fim de que a palavra possa ser lida. Em sua sequência, a atividade trabalha com reconhecimento de letras (última letra de cada palavra apresentada anteriormente).

Já na atividade 2, trabalha-se com o reconhecimento de diversos tipos de letras, ao propor ao aluno que “pinte” com a mesma cor as palavras iguais. O trabalho com diversas escritas para uma mesma palavra leva o aluno a pensar nas diversas formas de registro para uma mesma palavra (letras cursivas maiúsculas e minúsculas manuscritas, e letras cursivas maiúsculas e minúsculas de imprensa).

Atividades desse tipo estimulam aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento, pois requerem habilidade motora, perceptiva e cognitiva no traçado das letras, também possibilitam uma reflexão sobre o sistema de escrita e a escrita das palavras, ao mesmo tempo em que dão oportunidade às crianças de vivenciarem importantes funções da escrita.

Finalmente, merece destaque a forma de uso dessas atividades na escola. As professoras relatam que seu uso está diretamente associado à estratégia de busca de melhor desempenho dos alunos nos testes avaliativos. Nesse sentido, são comuns os relatos de que, a partir da aplicação da PB, as professoras começaram a aplicar atividades que se assemelham às questões da Provinha, pois acreditam que o aluno pode até saber realizar as atividades, mas, se na hora da prova, não tiverem familiaridade com o tipo de consigna, ele acaba errando por não entender o comando.

O objetivo de atividades desse tipo, utilizadas pelas professoras, se transformam em um instrumento diretamente relacionado à melhoria no rendimento da turma. Dessa maneira, trabalha-se com a execução de atividades que tenham a ver com um determinado sistema de avaliação, o que teoricamente prepara o aluno para uma segunda etapa de avaliação, como é o caso da PB.

Por meio dessas evidências sobre os efeitos da PB na organização das práticas de alfabetização das escolas, surgiram alguns questionamentos: de que forma as escolas se apropriam dos instrumentos avaliativos da PB? Como incorporam suas contribuições no seu cotidiano? Por que as contribuições pedagógicas do ensino se confundem com as de avaliação?

Talvez, o trabalho de Bernstein (1996, p. 258) sobre a construção do discurso pedagógico no interior das escolas possa auxiliar na reflexão sobre essas questões. Segundo o autor, a instituição escolar constrói um discurso pedagógico que “consiste nas regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados”. Nessa perspectiva, o discurso pedagógico pode ser compreendido como as regras para relacionar dois discursos embutindo um no outro: um discurso de competência (denominado discurso instrucional), que envolve destrezas de vários tipos, em um discurso de ordem social (denominado discurso regulativo), de uma forma tal que o último sempre domina o primeiro.

Apoiados nesses pressupostos teóricos do trabalho de Bernstein (1996), pode-se concluir que o discurso pedagógico pode ser compreendido como um princípio de apropriação de outros discursos e, como tal, um princípio de recontextualização<sup>51</sup>. Dito de outro modo, as práticas narradas pelas professoras para a organização do planejamento na alfabetização – a partir de informações obtidas com a aplicação da PB - podem ser consideradas textos singulares, selecionados e extraídos a partir dos modelos de atividades avaliativas que compõem a PB. Essas atividades de mesmo modelo da avaliação do MEC são transformadas de acordo com as regras internas da instituição e as especificidades de um teste, destinado à avaliação da aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, para a análise das atividades de alfabetização criadas pelas docentes é necessário refletir sobre os processos de recontextualização promovidos pelas professoras a partir da experiência vivenciada com as avaliações externas, conforme alerta Silva (2003). Isso significa que foi possível identificar algumas das estratégias de organização do trabalho docente, nas quais se destacam principalmente os modelos de atividades de ensino que são criados a partir da apropriação que fazem dos desempenhos de seus alunos, bem como dos descritores da matriz de referência da PB.

Assim, não é possível prever quais serão, de fato, as contribuições das avaliações nas práticas das escolas e se são diversos os seus efeitos – reguladores, de controle, pedagógicos – na organização do trabalho das escolas.

---

<sup>51</sup> De acordo com BERNSTEIN (1992), as regras recontextualizadoras do discurso pedagógico voltam-se para o processo de deslocação e relocação de um discurso original. Nesse processo, ocorre uma alteração, em que ele é transformado: de uma prática real que tem sua origem onde é produzido para uma prática virtual ou imaginária (criada a partir da realidade da escola e não daquela para a qual foi originalmente formulado). O autor define esse processo de transformação de um discurso originalmente produzido em uma realidade para outra, como o princípio recontextualizador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte, apresenta-se uma síntese da pesquisa realizada e as considerações finais sobre ela, além disso, apontam-se algumas questões relacionadas ao ensino, que decorrem das observações feitas.

O estudo sobre avaliação, alfabetização e letramento demanda uma reflexão sobre o contexto histórico cultural e social em que esses processos estão inseridos, como forma de compreender a complexidade que cerca o processo avaliativo na alfabetização.

A teoria que serviu de suporte para este trabalho entende a linguagem como processo de interação. A língua se realiza por meio da interação verbal social e a enunciação – que compreende a ideia de que todo discurso está imerso em significações sociais – só se efetiva entre falantes (BAKHTIN, 2006). Nesse sentido, a alfabetização e o letramento são entendidos como processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, “interdependentes, indissociáveis e simultâneos”, e envolvem habilidades específicas, com formas de aprendizagem e ensino diferenciados (SOARES, 2003).

A alfabetização é entendida como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e implícita no conceito de “letramento” está a ideia de que aprender a ler e a escrever gera consequências sobre o indivíduo e altera sua condição do ponto de vista social, cultural, político e outros, conforme afirma Soares (1997). Portanto, letramento é a capacidade de um indivíduo de se apropriar da escrita, sendo capaz de utilizá-la em diversas situações exigidas no cotidiano.

Tendo em vista esses aspectos, adotou-se como objeto de estudo a avaliação educacional que, como prática permeada pelas relações sociais e de poder está presente no cotidiano da escola, por meio do currículo. De acordo com Sacristan (2000), este consiste em um conjunto selecionado de objetivos de aprendizagem que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de forma a manter o sistema em uma revisão constante, possibilitando as oportunas reacomodações. Dessa forma, o currículo é determinado pelo contexto e nele adquire diferentes sentidos conforme os diversos protagonistas.

É no contexto de vigência do modelo educacional instituído no Brasil, no qual o currículo e a avaliação nacionais são os elementos essenciais para o controle e a regulação social, que surge a Provinha Brasil, objeto de análise desta pesquisa.

No decorrer deste trabalho, procurou-se investigar as contribuições da avaliação externa – Provinha Brasil – nas turmas de alfabetização do segundo ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Belo Horizonte. O objetivo central desta pesquisa consiste em saber como os docentes utilizam e avaliam os testes de diagnósticos da

alfabetização. Diante desse objetivo, passou-se a refletir sobre a possibilidade de compreender as relações que se definem no contexto das escolas, a partir do desenvolvimento da avaliação das turmas de alfabetização.

Durante a realização desta pesquisa, a cada passo dado nas leituras e/ou nas entrevistas, surgiam novas perguntas. Tentou-se, no entanto, manter durante o percurso o foco nos vínculos entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização.

Que fatores determinariam a finalidade diagnóstica do instrumento avaliativo da Provinha Brasil? Como as professoras utilizam e avaliam a eficácia desse instrumento avaliativo? Quais são as suas contribuições para o planejamento das práticas de avaliação desenvolvidas pela escola? Essas foram algumas das perguntas levantadas ao longo deste trabalho e que o nortearam. Além disso, procurou-se responder:

- De que forma as professoras se apropriam da proposta avaliativa da PB?
- Que tipos de repercussões trazem as avaliações externas para o trabalho das escolas?
- Até que ponto os resultados da avaliação da PB são utilizados para organizar as práticas de alfabetização das escolas?

A hipótese inicialmente levantada foi a de que a Provinha Brasil é um instrumento para o professor pesquisar as práticas do seu grupo de alunos e suscitar questões sobre o processo da alfabetização de forma a se verificar quais os conteúdos precisam ser trabalhados, retomados ou consolidados. Mas, em contrapartida, acredita-se que esse instrumento não contempla a diversidade de ritmos de aprendizagens dos alunos durante o processo de alfabetização.

Para atingir o objetivo proposto, iniciou-se esta pesquisa analisando alguns documentos sobre legislação pertinentes à organização do Ensino Fundamental, para se conhecer o tratamento dado ao tema avaliação na alfabetização e documentos do instrumental da PB, na primeira etapa de aplicação em 2009. Concomitante à análise dos documentos, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

A pesquisa, de caráter qualitativo, constitui-se de um processo analítico e interpretativo acerca dos discursos sobre as práticas escolares dos profissionais que vivenciaram a aplicação da PB. À medida que os dados foram coletados, efetuou-se uma análise baseada no referencial teórico, em busca de melhor compreensão do objeto pesquisado.

Considerando-se as relações que envolvem o trabalho das professoras, suas concepções acerca do que pensam sobre as avaliações externas e os significados construídos a partir da aplicação desse tipo de instrumento para orientar o planejamento de sua prática de alfabetização, pode-se, confirmar a hipótese de que a PB não comporta a

diversidade presente nas turmas de alfabetização. A maioria das professoras entrevistadas, faz críticas ao papel classificatório e de controle obtidos por testes padronizados para essa faixa etária (7,8 anos), pois geram um distanciamento entre a articulação da proposta e o cotidiano escolar.

No decorrer da análise, percebeu-se que, no âmbito das escolas, os objetivos da PB ainda são muito pouco conhecidos, embora alguns de seus efeitos já se façam sentir de forma indireta. Mesmo assim, em resposta ao problema de pesquisa inicialmente levantado e ao objetivo maior da pesquisa, verificou-se que:

- a) Embora se possa distinguir a realização de alguns procedimentos avaliativos diferenciados nas escolas, elas têm em comum ações representativas de diferentes concepções avaliativas – formativa e somativa – que cumprem diferentes finalidades.
- b) Quando as docentes avaliam o desempenho de seus alunos na PB (positivo ou negativo), elas o fazem sempre comparativamente a outras turmas ou em referência a outros tipos de avaliação a que a escola foi submetida.
- c) As docentes apontam fatores externos à sua prática como justificativa para os resultados de seus alunos, como aspectos da inadequação didática do teste, a responsabilização do trabalho realizado pela escola no ano anterior e a desconsideração dos alunos provenientes da política de inclusão, o que evidencia uma atitude defensiva, perante o resultado negativo dos seus alunos.
- d) As professoras, de uma maneira geral, destacam duas funções que a PB cumpre no interior das escolas: as funções pedagógicas e de controle.
- e) A diferenciação entre a definição de matriz de referência e proposta curricular não está suficientemente clara para as escolas e, conseqüentemente, tem provocado apropriações inadequadas desses instrumentos quando se pretende reorganizar as práticas das escolas, tendo em vista os desempenhos dos alunos nos testes.

Ao analisar os dados obtidos por meio das entrevistas, é possível identificar a existência de diferentes práticas avaliativas resultantes de combinações intuitivas, com origem na tradição das práticas das escolas e nas apropriações que fazem das novas propostas veiculadas nos cursos de formação de que participam, bem como pelas diretrizes dos projetos pedagógicos instaurados pela secretaria de educação. Essas práticas podem ser identificadas quando as docentes procuram explicar a avaliação que realizam da aprendizagem dos alunos. Dependendo do objetivo que se quer alcançar, são utilizadas práticas tanto somativas, quanto formativas.

Quando informam sobre o desempenho de seus alunos na PB, as professoras demonstram um receio de julgamento de suas práticas e tendem a transferir a responsabilização por esses resultados. As duas escolas pesquisadas sentem-se igualmente ameaçadas e julgadas pela avaliação externa, uma vez que passam a temer que os “erros” cometidos se tornem visíveis ou que se revelem os tipos de ações pedagógicas que implementam no dia-a-dia ou, ainda, que as informações fornecidas para a pesquisa possam ser inadequadamente interpretadas e, conseqüentemente, de alguma forma, vir a prejudicá-los. As docentes justificam os resultados de seus alunos utilizando aspectos como a inadequação didática do teste, a responsabilização do trabalho realizado pela escola no ano anterior e a desconsideração dos alunos oriundos da política de inclusão, o que evidencia uma atitude defensiva, perante o resultado negativo dos seus alunos. Isso se traduz nas funções pedagógicas (informar os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à linguagem escrita) e de controle que a PB cumpre no interior das escolas.

Para informar sobre as contribuições da PB na organização das práticas de alfabetização das escolas pesquisadas, as docentes utilizam como referência a comparação, seja com outras turmas ou mesmo com o resultado de outras avaliações externas (PROALFA, AVALIA-BH, SAEB e Prova Brasil). Essas experiências avaliativas se entrecruzam a todo momento no relato das professoras, o que provoca uma relação de forças evidente no interior das instituições, causando influências externas – quando as escolas ou redes de ensino passam a competir entre si – e internas, – quando os profissionais passam a comparar entre si os desempenhos de seus alunos.

Com relação às contribuições da PB para o trabalho realizado pela escola 1, percebe-se, por meio da implementação de ações para um trabalho coletivo, que as docentes não consideram importante a influência da PB na organização de suas práticas, pois apontam a autonomia e a organização do trabalho coletivo como os principais fatores para a obtenção de bons resultados. Já as docentes da escola 2 sentem-se mais pressionadas (nas políticas de acompanhamento da escola e elaboração de atividades no mesmo modelo da PB) que as docentes da escola 1. Essas últimas abordam o tema da cobrança feita a elas de uma forma bem mais tranquila e lidam com essa questão com mais otimismo, pensando em aspectos que poderiam melhorar sua prática. Ao mesmo tempo, é importante destacar que os desafios para a escola 2 são maiores, uma vez que o ponto de partida para o trabalho com os alunos do 2º ano não são os mesmos da escola 1. A escola 2 recebe, no início do ano, um número muito maior de alunos que se encontram na fase bem inicial do processo de alfabetização, enquanto a escola 1 recebe um número maior de crianças com níveis de aprendizagem mais avançado, o que lhe possibilita alcançar as metas de aprendizagem no tempo previsto. A PB não considera o contexto, pois as metas

propostas são as mesmas para todas as escolas. Por isso, considera-se que os dados não podem ser analisados de forma descontextualizada.

Destaca-se também que o instrumento da PB tem limitações, dentre elas, pode-se citar o diagnóstico, uma vez que não são consideradas as condições de realização da prova, que é o objetivo de um diagnóstico. Por exemplo, nas questões de 21 a 24, nota-se que, quando a criança lê com autonomia, ela acerta as questões, mas se a criança já lê, mas não possui autonomia e ritmo na leitura, ela necessita da intervenção do professor e a PB não prevê essa possibilidade. Dessa forma, o teste somente considera o resultado final.

Apesar disso, os dados permitem refletir sobre a materialização da avaliação externa na prática de sala de aula. As professoras se mostram confusas ao fazerem distinção entre os conhecimentos avaliados na matriz de referência (descritores das capacidades avaliadas) e os conhecimentos curriculares (mais amplos), que devem guiar suas práticas de ensino. Consequentemente, as atividades de avaliação externa acabam por se transformar em atividades de ensino. Isso se dá quando as professoras organizam/desenvolvem o trabalho em sala de aula da alfabetização a partir dos modelos de atividades avaliativas que compõem a avaliação do MEC. Dessa forma, a matriz das avaliações (matriz de referência) se transforma em matriz de ensino, ou seja, currículo.

Portanto, os dados fazem refletir sobre a constatação de que exames como a PB avaliam o mínimo de proficiência que se pode avaliar nas condições em que as provas são aplicadas. Por isso, outras tantas habilidades não são consideradas nesse tipo de avaliação.

Nesse sentido, não foi possível prever, por meio desta pesquisa, quais serão, de fato, as contribuições das avaliações nas práticas das escolas, mas pode-se detectar que são diversos os seus efeitos na organização do trabalho das escolas, sejam eles reguladores, de controle ou pedagógicos.

Além disso, os depoimentos das docentes propiciaram a possibilidade de se captarem as reinterpretações das propostas oficiais a partir das trajetórias profissionais e pessoais de cada sujeito. Observou-se que tais experiências se transformavam em currículo em ação, evidenciando diferentes efeitos da política de avaliação na prática e no currículo escolar.

A partir de tudo que foi apresentado até aqui, alguns questionamentos ainda se fazem presentes:

- Que tipo de ações na formação dos professores alfabetizadores pode repercutir positivamente no processo de aprendizagem de todas as crianças dos meios populares?
- Como se configura o trabalho das acompanhantes (monitoramento) em função do resultado das avaliações externas?

- Quais são as concepções dos professores acerca de currículo e alfabetização. Sua formação tem dado conta de tais especificidades?
- Como a PB cumpre seus objetivos de formação?
- Como é feita a análise da publicização dos resultados da PB na escola?
- As habilidades de leitura, avaliadas pela PB, são trabalhadas em sala de aula por meio do livro didático? Se afirmativamente, quais as mais trabalhadas e como são trabalhadas?
- Quais são as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação, de apoio e/ou suporte, para o atendimento aos alunos com dificuldades de aprendizagem diante das avaliações externas?

Pode-se destacar também que a PB, no seu formato atual, contribui para identificar, até certo ponto, o que a escola pode fazer, visando à ampliação dos saberes de seus alunos. Os dados coletados esclarecem que o processo de avaliação no campo da alfabetização, dependendo da forma como é apropriada, pode contribuir para a formulação de questões fundamentais, referentes à gestão do sistema educacional, da escola e da sala de aula, desde que dimensionados seus limites e consideradas múltiplas variáveis envolvidas na construção do sucesso e do fracasso escolar.

Devem-se considerar, ainda, os riscos que permeiam as avaliações dessa natureza, pois sob a falsa ideia de diagnosticar para intervir, a PB acaba se reduzindo à construção de “hierarquias de excelência”, conforme afirma Perrenoud (1998).

De forma resumida, pode-se concluir que se a Provinha Brasil possibilita ao professor acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. Esse instrumento serve também para o docente pesquisar as práticas do seu grupo de alunos e ressaltar as questões do processo da alfabetização que precisam ser trabalhados, retomados ou consolidadas. Mas, por outro lado, reitera-se que esse instrumento não contempla a diversidade de ritmos de aprendizagens dos alunos durante o processo de alfabetização. Assim, a associação entre o currículo e a avaliação torna-se relevante para a formulação de propostas curriculares e prática de monitoramento dos sistemas de avaliação nacional.

Esta pesquisa não pretende encerrar a discussão, nem tampouco cristalizar ideias e conclusões ou mesmo fazer denúncias. A intenção é fomentar novas discussões referentes aos tópicos aqui trabalhados.

Em síntese, poderia-se admitir que as mudanças desencadeadas pela Provinha Brasil no panorama educacional brasileiro ainda são poucas. No entanto, não se trata de uma política isolada. Ela se insere em um contexto mais amplo de mudanças, cujos desdobramentos, em médio prazo, precisam ser estudados em pesquisas futuras.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n.75, p. 15-32, 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate iberoamericano. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 4 fev. 2010.

ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 297-342.

ALVES, Aida Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A.; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. ed. São Paulo: EPU, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALL, Stephen J. Reformar escolas /reformatar professores e os temores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, ano 15, v. 2, 2002.

BARBOSA, J. C. O que pensam os professores sobre a modelagem matemática? **Zetetiké**, Campinas, v. 7, n. 11, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, José. O programa da OCDE para a elaboração de indicadores sociais. **Análise Social**, Lisboa, v. XIV (55), p. 629-644, 1978. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223989279A6yWM1qy0Tk90FW2.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2010.

BARRETO, E. S. de S.; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M. M. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n.114, p. 49-88, nov. 2001.

BARRETO, E. S. de S.; MITRULIS, Eleny Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos avançados**, São Paulo, v.15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu: anais. Caxambu: anped, 2000. 1 CD-ROM.

BARUS-MICHEL, Jacqueline. **O sujeito Social**. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2004. p. 83-117.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *et al.* **Capacidades da Alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. (Instrumentos da Alfabetização, v. 2).

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.32-50, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/beecech.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

BEECH, Jason. Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales en las reformas de formación docente en Argentina y Brasil en los 90. In: ALMEIDA, Maria Lourdes Pinto de. (Ed.). **Políticas de Formação de Professores**. Campo Grande: ALINEA/UCDB, 2008.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação Básica. **Cadernos Escola Plural**. Belo Horizonte: PBH, 1996.

BELO HORIZONTE. Prefeitura de Belo Horizonte. **Boletim do sistema de avaliação**: Avaliação-BH. 2010. Disponível em: <[www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)>. Acesso em: 1 jun.2010.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Rio de Janeiro, 1996.

BOAVIDA, Joaquim. **Concepções e práticas de avaliação das aprendizagens de professoras do 1.º ciclo do ensino básico**: três estudos de caso. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 1996.

BOGGINO, Norberto. A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 9, p. 79-86, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 7 abr. 2010.

BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla, FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n.81, p.91-113, dez. 2002.

BOURDIEU, Pierre (Coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Plano decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC. 1993.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Portaria normativa nº 10, de 26 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 80, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 de março de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. **Pró-Letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, 2008.127 p.

BRASLAVSKY, C.; GVIRTZ, S. Nuevos desafíos y dispositivos en la política educacional latinoamericana de fin de siglo. **Cuadernos de la OEI**, Madrid, v. 4, 2000. p. 41-72. Serie Educación Comparada.

CAFIERO, D.; ROCHA, Gladys; SOARES, José Francisco . Avaliação do Ciclo Inicial de Alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. **Língua Escrita**, v. 1, p. 87-105, 2007.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 9, p. 71-78, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 6 fev.2010.

CORRÊA, Maria Laetitia. Não-retenção e relações de poder: ponto focal da resistência ao projeto Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000, p. 91-110.

COSSE, C. Cox; LARRECHEA E. Martínez (Eds.). **Las Reformas educativas en la década de 1990**: un estudio comparado de Argentina, Chile y Uruguay. Argentina, 1990.

COSTA, Alda Cristina Vilas Boas Ribeiro. Ausência (negação) da avaliação escolar e a perda do desejo de aprender: um estudo sobre a Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000, p.111- 116.

COX, C. Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX: compromiso público e instrumentos de Estado y mercado en M. Carnoy, G. 2004.

CURY, C.R.J. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **A avaliação escolar**: um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho. 1998. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; BATISTA, José Rodrigues (Coord.). **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n. 9, p. 47-56, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 29 maio 2010.

FAIRCLOUGH, Normam. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FERNANDES, Domingos; NEVES, Anabela; CAMPOS, Cristina; LALANDA, Joaquim. Das Concepções, Práticas e Organização da Avaliação das Aprendizagens à Formação de Professores . (Relatório do 1.º ano do Projecto PI/12/94). Instituto de Inovação Educacional, 1996.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2007.

FERRER, Alejandro Tiana. La evaluación de los sistemas educativos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 10, p. 37-61, 1996.

FERRER, A. T. Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1995, Rio de Janeiro. **Anais...** Brasília: MEC, 1996. p. 33-54.

FLETCHER, P. Propósitos da avaliação educacional: uma análise das alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n.11, p.93-112, jan./jun.1995.

FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, v.28, n.100, p. 989-1014, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 3 out. 2009.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 4, p.7-27, jul./dez. 1991.

GATTI, A. Bernadete (Coord.); Sá BARRETTO, Elba S. de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GARCIA, Regina Leite. Mais uma vez alfabetização. In: TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Edla; PERES, Eliane; BONIN Iara (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar a aprender: práticas e didáticas: livro 2**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 564-579.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes. 1996.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. **A escola dos que passam sem saber: a prática da não-retenção escolar na narrativa de professores, alunos e familiares**. 2002. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

GREMAUD, A. P.; FERNANDES, Reynaldo. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: Fernando Veloso; Samuel Pessôa; Fabio Giambiagi; Ricardo Henriques. (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 213-238. v. 1.

GVIRTZ, S.; BEECH, J. From the intended to the implemented curriculum in Argentina: Exploring the relation between regulation and practice. **Prospects**, Buenos Aires, v. 34, n. 3, 2004.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HARLEN, Wynne. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.). **Assessment and Learning**. London: Sage, 2006. p. 103-118.

HUBERMAN, M. De l'innovation scolaire et de son marchandage. **Revue Européenne der Sciences Sociales**, Paris, p. 59-85, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **SAEB 2001**: novas perspectivas. Brasília: INEP, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Provinha Brasil**: passo-a-passo. MEC: Brasília, 2009a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Provinha Brasil**: Reflexões sobre a prática. MEC: Brasília, 2009b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Provinha Brasil**: caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação. MEC: Brasília, 2009c.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação para todos**: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01\\_02.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2010.

KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 10. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Texto & Leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LÉGER, A. **Enseignanta du secondaire**. Paris: PUF, 1984.

LÉGER, A., TRIPIER, M. **Fuir ou construire l'école populaire**. Paris: Klincksieck, 1986.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. **A Avaliação da Aprendizagem**: novos contextos, novas práticas. Porto: ASA, 2002.

LEMKE, J. L. **Talking Science**: Language, Learning and Values. Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1990.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo n. 25, p.3-21, jan./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=53900&type=P>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A reordenação dinâmica dos tempos escolares: um estudo de caso. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural?:** eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000, p. 77-90.

MARTÍNEZ BOOM, A. Políticas Educativas en Iberoamérica. **Cuadernos de la OEI**, Madrid, n. 4, 2000.

MATTOS, Paulo Todescan Lessa. A formação do estado regulador. **Novos Estudos**, São Paulo, n.76, nov. 2006.

MAYOR, F.; TANGUIANE S. **UNESCO, an ideal in action:** the continuing relevance of a visionary text. Paris: UNESCO, 1996.

MINAYO, M. C. S. *et al.* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MONTEIRO, Roberto A. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação.** Juiz de Fora: UFJF, 1998.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Exercícios para compreender o sistema de escrita:** o caso do livro "letra Viva". 2001. Dissertação (Mestrado em X) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

NOUVELOT, M. O. Le fonctionnement de l'établissement scolaire: "l'innovation" garante de l'équilibre? In: PERRENOUD, P; MONTANDON, C. (Org.). **Qui maîtrise l'école?** politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Lausanne: Réalités Sociales, 1988. p. 227-41.

NUNZIATI, Georgette. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. **Cahiers Pédagogiques**, Paris n. 280, p. 47-64, 1990.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita de. **Três Investigações sobre Escalas de Proficiência e suas Interpretações.** 2008. 216f. , Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>>. Acesso em: 1 mar. 2010.

OLIVEIRA, Rosana de. Políticas públicas: diferentes interfaces sobre a formação do professor de Matemática. **Zetetike**, v. 17, 2009. p.17-36. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/zetetike/viewarticle.php?id=195>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

OLIVEIRA, M. A. M. Avaliação de larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ANPAE, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais...** Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, v. 1, p. 146-146.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **The Teacher Today**: Tasks, Conditions, Policies. Paris: OCDE, 1990.

PARANDEKAR, Suhas D.; OLIVEIRA, Isabel de Assis Ribeiro de; AMORIM, Érica P. (Org.) **Desempenho dos alunos na Prova Brasil**: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino. Brasília: INEP, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia. 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROCHA, G. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 23.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 5.; COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2007, Porto Alegre. **Por uma escola de qualidade para todos**. Porto Alegre: ANPAE/UFRGS, 2007a. v. 3. p. 94-94.

ROCHA, G. A. S. Reflexões sobre avaliação em larga escala. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9., 2007, Águas de Lindóia. **A articulação dos saberes na sociedade atual**: o papel da educação e sua formação. São Paulo: UNESP, 2007b. p. 78-86.

ROCHA, G. A. S.; CAFIERO, D. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 75-102.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação do ensino. In: \_\_\_\_\_. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SEE/MG. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Alfabetizando/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003-2005. 62 p. (Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização; 6 v.)

SEE/MG. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Boletim de resultados do PROALFA**: 2008. Disponível em: <www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 5 maio 2010.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Os ciclos e a avaliação escolar. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n.40. jul./ago. 2001.

SILVA, Ceris Salete Ribas. **Os novos livros didáticos de alfabetização e suas repercussões na prática docente**. 2003. Tese – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SILVA, Ceris Salete Ribas da. Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma introdução ao projeto forma vale. **Língua Escrita**, Belo Horizonte, n. 1, jan./abr. 2007.

SILVA, Ceris. O planejamento das praticas escolares de alfabetização e letramento. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia. (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Ceris S. Ribas da; CAFIERO, Delaine. Alfabetização e letramento no contexto do ensino fundamental de nove anos. Texto impresso. 2010.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. Alfabetização: a resignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n.16, jul. 2003, p.10-11.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 29, fev., 2004.

SOARES, José Francisco (2008) "Reflexões sobre a Provinha Brasil". In: **Letra A**, o jornal do alfabetizador, ano 4, Edição Especial, Belo Horizonte, junho/julho de 2008, p. 3.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SOUSA, Sandra. Avaliação da aprendizagem nas pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 94, p. 43-49, 1995.

SOUSA, Sandra. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2003.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Estado e Educação Pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 89-103.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.) **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002. 86 p.

TARDIF, MAURICE. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 2008.

TORRES, Jurjo. **Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. International Commission on Education for the Twenty-First Century. **Learning: The Treasure Within**. Paris: UNESCO, 1996.

VIANNA, Heraldo Marelím. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun.2003.

WASELFISZ, J. Sistemas de avaliação do desempenho escolar e políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.5-22, out./dez. 1993.

WOLF, Laurence. Avaliações educacionais: uma atualização a partir de 1991 e implicações para a América Latina. In: BOMENY, Helena (Org.). **Avaliação e determinação de padrões na educação Latino-americana**: realidades e desafios. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 1-8

ZAGO, N. Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

### Matriz de referência da Provinha Brasil

#### Provinha Brasil

#### Matriz de Referência Para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial\*

1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ vogais nasalizadas;</li> <li>○ letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f);</li> <li>○ letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); e</li> <li>○ sílabas.</li> </ul>
2º EIXO	LEITURA
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isto seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isto seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas, com distintos graus de evidência da informação, e exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

\*A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para o ciclo de 2009.

\*\*Em função de limitações técnicas para a correção de questões abertas, não há itens de escrita no "Teste 1" e desta forma, o terceiro eixo não foi contemplado nesta primeira etapa da avaliação, não estando descrito na Matriz de Referência.

## ANEXO B

### Os níveis de desempenho na Provinha Brasil

#### Nível 1

Neste nível encontram-se alunos que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da escrita. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever. Sabem, por exemplo:

- Identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas), para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra;
- Identificar relação entre grafemas e fonemas (letra/som) com correspondência sonora única ou com mais de uma correspondência sonora;
- Reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos;
- Ler palavras formadas por sílabas simples (consoante monogâmica + vogal).

#### Nível 2

Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, referentes ao conhecimento e uso do sistema de escrita, já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, neste nível, demonstram ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica. Eles demonstram habilidades de:

- Ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal;
- Reconhecer letras escritas de diferentes formas;
- Identificar o número de sílabas de uma palavra formada por sílabas simples e com letras com um único som;
- Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas;
- Reconhecer o valor sonoro de uma sílaba;
- Reconhecer o assunto de gêneros textuais mais próprios do contexto escolar com base em suas características gráficas.

#### Nível 3

Neste nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. As capacidades reveladas nesse nível são:

- Ler palavras mais complexas, constituídas por letras que representam mais de um som e por sílabas formadas por dígrafos, encontros consonantais ou encontros vocálicos;
- Ler frases curtas;
- Localizar informações explícitas por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas;

- Reconhecer o assunto do texto com base na leitura de informações evidentes no título;
- Identificar finalidade de gêneros (convite, anúncio publicitário), apoiando-se ou não em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação.

#### **Nível 4**

Neste nível, os alunos lêem textos simples e são capazes de interpretá-los, localizando informações, realizando inferências e reconhecendo o assunto ou a finalidade a partir da leitura autônoma desses textos. São exemplos de habilidades demonstradas pelos alunos deste nível:

- Localizar informações explícitas e evidentes a partir da leitura de textos como bilhetes e convites, sem apoio das características gráficas;
- Inferir informação em textos curtos;
- Identificar finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhetes, sumário, convite, cartazes;
- Reconhecer o assunto de um texto sem apoio das características gráficas do suporte;
- Localizar informação explícita, em menor evidência, em textos informativos ou narrativos um pouco mais longos.

#### **Nível 5**

Neste nível, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização. Demonstram compreender textos informativos e narrativos de vocabulário complexo, estabelecendo relações entre as partes que o compõem, inferindo o assunto principal, localizando informações que não são evidentes. Assim, as crianças que atingiram este nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial.

## ANEXO C

### Roteiro para entrevista

**Foco:** Contribuições das avaliações sistêmicas (Provinha Brasil) nas práticas pedagógicas das escolas públicas.

**Sujeitos entrevistados:** profissionais de escolas públicas que atuam em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental

Escola Municipal:

Docente:

Turma:

#### I. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

- 1) Localização:
- 2) Estrutura física (salas de aula, professores, quadras, etc.):
- 3) Perfil sócioeconômico da população atendida:
- 4) Total de alunos atendidos:
- 5) Turnos de funcionamento da escola:
- 6) Número de turmas de alunos:
  - i. Primeiro ciclo
  - ii. Segundo ciclo
  - iii. Terceiro ciclo
- 7) Quadro dos profissionais que atuam no primeiro ciclo:
  - i. Professores referência:
  - ii. Coordenadores pedagógicos:
  - iii. Professores de apoio (designar as funções)
  - iv. Outros:

#### II. CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES ENTREVISTADOS

##### 1) Formação

Nível	Em realização	Concluído/Ano	Instituição	Área de Conhecimento
Curso de Magistério				
Licenciatura curta				
Licenciatura plena				
Especialização				
Mestrado				
Outros:				

##### 2) Há quantos anos você é professor (a)?

- a) Há menos de 1 ano.
- b) De 1 a 2 anos.
- c) De 3 a 4 anos.
- d) De 5 a 10 anos
- e) De 11 a 15 anos.
- f) Há mais de 15 anos

##### 3) Considerando toda a sua experiência profissional, há quantos anos você atua no 1º ciclo?

- a) Até 2 anos.
- b) Até 4 anos.
- c) Até 6 anos.
- d) Até 8 anos.
- e) Mais de 8 anos.

4) Em quantas escolas você trabalha?

- a) Apenas nesta escola.
- b) Em 2 escolas.
- c) Em 3 ou mais escolas.

5) Qual sua jornada de trabalho?

- um turno
- dois turnos nesta mesma escola
- segundo turno em outra escola:  pública  particular

6) Funções que ocupa na escola:

- professor de referência
- professor de apoio (especificar que atividades realiza)
- outros (coordenação)

7) Quais disciplinas ou áreas estão sob sua responsabilidade de ensino nesta escola? (marcar uma ou mais)

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Alfabetização     | <input type="checkbox"/> História        |
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Artes           |
| <input type="checkbox"/> Matemática        | <input type="checkbox"/> Educação Física |
| <input type="checkbox"/> Ciências          | <input type="checkbox"/> Outros: _____   |
| <input type="checkbox"/> Geografia         |  |

8) Com quais conteúdos da alfabetização você mais gosta de trabalhar:

- leitura
- produção de textos
- aquisição do sistema de escrita alfabético-ortográfico
- linguagem oral

Justificar a resposta:

9) Em qual (is) dos conteúdos da alfabetização, listados acima, você encontra mais dificuldades de trabalhar em sala de aula?

10) De que cursos de formação continuada você participou nos últimos anos? Citar área de conhecimento e a Instituição responsável, se possível;

11) Quais as leituras recentes na área da Alfabetização? Cite quais foram as contribuições dessas leituras para a sua prática pedagógica:

### III. CONTRIBUIÇÕES DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS NA PRÁTICA DA ESCOLA

- 1) De quais avaliações externas sua escola já participou nos últimos três anos?
- 2) Qual foi o desempenho dos alunos nessas avaliações?
- 3) Qual a sua opinião sobre o desempenho dos alunos nessas avaliações? Concorda ou não com os resultados dos alunos? Explique.
- 4) O que você pensa dessas avaliações externas a que são submetidas as escolas:
  - i. elas contribuem ou não para o trabalho da escola? Por quê? Segundo ciclo
  - ii. elas retratam ou não o trabalho realizado pela escola? Por quê?
  - iii. elas interferem ou não no trabalho realizado pela escola? Por quê?
- 5) Como a própria escola avalia os seus alunos na prática de sala de aula?
- 6) Qual é o desempenho dos alunos na avaliação realizada pela própria escola? Semelhante ou diferente ao resultado das avaliações externas? Explique.
- 7) Na sua opinião, quais são os fatores pedagógicos que explicam os desempenhos dos alunos nas avaliações externas?
- 8) A escola vem desenvolvendo algum tipo de ação diante dos resultados obtidos nas avaliações externas? Em caso positivo, Comente que ações são essas.
- 9) Quais são os efeitos das ações desenvolvidas pela escola na organização do trabalho: (opcional)
  - i. pontos positivos:
  - ii. pontos negativos:
- 10) A Secretaria de Educação desenvolve algum tipo de ação/estudo em relação aos resultados das avaliações externas? Em caso positivo, cite quais são e comente as contribuições e limites dessas ações.
- 11) Sobre a avaliação “**Provinha Brasil**”, comente:
  - i. Qual é a sua finalidade?
  - ii. O que diferencia a Provinha das outras avaliações que já foram realizadas na escola?
  - iii. Que habilidades, em relação à alfabetização, são avaliadas?
  - iv. Qual é a faixa de idade dos alunos avaliados?
- 12) Como foi o processo de aplicação da Provinha na escola?
- 13) Qual foram os resultados dos alunos na Provinha Brasil aplicada no início do ano letivo?
- 14) Os resultados da avaliação na Provinha são semelhantes ou diferentes dos resultados obtidos na avaliação da escola? Explicar por quê.
- 15) Qual foi a reação dos alunos durante a aplicação da Provinha?

Os resultados da Provinha interferiram ou orientaram o trabalho desenvolvido pela escola durante esse ano letivo? Se sim, descrever de que forma isso aconteceu.

## **ANEXO D**

**Provinha Brasil: Caderno do Professor/Aplicador II - 1/2009**