



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniely Moreira Vieira

Algumas implicações dos testes padronizados para as práticas pedagógicas docentes em uma turma de alfabetização: um estudo de caso em uma escola do Rio de Janeiro.

RIO DE JANEIRO

2013

DANIELY MOREIRA VIEIRA

Algumas implicações dos testes padronizados para as práticas pedagógicas docentes em uma turma de alfabetização: um estudo de caso em uma escola do Rio de Janeiro.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Claudia de Oliveira Fernandes

Rio de Janeiro

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DANIELY MOREIRA VIEIRA

Algumas implicações dos testes padronizados para as práticas pedagógicas docentes em uma turma de alfabetização: um estudo de caso em uma escola do Rio de Janeiro.

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ___/___/___

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes
Orientadora - UNIRIO

Professor Doutor Ivanildo Amaro Araújo – UERJ

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner - UNIRIO

Dedico este trabalho a minha família: a minha mãe que durante toda minha caminhada sempre me apoiou e acreditou nos meus sonhos; ao meu pai, que mesmo às vezes distante nunca me deixou sentir só. E a minha irmã e irmão pelo apoio.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois sem sua bênção nada seria possível.

À Professora Cláudia Fernandes, minha orientadora, que com paciência, dedicação e profissionalismo orientou este trabalho, permitindo a conclusão.

À Professora Andréa Fetzner e ao Professor Ivanildo Araújo pelas contribuições durante o exame de qualificação que me ajudaram no caminho até conclusão deste trabalho.

Ao GEPAC (Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo da UNIRIO), pelas reuniões que proporcionaram muitas reflexões e aprendizados.

À Direção e funcionários da escola pesquisada, que me acolheram e permitiram que eu realizasse a pesquisa de campo.

À Professora da turma pesquisada que me acolheu durante o período da pesquisa e que tanto contribuiu com sua vivência no cotidiano escolar.

À Coordenadora Pedagógica da escola pesquisada, por sua solicitude em contribuir para a pesquisa de campo.

A todos que acompanharam o percurso, aos colegas do trabalho que compreenderam minhas ausências e me ofereceram apoio; aos amigos que me incentivaram e em especial, a minha companheira de estudos Marcela Braga.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Madre Tereza de Calcutá

RESUMO

VIEIRA, Daniely Moreira. **Algumas implicações dos testes padronizados para as práticas pedagógicas docentes em uma turma de alfabetização: um estudo de caso em uma escola do Rio de Janeiro**. UNIRIO, 2013. 142 páginas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Este trabalho preocupa-se com as práticas de avaliações externas em sala de aula, com ênfase na Provinha Brasil, propondo uma análise das implicações dessa modalidade de avaliação nas práticas pedagógicas. Mediante os objetivos propostos pelo INEP, é possível perceber que o que norteia o conjunto de ações pretendidas pela Provinha Brasil é o de oferecer aos professores, e demais profissionais da escola, indicadores do nível de leitura e letramento dos alunos. Sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo investigar uma possível submissão de práticas educativas às políticas de avaliação externa, com recorte de análise na Provinha Brasil implantada a partir do ano de 2008.

Nesse sentido, foram apresentadas as possíveis influências das políticas avaliativas na prática escolar. Mediante o exposto, o objetivo traçado, neste trabalho, foi propor uma análise a respeito do quanto às práticas de exames de larga escala, no cotidiano da sala de aula, interferem na construção da autonomia do professor. Para a análise, foi realizada a pesquisa de campo numa turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Partindo dos estudos sobre avaliação e dos dados obtidos na pesquisa de campo, conclui-se que há alterações e mudanças nas práticas cotidianas da sala de aula no que tange aos momentos de avaliação, planejamento da professora, didática e metodologia de ensino.

Palavras-chave: Avaliação - Exames de larga escala - Provinha Brasil

ABSTRACT

VIEIRA, Daniely Moreira. **Some implications of standardized tests for teachers pedagogical practices in a classroom literacy: a case study in a school in Rio de Janeiro.** UNIRIO, 2013. 142 pages. Master's Thesis. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

This study concerns about the assessments practices in classroom, focusing Provinha Brasil, then suggesting an analysis of the pedagogical methods linked to this learning procedure. Due to targets suggested by INEP, it is possible to see that guidance of the Provinha's Brasil actions list is to provide to the teachers and others school's employees, indicators of student's reading level and literacy. Therefore, this research aims to investigate a possible submission of the coaching practices to the external evaluation, using Provinha Brasil, which has been implemented, since 2008 as example.

In this sense, possible influences of school's evaluation procedures were presented. Accordingly, the objective of this thesis was to propose an analysis to evaluate how much the large-scale tests hits the construction of teacher's autonomy. To check this impact, a field research was conducted in a second year class from elementary school. Based on this experience and the information provided by this, it was plausible to conclude that there were changes in the daily classroom practices related to assessment moments, teacher's planning, coaching procedure and learning methodology.

Keywords: Assessment – Large-scale tests – Provinha Brasil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 – CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	14
1.1. Delimitando a pesquisa	14
1.2. O processo de investigação	22
2 – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE INSERÇÃO DOS EXAMES DE LARGA ESCALA	26
2.1. Contexto das políticas de avaliação	26
2.2. O papel da avaliação de larga escala atualmente nas escolas	34
3 – A PROVINHA BRASIL.....	39
3.1. A Avaliação diagnóstica: O que é e como se faz	39
3.2. A Provinha Brasil: Conceituação e Problematização	43
3.3. Concepção de alfabetização presente na Provinha Brasil	47
4 – A ESCOLA: TRAÇANDO O PERFIL DA UNIDADE OBSERVADA E OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	49
4.1. O Perfil da Unidade Escolar	49
4.2. O processo de coleta dos dados	53
4.3. Os procedimentos adotados.....	54
4.4. O perfil da professora e da coordenadora pedagógica	55
4.5. O trabalho de campo	57
5 - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O DIA-A-DIA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA	59
5.1. As Práticas Pedagógicas:	59
5.1.1. Alguns momentos de observação da turma: Como a avaliação aparece no espaço escolar	59

5.1.2. A professora: relação com os mecanismos de avaliação e com a Provinha Brasil	71
5.1.3. A Coordenação Pedagógica: o posicionamento da Coordenadora em relação à avaliação e a Provinha Brasil	81
Considerações finais	89

INTRODUÇÃO

A partir da década de 90 as políticas educacionais centraram-se mais nas questões relacionadas à avaliação do que nos processos pedagógicos, tendo como exemplo o Saeb (Sistema de avaliação da educação básica), o PISA (Programme International Assessment of Education Progress), a Prova Brasil e demais avaliações em larga escala. Desde então, tem ganhado força um movimento de aplicação de exames/testes de larga escala, tendo como um dos objetivos mapear os níveis educacionais das redes de ensino do país. Ao mesmo tempo, nos últimos anos também, têm se estudado muito acerca de perspectivas avaliativas que se contrapõem à prática tradicional de medir e quantificar resultados. Tem-se buscado práticas que considerem a avaliação como parte do processo de aprendizagem.

É possível perceber que uma prática de avaliação acaba por contradizer a outra, pois enquanto as avaliações da aprendizagem são feitas por meio de um trabalho contínuo, visando o processo do aluno, as avaliações em larga escala buscam indicativos, olhando os produtos.

Entende-se que os dois modelos têm sua importância, entretanto, este trabalho teve como objetivo, observar até que ponto uma prática de avaliação pode vir a interferir na outra, e o quanto às avaliações de larga escala, especificamente a Prova Brasil, podem afetar a dinâmica do trabalho pedagógico na escola e, em especial, na sala de aula. Nesse sentido foram investigados os possíveis influências de políticas avaliativas na prática escolar, onde se pode perceber que não só a Prova Brasil, mas como todos os exames externos à escola que são aplicados durante o ano letivo acabam por alterar a prática e afetar o trabalho do professor.

Durante o processo investigativo surgiram questionamentos acerca do objeto de estudo, como: até que ponto os resultados dessas avaliações contribuem ou não para o trabalho do professor? Como essas avaliações podem vir a influenciar a dinâmica do trabalho pedagógico das instituições escolares?

Este trabalho se apoia em referências que problematizam a perspectiva de avaliação como controle externo, prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) (AFONSO, 2005; FREITAS, 2010), bem como a concepção de

avaliação do processo de ensino-aprendizagem (avaliação formativa) (Fernandes D., 2009). A perspectiva de avaliação formativa parte do pressuposto da especificidade no processo de aprendizagem, enquanto a política de avaliação de larga escala utiliza padrões pré- definidos como ponto de partida.

Este estudo está dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo traz a justificativa da escolha do objeto de estudo, além da delimitação e da apresentação do problema da pesquisa - *As práticas pedagógicas têm se reorganizado em função da Provinha Brasil?* Neste capítulo, será também apresentado o marco teórico-metodológico o qual a pesquisa está embasada, além do processo de investigação e os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

O segundo capítulo é destinado a uma breve pesquisa bibliográfica neste campo, fazendo uma leitura da implantação das políticas de avaliações de larga escala, indicando os objetivos da criação dessas políticas e suas funções; buscando estabelecer análises entre o modelo avaliativo baseado na concepção formativa; e o modelo de larga escala, caracterizado por uma avaliação de desempenho que privilegia os resultados finais, gerando dados estatísticos.

No terceiro capítulo foi focalizada uma abordagem do instrumento de avaliação denominado “Provinha Brasil” realizando uma conceituação desta avaliação a partir de uma análise dos documentos oficiais e trabalhos publicados sobre o tema.

O quarto capítulo traz o perfil da escola observada, explicitando o processo de coleta de dados, além de situar a Provinha Brasil dentro do contexto de Políticas de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. A escola observada faz parte da 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE) e está localizada no bairro da Penha Circular.

O quinto capítulo busca analisar as possíveis implicações da aplicação da Provinha Brasil no trabalho pedagógico, a partir dos dados obtidos na pesquisa de campo. Serão abordadas possíveis mudanças no cotidiano escolar que possam vir a ocorrer por conta da aplicação dessas provas, tais como replanejamento didático em função dos descritores, treinamentos dos alunos para a realização das avaliações entre outros. Neste capítulo, serão discutidos os dados obtidos nos espaços da

escola. Foram ouvidas a professora da turma e a coordenadora pedagógica, a fim de compreender as relações que se estabelecem no cotidiano escolar em função da avaliação.

1 CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

1.1 Delimitando a pesquisa.

O meu caminho de estudo e interesse pelo tema de avaliação teve início durante a graduação. No ano de 2005 iniciei estudos em avaliação da aprendizagem escolar, por meio de uma disciplina do curso de Pedagogia. A partir daí, busquei mais conhecimento na área, e decidi fazer o meu trabalho de conclusão de curso sobre o tema, realizando um estudo sobre a progressão continuada e os ciclos na Rede de Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Minha linha de estudo sempre foi voltada para processos avaliativos que contribuam com a aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos.

Como pesquisadora, me interessava o papel da avaliação no processo de ensino aprendizagem. A partir de estudos na área, começava a perceber a avaliação como ponto essencial desse processo, se revelando como processo de diagnóstico e trabalho em função do avanço do aluno. A partir das leituras de Luckesi (2000) e Hoffman (1993) ingressei no campo de estudo da avaliação, passando a destacar sua função de condutora do processo de aprendizagem.

Após concluir a graduação, ingressei no magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante minha atuação, sempre trabalhei com turmas iniciais desse segmento (1º e 2º anos), e em meu trabalho sempre apresentei preocupação com os processos de avaliação utilizados, em busca do avanço de todos os alunos na aprendizagem.

Acredito que discutir sobre as práticas avaliativas pode, sem dúvida, ser uma possibilidade de melhor compreender o sucesso ou fracasso escolar. De acordo com Hadji (2001) avaliação é ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação. Ela só se legitima no seio de determinada instituição, e expressa à adequação (ou não) entre a relação atual do aluno com o saber e do objeto de desejo institucional. A avaliação não pode ser encarada como um fim, uma sentença, mas sim como uma ponte entre o ensino e a aprendizagem, um valioso

instrumento que assume o papel de oferecer subsídios necessários para dar continuidade ao processo de aprendizagem.

Esteban e Afonso (2010) colocam que no contexto de escolarização

[...] os confrontos, negociações, conquistas e retrocessos, os autores que compartilham este trabalho veem a avaliação como especialmente significativa, entendendo ser fundamental a reconfiguração deste campo; a crítica aos procedimentos positivistas que passam por cima da complexidade dos processos sociais, culturais e educacionais; a recuperação da subjetividade e a busca de novos sentidos para as políticas e as práticas avaliativas. (ESTEBAN e AFONSO, 2010 p. 13 e 14).

Foi durante minha atuação enquanto professora do 2º ano do Ensino Fundamental que me deparei com um novo processo de avaliação que causou estranhamento, e me despertou interesse de estudo por ele. No ano de 2008, quando atuava numa turma do período intermediário do 1º ciclo (equivalente ao 2º ano do Ensino Fundamental), iniciou-se a implantação de um novo modelo de avaliação de larga escala, com o objetivo de avaliar o processo de alfabetização dos alunos, por meio da então desconhecida Provinha Brasil. De acordo com dados do Ministério de Educação e Cultura (MEC, BRASIL), estudos apontavam *para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos*, e esta avaliação viria como um instrumento de diagnóstico para futuras ações em busca da correção destes indicadores.

Ainda de acordo com dados do Ministério da Educação, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica, aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental, que tem como objetivo indicar o nível de alfabetização, oferecendo aos professores e demais atores do processo de ensino aprendizagem um instrumento que permita avaliar a qualidade da alfabetização e do letramento. De acordo com o MEC, o objetivo desta avaliação é proporcionar aos professores, por meio das informações levantadas a partir da avaliação, condições de verificar as potencialidades e as dificuldades dos estudantes, e interferir em busca de um ensino mais pleno e eficaz.

Estudando a temática das avaliações de larga escala, percebi que a partir da década de 1990, surgiu um movimento de implantação de políticas, nos níveis regional, nacional e internacional, de avaliações de larga escala às práticas educativas. Escolas de diferentes redes de ensino passaram a ser submetidas a essas políticas, com o objetivo de avaliar o trabalho que realizam. Freitas (et. al. 2009) aponta que os anos 1990 foram marcados pela apropriação das ferramentas avaliativas por parte das políticas públicas liberais, o que gerou, na outra ponta, certa recusa a tais ferramentas e à própria avaliação – em especial à avaliação de sistemas ou de larga escala. Esteban e Afonso (2010) ressaltam os resultados almejados por essas avaliações, onde o que se considera êxito ou fracasso se produzem no âmbito das relações de dominação colonial que se articulam à perspectiva hegemônica de conhecimento. Ainda de acordo com Esteban e Afonso (idem), tomando o ponto de vista hegemônico como o único legítimo, olham-se os estudantes, suas produções, suas perguntas, seus projetos sem neles reconhecer conhecimentos válidos.

Mediante os objetivos propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), percebemos que o conjunto de ações pretendidas pela Provinha Brasil, é oferecer aos professores, e demais autores da escola, indicadores do nível de leitura e letramento dos alunos. Entretanto Domingos Fernandes (2009, p.122) aponta alguns aspectos presentes neste tipo de exames, normalmente referidos, tais como: certificação, que cumpre o papel de comprovar que o aluno demonstrou ter um dado conjunto de aprendizagens; seleção, que controla a progressão escolar dos alunos; controle, que permite que os governos estabeleçam um currículo nacional; e monitoração, que consiste na utilização dos resultados dos exames para pedir contas às escolas e aos professores.

Antunes e Sá (*in* ESTEBAN e AFONSO, 2010) levantam uma questão muito importante referente à padronização do ensino por meio desses exames, uma vez que o exame projeta um padrão de desempenho e conseqüentemente de propriedades e aquisições escolares. Na medida em que aquela norma tende a servir de referência aos professores, ela influenciará ainda no que se espera do aluno, o que os autores designam como o modelo de *aluno-ideal*. Soma-se a isso, ainda de acordo com o autor, a questão da autonomia profissional, que passa a ser susceptível de sofrer uma perda de sentido em face de outros valores, como a

eficácia da ação pedagógica na produção de resultados concretos (classificações) pretendidos nos exames nacionais e a consequente imagem do professor assim projetada.

Corroborando as colocações dos autores citados, pode-se considerar que esse tipo de avaliação não possa vir a promover um desenvolvimento mais amplo das capacidades e habilidades dos alunos. Trata-se de uma avaliação feita externamente à escola, por técnicos e a ação corretiva dessa prova sugere a elaboração de respostas padrões, podendo levar o processo a tornar-se passivo, fazendo os alunos pensar o que se espera que pensem de acordo com os padrões estabelecidos.

Barreto (2001) observa que, com esses processos de avaliações de larga escala, outras questões, que não apenas os processos de aprendizagem ganham centralidade nas reformas educativas.

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. (BARRETO, 2001 p. 57)

Assim como Freitas (et. al. 2009) acredito que a avaliação não é uma questão de final de processo, mas que ela está o tempo todo presente e, consciente ou inconscientemente, orienta nossa atuação na escola e na sala de aula. Sendo assim, a prática da avaliação externa é aquela que deixa a escola e seus profissionais de fora das decisões a serem tomadas. A interferência externa chega assim ao cotidiano da escola, causando conflitos, gerando tensões e alterando as práticas pedagógicas.

Outro ponto, de destaque e que gera certa tensão são as implicações deste modelo de avaliação no processo de alfabetização. Debruçando nossa análise sobre o objeto deste estudo, que é a Provinha Brasil, não podemos deixar de pensar no processo de alfabetização, que é objeto de avaliação desta prova. Ler e escrever são invenções humanas, habilidades socialmente construídas e necessárias. Para

alguns pode ser uma tarefa simples, para outros uma árdua aprendizagem, uma vez que aprender é um ato individual e depende da história de cada sujeito, de seus interesses, de seu desenvolvimento cognitivo.

Soares (1995, p. 10) coloca o alfabetismo¹ como uma prática social, onde ele é o que as pessoas *fazem* com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Ainda de acordo com Soares (idem) ler, na perspectiva individual constitui-se por um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a compreensão de textos escritos.

O processo de aprendizagem requer um ensino sistemático quanto aos seus princípios e regras, bem como, que o aluno se envolva em atividades práticas nas quais possa exercitar, avaliar e ajustar-se às convenções da língua. Em meio a todos esses questionamentos e apontamentos, cabe fazer uma análise das implicações no processo de alfabetização, uma vez que Provinha Brasil é uma modalidade de avaliação deste processo.

Estudos acerca da psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985) trouxeram o entendimento de que a alfabetização envolve um processo complexo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, respeitando-se níveis conceituais pelos quais passam o sujeito que aprende. Alfabetizar, nessa perspectiva, deixa de ser um ato mecânico, mas um processo ativo, em que, o sujeito que aprende é reflexivo e ativo sobre a leitura e a escrita. Soares (2004) chama atenção para o processo de letramento, afirmando que este não pode ser dissociado do processo de alfabetização:

¹ O *alfabetismo*, entendido como um estado ou uma condição refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo *pessoal*, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno *cultural*, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita. (SOARES, 1995, p. 7 e 8).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolvesse no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES; 2004)

Pensar nos impactos dos testes de larga escala durante o complexo processo de alfabetização, e suas implicações, é uma das premissas deste trabalho.

Após apresentar o objeto de estudo, chega-se ao que será o recorte norteador deste trabalho. Durante minha prática, foi possível perceber uma relação entre a avaliação por meio da Provinha Brasil e uma nova maneira da escola se organizar com base no resultado desta avaliação, com destaque para novas demandas de organização pedagógica.

Portanto, para que se possa identificar a maneira como a criança raciocina, reelabora os conteúdos da aprendizagem formal e efetivamente aprende, ou não; é necessário que os instrumentos utilizados sejam sensíveis o suficiente para captar aspectos necessários para tal.

Sendo assim proponho analisar a Provinha Brasil tal como este instrumento é estabelecido oficialmente como de diagnóstico da aprendizagem, e suas implicações para as práticas pedagógicas, observando se a aplicação da Provinha Brasil, provoca algum tipo de reorganização de tais práticas no interior da escola e das salas de aula, sob o pretexto de garantir sucesso da aprendizagem.

A Provinha Brasil utiliza como norteador, a Matriz de Referência de Leitura e Escrita. O documento² apresenta a importância da matriz, como no extrato a seguir:

É importante você entender que uma matriz é apenas uma referência de avaliação, por isso nem todas as capacidades que você precisa desenvolver em sala de aula são listadas aqui. Somente estão destacadas capacidades básicas no processo de alfabetização/letramento. Na sua sala de aula, você vai avaliar quais dessas habilidades seus alunos e suas alunas já dominam o que precisa ser reforçado, o que precisa ser abordado pela primeira vez, o que precisa ser retomado várias vezes para que seus alunos leiam e escrevam. (Matriz de Referência Comentada – Leitura e Escrita, MEC, 2007)

A partir da leitura dos objetivos estabelecidos pela Matriz de Referência para Leitura e Escrita, o texto oficial não dá indícios de que exista a intenção de condicionar o ensino aos descritores, mas estabelecer o que é considerado referência a ser desenvolvido para o segmento avaliado. Entretanto, os descritores³, conforme o próprio documento propõe, vêm como um ponto de referência, para estabelecer conhecimentos importantes que o alfabetizando deve ter sobre a Língua Portuguesa. O próprio documento não pretende amarrar o processo de aprendizagem. Entretanto as práticas desenvolvidas pelas redes muitas vezes se contradizem com essa premissa. A prática pedagógica acaba amarrada à avaliação em busca do alcance desses descritores, que muitas vezes se tornam desconexa e sem sentido.

A pesquisa foi pautada na revisão bibliográfica de autores, tais como Esteban e Afonso (2010), Domingos Fernandes (2009), Freitas (2002 e 2009), entre outros. Entre essas hipóteses estão: as propostas e objetivos de avaliação às vezes não coadunam com as propostas que se tem hoje; e podem (talvez) limitar o trabalho do professor, uma vez que ele pode ficar preso a essas avaliações pontuais deixando à parte o processo de construção de conhecimento. As leituras de Ball (2005),

² O documento da Matriz de Referência para Avaliação da Avaliação e do Letramento Inicial encontra-se em anexo.

³ A Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial utiliza descritores para estabelecer quais habilidades deverão ser alcançadas em leitura e escrita.

orientadas pelo conceito de profissionalismo estabelecido por ele, tornam-se úteis para uma análise da postura e do papel do professor nesse contexto.

No campo das práticas pedagógicas, críticas são feitas a esse mecanismo de avaliação, apontado por alguns como mecanismos de regulação do currículo e até mesmo de reprodução. Para Wallerstein (2007), as estruturas de saber desenvolveram-se historicamente em formas úteis à manutenção do sistema-mundo vigente. Numa mesma linha de raciocínio, Bourdieu e Passeron acreditavam que a escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avalia com base em critérios universalistas, mas ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004 p.71).

Ao eleger um mecanismo de avaliação baseado em medir de maneira universal e verdadeira o que se aprende, legitima-se uma série de práticas, condutas e políticas em função do alcance do universal. De acordo com Esteban (2010):

Nesta prática avaliativa, a tradução escolar da diferença em desigualdade se apoia na ênfase no mérito. [...] Nessa perspectiva, a oferta do mesmo conhecimento a todos qualifica a cidadania de cada um e ao lado da apropriação desigual desses conhecimentos, pelos sujeitos, produz uma hierarquização justa nos âmbitos escolar e social e favorece o consenso em torno da validade do currículo e das práticas pedagógicas. (ESTEBAN, 2010 p. 54).

Domingos Fernandes (2009) faz uma crítica à preferência dada às avaliações de larga escala em lugar das avaliações praticadas pela escola.

No domínio da avaliação das aprendizagens dos alunos os esforços têm-se centrado muito mais nas avaliações externas do que nas avaliações internas, na expectativa de obter informação confiável acerca do que os alunos sabem e de contribuir para melhorar a qualidade do ensino das escolas. Trata-se de uma matéria polêmica, pois, para muitos educadores e pesquisadores, é duvidoso que as avaliações externas, por si mesmas, possam ter esse papel. (FERNANDES, D. 2009 p. 111)

A avaliação pode melhorar a qualidade das aprendizagens e, em consequência a qualidade do sistema educacional. Entretanto é preciso saber

utilizá-la. Apesar de sabermos que ainda não existem resultados da pesquisa que nos mostrem que aumentar a quantidade de exames, ou de outro tipo de avaliações dessa natureza, melhore as aprendizagens dos alunos, os governos de muitos países insistem nessa linha de ação. O autor (idem) enfatiza que o que temos de fazer é investir mais nas avaliações que se desenvolvem pelos professores nas salas de aula, pois é aí que se pode e deve aprender. Por isso a importância de que as pesquisas voltem-se para a sala de aula e para a escola e as práticas cotidianas nelas existentes.

1.2 O processo de investigação:

Esta pesquisa consiste em analisar os impactos das avaliações de larga escala, em específico da Provinha Brasil, na reorganização do trabalho pedagógico e as relações que os professores estabelecem com ela, analisando a maneira como eles inserem essa avaliação e seus resultados no seu contexto, como lidam com esses resultados e quais posturas adotam em suas práticas pedagógicas a partir desses resultados obtidos nesta avaliação. Considera-se aqui importante desenvolver uma análise de como os profissionais da escola se apropriam, interpretam e utilizam os resultados da Provinha Brasil nas suas ações pedagógicas cotidianas, ou não.

Como problema a ser investigado pela pesquisa, apresenta-se a questão: *As práticas pedagógicas têm se reorganizado em função da Provinha Brasil?* Laville (1999 In CHIZZOTTI, 2005) afirma que um problema não merece uma pesquisa se não for capaz de fornecer novos conhecimentos para as questões elaboradas. Ainda de acordo com o autor (idem), os problemas vêm das nossas experiências, e um problema de pesquisa é um problema que pode ser resolvido com dados já disponíveis ou com aqueles factíveis de serem produzidos.

Laville (idem) acredita que a problemática determinará as questões que serão ou não formuladas. Sendo assim, a partir do problema proposto, emergem algumas questões, tais como: *Como a Provinha Brasil foi recebida pela escola? Quais*

relações se estabelecem dessa avaliação com o trabalho do professor, em relação ao currículo e às práticas pedagógicas em sala de aula? Que consequências a aplicação da Provinha Brasil pode trazer para a escola? Quais consequências os resultados dessa avaliação podem trazer para as práticas de ensino e aprendizagem entre professor e aluno?

Este estudo construiu-se a partir de uma abordagem qualitativa, com princípios metodológicos do estudo de caso. De acordo com Minayo:

[...] a pesquisa qualitativa se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (2011 p. 21 e 22)

Justifica-se, a abordagem qualitativa como a mais adequada ao objeto de estudo, uma vez que a partir deste problema o que se propôs a observar e analisar faz parte do que acontece no cotidiano escolar. Buscou-se interpretar, assim como Minayo (2011) coloca, as ações dos sujeitos observados (professores, alunos, direção, coordenação pedagógica etc.), inseridos na realidade vivida no cotidiano da escola, em função de possíveis nuances reveladas a partir do processo da avaliação da Provinha Brasil.

A adoção do estudo de caso pode ser justificada de acordo com a definição de Yin (1984 *apud* ALVES-MAZZOTI, 2006), que considera o estudo de caso uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. A pesquisa de campo foi desenvolvida em uma escola que atende o 1º segmento do Ensino Fundamental, onde foi realizado um estudo de caso. A observação foi realizada em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, uma vez que é nesse ano que é aplicada a Provinha Brasil. A escolha da escola se deu pelo fato da minha atuação nela como professora entre 2007 e 2010. A identificação

da escola, bem como dos professores e alunos, não serão revelados e ambos serão tratados por nomes fictícios ao longo do relatório de pesquisa.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 17 e 18),

O estudo de caso é um estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.

Segundo Goode e Hatt (1968 *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 17),

O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Para Alves-Mazzotti:

Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso. Sendo assim, o estudo de caso permitirá tratar o objeto, um fenômeno ainda pouco investigado, o qual exige estudo aprofundado de poucos casos, que leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores. (ALVES-MAZZOTTI, 2006 p. 644).

Foram utilizados como procedimentos de investigação nesta pesquisa, a observação da escola (sala de aula) e a entrevista semi-estruturada. De acordo com Brandão (2010), analisar o micro não significa apenas analisar uma parte do todo; ao mesmo tempo em que analisar o macro não é tomar como análise várias nuances do micro. O macro e o micro estão inter e intra relacionados, e fazer um estudo de qualquer um deles implica considerar esta perspectiva. Com este objetivo, inicialmente será feita uma revisão bibliográfica de pesquisas, artigos, livros já publicados na área, para aprofundamento a respeito do tema.

Com referência à entrevista, nesta pesquisa será adotada a entrevista semi-estruturada, a ser realizada com os professores e coordenador pedagógico. Minayo

(2008) classifica a entrevista como uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinada a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes tendo em vista este objetivo. Ainda de acordo com Minayo (2008), a entrevista semi-estruturada seria a opção mais coerente, pois combina perguntas fechadas e abertas, que permitem ao entrevistador a oportunidade de oferecer ao entrevistado a possibilidade de abordar o tema em questão sem se prender unicamente a questões de um roteiro rigidamente formulado, sendo possível obter dados mais ricos para pesquisa.

A observação participante, de acordo com Goode e Hatt (1979), possibilita a inserção do pesquisador em seu objeto de estudo, assim, chegando mais próximo do fenômeno a ser estudado. Esta forma de observação dispõe de certas vantagens, pois permite que o pesquisador registre os eventos excepcionais do fenômeno, os quais ele jamais teria acesso observando de forma sistemática distante da realidade.

É importante ressaltar que para se realizar uma pesquisa é necessário promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986 p. 1 e 2).

Após apresentar o processo de construção teórico-metodológica deste trabalho, seguiremos no próximo capítulo apresentando uma síntese do processo de inserção dos exames de larga escala, fazendo um retrocesso desde a década de 70 até a atualidade, a fim de esclarecer o panorama no qual se desencadearam as discussões e as políticas que resultaram na aplicação dos testes padronizados.

2 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O PROCESSO DE INSERÇÃO DOS EXAMES DE LARGA ESCALA

2.1 Contexto das políticas de avaliação:

Nas décadas de 70 e 80, de acordo com Saviani (2008), o objetivo do governo era o desenvolvimento econômico do país com segurança. Entretanto, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada pelo reduzido índice de atendimento à população em idade escolar e pelos altos índices de evasão e repetência, era considerada como empecilho, e precisava ser combatida. A partir de 1980 houve uma intensificação da ampliação do acesso ao Ensino Fundamental e à permanência da população na escola.

Contudo, à medida que a exclusão por falta de escola diminuiu, viabiliza-se outra, a que ocorre no interior do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2007 p. 671). Ao ampliar a escolarização obrigatória para oito anos, derruba-se a antiga barreira imposta pelo exame de admissão ao ginásio, entretanto cria-se outro tipo de exclusão com a reprovação, pois os alunos tinham acesso à escola, mas por conta de inúmeras reprovações acabavam evadindo. Surge então, uma preocupação com processos de produção do fracasso escolar e a pedagogia da repetência⁴.

Neste contexto aparecem as propostas de organização em ciclos. Segundo Claudia Fernandes (2009) nas décadas de 80 e 90 as políticas de organização da escolaridade em ciclos, embora bastante diversas em suas concepções e propostas, tinham em comum a preocupação de resolver o grave problema da evasão e da repetência ainda grande nas redes de ensino público no país. Entretanto, as motivações eram bastante diversas, sendo por vezes, apenas de foro político, outras vezes, por motivações econômicas apenas (nessas experiências, os ciclos tenderam

⁴ O termo Pedagogia da Repetência faz referência ao estudo de Sergio da Costa Ribeiro (1991), onde o autor realiza uma análise dos índices e consequências dos altos níveis de evasão e repetência nos primeiros anos de escolaridade.

não ser implementados de forma efetiva) ou por motivos pedagógicos, ou por ambos.

A implementação dos ciclos traz novamente, com força, o debate acerca da universalização e democratização do ensino. Supostamente, sendo resolvido o problema da repetência, com a adoção da aprovação automática ou continuada, as secretarias de educação passam a se deparar então, com a questão da perda de qualidade do ensino e criam-se novos mecanismos para definir o lócus da qualidade: acesso a níveis mais altos de ensino (universidades, escolas privadas e etc.). “A qualidade se converte em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar” (ENGUIITA, 1995 p.95).

A adoção de um modelo econômico associado-dependente, com inserção de indústrias estrangeiras, estruturou laços de relação do Brasil com os Estados Unidos, e com a entrada dessas empresas, importamos também o modelo de organização delas. Desta maneira, a demanda de mão de obra, associada à meta de elevação de produtividade do sistema educacional culminou na adoção de um modelo educacional baseado naquele modelo organizacional. Chega-se assim a tendência pedagógica que considera a educação com investimento de mão de obra. Na década 90, com a valorização dos mecanismos do mercado, o apelo a iniciativas privadas e às organizações não-governamentais, Saviani (2008) indica o que ele chama de *neotecnicismo*, onde o controle desloca-se para os resultados. Na dinâmica do *neotecnicismo*, a avaliação toma papel principal a ser exercido pelo Estado.

De acordo com Sobrinho (2002), a mudança de paradigma do Estado de Bem-Estar para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado Avaliador. O Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utiliza para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Ainda de acordo com o autor (idem), observa-se uma transferência de ênfase, já que no primeiro caso a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais; já no segundo, prevalece a lógica do controle e da racionalidade orçamentária, que

efetivamente significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública. (SOBRINHO, et. al. FREITAS, 2002 p. 28).

No final da década de 1990, temos uma crise das políticas públicas de democratização da educação. Predomina uma retórica conservadora com hegemonia do discurso sobre qualidade. O problema educacional desloca-se da democratização para a qualidade.

[...] a centralidade adquirida pela avaliação educacional na configuração dos sistemas de ensino nestas duas últimas décadas, [...] tem sido apresentada e justificada como propulsora de sua “qualidade”, substituindo a antiga “ideia força” da “igualdade” como principal objetivo das políticas educacionais (OLIVEIRA e SOUZA, 2003 p.874)

Iniciam-se movimentos por parte do Estado de introdução de avaliações de larga escala das práticas educativas. No Brasil a avaliação sistêmica tem sido utilizada com a finalidade de mostrar o atendimento oferecido à população e seu peso sobre o desempenho dos alunos no sistema escolar. Além disso, esse tipo de avaliação tem servido para estabelecer comparações entre as redes de ensino e fixar metas de aprendizagem.

A avaliação assumiu basicamente as características de *accountability*: uma forma tecnocrática de valorar e um procedimento burocrático de exigir o cumprimento de obrigações. É inevitável a conexão entre a *accountability* e a ideologia da eficiência. A responsabilidade, antes entendida nos âmbitos universitários como pertinência e equidade, ou em outras palavras, a prestação de contas à sociedade como um todo, referida como *accountability*, se transforma na exigência de demonstração da obtenção de determinados resultados através do emprego dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes. Segundo Beltrán Llavador, essa modalidade de prestação de contas ou responsabilidade tem mais predominante e propriamente um sentido quantitativo e contábil (1996:156). (SOBRINHO et. al. FREITAS, 2002 p.29).

Foi nos meados dos anos 1990 que a avaliação da educação básica foi implantada e consolidada pelo SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Esse sistema de avaliação está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu **Art. 9º** estabelece que a *União incumbir-se-á de:*

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

De acordo com Werle (2010), a avaliação em larga escala no Brasil se desenvolve num quadro panorâmico mundial de disseminação desses mecanismos, disseminação essa propiciada por organismos e projetos internacionais. Dentre esses organismos internacionais, podemos destacar a Associação Internacional de Avaliação Educacional (IEA), que é responsável pelo Third International Mathematics and Science Study – TIMSS; a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), responsável pelo Programme International Assessment of Education Progress – PISA; e o National Assessment of Education Progress – NAEP que é realizado nos Estados Unidos e serviu de modelo para o SAEB.

A IEA é uma organização não governamental fundada em 1958, atualmente integrada por cinquenta e cinco países, que tem como grande finalidade, por meio dos estudos que promove contribuir para melhorar a qualidade da educação (FERNANDES, D. 2009 p. 139 e 140). De acordo com Fernandes (2009), os dois propósitos dos seus estudos internacionais são:

1. Proporcionar informação aos líderes políticos e à comunidade educacional acerca da qualidade da educação, tendo por referência países que possam ser relevantes para o efeito.
2. Apoiar os países participantes a compreender as diferenças observadas entre si e as que se verificam em cada país. (FERNANDES, D. 2009, p.140)

Fernandes (2009, p. 140) aponta que em consonância com esses propósitos, a IEA realiza dois tipos de comparação. No primeiro caso, compara internacionalmente os efeitos da educação que é oferecida nos diferentes países, com base nos resultados dos testes internacionais. No segundo caso, analisa até que ponto o currículo proposto por cada um dos países é posto em prática pelas escolas e realmente é apreendido pelos alunos.

A OCDE tem promovido estudos internacionais de avaliação das aprendizagens dos alunos, que integra trinta países membros, da Europa, da América do Norte e da Ásia que partilham as ideias do livre mercado e da democracia pluralista (OCDE, 2000 apud FERNANDES, D. 2009). A abordagem da OCDE referente às questões da educação, e em particular em relação à avaliação da aprendizagem começou por se centrar na coleta e tratamento de dados fornecidos pelos países membros. Com as preocupações referentes à qualidade dos sistemas educacionais manifestadas pelos ministros da Educação dos países da OCDE, seguiu-se um interesse pelos estudos comparativos internacionais, baseados em dezenas de indicadores, que proporciona uma visão acerca do funcionamento dos sistemas educacionais, a partir da análise dos recursos investidos na educação e nos resultados daí recorrentes (FERNANDES, D. 2009 p. 142).

O americano NAEP (National Assessment of Educational Progress) tem por objetivo, conforme descrição oficial:

Desde 1969, o National Assessment of Educational Progress (Naep) vem realizando regularmente avaliações de amostras dos alunos que frequentam escolas públicas e privadas nos ensino fundamental e médio. O objetivo do Naep, desde sua criação, tem sido disponibilizar informação confiável acerca do desempenho acadêmico de estudantes americanos em diferentes áreas do conhecimento. Com esta finalidade, o Naep produziu mais de 200 relatórios em onze áreas do conhecimento. Professores, gestores e pesquisadores de todo o país ajudaram a transformar o Naep na fonte de informação prestigiosa que é hoje. Em consequência, membros da comunidade educacional podem utilizar os resultados do Naep sobre a aprendizagem dos alunos para informar os formuladores de políticas públicas a melhorar a educação dos alunos. O Naep é hoje um indicador do que os alunos sabem e o que podem fazer. As informações divulgadas referem-se somente a dados agregados e não a dados individuais de estudantes e professores. (SCHWARTZMAN, 2001 p. 24 E 24).

Neste contexto, seguindo a metodologia do NAEP, desde que foi implantado o SAEB tem se consolidado no campo das políticas públicas, como o objetivo de:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (MEC, PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005).

De acordo com Coelho (2008):

A discussão dos problemas da educação básica no Brasil tem sido marcada pela divulgação de informações produzidas pelo sistema de avaliação de larga escala, com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino. O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Saeb. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos sendo estimulados e implantados na nova versão do SAEB - a Prova Brasil. (COELHO, 2008 p. 231).

Por outro lado, ações têm sido promovidas com base nesses resultados por parte do Estado, em vista de modificar as desigualdades nos indicadores do IDEB⁵ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ministério da Educação e

⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.

Cultura (MEC, BRASIL) têm destinado recursos e apoio técnico para os municípios com os piores índices.

No campo das políticas públicas, ao Estado é imperativo fazer escolhas sobre que área social atuar, onde atuar, por que atuar e quando atuar. Estas escolhas, por parte do Estado, que se transformam em decisões são condicionadas por interesses de diversos grupos sociais. Representam conquistas que se traduzem legalmente em direitos ou garantias defendidos pela sociedade. O Estado terá que intermediar e negociar estes interesses, na busca de estabelecer critérios de justiça social visando um discernimento político sobre suas funções sociais e qual o alcance delas. (FERNANDES, A. 2007).

Mediante aos objetivos propostos pelo INEP, percebemos que o objetivo que norteia o conjunto de ações pretendidas pelas avaliações de larga escala, é o de oferecer aos professores, e demais profissionais da escola, indicadores do nível de aprendizagem dos alunos. Para Sordi, Malavasi e Freitas (2009 p. 47) a avaliação em larga escala, do tipo SAEB, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho de sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Sendo assim, percebe-se como propósito das avaliações de larga escala, o monitoramento da qualidade do ensino pelo poder público, almejando que esta avaliação deverá a vir criar na escola condições necessárias para a construção da qualidade e melhoria da organização.

Cabe trazer para análise a temática qualidade e avaliação, uma vez que esta apresenta estreita relação com o debate acerca do papel social da escola e da avaliação escolar, conforme Claudia Fernandes (2012) coloca:

Argumentamos que qualidade é um termo polissêmico, construído sócio historicamente e que, portanto, não pode ser tomado como absoluto, sem implicações político-pedagógicas no âmbito das políticas e práticas educativas. A ênfase das políticas educacionais tem se voltado para os resultados do desempenho dos estudantes em exames de larga escala, para o empreendedorismo, a

performatividade e a competitividades (FERNANDES, C e NAZARETH, 2011 *In* FERNANDES, C. 2012).

Vemos um movimento de tornar o IDEB como índice de qualidade da educação. Esse movimento vem se naturalizando, e a educação vem cada vez mais sendo condicionada a uma busca incessante de satisfazer os critérios exigidos para atingir altos índices no IDEB. A questão que fica é até que ponto este índice contempla todos os aspectos para uma boa educação? Certamente por tratar de um índice, aferido através de exames de larga escala, que cobram conteúdos estabelecidos através de descritores (ou seja, conteúdos mínimos comuns) muitos aspectos e habilidades essenciais para a formação humana são deixados de lado. A avaliação vem no sentido de justificar as políticas públicas, de mensurar dados para estabelecer comparação a partir de um índice. A avaliação não vem em função da educação, vem para medir. E a qualidade nessas circunstâncias não está atrelada à formação humana, está condicionada a um índice, um ponto estático a qual se deve chegar.

O lema da qualidade aparece como uma aspiração inteiramente legítima, necessária e encaminhada a abordar os problemas deixados de lado e, de certo modo, agravados durante a etapa anterior. (ENQUITA, 1994 p. 98)

Justifica-se essa busca por “qualidade” como solução para sanar os problemas educacionais, como se a aplicação de exames e a atribuição de índices por si só fossem suficientes para tal. A qualidade neste caso vem da apresentação à sociedade dos resultados obtidos nos exames, para fim de comparação e formação de *rankings*.

É preciso questionar este conceito de qualidade estabelecido a partir de testes padronizados e índices que não preconizam um desenvolvimento pleno dos alunos. É preciso pensar em qualidade da educação levando em consideração o papel social da escola e da avaliação escolar. Temos uma ênfase nos resultados de desempenho nos exames de larga escala, em detrimento ao processo de aprendizagem em si.

2.2 O papel da avaliação de larga escala atualmente nas escolas:

Após abordar a trajetória da implantação das avaliações de larga escala na educação brasileira, e analisar as funções e objetivos deste modelo, é possível perceber que os instrumentos de avaliação de larga escala demonstram interesses embora acarretem metas diversas. O Estado busca, através destas avaliações, mapear o nível de aprendizagem das redes de ensino do país, a partir de um padrão estabelecido a ser alcançado. Percebe-se também que essas avaliações podem vir a serem encaradas como mecanismos de controle de currículo. Entretanto, torna-se complicado avaliar de maneira padronizada a aprendizagem, que por si só já é um processo único e específico, através de um modelo a ser aplicado de norte a sul do país, que possui tantas particularidades.

Nesta fluidez e ambivalência inscrevem-se igualmente muitos dos discursos da avaliação educacional que falam de qualidade, inclusão, exclusão, seleção, mérito, alteridade, aprendizagem, justiça... São palavras polissêmicas, escritas pela pluralidade de projetos e processos socioculturais, nos quais as dicotomias não são mais do que traduções simplificadoras da complexidade que se procura invisibilizar e das diferentes possibilidades que se pretende silenciar. (ESTEBAN e AFONSO, 2010 p. 10).

As avaliações de larga escala são geralmente utilizadas como forma de regular as políticas públicas de educação e também como forma de verificar em que medida o currículo aprendido pelos alunos é compatível com o currículo proposto. O número de provas a serem aplicadas varia em relação às redes de ensino, entretanto o excesso de avaliações vindas de fora da escola pode conduzir a um efeito ainda maior de estreitamento do currículo. Ou seja, pode desenvolver o movimento de organizar o ensino e a aprendizagem quase exclusivamente em função das provas e isso não é positivo, uma vez que os testes não traduzem nunca a totalidade do currículo, e esse movimento acaba se tornando um movimento homogeneizador do ensino.

A questão que fica é se o poder condicionante de uma única modalidade de avaliação não se torna excessivo, e portanto redutor, quando é tomada como referência orientadora de opções educativas e pedagógicas por órgãos responsáveis pela gestão dos estabelecimentos e pela gestão pedagógica, professores e mesmo pelos estudantes e famílias. (ESTEBAN e AFONSO, 2010 p. 125).

O problema reside quando as práticas educativas passam a se organizar em função dessas avaliações e quando não há uma perspectiva avaliativa mais equilibrada entre as avaliações internas, aquelas que verdadeiramente podem ajudar os alunos a aprender, e as avaliações de larga escala que possuem outro tipo de propósitos (como por exemplo, selecionar e certificar os alunos; avaliar as escolas e os seus professores; informar e regular as políticas).

Como já discutido, é possível perceber uma preferência dada às avaliações de larga escala em lugar das avaliações praticadas pela escola. Esse tipo de avaliação prioriza aspectos quantitativos e classificatórios, pretendendo indicar a posição de uma escola em relação à outra, ou seja, classificar. As provas nesse modelo são planejadas de forma que os resultados apresentem informações sobre um grupo. Visa valorizar a posição relativa da turma/escola em relação às outras, usando como base a interpretação dos resultados. Como exemplos desse tipo de avaliação, temos a Prova Brasil, o SAEB e a Provinha Brasil.

Essas avaliações são elaboradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP):

O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo.

A avaliação é censitária para alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o

nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país. (Fonte: INEP <<http://portal.inep.gov.br>>)

Em relação a Provinha Brasil:

(...) A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado.

A partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁶. (Fonte: INEP <<http://portal.inep.gov.br>>)

Não é possível identificar, neste tipo de avaliação, o objetivo de um desenvolvimento mais amplo das capacidades e habilidades dos alunos. Neste processo de avaliação são aplicadas provas enviadas pelo governo com o objetivo de realizar levantamentos dos níveis de aprendizagem dos alunos. A partir desses resultados, que são processados pelo poder público (secretarias de educação ou ministério da educação), estabelecem-se metas a serem cumpridas, e ações a serem tomadas a fim de melhorar os desempenhos insatisfatórios. Os resultados podem também gerar *rankings* e vir a garantir bônus por méritos às escolas com bons desempenhos.

⁶ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi instituído pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007).

(...) procura-se a *verdade* através de uma avaliação tão objetiva quanto possível, em que os avaliadores assumem uma posição supostamente neutra e distanciada em relação aos objetos de avaliação. As metodologias utilizadas são de natureza quantitativa e, em geral, há pouca ou mesmo nenhuma participação de todos os que, de algum modo, estão interessados no processo de avaliação ou que podem ser afetados por ele. (FERNANDES, D. *in* ESTEBAN e AFONSO, 2010 p. 20).

A função deste tipo de avaliação é indicar o nível de aprendizagem da escola, e se concretiza e finaliza no momento da aplicação da prova, denominando então esse tipo/perspectiva como avaliação de desempenho.

Já em uma avaliação voltada para a aprendizagem, busca-se por meio da avaliação o diagnóstico, não a encarando como fim do processo de aprendizagem, nem apenas um indicador de níveis, mas um instrumento de regulação do ensino (o termo regulação aqui vem no sentido de ajuste do processo de aprendizagem, e não no sentido de controle proposto por Afonso (2005). Nessa perspectiva a avaliação representa um dos pontos vitais para o alcance de uma prática pedagógica competente, pois vem para reorganizar e direcionar o processo de aprendizagem, sendo a todo o momento feita e refeita, com o suporte de múltiplos instrumentos.

(...) a avaliação é assumidamente subjetiva, os avaliadores estão conscientes de que dificilmente deixarão de influenciar e de ser influenciados pelas circunstâncias que envolvem o ente a avaliar, as metodologias utilizadas são, sobretudo de natureza qualitativa e o envolvimento ativo de pessoas no processo de avaliação é, em regra, uma constante. Exemplos deste tipo de avaliação são as abordagens assumidamente comprometidas com determinadas agendas sociais e mesmo políticas, defensoras de alterações que garantam que todos os setores da sociedade tenham igual acesso a oportunidades nos domínios da educação, da saúde e dos serviços sociais em geral. (FERNANDES, D. *in* ESTEBAN e AFONSO, 2010 p. 20).

Perrenoud (2001) acredita que o aluno deva ser o centro do processo educativo, e que o professor deve agir com inesgotáveis fontes de recursos e de apoio, acreditando nas diferenças que existem dentro de sala. A avaliação nessa perspectiva deverá recolher informações sobre conhecimentos que alunos vão

adquirindo considerando os diferentes tipos de aprendizagem, cognição, experiências além de fatores extraclasse. Fernandes (idem, p. 33) considera que “é a partir da atividade prática e do conhecimento (prático) das práticas reais do dia a dia que o processo de avaliação se desenvolve, permitindo a elaboração e a formulação de juízos acerca do mérito, do valor ou do real significado das ações planeadas no âmbito do que está a ser avaliado”.

Após apresentar, de uma maneira sintética, o contexto que conduziu a adoção de políticas avaliativas baseadas na aplicação de exames externos, seguiremos no próximo capítulo fazendo um estudo sobre a Provinha Brasil, procurando apresentar o que é uma avaliação diagnóstica, conceituando e apresentando o discurso oficial sobre essa prova e problematizando os pressupostos da Provinha Brasil sob o olhar do processo de alfabetização.

3 A PROVINHA BRASIL

3.1 A Avaliação diagnóstica: O que é e como se faz.

A avaliação constitui um dos processos vitais para a concretização de uma prática boa pedagógica, que busque uma formação humana e crítica. Por muitas vezes, a avaliação é tratada através de uma dimensão tecnicista, justificada pela busca de técnicas e instrumentos considerados válidos e fidedignos, que deixam de lado dimensões e aspectos importantes no processo de avaliar.

Ao considerar a avaliação como um ponto essencial do processo de aprendizagem, e deixar de tratá-la como instrumento pontual, a função da avaliação passa a ser a de processo capaz de oferecer auxílio na construção de um ensino satisfatório, utilizando-se de diversos instrumentos para investigar, durante todo o processo de ensino, o nível de compreensão dos educandos e a prática pedagógica do professor.

Luckesi (2000) coloca a avaliação como juízo de valor, onde ela é uma afirmação qualitativa sobre um dado objeto, partindo de critérios pré-estabelecidos. Nesta perspectiva, a avaliação é assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem, capaz de oferecer ao professor informações necessárias para o planejamento e replanejamento didático. Luckesi (2000, p. 93) sinaliza o ato de avaliar, ao afirmar que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 2000 p.93)

Entretanto não podemos reduzir a avaliação a um mero instrumento no processo de aprendizagem. A avaliação é um processo, que se desenvolverá junto à aprendizagem. A avaliação não virá como um instrumento com critérios pré-estabelecidos, mas como um processo que se transforma conforme o aluno aprende, podendo ser feita e refeita sempre que necessária, sem que se precise seguir critérios definidos ou estabelecer valor.

Fernandes (2009) apresenta quatro gerações de avaliação, desde a avaliação como medida, até a avaliação formativa-alternativa (AFA), como apresentaremos a seguir:

1- A avaliação como medida: conhecida como geração da medida, avaliação e medida eram sinônimos. A avaliação era uma questão essencialmente técnica, que por meio de testes, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. A inspiração para essa concepção vem dos testes destinados a medir a inteligência e as aptidões, que se desenvolveram na França por Alfred Binet e Théodore Simon em 1905. Para Guba e Lincoln (1989), os testes e outros instrumentos destinados a medir aptidões ou aprendizagens humanas permitiam quantificá-las, compará-las ou ordená-las em uma escala. Essa quantificação das aprendizagens permitia seguir o modelo científico e obter a credibilidade que se pretendia para os estudos sociais e humanos.

2- A avaliação como descrição: essa segunda geração procurou superar algumas das limitações detectadas nas avaliações da primeira. Uma delas está diretamente relacionada ao fato dos conhecimentos dos alunos serem considerados os únicos objetos de avaliação. Acabou se considerando que seria muito redutor avaliar um sistema educacional apenas com base nos resultados dos alunos, pois se acreditava que havia muitos outros fatores a serem considerados e envolvidos no processo. A geração da descrição não se limita a medir, vai um pouco mais além ao descrever até que ponto os alunos atingem os objetivos definidos. A medida deixou de ser sinônimo de avaliação. Ralph Tyler foi quem pela primeira vez se referiu à necessidade de se formularem objetivos para que se pudesse definir mais concretamente o que se estava avaliando.

3- A avaliação como juízo de valor: Essa geração foi designada por Guba e Lincoln (1989) como a geração da formulação de juízos de valor acerca das aprendizagens, e nasce da necessidade de superar falhas ou pontos fracos na avaliação da geração precedente. Sentiu-se que se deveriam fazer esforços para que as avaliações permitissem formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação. Dessa maneira, os avaliadores, mantendo as funções técnicas e descritivas das gerações anteriores, passariam também a

desempenhar o papel de juizes. Surge em 1967, por intermédio de Michael Scriven, a distinção entre o conceito de avaliação somativa, mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção, e o conceito de avaliação formativa, mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem.

4- A avaliação como negociação e construção: Essa geração deverá dar as respostas às limitações atribuídas às três gerações anteriores. Essa geração se caracteriza por não estabelecer, de partida quaisquer parâmetros ou enquadramentos. Estes serão determinados e definidos por um processo negociado e interativo com aqueles que de algum modo, estão envolvidos na avaliação e que os autores designam por *avaliação receptiva* ou por *avaliação responsiva*. Por essa expressão parece-me que se pretende acentuar o fato de se ouvirem todos os que, de algum modo, estão envolvidos no processo de avaliação. De outro lado é *construtivista*, expressão que designa não só a metodologia que efetivamente é posta em prática na avaliação, mas também a epistemologia que lhe está subjacente. (FERNANDES, D. 2009 p. 44 a 55).

E por fim a avaliação formativa-alternativa (AFA):

Avaliação alternativa será aquela que se baseia em princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, da Psicologia Social e das teorias socioculturais e sociocognitivas. Trata-se de uma avaliação mais interativa, mais situada nos contextos vividos por professores e alunos, mais centrada na regulação e na melhoria das aprendizagens, mais participativa, mais transparente e integrada nos processos de ensino e de aprendizagem. (FERNANDES, D. 2009 p. 56).

Para que a avaliação assuma seu verdadeiro papel de instrumento de diagnóstico, ela deverá estar situada a serviço de uma Pedagogia que esteja engajada num movimento de transformação social.

O aluno constrói seu conhecimento na interação com o meio em que vive. Portanto a aprendizagem vai depender das condições deste meio, da vivência e das situações para avançar e atingir níveis mais complexos. Existem diferentes maneiras de o aluno entender o professor, e da mesma forma, existem diferentes maneiras do professor entender e atender o aluno. A avaliação diagnóstica será capaz de oferecer o equilíbrio necessário para o ensino.

Partindo de um trabalho investigativo, sem tomar a tarefa como um momento terminal, passa-se a encarar as tarefas de aprendizagem como elementos utilizados pelos professores para investigação sobre o processo de construção do conhecimento, que passarão a reformular esta tarefa para melhor se adequar aos objetivos propostos. Desta maneira, as tarefas possuem uma função ímpar no processo de investigação, pois são desenvolvidas com o propósito de investigação do saber.

A avaliação deverá, na perspectiva diagnóstica, priorizar a análise do processo de construção do conhecimento de aluno; diagnosticar as condições de uma prática, a fim de verificar quais são as ações necessárias para o sucesso do aluno.

Fica evidente que nesta proposta a preocupação do professor será de, através do diagnóstico oferecido pela avaliação, ajustar o ensino em função da aprendizagem dos alunos. Todos os alunos deverão ter oportunidade de aprender e progredir em seus estudos, e a avaliação virá como um instrumento investigativo e diagnóstico, para que possibilite o sucesso de todos os alunos e, conseqüentemente, um ensino mais democrático.

Para Luckesi (2000, p. 81), a primeira coisa a ser feita, para que a avaliação sirva à democratização do ensino, é modificar a sua utilização de *classificatória* para *diagnóstica*. Neste sentido, a avaliação será assumida como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista a tomada de decisão para que o mesmo possa avançar em seu processo de aprendizagem.

Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos. (LUCKESI, 2000 p. 82).

É importante salientar que os exames de larga escala oferecem um diagnóstico, entretanto nem sempre há uma análise e interpretação de seus resultados, e com isso não há um direcionamento destes resultados, mas esses exames afetam diretamente na prática, mexem com o cotidiano da escola. Os

resultados são utilizados apenas com fins estatísticos, e não oferecem um *feedback* para as práticas na escola. Tem-se muitas vezes toda uma preparação para fazer os exames, mas o movimento para aí. Depois de feitas as provas, muitas vezes nenhuma ação em cima dos resultados é executada. Falta planejamento em relação ao uso desses resultados.

3.2 A Provinha Brasil: Conceituação e Problematização:

A partir de dados sobre o desempenho de leitura e de toda uma discussão que resultou numa política, o INEP decidiu criar a Provinha Brasil:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos. Em face de tal realidade, o Governo Federal e muitos governos estaduais e municipais têm empreendido esforços no sentido de reverter esse quadro. (Fonte: INEP <<http://portal.inep.gov.br>>)

A Provinha Brasil foi instituída a partir da Portaria Normativa Nº 10, de 24 de abril de 2007, e é estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. De acordo com Art. 2º desta portaria, a *Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil” tem por objetivo:*

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (Portaria Normativa Nº 10, de 24 de Abril de 2007/MEC)

Segundo o INEP, esta avaliação trata-se de um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que tem por finalidade fornecer informações sobre o processo de alfabetização dos alunos, e prevê a utilização dos resultados obtidos, tendo em vista a melhoria do aprendizado dos alunos.

De acordo com dados do MEC, a Provinha Brasil trata de uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Os alunos são avaliados em dois momentos: no início e no final do ano letivo. A aplicação em duas etapas distintas vem com o objetivo de possibilitar aos profissionais da educação o levantamento de um diagnóstico que permita conhecer o que foi aprendido pelas crianças referente a habilidades de leitura e escrita.

Sendo assim, a partir das informações que serão obtidas por meio desta avaliação, pretende-se que os profissionais da educação tenham condições de intervir no processo de alfabetização, a fim de que todas as crianças até os oito anos de idade, possuam o domínio na leitura e escrita, indo de acordo com uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A Concepção de avaliação presente na Provinha Brasil defende que a sua finalidade pedagógica possa contribuir para o acompanhamento do percurso da aprendizagem dos alunos, uma vez que se propõe a investigar o que e como o aluno aprende.

A Provinha Brasil é composta por um *kit* que contém um conjunto de cadernos com orientações:

- Orientações destinadas às Secretarias de educação;
- Caderno destinado ao professor;
- Cadernos destinados ao professor/aplicador com orientações sobre a aplicação do teste;
- Guia de correção e interpretação dos resultados;
- Caderno de reflexões sobre a prática.

O teste é composto de 20 questões, as quais são lidas pelo aplicador da prova (o professor da turma ou um avaliador externo). A avaliação é anual (dois testes por ano), e na prova são avaliadas habilidades, que são organizadas a partir da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, sendo assim, cada questão avalia uma das habilidades descritas na Matriz. A análise de desempenho dos alunos é orientada através da interpretação de cinco níveis de desempenho. Estes níveis foram estabelecidos através das dificuldades apresentadas no teste, levando a uma definição de mínimo de acertos que caracterizam cada nível de alfabetização e letramento que as crianças irão demonstrar. A seguir os quantitativos de acertos e níveis de desempenho da Provinha Brasil:

Teste 1
Nível 1 – até 04 acertos
Nível 2 – de 05 a 10 acertos
Nível 3 – de 11 a 14 acertos
Nível 4 – de 15 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

(Fonte: INEP, 2012 p. 14)

Cada um desses níveis é explicado ao professor *no Guia de aplicação* onde são apresentadas informações sobre os estágios dos alunos de cada nível e quais habilidades deverão ser dominadas por eles para o avanço para um nível mais alto.

Problematizando a Provinha Brasil enquanto instrumento de avaliação do processo de alfabetização, trago contribuições de Esteban (2009, p. 47), que considera que o processo de alfabetização, quando submetido ao teste da Provinha Brasil, se conduz por uma compreensão reducionista, que não o vê como prática sociocultural, e por uma concepção de avaliação predominantemente quantitativa e classificatória.

Esteban (2009, p. 49) chama a atenção para a desarticulação da prova com o cotidiano escolar, pelo fato do exame não considerar as peculiaridades, diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e as quais as escolas estão inseridas.

Ao realizar uma análise do processo estabelecido pela Provinha Brasil, é possível perceber a natureza classificatória deste processo, uma vez que ao estabelecer níveis de desempenho, nos quais as crianças deverão ser inseridas, surge a classificação. Cria-se assim um padrão de modelo a ser idealizado, criando novas possibilidades de exercício do controle autoritário que tradicionalmente percorre as práticas de avaliação (ESTEBAN, 2009 p. 50).

A centralidade dessa avaliação está no processo de regulação externa da dinâmica pedagógica, colaborando para a redução das possibilidades da escola refletir sobre seu trabalho, formular suas propostas de ação e estabelecer modos coletivos e democráticos de regulação do trabalho, com a finalidade de produzir práticas favoráveis ao processo aprendizagem-ensino. Porém a relação estabelecida pelo exame atende a demanda de criação de lugares onde inserir os estudantes que não demonstram os conhecimentos esperados. (ESTEBAN, 2009 p. 52)

Com a institucionalização do exame, percebemos que, ao assumi-lo como meio para avaliar o processo de alfabetização, este reforça a concepção classificatória, podendo dificultar a utilização de outros procedimentos e influenciando a prática pedagógica.

Submeter crianças pequenas a esse processo do exame institucionalizado as distancia dos processos vividos. Esta proposta é desarticulada do cotidiano escolar, não considera as peculiaridades, os diferentes contextos sociais e culturais. Recorre-se à fórmula de qualidade: quanto mais exames, maior a qualidade.

A Provinha Brasil pretende classificar os alunos em níveis de aprendizagem que vão do 1 (alunos que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da escrita.) ao 5 (demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho). Os níveis produzem lugares aonde irão se “encaixar” as crianças. O exame leva a distinção entre os que os que “sabem” e o que “não sabem”.

Desconsidera-se o processo, pelo qual a criança passou para aprender, e preconiza-se a ideia de aprendizagem linear. Ao apresentar uma escala onde os níveis 1 e 2 são vistos como insuficientes, constitui-se um processo de uniformização, negando o outro que foge à esse padrão estabelecido como ideal pelo exame. Estabelece-se o modelo de sujeito a ser alcançado: o aluno “nível 5”. Para tal existe toda uma regulação do processo pedagógico, a fim de se chegar a esse nível desejado.

Essa meta de alcançar os níveis desejados de desempenho podem privar oportunidades de desenvolvimento de práticas com concepções dialógicas com reconhecimento do outro seja qual for seu “nível”, onde se considere as peculiaridades do percurso e os avanços e retrocessos que constituem o processo de ensino e aprendizagem.

3.3 Concepção de alfabetização presente na Provinha Brasil:

O discurso oficial presente nos instrumentos do *kit* Provinha Brasil apontam que o fundamento do teste está apoiado em concepções que defendem um processo de alfabetização e letramento complementares e associados.

Os fundamentos presentes na concepção de alfabetização da Provinha Brasil consideram que o processo de alfabetização e letramento irão se desenvolver em conjunto e continuamente durante todo o Ensino Fundamental. Diante disso, espera-se que com o diagnóstico da provinha Brasil seja possível identificar e sanar possíveis problemas referentes à alfabetização e letramento ainda no início da vida escolar, proporcionando assim maiores chances de sucesso dos alunos nos anos seguintes.

Partindo-se da concepção de letramento, e levando-se em consideração que os professores alfabetizadores vivem em uma sociedade letrada, onde a língua escrita encontra-se presente a todo tempo, urge-se a necessidade de levar essa vivência para a sala de aula, para que o objeto de aprendizagem seja rico e contextualizado. As vivências e experiências extracurriculares dos alunos com a escrita também devem ser utilizadas, pois possibilitarão um enriquecimento da integração social da leitura e escrita por eles.

Desta maneira, a proposta da Provinha Brasil considera que a aquisição do sistema de escrita é indispensável para possibilitar que o aluno leia e escreva, mas para, além disso, compreende-se que a participação efetiva da criança no universo da leitura e da escrita acontece bem anteriormente à aquisição dos códigos alfabéticos, acontece desde o momento o qual ela começa a conviver com a linguagem escrita na sociedade, seja através de placas, revistas, anúncios e etc., e vai se prolongar por toda a sua vida, com crescente participação a partir da alfabetização.

A Provinha Brasil é formulada a partir das habilidades constantes na Matriz de Referência. A matriz de referência tomou como base o documento Pró-letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental⁷ além de outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP.

As habilidades descritas nesta matriz são compostas por cinco eixos: 1) apropriação do sistema de Escrita; 2) leitura; 3) escrita; 4) compreensão e valorização da cultura escrita; 5) desenvolvimento da oralidade.

Entretanto, para a elaboração da Provinha Brasil, a Matriz de Referência se utiliza das habilidades de apenas quatro eixos (apropriação do sistema de Escrita; leitura; escrita; compreensão e valorização da cultura escrita).

Tendo na convivência da criança com a linguagem escrita na sociedade, a condição básica para aquisição deste sistema, os documentos da Provinha Brasil defendem que a partir da aplicação e da análise dos resultados será possível que os profissionais da escola estabeleçam medidas e ações pedagógicas com o objetivo de proporcionar situações que envolvam e desenvolvam a leitura.

Após discutirmos sobre a Provinha Brasil e problematizar questões a respeito de um exame externo aplicado na fase de alfabetização, partiremos no próximo capítulo para a pesquisa realizada na escola, explicitando todo o processo de coleta dos dados, o perfil da unidade escolar, bem como das profissionais, além de fazer uma descrição da escola para melhor situar o leitor no campo pesquisado.

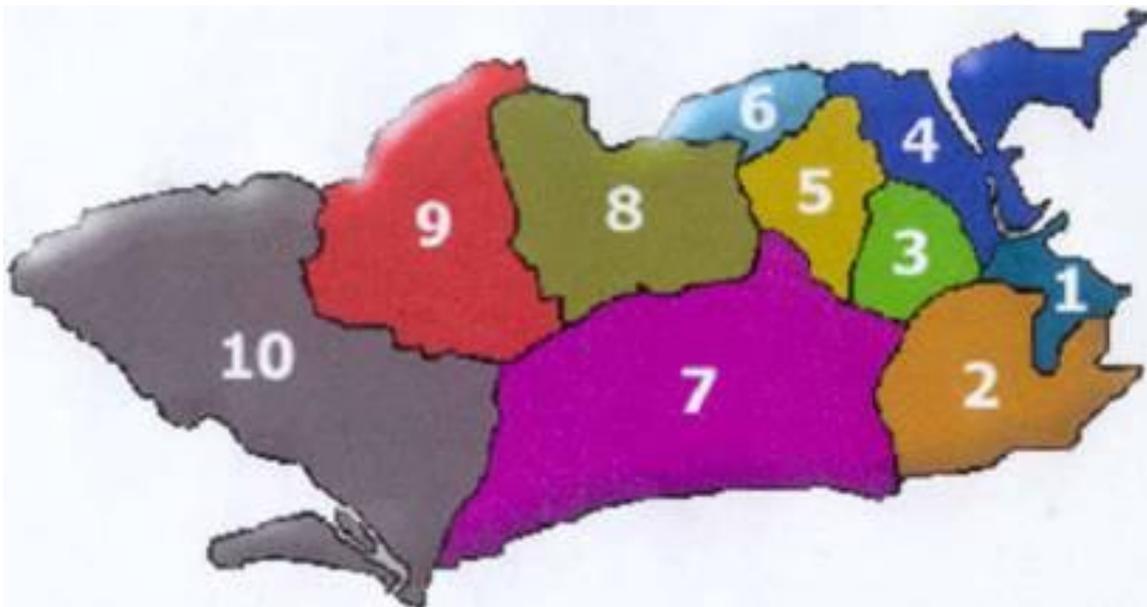
⁷ O documento “Pró-letramento/MEC (2007)” define o conjunto de capacidades que farão parte de um currículo da escola. Fonte: [HTTP://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo_por.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/fasciculo_por.pdf)UH

4 A ESCOLA: TRAÇANDO O PERFIL DA UNIDADE OBSERVADA E OS CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 O Perfil da Unidade Escolar:

A escola pesquisada atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Esta escola é integrante da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro (SME), faz parte 4ª Coordenadoria Regional de Educação (4ª CRE) e está localizada no Bairro da Penha Circular, na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Para a pesquisa, foi observada uma turma do segundo ano do ensino fundamental.

Figura 1: Mapa de localização das CREs



(Fonte: Google)

A Penha Circular é um bairro constituído por uma população de classe média e classe média-baixa localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. O bairro tem cerca de 80.000 habitantes e tem como ponto de referência central a Igreja da Penha no alto de uma pedra. Desde a década de 90 o bairro tem sofrido com confrontos entre policiais e traficantes nas diversas favelas existentes no bairro, em

especial a Vila Cruzeiro. Esse entorno acaba por influenciar o cotidiano das escolas do bairro, uma vez que é comum as aulas serem interrompidas por problemas nas comunidades. Este bairro possui um litoral, localizado depois da Avenida Brasil, onde se situa a favela Kelson's. Localizava-se no bairro uma das praias mais famosas da Zona Norte do Rio, onde a população de bairros próximos como Brás de Pina e Cordovil ia banhar-se, e até de bairros mais distantes, como Jardim América e Vigário Geral. Hoje em dia a praia não é mais própria para o banho, e a antiga favela cresceu muito. Fica um pouco antes da Praia de Ramos. A escola observada atende aluno da Penha Circular, da comunidade Kelson's, de Brás de Pina e da Cidade Alta.

A escola é de pequeno porte, com uma média de 400 alunos. Possui dois turnos de aula: manhã e tarde, e em cada turno dispõe de uma turma para cada ano, no total de quatorze (14) turmas. Apresenta um corpo docente composto de quatorze (14) professores regentes de turma, uma (1) diretora, uma (1) diretora adjunta, uma (1) coordenadora pedagógica, uma (1) professora regente de sala de leitura, um (1) professor de educação física, dois (2) professores readaptados exercendo função administrativa na secretaria, além dos profissionais de apoio. Seu espaço dispõe de dois andares. No primeiro andar estão localizadas a secretaria e sala da direção. Os professores não possuem uma sala específica, e costumam ficar na secretaria. Ainda no primeiro andar está localizada uma pequena sala de leitura, onde são feitos empréstimos de livros aos alunos. Semanalmente os alunos vão à sala de leitura, e levam livros de sua escolha emprestados para serem devolvidos na próxima semana. O refeitório também está localizado neste primeiro andar, é amplo, arejado e encontra-se em boas condições, pois foi recentemente reformado. O horário da merenda é organizado pelos anos de escolaridade, onde cada turma possui quinze (15) minutos para merendar. Há ainda no primeiro andar (1) uma sala de aula, utilizada pelas turmas EI – Educação Infantil: EI10 (turno da manhã) e EI11 (turno da tarde), e dois banheiros, um masculino e um feminino. No segundo andar estão localizadas seis (6) salas de aula. A escola possui um pátio externo, onde as crianças e os responsáveis aguardam até a hora da entrada e da saída. Nesse pátio também são realizadas as aulas de Educação Física. Nos fundos da escola há um parquinho, que é utilizado pelas turmas da Educação Infantil.

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), determinado a partir dos resultados da Prova Brasil nesta escola pode ser observado⁸ no gráfico⁹ a seguir:

⁸ Esses índices serão úteis para a análise em relação às possíveis mudanças pré e pós implantação da Provinha Brasil

⁹ Fonte: Portal IDEB – <http://portalideb.com.br>

Ideb e seus componentes: fluxo e aprendizado

Ideb 2011

5.5

=

Fluxo

0.95de cada 100
alunos, 5 não
foram aprovados

X

Aprendizado

5.78nota padronizada
de português e
matemática**ALERTA**

Metas e crescimento

Evolução Ideb:



Fonte: Ideb 2011 - INEP
portalideb.com.br

	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Crescimento		4%	16%	5%					
Ideb	4.8	5.0	5.8	5.5					
Meta		4.8	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.5	6.8

Um dos indicadores de qualidade presentes na constituição do IDEB é taxa de aprovação. É interessante observar que o indicador aparece no gráfico alto do ano de 2005 a 2009. Torna-se importante analisar essa variante, uma vez que, no 1º e 2º ano não havia reprovação, pois faziam parte do sistema de progressão continuada, portanto, a taxa reprovação nesses anos não deveria ser considerada um indicador de qualidade.

Percebemos que a partir do ano de 2009 temos uma queda no IDEB, que coincide com a mudança de gestão, o fim da política de ciclos e o início das ações por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) de implantação das provas bimestrais e todas as demais mudanças em torno do processo avaliativo. Passa-se a controlar o currículo desde a alfabetização, já tendo em vista aumento a aplicação da Provinha Brasil e da Prova Brasil.

4.2 O processo de coleta dos dados:

A técnica de investigação utilizada neste trabalho, o estudo de caso, segundo Yin (2001):

[...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para concluir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32 e 33).

Para a realização desta triangulação dos dados no estudo de caso, foram utilizadas as técnicas de observação participante, a entrevista semi-estruturada e a revisão bibliográfica.

A observação permitiu um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. O “observador participante”, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 29) é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do

estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa (idem, p. 25).

De acordo com Minayo (2008), a entrevista semi-estruturada deve contar com um roteiro de questões ou assuntos a serem abordados de forma que as mesmas levem ao atendimento do objetivo proposto. Sendo assim, a entrevista, como fonte de informação, fornece dados secundários e primários de natureza objetiva e os dados que se referem diretamente ao indivíduo, ou subjetivos, caracterizando-se como informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia e a que os cientistas sociais costumam denominar “subjetivos” e só podem ser conseguidos com a contribuição da pessoa. Constituem uma representação da realidade: ideias, crenças, maneiras de pensar; opiniões, sentimentos, maneiras de sentir, maneiras de atuar; condutas; projeção para o futuro; razões conscientes ou inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos. Sendo assim, foi elaborado um roteiro de entrevista que combinou perguntas fechadas e abertas, para que o entrevistado tenha a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

4.3 Os procedimentos adotados:

O trabalho de coletas de dados ocorreu ao longo do ano de 2012 e início do ano de 2013, sendo dividido em etapas: visita à escola para pedido de permissão de realização de pesquisa; conversa com a professora da turma em sala de aula, com momentos de observação da prática; realização de entrevistas e análise dos dados.

O critério de escolha da escola partiu do fato da minha atuação anteriormente como professora nesta escola, o que facilitou o meu trabalho de campo, uma vez que já conhecia os profissionais da escola. A visita à escola foi feita após contato prévio com a coordenação pedagógica e direção, onde foi apresentado o projeto de pesquisa a fim de demonstrar sua relevância. Exposto o objeto, a direção adjunta

solicitou que apresentasse o projeto à professora responsável por uma das turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, para que fosse agendado o início da pesquisa. Foi entrevistada uma professora, a qual teve oportunidade de acompanhar durante alguns meses de aula, a fim de colher dados sobre a prática pedagógica e os procedimentos avaliativos adotados pela mesma; e a coordenadora pedagógica.

Além dos dados obtidos em campo, foram também analisados documentos oficiais que fazem parte do *Kit* de aplicação da Provinha Brasil, disponibilizado pelo MEC, referente à aplicação no ano de 2012. Desde *Kit* foram utilizados os seguintes documentos:

1. Teste 1 – Matemática;
2. Teste 1 – Leitura;
3. Guia de aplicação;
4. Guia de Correção e Interpretação de Resultados;
5. Reflexões sobre a prática;
6. Ficha de correção.

Concomitantemente com a análise dos documentos foram feitas entrevistas semi-estruturadas com a professora da turma 1201 e a coordenadora pedagógica. Conforme dito anteriormente, o uso da entrevista semi-estruturada me permitiu, liberdade para abordar diversas questões sobre o tema, sem ficar presa a um roteiro de perguntas específico e pré-estabelecido.

4.4 O perfil da professora e da coordenadora pedagógica:

Neste subitem buscamos traçar o perfil das profissionais entrevistadas oferecendo dados sobre sua formação e qualificação, além do tempo de atuação no magistério, com vistas para oferecer informações sobre cada uma delas. O quadro

oferece algumas informações sobre a formação e experiência profissional de cada uma delas.

	Professora	Coordenadora
Cargo	Professor II	Coordenador Pedagógico
Formação	Curso Superior em Pedagogia – Orientação Educacional	Curso Superior (Letras – Português/Inglês)
Tempo de atuação no magistério	22 anos	30 anos
Jornada de trabalho	9 horas/dia	40 horas/semana
Tempo de experiência com alfabetização	20 anos	Aproximadamente 25 anos
Tempo de trabalho na unidade escolar	21 anos	16 anos

Foram entrevistadas a professora da turma 1201 e a coordenadora pedagógica no ano de 2013.

No que se refere à formação, observa-se que as duas possuem nível superior completo. No âmbito de experiência profissional, percebe-se também que as duas estão atuando há bastante tempo no magistério. Ou seja, ambas possuem formação acadêmica e larga experiência, o que faz com que essas profissionais tragam consigo uma gama grande de conhecimentos e práticas, todo um histórico no campo das práticas pedagógicas que poderiam, e deveriam ser muito úteis no cotidiano.

Em relação à jornada de trabalho, todas trabalham em dois turnos, e referente à experiência com alfabetização, as duas apresentam mais de 20 anos de trabalho neste segmento.

O tempo de trabalho no magistério e de experiência com alfabetização foi um critério, para que fosse possível observar se haveriam mudanças nas práticas de uma professora já com tempo de trabalho no magistério e em alfabetização.

Considero que o professor possui muitos saberes, e essas vozes não podem ser apagadas durante o processo de aprendizagem. Esses saberes não podem ser desconsiderados em função de uma série de programas externos implantados nas escolas.

4.5 O trabalho de campo:

As anotações de campo foram registradas através de anotações em um diário, onde eram descritas informações sobre o ambiente escolar, relatando a observação. Além da sala de aula, outros espaços – como a reunião do Centro de Estudos – também foram observados e as impressões obtidas também foram registradas no diário de campo. Buscou-se registrar neste diário, as impressões acerca dos processos cotidianos na sala de aula, principalmente na sala de aula, além de informações sobre a aplicação da Provinha Brasil e suas interferências no trabalho cotidiano da escola.

Tendo em vista que a pesquisa propõe uma análise de possíveis alterações a partir da proposta da Provinha Brasil no cotidiano escolar, levando-se em consideração como os profissionais da escola se apropriam e se utilizam da aplicação e dos resultados desta prova para o processo de alfabetização, optou-se por utilizar como instrumento de trabalho de campo a entrevista semi-estruturada, onde foram coletados depoimentos dos participantes, uma vez que a entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos (ANDRÉ; LÜDKE, 1986 p. 34).

A partir das falas, aqui chamadas de depoimentos, organizei e analisei as falas em forma de itens para melhor compreensão sobre as mesmas, considerando posteriormente aqui a explicitação dos resultados. (SZYMANSKI, ALMEIDA & PRANDINI, 2002 p. 76).

Partindo do que se investigou e levando em consideração o referencial teórico abordado, foi elaborado um roteiro de entrevista com questões pré-estruturadas, que

foram respondidas pela professora da turma 1201 (que realizou a Provinha Brasil em 2012) e pela coordenadora pedagógica da escola¹⁰.

Desta maneira, a opção por utilizar a entrevista semi-estruturada justifica-se pelo fato de ser um instrumento que permite a intervenção por parte do entrevistador através do diálogo, oferecendo uma riqueza maior de dados.

Elucidados os procedimentos adotados na pesquisa de campo, chegamos às análises das práticas pedagógicas, onde serão apresentados os dados obtidos durante a observação e através das entrevistas realizadas.

¹⁰ As entrevistas foram realizadas no ano de 2013. As transcrições utilizadas no trabalho não foram alteradas, mantendo fidedignamente a forma como os profissionais entrevistados falaram.

5 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O DIA-A-DIA NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

5.1 As Práticas Pedagógicas:

As práticas Pedagógicas aqui pontuadas são constituídas pelas práticas, processos e ações presentes no espaço escolar. Através da observação dos espaços da escola, principalmente da sala de aula, serão buscados dados que permitam uma análise das relações estabelecidas entre os profissionais docentes e as práticas avaliativas desenvolvidas, sejam elas pensadas e praticadas pela escola ou as externas (avaliações de larga escala). As entrevistas permitirão ouvir os sujeitos envolvidos e atuantes neste espaço, em busca de elementos e dados que tornem possíveis análises destas práticas, partindo do objeto de estudo proposto neste trabalho, que trata de possíveis submissões das práticas pedagógicas ao instrumento e aos resultados da Provinha Brasil.

5.1.1 Alguns momentos de observação da turma: Como a avaliação aparece no espaço escolar:

A observação teve início no final do mês de fevereiro do ano de 2012. Inicialmente as visitas à escola eram semanais (1 ou 2 dias na semana), e a partir do meio do ano (julho) as visitas passaram a ser quinzenais. A turma observada foi uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, possui 25 alunos, e ao procurar fazer uma descrição da turma, a professora informou que destes 25, 11 alunos necessitavam de recuperação em leitura e escrita. Num primeiro momento, a professora apontou ainda, que as atividades desenvolvidas com a turma estavam em nível inicial, para que ela pudesse fazer um levantamento do nível de conhecimento dos alunos. Esta professora esteve com a turma em 2011, no 1º ano, e pretendeu nesse ano dar continuidade ao trabalho já iniciado.

As aulas se dividiam entre as tarefas aplicadas pela professora, que procurava trabalhar com atividades preparadas por ela, voltadas para o nível de aprendizado dos alunos; e o trabalho com os cadernos pedagógicos¹¹. A professora mantinha um caderno de registro pessoal, onde anotava os avanços dos alunos. Ela costumava chamar os alunos em sua mesa para avaliar a leitura deles, e ia anotando as conclusões neste caderno. As tarefas preparadas pela professora eram trabalhadas em folhas ou no quadro. Esse trabalho feito pela professora durava até a metade do dia, a outra metade era destinada aos cadernos pedagógicos. Por se tratar de uma observação participante, durante a observação me ofereci para auxiliar no processo, e a professora solicitava em alguns momentos minha ajuda; em outros momentos eu atuava por conta própria pois ela me oferecia esse espaço para observar e atuar.

Como já mencionado anteriormente, a professora possuía 11 alunos com muitas dificuldades em leitura. Com estes alunos, realizava um trabalho diferente. Era tudo diversificado: as atividades, as tarefas do quadro. Ela dividia a turma em dois grupos, e começava a trabalhar de forma diferenciada com os dois grupos, com atividades voltadas para o nível de cada grupo, de modo que pudesse fazê-los avançar no processo de aprendizagem. Esse trabalho feito pela professora durava até a metade do dia, a outra metade era destinada aos cadernos pedagógicos.

A partir do 2º ano os alunos começaram a participar das provas bimestrais enviadas pela SME. O calendário de Provas Bimestrais para o ano letivo de 2012 foi fixado pela Circular E/SUBE/CED nº 18 de 06/03/2012. Fazendo uma comparação com a Provinha Brasil, a professora considera que essa avaliação enviada pela SME *é muito mais difícil, e exige um nível muito avançado de leitura.*¹²

Como já abordado no trabalho, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica, elaborada pelo INEP que visa avaliar o nível de alfabetização das crianças

¹¹ De acordo com a SME os cadernos pedagógicos enviados pela rede às escolas servem de orientação para as atividades pedagógicas destinadas aos alunos e professores.

¹² Diálogo retirado do Caderno de Observação.

matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras.

A escola faz parte ainda de um projeto implantado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da Cidade do Rio de Janeiro, denominado como “Casa de Alfabetização”. Esse projeto envia provas às escolas, classificadas pela SME como “avaliações diagnósticas” para serem aplicadas pelos professores. Esses exames possuem um caderno de orientação de aplicação e correção para que o professor siga os passos determinados neste caderno. Posteriormente à aplicação da prova, os professores devem preencher um “Quadro de acompanhamento Leitura e Escrita – Casa de Alfabetização”¹³, que se compõe de uma tabela de indicadores fornecidos pela SME. Pensando nesse modelo de avaliação, percebemos que é preciso problematizar a ausência do professor nas decisões que estão sendo tomadas, uma vez que se vê que ele está sendo alijado das decisões e até mesmo da autonomia prática. Isso ocorre quando ficam pré-determinadas a forma de aplicação e de correção, não havendo autonomia em nenhuma das etapas deste projeto, uma vez que “durante o treinamento, o professor é reconstruído para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas”. (BALL, 2005 p. 548)

O conceito de qualidade que costura tais propostas tem como única alternativa a normalização dos sujeitos, culturas, processos e práticas, ou seja, exclusão da diferença, negação da alteridade, ajuste do *outro* às identidades fixadas pelo modelo hegemônico e segregação daqueles que não se conformam às normas. O fracasso escolar se constitui como estímulo à reprodução, com o reconhecimento de uma única racionalidade e com a subalternização do conhecimento vinculado à produção da diferença cultural. (ESTEBAN *in* ESTEBAN; AFONSO, 2010 p. 47).

¹³ Neste quadro, são descritos aspectos, os quais o professor deve informar o que cada aluno é capaz de fazer/compreender. De acordo com este quadro o professor deverá observar e avaliar, em relação à leitura, os seguintes indicadores: as letras do alfabeto; letra inicial/final; sílabas iguais/diferentes; lê frases; lê pequenos textos. Há ainda um campo para que o professor acrescente observações sobre a leitura dos alunos. Para a escrita são exigidos: letras e símbolos distintamente; diferentes tipos de letra; sílabas; palavras; textos; e um campo para o professor realizar observações sobre a escrita.

Em conversa com a professora sobre essa nova prova (Avaliação Diagnóstica - Casa de Alfabetização) enviada pela SME, a professora deu o seguinte relato:

É mais uma avaliação que chega, e que nós aqui da escola ainda não sabemos se se trata de um programa, projeto, metodologia... A situação fica complicada, pois vem mais essa avaliação. Aqui na turma onze alunos não sabem ler, e eu estou tentando alfabetizá-los novamente. Aí eu tenho que parar o trabalho para aplicar essa avaliação que eu mais ou menos já sei o resultado. É um momento que eu poderia estar realizando algum trabalho de recuperação, paralelo, que eu perco aplicando essa prova. Eu não preciso dessa prova pra me dizer que eu tenho onze alunos que não aprendem, eu preciso fazer um trabalho com eles para que eles aprendam.¹⁴

No discurso da professora, fica evidente que o excesso de provas dificulta seu trabalho com as reais necessidades encontradas em sala. A função dessas avaliações de larga escala, na visão da mesma, é apenas informar quem e quantos estão ou não aprendendo. Entretanto, ela reafirma nas duas falas que já dispõe dessas informações e, ao que parece, não são ouvidas/ reconhecidas. A análise da professora fica para ela mesma, não entra nos registros considerados oficiais. E mesmo com esse posicionamento de não acreditar neste contexto político, enquanto profissional, acaba por tomar a “decisão correta” (Ball, 2005 p. 541) e cumpre o que lhe é cobrado.

Pode ser utilizado o conceito de profissionalismo de Ball (2005) em busca de entender a posição da professora em meio a esse processo de mecanização do trabalho docente por meio das predeterminações das avaliações.

Sustento que o profissionalismo, como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte – porque também tem importantes características estruturais e organizacionais -, em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação que está situada nos diálogos comunitário e interno. [...] O profissionalismo só

¹⁴ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido. (BALL 2005 p. 541)

De acordo com o autor (2005, p. 541), podemos perceber que a professora estabelece uma relação de compromisso, baseada na reflexão moral, na tentativa de organizar a prática mediante a tomada de decisão considerada “correta” em um cenário que dá espaço para a incerteza e para a utilização de um “conhecimento moral”. E é possível perceber na escola que esse sentimento de fazer o que se considera “correto” não é exclusivo da professora da turma observada.

Durante um Centro de Estudos¹⁵ a Diretora Adjunta da unidade falou o seguinte: *A gente aprende na faculdade que tem que fazer uma avaliação qualitativa, mas muda o prefeito e a gente tem que passar a borracha nisso*¹⁶. Fica claro que o fator *avaliação* é muito forte no contexto escolar, e interfere significativamente com o trabalho dos profissionais envolvidos. Percebemos aqui que as práticas pedagógicas ficam à mercê de políticas de governo e não de Estado, uma vez que todo o processo educativo passa a depender da gestão em vigor: muda a gestão; muda todo o processo. E a escola fica alheia a essas decisões, cabendo à ela apenas, o papel de acatar e executar.

Após a aplicação da prova (Casa de Alfabetização), a professora disse:

Estou corrigindo as avaliações (da Casa de Alfabetização), mas eu mais ou menos já sabia o resultado. Hoje eu vou fazer o que eu já deveria ter feito, vou começar um trabalho diversificado com esses alunos, para ver se eu consigo alguma coisa. Vou começar do zero com eles. Vou dividir a turma e trabalhar atividades diferentes. Ainda tem o almanaque de férias¹⁷ e o caderno pedagógico¹⁸ que

¹⁵ Os Centros de Estudos são reuniões definidas no calendário escolar do Ensino Fundamental da SME, destinados à discussão e estudos entre professores, coordenadores e direção. Nesses encontros são tratados diversos assuntos referente à planejamento, avaliação, metas e etc. Foram realizados quatro Centros de Estudos no ano de 2012.

¹⁶ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

¹⁷ Assim com os cadernos pedagógicos, o almanaque de férias é enviado pela SME como orientação para atividades pedagógicas destinadas aos alunos. O almanaque de férias é entregue aos alunos ao final do ano

*precisam ser feitos em sala. Esses materiais enviados pela SME precisam ser feitos em coletivo, então é muito difícil trabalhar esse material com esses alunos com dificuldade.*¹⁹

A preocupação da professora está no tempo dedicado ao trabalho que favoreça as aprendizagens. Para ela não há tempo a perder, pois o tempo cotidiano, da conjugação do ensinar e aprender, estão escassos, e tem sido roubado pelos agentes externos que determinam o que e como deve ser feito. Para ela, perde-se muito tempo com os cadernos pedagógicos, almanaque de férias e outros materiais enviados prontos pela SME que não contemplam o que a turma necessita. Pensando no conceito de gerencialismo e performatividade de Ball (2005) esses materiais são um conjunto de “produtos” inseridos na escola, que tem a mera intenção de melhorar os resultados.

Afonso (2010, p. 125) toca na questão da autonomia do professor, onde pontua que:

[...] a *autonomia profissional*, pode ser susceptível de, nas atuais condições, sofrer uma perda de sentido em face de outros valores, como a *eficácia* da ação pedagógica na produção de resultados concretos (classificações) pretendidos nos exames nacionais e a conseqüente *imagem* do professor assim projetada.

Utilizando Ball (2005, p. 543) podemos perceber que a este profissional, neste contexto político, cabe a responsabilidade por seu desempenho, mas não o julgamento sobre se esse desempenho é “correto” ou “apropriado”, apenas se satisfaz os critérios de auditoria – no contexto pesquisado se satisfaz as determinações da SME. Ou seja, cabe ao professor aplicar as provas e seguir as

letivo, para que as crianças o façam durante as férias. No ano letivo seguinte é função do professor do ano para qual a criança foi promovida corrigir este almanaque.

¹⁸ De acordo com a SME os cadernos pedagógicos enviados pela rede às escolas servem de orientação para as atividades pedagógicas destinadas aos alunos e professores.

¹⁹ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

determinações da Secretaria. Entretanto, não cabe a ele, julgar se essa é a melhor maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Admitindo que o exame projeta um padrão de desempenho e conseqüentemente de propriedades e aquisições escolares que é suposto estarem-lhe associadas, na medida em que aquela norma tende a servir de referência aos professores, ela influenciará ainda o que, com base na literatura, podemos designar como o modelo de *aluno-ideal*. Esta ficção, correspondendo a propriedades sociais e escolares supostamente necessárias aos estudantes para responder positivamente às propostas, exigências, requisitos acadêmicos e morais do professor, poderá ser apreciavelmente condicionada pelas normas de *excelência* traçadas pelo exame. Também por esta via, este instrumento de avaliação externa terá impacto nas metodologias de ensino e nas concepções dos professores acerca dos alunos, do trabalho e da profissão. (ANTUNES; SÁ *in* ESTEBAN; AFONSO, 2010 p. 115 e 116).

A professora decidiu fazer, por conta própria, uma tabela com os resultados obtidos na avaliação do projeto “Casa de Alfabetização”, onde fez uma escala de níveis de aprendizagem da leitura e escrita se baseando nos níveis estabelecidos pela Provinha Brasil, classificando os alunos do nível 1 ao 5. Ao ser questionada sobre a finalidade para qual ela elaborou a tabela, a professora informou o seguinte:

Eu fiz para ter uma noção do nível deles em relação à Provinha. Eu utilizei a escala de alguns anos atrás, quando eu trabalhei com uma turma que fez a Provinha²⁰.

Percebe-se na fala da professora uma preocupação com relação à futura aplicação, e com os futuros resultados a serem obtidos pelos alunos na Provinha Brasil. Percebe-se que a prova ocupa uma posição muito forte na dinâmica da sala de aula. Pensa-se muito nas provas, e na fala da professora pode-se perceber a importância que as avaliações de larga escala ganham na prática pedagógica.

A seguir a tabela²¹ elaborada pela professora:

²⁰ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

NOME: ²²	LEITURA:	ESCRITA:	NÍVEL:
01 - Ana J.	5 ac.	3,0 pt	N1
02 - André	6 ac.	3,0 pt	N2
03 - Carlos Eduardo	14 ac.	8,0 pt	N5
04 - Danilo	5 ac.	3,5 pt	N2
05 - David	8 ac.	2,0 pt	N2
06 - Danielle	12 ac.	6,0 pt	N4
07 - Fabrício	15 ac.	10,0 pt	N5
08 - Francis	4 ac.	3,0 pt	N1
09 - Gabrielle	4 ac.	2,5 pt	N1
10 - Gabrielle S.	14 ac.	7,0 pt	N5
11 - Gabriel	_____	_____	_____
12 - Guto	12 ac.	5,5 pt	N4
13 - Jaqueline	13 ac.	5,5 pt	N4
14 - Julieta	11 ac.	6,0 pt	N3
15 - Laura	10 ac.	4,5 pt	N3
16 - Lívia	14 ac.	6,0 pt	N5
17 - Luiz Otávio	11 ac.	5,5 pt	N3
18 - Maria	15 ac.	8,0 pt	N5
19 - Maria M.	2 ac.	1,5 pt	N1
20 - Marcio	13 ac.	6,5 pt	N4
21 - Paulo	14 ac.	8,0 pt	N5
22 - Pedro	9 ac.	6,5 pt	N3
23 - Ryan	5 ac.	3,0 pt	N2
24 - Tatiana	_____	_____	_____

²¹ A professora me forneceu uma cópia da tabela durante o período de observação.

²² Os nomes dos alunos são fictícios.

Mesmo com toda a sua experiência em sala de aula e alfabetização, com a sua formação acadêmica, os conhecimentos adquiridos nos seus mais de 20 anos de experiência, e apresentando um discurso que a Provinha é só um teste diagnóstico, a professora sentiu a necessidade de fazer esse quadro. Fica evidente que a Provinha alterou a prática da professora em relação à avaliação e influenciou a sua concepção avaliativa, uma vez que ao classificar as crianças no quadro através de níveis, ela assume um modelo de avaliação classificatória.

Em muitos momentos, a professora falou sobre avaliação com os alunos. Ela sinalizou para os alunos que eles *farão várias avaliações: provas bimestrais, Provinha Brasil e a avaliação feita por ela*²³. Mediante ao que será exigido na prova da SME (que será baseada na leitura e interpretação de livros e histórias), a professora decidiu iniciar um trabalho baseado em livros de história para *treinar* os alunos para a prova (a palavra “treinar” encontra-se destacada no texto, pois foi exatamente a expressão utilizada pela professora, conforme consta no Caderno de Observação). Ela trabalhou neste dia com a história “Cavalinho de Pau”, realizando a leitura com a turma e posteriormente desenvolvendo atividades de interpretação e escrita. A intenção, de acordo com a professora é preparar os alunos – *organizar o pensamento*²⁴ - para fazer a prova. Durante a atividade, a professora sempre repetia para os alunos:

*Hoje nós estamos treinando para a prova, então eu não posso ajudar vocês, porque no dia da prova eu não vou poder ajudá-los.*²⁵

Vianna (2002) fala sobre o ato de “ensinar para a prova”:

²³ Fala da professora com os alunos durante a aula, retirado do caderno de observação.

²⁴ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

²⁵ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

Ainda que compreensível do ponto de vista do professor, o ensinar para a prova acaba por comprometer o processo de avaliação no que tange à sua validade preditiva. É preciso levar em conta que não faz sentido preparar para o exame, tendo em vista os objetivos do processo instrucional. A idéia de ensinar para o teste, apesar de que as provas determinaram o que os professores ensinam e os alunos estudam, não é defensável, se for considerado que os instrumentos de avaliação nem sempre avaliam o relevante e desejável; desse modo, estaria sendo dada a ênfase a atributos menores, em detrimento de capacidades mais importantes que, porém, não foram desenvolvidas face à relação ensino-teste-avaliação. (VIANNA *et. al.* FREITAS, 2002 p. 74 e 75).

Percebemos na fala e na prática da professora, nestes momentos de observação, um movimento de adequação dos instrumentos e da prática pedagógica em função da avaliação em si.

Ao falar sobre procedimentos e meios de avaliação, a professora afirmou que só tem utilizado a avaliação enviada pela SME. De acordo com ela, a quantidade de provas é muito grande, e *o que acaba tendo valor é a prova da prefeitura*²⁶. Ela segue afirmando que ficaria cansativo para ela e para os alunos utilizar outro tipo de avaliação. Ao seguir questionando sobre a validade desse caminho adotado por ela, ela afirma que preferia mais quando a avaliação era feita e planejada por ela, pois *tinha uma resposta melhor com o que estava trabalhando*²⁷. Mais uma vez vemos os exames externos invadindo e dominando o campo das práticas dentro da sala de aula, uma vez que, como a professora mesmo relata a avaliação que possui “validade” para a SME é a externa, produzida pela rede, tirando do professor a possibilidade de conduzir o processo de aprendizagem conforme ele oferecer as pistas para ser conduzido.

Ela critica os conteúdos abordados nas provas, sinalizando que são fora de contexto e que acabam amarrando o processo.

²⁶ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

²⁷ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

Não vejo as provas feitas com seriedade (aqui ela questiona a elaboração das provas enviadas pela SME). São coisas (questões) fáceis ou difíceis demais e isso acaba prejudicando²⁸.

De acordo com ela, essas provas prejudicam os alunos mais defasados e com dificuldades, pois com os maus resultados, eles acabam desestimulados. Ela atribui esse prejuízo ao fato de as provas não contemplarem as peculiaridades e diferenças da turma, além de desprezarem os avanços desses alunos com dificuldades.

O que pude observar no período que passei com a turma é que pouco esses exames ajudavam os alunos, pois se tratam de exames pontuais e fora do contexto, que não levam em consideração as especificidades do processo de aprendizagem. Via muitas crianças pedindo ajuda durante as provas e a professora dizia não poder ajudar, pois se tratava de uma avaliação vinda da SME. Os alunos faziam as provas, mas as dificuldades permaneciam. As provas só serviam para mostrar o que já estava claro.

O mesmo ocorreu durante a aplicação da Provinha Brasil. A professora seguiu todo o protocolo estabelecido pelo INEP, aplicou a prova, corrigiu, aferiu os resultados e enviou à SME. Toda a dinâmica da turma foi alterada. As crianças que estavam acostumadas com uma organização do espaço da sala de aula, devido ao trabalho diversificado que a professora vinha fazendo na tentativa de recuperar os alunos com defasagem, foram reorganizadas, enfileiradas, somente para realizar a Provinha. Após a aplicação da Provinha toda a dinâmica da turma voltou ao normal. A professora mesmo relata isso durante a entrevista:

Foi mais ou menos o que eu esperava, foi uma confirmação. Porque eu já estava vindo com a turma desde o primeiro ano, da antiga alfabetização. Então ano passado que eles estavam no segundo ano era uma continuidade do meu trabalho, então pra mim não foi tanta surpresa assim. Não foi tão surpreendentemente assim

²⁸ Diálogo retirado do Caderno de Observação.

*porque foi reflexo do trabalho do ano anterior. Então mais ou menos já era esperado*²⁹.

Não foi percebido nenhum tipo de aproveitamento dos resultados obtidos na Provinha em relação ao trabalho da professora com seus alunos, conforme a fala da professora durante a entrevista:

*Não, eu continuei o trabalho. Porque como eu disse antes, eu já tava acompanhando a turma o ano anterior então já tinha em mente o que eu teria que trabalhar para resgatar essas crianças com dificuldade. Então quando eu iniciei o trabalho no ano passado, eu já iniciei buscando esse resgate dessas crianças com dificuldade*³⁰.

Na verdade o que aconteceu foi uma preparação para fazer a prova, conforme percebido nos diálogos da professora da turma com os alunos, e muito marcante mediante a preocupação da elaboração do quadro feito por ela para saber como seria o desempenho dos alunos na Provinha. Mas em relação à utilização dos resultados como fonte para reelaboração da prática, não foi possível observar práticas pautadas nos resultados da Provinha. A alteração da prática existe sim, mas no sentido de preparar os alunos para a prova. Não considero essa prática positiva, pois não se assume a avaliação como processo, ela acaba reduzida a um mero procedimento, onde se faz toda uma preparação para aplicar o instrumento (externo, totalmente alheio ao cotidiano da escola e da turma) e se finaliza na aplicação. Toda a dinâmica da turma é alterada, em função de um procedimento burocratizado, externo e que acaba por não fazer sentido, se torna desconexo mediante as necessidades reais daqueles alunos.

Podemos perceber que a concepção dos exames de larga escala aos poucos vai tomando o lugar de outras concepções avaliativas, submetendo o processo de aprendizagem de acordo com a estrutura e as demandas deste mecanismo.

²⁹ Fala da Professora da turma retirada da entrevista, transcrita em anexo.

³⁰ Fala da Professora da turma retirada da entrevista, transcrita em anexo.

5.1.2 A professora: relação com os mecanismos de avaliação e com a Provinha Brasil.

Nesta sessão, serão abordadas as concepções da professora da turma observada, em relação aos mecanismos de avaliação, aos testes de larga escala e à Provinha Brasil. Aqui procurarei discutir algumas questões e preocupações expressadas por essa professora em relação ao processo de avaliação e aprendizagem. Para tal, foi realizada uma entrevista semi-estruturada³¹ como instrumento de coleta, com foco na conversa entre pesquisador e pesquisado. Conforme Fernandes (2010, p. 95) diz, conversar sobre avaliação nunca é fácil. [...] Pensar sobre avaliação é ter que relacionar vários fatores, tanto do ponto de vista macro, das políticas educacionais, quanto num nível micro, o espaço da sala de aula, onde se desenrolam todas as questões concretas do processo de ensino e aprendizagem. (Fernandes, C. 2010 p. 95)

Iniciamos a conversa, falando sobre a Provinha Brasil, foco principal de estudo deste trabalho. A professora expôs sua opinião a respeito desta prova, da seguinte maneira:

A Provinha Brasil eu acredito ser um instrumento válido, mas no sentido de você perceber melhor a sua turma, você fazer um bom trabalho em cima disto, mas você não pode ficar só fixo naquilo. Aquilo ali é só um pontapé pra você seguir adiante, vai mostrar como está a sua turma, mas não acho que a Provinha Brasil não é uma forma de rezer, não é essa a função da Provinha. Não é essa a função que o Governo Federal se propôs. Então na minha cabeça e pelo que eu li na documentação, é um instrumento mesmo pra você conhecer melhor e poder fazer um bom trabalho com seu aluno, diagnosticar e poder fazer as interferências necessárias. Agora

³¹ O roteiro da entrevista encontra-se em anexo no presente trabalho, bem como a transcrição completa da entrevista. Foram utilizadas neste trabalho as falas seguindo fidedignamente as descrições. A entrevista com a professora foi realizada no ano seguinte da observação, no dia 13/03/2013.

infelizmente algumas pessoas a utilizam como uma coisa, como uma forma de competir com o colega, de achar que a turma é assim ou assado. Mas ta aí só pra você conhecer melhor mesmo e daí pra frente você trabalhar, e depois até a avaliação final, que também acho válida, você vê os avanços que foram conquistados.

Pode-se perceber na professora uma resistência sutil quanto à ideia de submeter o processo de ensino e suas práticas em decorrência da Provinha Brasil. Ela aceita o instrumento dentro do que o documento oficial e a proposta do Governo Federal propõem que é de oferecer um diagnóstico do nível o qual a criança se encontra, mas afirma não admitir, além de criticar quaisquer posturas e práticas que submetem o processo de aprendizagem à prova. Ela afirma que não adota a postura de mudança na sua prática em função da prova e de seus resultados, mas deixa implícito que existem professores que adotam essa postura.

Sigo em busca de pistas que possam me levar às respostas que busco aqui nesta pesquisa, e enfatizo o ponto de discussão referente à preparação e/ou treinamento dos alunos para a Provinha, e a professora me diz:

[...] ela (a Provinha Brasil) é um instrumento que me ajuda a perceber melhor a turma. Fazer algumas interferências sim, mas eu acho que o trabalho do professor tem que estar acima disso, pois ele tem que estar preparado, porque não precisava vir uma Provinha Brasil pra eu ver isso. Então é um instrumento que vai me ajudar sim, mas eu tenho que tá pronta e atenta. Eu acho que qualquer professor a qualquer tempo.

Em seu relato, a professora me mostra que a Provinha Brasil não aparece como limitação para o seu trabalho, vem apenas como mais um instrumento para o processo de aprendizagem.

Eu prossigo a discussão sobre uma possível submissão da prática em relação a uma possível preparação para a Provinha Brasil, e a professora relata que existe sim, na rede, a prática de treinamento de alunos para realizarem as provas.

[...] eu acho assim, que na minha prática, a mentalidade que está se formando não só em relação à Provinha Brasil, mas até nas provas de rede, é treinar a criança, a partir da Provinha tem gente que até pira de querer treinar a criança pra fazer aquilo. Eu acho que

também não é assim, eu acho que naquilo simplesmente a criança tem que estar ali pra mostrar o que sabe, por que senão também aquilo, a própria proposta do Governo Federal é que você tenha um instrumento pra você conhecer os seus alunos, conhecer um pouco com cuidado o trabalho que você vai encaminhar. Mas tem pessoas que pensam que aquilo é uma avaliação fechada, aí entram numa neurose de treinar o aluno igual fosse macaco pra responder as perguntas, quando eu acho que não, aquilo é apenas um ponto de partida, dali você vai, você tem várias interferências pelo caminho, vão ter várias pedras.

A professora demonstra que a Provinha Brasil pode ser um instrumento válido para o diagnóstico da turma, mas afirma que na sua prática na turma do segundo ano o qual lecionava, pouco contribuiu.

Foi mais ou menos o que eu esperava, foi uma confirmação. Porque eu já estava vindo com a turma desde o primeiro ano, da antiga alfabetização. Então ano passado que eles estavam no segundo ano era uma continuidade do meu trabalho, então pra mim não foi tanta surpresa assim. Não foi tão surpreendentemente assim porque foi reflexo do trabalho do ano anterior. Então mais ou menos já era esperado. Um ou outro que entrou na turma, um ou outro que já deu uma evoluída, mas praticamente já esperava.

Os resultados apresentados pela prova já eram esperados pela professora, e o trabalho que vinha sendo realizado não foi alterado.

Eu continuei o trabalho (após a aplicação da provinha). Porque como eu disse antes, eu já tava acompanhando a turma o ano anterior então já tinha em mente o que eu teria que trabalhar para resgatar essas crianças com dificuldade. Então quando eu iniciei o trabalho no ano passado, eu já iniciei já buscando esse resgate dessas crianças com dificuldade. Mas se fosse uma turma que eu estivesse pegando de primeira, assim, eu acho que isso seria um instrumento que me ajudaria a chegar a conclusão que o trabalho desenvolvido é pouco. Como eu já tinha conhecimento, já tinha convívio com eles anterior, ela veio mais confirmar né, mas acho que é válido pra quem tá pegando a turma, não tá acompanhando a turma, pegou a turma de primeira mão né, é um instrumento válido.

A professora acredita que o fator que não a fez alterar o trabalho em função dos resultados da Provinha foi o fato dela vir desenvolvendo um trabalho contínuo

com a turma desde o primeiro ano, o que lhe permitiu um grande conhecimento dos limites e potencialidades da turma. Ela segue afirmando que talvez professores que não possuam as informações que ela possuía pelo fato de estar a dois anos com a turma, pudessem sim vir a mudar seu trabalho em sala de aula em função dos resultados da Provinha.

Para ela, o uso da Provinha Brasil e de seus resultados servem apenas para diagnóstico. Acredito que a postura de resistência em relação a Provinha Brasil seja menor que a apresentada com as provas bimestrais pelo fato da Provinha não ser tão frequente quanto as outras, não a prendendo tanto a um processo que ela mesma considera engessado. Mesmo sendo um exame externo, fora contexto e existindo na sua prática o treinamento para Provinha, acredito que se fosse só a Provinha Brasil seria mais fácil para ela lidar com esse exame, entretanto a demanda de testes é muito maior, e nesse contexto a Provinha é apenas mais um.

Como diagnóstico, como instrumento apenas. Eu acho que o ideal dela, o objetivo dela, o motivo pelo qual ela foi feita, me parece pelo o que a gente lê, é esse. Agora algumas pessoas a utilizam de outra forma, eu pelo menos a encaro conforme o que está previsto. Eu também não vou falar da minha parte, também o trabalho do professor em sala de aula também é uma dificuldade, é um trabalho limitado. A gente que tá em sala de aula da rede é muito difícil. Você vem com uma coisa em mente, na cabeça, planeja tudo e de repente nada daquilo rola.

É interessante refletir acerca dos depoimentos anteriores da professora, no sentido de chamar atenção para o fato de sua experiência de 20 anos com a alfabetização. Essa é uma boa hipótese para compreender porque a Provinha Brasil não altera tanto o trabalho da professora, em seu discurso, mas na prática, os exames em demasia, tornam mais exíguo o tempo para realizar atividades importantes e necessárias com as crianças, segundo observação da própria docente.

Partimos para uma discussão a respeito dos descritores a partir dos quais a Provinha Brasil é elaborada. A professora mais uma vez tece críticas, salientando que os descritores tornam a Provinha falha, uma vez que não contemplam a heterogeneidade presente no processo de aprendizagem.

Na conversa surge uma crítica aos profissionais que preparam o material pedagógico e as provas:

Eu acho que infelizmente quem faz, quem produz o material intelectual na base da SME nem sempre são pessoas gabaritadas, não são pessoas que tem vivência de sala de aula, vivência de alunos, então são pessoas que fizeram uma faculdade e por meios tortuosos vão ocupando cargos de chefia, mas não são pessoas com preparo. Então nem sempre uma coisa ela vai contemplar a outra. Nem sempre essas propostas de orientações curriculares foram feitas e preparadas por pessoas também preparadas para o serviço.

Podemos perceber um descontentamento por parte da professora em relação aos técnicos que elaboram o material, pois muitas vezes não são capazes de captar as necessidades reais da sala de aula, do aluno e as demandas que o professor necessita. Para ela os descritores não contemplam a realidade de trabalho na sala de aula:

Então muitas vezes aquilo não está refletindo, não contempla tudo, não está vendo a realidade que a gente está trabalhando né, é uma coisa assim completamente fora bem fora. Às vezes algumas coisas não estão dentro do contexto, outras não né. A gente trabalha com crianças carentes, crianças de comunidade, muitas delas chegam nas escolas assim, sem as mínimas condições, sem o mínimo preparo né, então a gente vai fazer um trabalho bem de base.

Ela segue ressaltando a realidade dos alunos da escola, relatando dificuldades as quais as crianças trazem para a escola. Para ela, as orientações curriculares e os descritores não levam em consideração todos estes fatores intra e extraescolares, não sendo assim pensado para alunos “reais”.

Quem faz essas orientações curriculares, elas pensam assim num aluno virtual, um aluno que não é o aluno real. O aluno virtual é aquele que tem acesso às redes; o aluno da gente ele é muito carente, isso é uma coisa que ainda não existe né, e não é percebida pelos órgãos centrais. São crianças muito carentes, com muitas deficiências de educação, de instrução em casa, de carinho, enfim, um conjunto todo que prejudica. Então o trabalho da gente, é um trabalho que tem que vir lá resgatando tudo isso e muitas vezes a gente não consegue fazer esse resgate todo.

Mais um fator surge em meio à discussão: a falta de relação entre a prova e orientações curriculares. Este é um problema de planejamento por parte da gestão

pedagógica da rede. E que vem corroborar com as colocações da professora em relação à competência dos profissionais responsáveis por este material.

E muitas vezes, a prova não vem de acordo com as orientações curriculares. Às vezes as orientações curriculares são de um jeito e as provas de outro. Geralmente não são correlatas. Tem esses problemas também.

Pensando nessa questão dos descritores, na dimensão de currículo, Afonso (2010) nos ajuda a compreender este movimento condicionante:

A sobrevalorização das dimensões cognitivas do currículo e de determinado tipo de conhecimentos e processos é vista como condicionante, quer da definição do currículo quer das aprendizagens promovidas e realizadas. Desse modo, o ressurgimento de modalidades de avaliação centralizada, como testes estandardizados, a partir das décadas de oitenta e noventa tem sido interpretado como estratégia de reforço do poder de regulação e de retoma do controle central, designadamente sobre o currículo, por parte do Estado. (AFONSO, 1998 p. 166 *apud* ESTEBAN e AFONSO, 2010 p. 114).

Com relação à crítica feita pela professora aos profissionais que elaboram as provas e os descritores, Heyneman (2011) fala sobre esse sentimento dos professores ao não se sentirem beneficiados por essas provas:

Mas, no caso brasileiro, as avaliações foram realizadas por administradores, predominantemente para seu próprio uso. É difícil para pais e professores se sentirem beneficiados com as avaliações já feitas. Consequentemente, eles às vezes veem as avaliações como realizações administrativas. (HEYNEMAN, 2011 p.48)

Com relação à utilização das provas, e dos materiais de apoio enviados pela rede, a professora é bem taxativa quanto à sua opinião:

Os eventos das provas e dos cadernos pedagógicos engessam um pouco o trabalho do professor, porque por mais que você enxergue e veja as coisas, ao mesmo tempo você também tem que fazer um trabalho que contemple essa avaliação que vem pronta da SME e que o aluno também tem que responder aquilo. Então fica

assim, o trabalho do professor dependendo, e volta a mesma questão, dependendo da consciência do professor, do profissional. Ele pode assim, fazer um trabalho e até buscar nisso um subsídio na Provinha Brasil ou não, porque também como existem todos esses cadernos pedagógicos, como existem essas avaliações prontas, algumas pessoas às vezes trabalham mais no sentido de atender isso. Eu procurei não levar isso em conta, fiz meu trabalho e agora que se lascasse, então, com a consciência tranquila que o que eu tô fazendo é para ajudar o aluno a recuperar, a recuperação durante o ano.

De acordo com a professora, as provas da rede e os cadernos pedagógicos privam o trabalho do professor de uma autonomia, uma vez que é necessário contemplar avaliação da rede, que é a válida. A cobrança para que se cumpra o trabalho estabelecido pela rede é real. Ela segue falando sobre as provas:

Eu vejo essas provas como uma forma massificada de avaliação, porque pra mim não representam o que realmente o aluno alcançou não me ajuda a caminhar. Porque eu acho assim, que cada um, aquela criança que criança que tem dificuldade, apesar de fazer a prova, ela não vai atingir grandes acertos na prova, mas ela vai mostrar pra mim através de outras avaliações próprias do dia-a-dia, você vai ver que ela caminhou. Então eu acho que alfabetização ela não é uma receitinha de bolo, isso aí já cansaram de ouvir essa frase, então ela não pode ser fechada numa coisa só. Então a criança alfabetizou, mas ela vai caminhar mais. E a gente não pode ficar fechado nisso. A prova, essas provas que vêm da SME é só marcar o X no quadradinho, de repente tem criança que não sabe ler que está marcando a resposta certa, foi apenas um chute, marcou tudo letra A, tudo letra B. Isso pra mim não prova nada, então essas prova pra mim e nada são a mesma coisa.

Para ela as provas da rede são uma forma massificante de avaliação, e não representam o que o aluno sabe, além de não oferecer ajuda ao processo de aprendizagem. Ela nos indica resistência em relação a essas provas, e as apresenta como instrumentos falhos que não contemplam o processo de aprendizagem como um todo, não levam em consideração todo o percurso que o aluno percorre na aprendizagem.

Percebe-se grande descontentamento da professora em relação às provas da rede, além falta de confiança nestes instrumentos. Fernandes (2009) nos leva a refletir na fala desta professora a respeito da integração entre avaliação e processo de aprendizagem, que não acontece em relação à essas provas.

Não havendo integração, a avaliação aparece como algo externo ao processo de ensino e de aprendizagem e como um procedimento cujas funções são de natureza mais certificativa e seletiva e menos para ajudar os alunos a aprenderem e a desenvolverem suas aprendizagens. (FERNANDES, D. 2009 p.89).

Chegamos ao ponto o qual a professora fala sobre sua maneira de avaliar os seus alunos.

Na verdade, o sistema já nos colocou a pressão de colocar como a nota válida a nota da prova da secretaria de educação. Então quer dizer, o meu trabalho eu fiz independente disso, mas em questão de nota eu também não podia fugir à nota da rede, até porque é esse tipo de avaliação que eles vão encarar daqui pra frente, mas eu não prendi meu trabalho nisso, não fixei meu trabalho nessas provas. Mas na hora de lançar eu tive que lançar, porque valido é que eles estabelecem.

Existe por parte da SME uma legitimação da prova da rede, ao considerar como válida apenas a nota obtida nestas provas³². Consequentemente, deslegitima-se o trabalho do professor que se preocupa em buscar outros caminhos avaliativos para seus alunos.

Neste momento encontramos na fala da professora uma insatisfação em relação à postura adotada pela rede, ao tornar legítima apenas a nota da prova produzida pela rede. Tem-se uma supervalorização da nota e da prova no processo avaliativo. Fernandes (2010, p. 100) faz uma crítica a essa supervalorização, quando diz:

Avaliar não é medir. Avaliar é um processo no qual realizar provas, testes, atribuir notas ou conceitos são apenas uma parte do

³² As Provas Bimestrais são avaliações de Língua Portuguesa e Matemática para as turmas de 2º ao 9º ano, produzidas pelo órgão central da SME e enviadas a todas as escolas da rede para que sejam aplicadas bimestralmente, de acordo com calendário único, divulgado pela SME. Destacamos ainda que, a partir do ano de 2010, a disciplina de Ciências foi incorporada a esta prática. (RAMALHO, 2012 p. 79).

processo. Portanto, avaliar as questões relativas à formação dos alunos é fundamental para que não percamos de vista a função social da escola, para que nossos alunos se tornem conscientes, responsáveis. (FERNANDES, C. 2010 p. 100)

Ainda em relação à determinação da SME quanto à deslegitimação dos processos de avaliação realizados em sala de aula, a professora afirma que essa política vem travando o processo de aprendizagem, uma vez que o processo fica amarrado às deliberações da secretaria.

Infelizmente o processo educativo do Rio de Janeiro está muito engessado, tá engessado demais, sufocante. Porque você não consegue fazer, você vê que seu trabalho não chega, não atinge o que você pensa. Então acho que assim, pra quem tá envolvido, pra quem é comprometido assim com o trabalho, se sente frustrado, porque você também fica amarrado numa coisa que não acho que tenha sentido, que tenha razão. Enfim, a gente tem que seguir, profissionalmente a gente não pode ir contra.

Percebemos no relato da professora que a rede está sufocando o trabalho do professor com a atual política de avaliação. O professor se sente amarrado a um processo que pra ele não faz sentido, uma vez que não contempla as necessidades reais de seus alunos.

Essa postura da SME pauta-se na busca massificante pela *qualidade* do ensino.

A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada, no que todos dizem buscar. Inclusive aqueles que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-lo para coroar suas propostas, sejam lá quais forem. (ENGUITA, 1994 p. 95)

Esse conceito de qualidade, segundo Enguita (1994 p. 95), torna-se uma palavra de ordem mobilizadora, um grito de guerra em torno do qual devem juntar todos os esforços. Para tal os professores devem seguir e compactuar dos mecanismos estabelecidos pela rede em busca dessa “qualidade”, independente de concordarem ou não, e independente de ser o melhor caminho ou não. Para Horta Neto (2010):

[...] qualidade em educação depende da existência de um padrão, uma referência a partir da qual seja possível comparar os processos educacionais que se quer medir a esses padrões. Por meio dos dados obtidos pelas medidas, é possível adquirir indicações objetivas que permitam orientar as políticas educacionais. (HORTA NETO, 2010 p. 94)

Existe uma pressão em relação a metas que devem ser cumpridas pelos professores para que se chegue a esse conceito de qualidade estabelecido pela rede, como podemos ver a seguir:

Não, nessas provas (Prova Brasil e Provinha Brasil) não, mas nas provas de rede diretamente acaba tendo. Por conta do desempenho, de IDEB, de isso e daquilo. Eu acho que o que tem que ser visto é o aluno. Não adianta treinar o aluno feito macaco pra marcar X em determinada questão. Eu também não sou mentirosa, se o aluno fez, fez; se não fez não sou eu que vou dar resposta pra ele. Então o meu trabalho é levar ele a entender e a saber, então o que eu procurei trabalhar foi isso. Sinto muito se eu não rezo de acordo, mas eu não vou concordar com isso, é um pouco demais pra eu concordar com uma coisa dessa. Mas existe sim, a pressão é feita, e assim, a pressão ela vem de cima, ela vem de Secretaria de Educação, vem efeito cascata e cai na mão do professor.

Existe uma cobrança real por parte da direção em relação aos resultados das provas da rede e aos índices (IDEB). A professora se recusa a participar de manobras que visam burlar os resultados nas provas, a fim de elevar os índices.

Em relação a essa pressão sofrida pela professora, podemos buscar em Contreras (2002) contribuições sobre profissionalismo que nos ajudam a entender o conflito apresentado pela professora.

A estipulação, a partir dos aparelhos administrativos, do currículo das escolas (estabelecido esse currículo como resultados homogeneizados que devem alcançar as associações e professores) reduz a participação da sociedade a procedimentos burocratizados, forçando os professores ao papel de funcionário obediente e ao resto da sociedade ao de espectadores. (CONTRERAS, 2002 p. 80)

Souza e Oliveira (2003) destacam o papel do Estado na condução das políticas educacionais através da avaliação, uma vez que a questão central, de

acordo com os autores (idem) não está em buscar subsídios para intervenções mais precisas, mas sim difundir uma concepção de avaliação que tem por finalidade a estimulação da competitividade e a responsabilização através destas provas.

Na escola foi possível notar que existe diariamente um conflito e uma tensão durante as aulas. A professora tentava fazer um trabalho diversificado com os alunos que estavam com dificuldade, mas de repente ela interrompia o trabalho e pedia que os alunos pegassem o caderno pedagógico porque ele tinha que ser trabalhado dentro de uma data estipulada. Era como se fossem duas aulas: uma que a professora tentava dar à sua maneira, seguindo seus anos de experiência e seus conhecimentos, onde ela era puxada pela sua resistência em relação a todo esse contexto exposto; e outra, onde a professora mediante ao contexto o qual ela tinha que se submeter, seguia todo o protocolo exigido da rede. E nessa ambiguidade diária as práticas pedagógicas que busco trazer neste trabalho acabam por ficar totalmente desestruturadas, pois por mais que a professora tente fazer algo, a política está ali, se fazendo presente através dos “produtos” enviados para a escola e da prestação de contas que a professora e a escola têm que dar à rede.

5.1.3 A Coordenação Pedagógica: o posicionamento da Coordenadora em relação à avaliação e a Provinha Brasil.

Neste subitem continuamos a análise da Provinha Brasil através do olhar dos profissionais da escola. Agora será analisada a entrevista³³ feita com a coordenadora pedagógica, para que possamos a partir de outro olhar seguir a pesquisa em busca de pistas que nos revelem as práticas desta escola.

É importante ressaltar que a atual coordenadora assumiu o cargo há pouco tempo. Assim como com a professora, iniciamos a conversa buscando conhecer a posição da coordenadora em relação a Provinha Brasil. Ela nos diz o seguinte:

³³ O roteiro da entrevista encontra-se em anexo no presente trabalho, bem como a transcrição completa da entrevista. Foram utilizadas neste trabalho as falas seguindo fidedignamente as descrições. A entrevista com coordenadora pedagógica foi realizada no ano seguinte da observação, no dia 20/03/2013.

Eu não observei muito (a Provinha Brasil), esse é o primeiro ano que estou no apoio. Olha no que eu observei, ela é válida. Eu achei ela válida. Ela é um instrumento de avaliação bom pra poder situar o aluno no grau que ele está. Achei válida. Nunca tinha feito como professora a prova, mas achei muito válida. É um instrumento de avaliação fácil, achei fácil.

Cabe chamar atenção para a concepção de avaliação expressa na fala, na medida em que diz “bom para situar o aluno no grau que ele está”, apresentando uma concepção de aprendizagem linear e de avaliação classificatória. O discurso vem mostrar que existe a desqualificação dos professores em relação à produtividade. Cabe trazer a discussão do gerencialismo de Ball (2005):

O gerencialismo tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas... [e]... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (Clarke, Cochrane, McLaughlin, 1994, p.4). Em outras palavras, o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um “instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva” (Bernstein, 1996, p.75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos. Isso envolve “processos de institucionalização e desinstitucionalização” (Lowndes, 1997, p.61), em vez de ser uma mudança “de uma vez por todas”, é um atrito constante, feito de mudanças incrementais maiores e menores, mudanças essas que são em grande número e discrepantes. (BALL, 2005 p.544 e 545)

Seguimos a conversa para a validade da Provinha Brasil como instrumento de apoio ao trabalho do professor:

Ela é mais um instrumento avaliativo, porque ela avalia o nível que o aluno está, o que ele vem desenvolvendo ao longo dos anos do ciclo [...] mas acho válida.

Ela tem um olhar da Provinha Brasil como mais um instrumento que avalia o nível de aprendizagem do aluno. Não apresenta críticas nem elogios a repeatido.

Partimos para a questão do currículo, enfatizando possíveis mudanças em decorrência da Provinha. A coordenadora afirma que não há mudança nas práticas pedagógicas:

Não, não tem nada disso. Não tem treinamento e acho que não tem nada que venha pra preparar pra ela, é só mesmo o que o aluno sabe dentro de sala de aula com o professor, Não tem treinamento específico pra isso, pra preparar. Não que eu saiba. Quem fez essa prova ano passado? A professora (nome da professora)? E ela falou o que?

A coordenadora nega que exista treinamento para fazer a Provinha Brasil ou qualquer outra prova externa, entretanto mostra-se um pouco nervosa em relação ao tema levantado, e busca saber se a professora entrevistada falou algo a respeito. Como as entrevistas são sigilosas, não forneci dados sobre a conversa com a professora. Entretanto os dados da pesquisa evidenciam que há uma preocupação em fazer com que os alunos sejam preparados para as provas com a intenção de melhorar os índices da escola, como pode ser observado na fala da professora, registrada no caderno de observação, e resgatada a seguir:

Hoje nós estamos treinando para a prova, então eu não posso ajudar vocês, porque no dia da prova eu não vou poder ajudá-los³⁴.

Referente às avaliações enviadas pela SME, a coordenadora acredita que são muito importantes, e que podem ajudar a melhorar o ensino.

Eu acho muito válido, porque serve pra você conhecer aquele aluno, você realmente fica sabendo. Antigamente Daniely, eu sou professora há muitos anos, então teve uma época que não precisava dar prova, não sei se você pegou essa época. Não precisava dar prova então a coisa corria muito frouxa. Pra quem não era comprometido com o magistério aproveitava a situação. Então o que a prefeitura nessa nova gestão fez? Começou a amarrar. Tá amarrando tudo. Os professores reclamam que estão com pouca autonomia em sala de aula porque agora chega tudo, mas é uma boa coisa, eu acho. Porque tem que ver também que tem professor que fica só naquilo, não avança: eles mandam isso, então vou ficar só nisso. Mas você não precisa ficar só naquilo. Eles reclamam do

³⁴ Depoimento da professora retirado do caderno de observação.

caderno (pedagógico), mas você pode dar outras coisas também: pra frente, pra trás, paralelo. Eu acho válido.

A coordenadora é a favor da política de avaliação da SME, e não acredita que haja perda de autonomia por parte dos professores, mas sim ações por parte da rede para que o processo de aprendizagem seja mais bem conduzido. Para ela essa política avaliativa vem para “amarrar” o processo e impedir que corra “frouxo”. Ou seja, apresenta uma visão na qual os professores não possuem eficiência para conduzir autonomamente o processo de aprendizagem, sendo necessária uma interferência externa para melhor conduzir este processo. Ela toca na questão do comprometimento, classificando professores contrários a essa política como não compromissados. Para ela o professor compromissado é aquele que aceita e segue as determinações da SME sem questionar; e descompromissado será aquele que questiona a perda de autonomia.

O conceito de *performatividade* de Ball (2005) nos ajuda a analisar essa posição, que busca através das atuais políticas da SME julgar, diferenciar e classificar os professores como “compromissados” ou “não compromissados”.

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e maneiras institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005 p. 544).

Ela cita a política dos ciclos, referindo-se a essa proposta como ausência de provas e de avaliação. A política de ciclos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 continua sendo foco de discussões entre educadores e pesquisadores da área. A coordenadora afirma que foi *uma época que não precisava dar prova, não sei se você pegou essa época. Não precisava dar prova então a coisa corria muito frouxa*³⁵.

De acordo com Fetzner (2008):

³⁵ Trecho retirado da transcrição da entrevista com a coordenadora pedagógica.

Na organização escolar em ciclos, os espaços e os tempos escolares precisam ser propostos para o pleno desenvolvimento humano: o currículo, os agrupamentos, as salas de apoio, a organização do ensino necessitam corresponder às necessidades de promoção da aprendizagem escolar e não para provocar rupturas ou fragmentações a este processo. Várias redes de ensino têm formulado propostas para o atendimento destas necessidades: flexibilidade curricular, professores de apoio, espaços de apoio escolar, organização do ensino por meio de projetos, planejamentos dialógicos, complexos temáticos, avaliação continuada. Enfim, parece relativamente entendido que não basta reunir os alunos em fases de desenvolvimento, ou por idade, pois a aprendizagem não em espontânea a este agrupamento, é necessário uma reorganização escolar que tome como princípio a sempre presente capacidade de aprendizagem dos alunos, seu contexto social e suas possibilidades de desenvolvimento (aqui, então considerando-se a sua idade), princípios orientadores das providências a serem tomadas. (Fetzner, 2008 p. 145 e 146).

Ou seja, a política de ciclos, como Fetzner (2008) coloca, não implica na ausência de avaliação. A proposta do Ciclo, baseada em teorias construtivistas, trabalhava com uma nova forma de distribuição do tempo e organização curricular, organizando os três anos para a alfabetização de crianças entre 6 a 8 anos de idade em um ciclo. Nesse ciclo não haveria retenção, de modo a permitir que até o fim do terceiro ano a criança tivesse tempo e oportunidade de ser alfabetizada. Essa proposta da Secretaria de Educação veio com a intenção de superar os problemas de evasão escolar e de repetência, que comprometiam a vida escolar dos alunos.

A coordenadora busca justificativa na pressão sofrida pelos professores como solução para a “ausência de avaliação e controle da turma” que teria surgido durante a política dos ciclos. É de conhecimento geral que a implantação da política de ciclos não foi bem sucedida na rede municipal do Rio de Janeiro, mas a atual política de arrocho ao sistema educacional ainda não tem se mostrado como redentora da situação. De acordo com Ball (2005 p. 549) tal justificativa por parte dela trata-se do efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática, produz a performatividade.

Sobre os processos avaliativos praticados na escola, busco pistas sobre como a coordenação lida com esse processo, e as provas da rede e os cadernos pedagógicos surgem na conversa. Percebe-se que a coordenadora adota uma postura de responsabilização dos professores:

No ano passado³⁶, no 4º COC o pessoal estava reclamando disso, que não tinham autonomia, que tinha que seguir os cadernos pedagógicos da prefeitura e tal. Eu falei que não, que não precisa necessariamente ficar preso e seguir a mesma coisa, você pode lançar mão de outros recursos também. Mas tem gente que fica só naquilo, é mais fácil. A gente fala para o professor que ele não tem que usar só aquilo não. Dentro da sua sala de aula você é o gerente e define o fio condutor, você pode fazer o que você quiser. Agora as provas são feitas em cima do projeto pedagógico, do conteúdo do caderno pedagógico.

Ela afirma que não há perda de autonomia, e acredita que o professor pode conduzir o processo de aprendizagem da maneira que achar melhor, entretanto sinaliza que as provas da rede são feitas de acordo com o conteúdo apresentado no caderno pedagógico. Ou seja, há contradição, já que não é possível conduzir um processo com autonomia quando se tem que seguir o planejamento do caderno pedagógico para realizar a prova.

Para Afonso (2010), nesta postura de responsabilização (*accountability*³⁷) apresentada, a educação é percebida como um bem público e espera-se que os professores, enquanto profissionais, desenvolvam os processos pedagógicos que conduzam a uma melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem. (AFONSO *in* ESTEBAN; AFONSO, 2010 p. 160).

Baseando-nos em Schwartzman (2011), há perda de autonomia por parte dos professores em relação a essa política adotada pela rede:

As avaliações de nova geração reduzem o poder e a autoridade dos educadores, colocando em seu lugar uma nova geração de especialistas com outro tipo de cultura e informação. (SCHWARTZMAN, 2011 p.31)

³⁶ As entrevistas foram realizadas em março de 2013, mas a observação da escola ocorreu durante o ano de 2012, por isso a coordenadora diz “no ano passado”.

³⁷ De acordo com Afonso (2010), a avaliação pode ser utilizada, entre muitos outros objetivos e funções como condição para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*).

A coordenadora busca a todo o momento naturalizar a política avaliativa da rede. Esteban (2012 p. 85) chama atenção para o não reconhecimento do poder que os instrumentos mediadores têm na organização da ação das pessoas que os utilizam:

Os instrumentos mediadores são reconhecidos como elementos neutros, são naturalizados, ocultando, assim as múltiplas relações sociais, culturais e institucionais que permeiam sua elaboração e uso. Finalmente, como os instrumentos mediadores são produções sociais, portanto, compostos também por relações de força, eles interferem nas relações inter e intrapsicológicas, provocando efeitos nem sempre desejados, planejados ou explicitados, ampliando ou reduzindo a eficácia de determinadas ações pedagógicas. (ESTEBAN, 2012 p. 85 e 86).

Levando em consideração essa relação dos instrumentos (neste caso as provas da rede), não podemos deixar de analisar a relação do professor em sala de aula submetido ao uso destes, e conforme a professora da turma nos informou em entrevista, subjacentes à validade deles, uma vez que ao considerar legítima apenas a nota da prova da rede, desqualifica-se todo o trabalho realizado porventura pelos professores. A questão que fica é o papel do professor neste ambiente, uma vez que ele fica pressionado pela política da rede; e na visão da coordenação aparece como aquele que não quer ter trabalho de buscar meios para fazer seu aluno progredir.

E mais uma vez o comprometimento do professor é colocado em questão:

Se o professor é compromissado é possível (trabalhar os cadernos pedagógicos e contemplar outros meios de aprendizagem). Nas escolas da prefeitura há diferentes níveis de aluno. Hoje mesmo tive um problema sério com um aluno analfabeto que a professora não quer ficar mais, ela não quer que ele fique na sala. O Que eu fiz? Coloquei ele aqui e fiquei dando reforço pra ele. Agora ela não tinha que fazer isso, ele tinha que ficar com a professora. Na nossa época a gente trabalhava com analfabeto e aluno da série. Mas essas professoras acham que não, que elas não tem trabalhar de forma diversificada, quando o aluno vai apresentando dificuldade elas vão deixando pra trás, aí chega no quarto ano analfabeto. Ninguém quer trabalhar diversificado não, ninguém quer ter trabalho, ninguém quer se compromissar. Na minha época a gente fazia isso. Complicado. Não existe isso, nem em escola particular você encontra isso, você encontra uns muito bons, uns regulares e uns fracos. Mas os professores não querem saber não de resgatar. É mais fácil deixar lá. Aí chega no sexto ano o professor pergunta: Meu Deus, como você passou? Não sei. Isso pra mim é falta de compromisso.

A coordenadora afirma que é possível sim trabalhar com os cadernos pedagógicos e contemplar outros meios de aprendizagem. Para ela, apenas os professores descompromissados não estão satisfeitos com os cadernos. Ela segue fazendo críticas, afirmando que alguns professores não querem trabalhar com as dificuldades dos alunos de forma diversificada. É incisiva em apontar a falta de comprometimento dos professores como a fonte dos problemas educacionais. Entretanto, essa fala contradiz com o depoimento da professora da turma, sujeito dessa pesquisa, uma vez que a mesma reivindica mais tempo para atividades diversificadas, pois as provas tomam muito tempo. Resgatando a fala da professora podemos perceber isso:

É mais uma avaliação que chega, e que nós aqui da escola ainda não sabemos se trata de um programa, projeto, metodologia... A situação fica complicada, pois vem mais essa avaliação. Aqui na turma onze alunos não sabem ler, e eu estou tentando alfabetizá-los novamente. Aí eu tenho que parar o trabalho para aplicar essa avaliação que eu mais ou menos já sei o resultado. É um momento que eu poderia estar realizando algum trabalho de recuperação, paralelo, que eu perco aplicando essa prova. Eu não preciso dessa prova pra me dizer que eu tenho onze alunos que não aprendem, eu preciso fazer um trabalho com eles para que eles aprendam³⁸.

Sendo assim, percebemos que na visão da coordenadora pedagógica a imagem do professor é projetada a partir dos resultados obtidos nos exames e da sua capacidade de aceitar os mecanismos e práticas determinadas pela SME. Entretanto, podemos problematizar essa fala, levando em consideração a hipótese de uma fala oficial, talvez “policiada”, visto o cargo ocupado na escola. Cabe também a concepção de Coordenação Pedagógica, que muitas vezes é percebida como aquele profissional que tem a função de “supervisionar”, “controlar” o trabalho do professor.

³⁸ Trecho de uma fala da professora retirado do caderno de observação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Buscando neste momento apresentar uma visão mais sistematizada dos dados obtidos através deste trabalho investigativo, torna-se importante realizar uma síntese, além de explicitar os caminhos e linhas de investigação deste trabalho, de forma a construir de maneira consistente conclusões, sem a pretensão de que sejam definitivas, uma vez que a dinâmica dos espaços escolares e os estudos produzidos na área oferecem constantes mudanças e movimentos, construindo e desconstruindo a todo tempo os processos que se estabelecem na escola.

O presente trabalho estudou e analisou as influências dos exames de larga escala, com ênfase na Provinha Brasil em relação aos processos de intervenção pedagógica em função destes exames.

Referente aos exames de larga escala, foi possível chegar a conclusões que nos levam a perceber que este tipo de avaliação pode vir a estimular a organização do ensino quase exclusivamente a serviço das provas. Pontuamos nesta pesquisa que esta organização não é positiva para a escola, uma vez que estas provas não traduzem a totalidade do currículo. Aprender, ensinar e avaliar são três processos indissociáveis e a melhora da aprendizagem dos alunos passa pela melhoria do processo de ensino-aprendizagem e dos processos de avaliação. Uma submissão do ensino aos exames de larga escala, que não fazem parte do processo pedagógico construído na escola, pode ser prejudicial à aprendizagem a partir do momento que as escolas passam a viver em função deles. Acreditamos que se faz necessário pensar a avaliação através de uma perspectiva mais equilibrada, priorizando o processo avaliativo que verdadeiramente poderá ajudar o aluno a aprender, em detrimento daquele que virá como fonte de dados estatísticos, sem retorno real para a escola.

As avaliações externas, conforme o estudo apresenta, são geralmente utilizadas como instrumento de regulação das políticas públicas de educação, e também como forma de verificar em que medida o currículo desenvolvido pelas escolas está em consonância com o currículo proposto pelos órgãos do governo. O número de provas a serem aplicadas é variável entre as redes de ensino, entretanto

o excessivo número de provas externas a serem aplicadas pode conduzir a um estreitamento do currículo. A busca pela “qualidade” que passou a ser traduzida pela massificante aplicação de provas pelas secretarias de educação e divulgação de seus resultados pode trazer danos severos ao processo educativo, uma vez que pode vir a desenvolver um efeito de estreitamento do currículo.

Nesse cenário, a escola passa a desenvolver seu trabalho em função das provas, entretanto essas provas não traduzem a totalidade do currículo, e esse movimento gera um processo de homogeneização do ensino. As diferenças são negadas, e passa a ser estabelecido um modelo de aluno ideal, que será aquele capaz compreender o que o exame deseja que seja compreendido. Nega-se todo o caminho que cada aluno percorre durante o processo de aprendizagem, e a ênfase passa do processo para o resultado.

O ponto principal é como as redes de ensino, as escolas e os professores organizam o funcionamento pedagógico. Questionamentos acerca da operacionalidade e funcionalidade do projeto político-pedagógico, das tarefas selecionadas para que os alunos possam aprender com compreensão, de oportunidade para os alunos participarem efetivamente no desenvolvimento das suas aprendizagens e etc. Estas questões surgem a partir da análise da organização da escola. É preciso saber como se desenvolve o currículo em cada escola para que todos os alunos sejam capazes de progredir o tanto quanto lhe permitirem as suas capacidades e os seus interesses. A avaliação que se pratica nas salas de aula tem que ter um propósito fundamental que se sobrepõe a todos os outros: ela tem que estar a serviço de quem precisa aprender. Neste sentido, a avaliação é um processo que tem que estar intimamente relacionado com o ensino e com a aprendizagem. Só dessa forma a avaliação é eminentemente pedagógica, podendo ajudar os alunos a melhorarem a sua autoestima e, conseqüentemente, a reconciliarem-se com a escola. Convém ressaltar que precisamos de novas e inovadoras formas de organizar o ensino articulando-o inteligentemente com a avaliação e com a aprendizagem.

No que concerne ao campo da avaliação do aluno, ela deverá ser voltada para o seu potencial de aprendizagem. Para isso faz-se necessário pensar num processo de desenvolvimento onde não apenas se considere a existência de

imposições e limites de uma estrutura, mas onde também exista um sistema aberto, cheio de possibilidades, de criação e de liberdade.

Partindo deste pressuposto, é possível compreender a aprendizagem humana como uma rede plena de interações, vínculos, compromissos e papéis, que constituem um sistema complexo. Deste modo teremos o envolvimento não apenas do aluno, mas da família, da escola, da sociedade. Ainda nos cabe observar a história de vida de cada elemento dessa rede. Cabe-nos ter um olhar que nos permita atuar no plano da subjetividade, uma vez que não há testes e programas elaborados previamente que possam dar conta da diversidade de cada sujeito singular.

Faz-se necessário propor uma reflexão acerca dos instrumentos de avaliação, afirmando que os mesmos devem nos ajudar a fazer uma reflexão organizada sobre o que ocorre e ao mesmo tempo sobre o que é preciso fazer dentro do contexto determinado. Apenas uma avaliação capaz de produzir alternativas aceitáveis, no espaço e no tempo, pode nos levar a mudanças positivas. Por sua vez, os profissionais envolvidos neste processo precisam demonstrar a capacidade de serem flexíveis, não somente nas técnicas e instrumentos utilizados, mas também nas propostas, para gerarem novos processos que atendam às demandas educacionais postas.

Caberá ao profissional envolvido no processo de aprendizagem – professor, diretor, orientador, etc. – entender que tal processo deve se organizar em função do aluno, que é a parte interessada em aprender, e não a processos externos ao cotidiano escolar. A avaliação externa, com seu papel certificador e mensurador, se inicia na aplicação da prova e se encerra na tabulação dos resultados. É um processo muito limitado para mudar a organização das práticas pedagógicas em função dele. Avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem, mas ela por si só não o constitui, e a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. Ela é uma parte do processo, e só pode ser entendida como parte deste quando se manifesta como busca de compreensão dos avanços, limites e dificuldades, a fim de oferecer diagnóstico para melhoria do ensino.

As análises neste trabalho foram feitas a partir de observações, da fala de uma professora e de uma coordenadora pedagógica em relação às suas

concepções a respeito da Provinha Brasil e do processo avaliativo. A guisa das considerações que serão aqui apresentadas considero importante trazer duas falas, uma da professora e uma da coordenadora pedagógica, que melhor traduzem o panorama que pretendo aqui explicitar.

Durante a entrevista, a professora deu um depoimento que foi muito marcante pra mim:

Infelizmente o processo educativo do Rio de Janeiro está muito engessado, tá engessado demais, sufocante. Por que você não consegue fazer, você vê que seu trabalho não chega, não atinge o que você pensa. (Depoimento da Professora).

Entretanto percebemos conflitos, uma vez que em seu depoimento a professora sustenta uma posição contrária ao treinamento para a prova, mas durante a observação da sala de aula é possível perceber que o treinamento está presente, tão naturalizado que já parece fazer parte das práticas pedagógicas. Esse momento explicita com bastante clareza essa naturalização:

Hoje nós estamos treinando para a prova, então eu não posso ajudar vocês, porque no dia da prova eu não vou poder ajudá-los. (Trecho retirado do Caderno de Observação).

Em meio a tantos conflitos, esse sistema de avaliação tem provocado a redução do ensino ao treinamento dos conteúdos que serão verificados, estreitamento do currículo aos descritores, ansiedade de toda a comunidade escolar pelos resultados, camuflagem dos dados, e inibição das práticas dialógicas e emancipatórias. Neste mesmo sentido, de acordo com Afonso (2005) esta prática age procurando reduzir e/ou impedir o exercício da autonomia profissional dos professores submetendo-os a controles externos cada vez mais apertados que os transformam em meros executores de programas e currículos produzidos predominantemente em função dos novos interesses hegemônicos.

Voltando o olhar para a coordenação pedagógica, o que ficou marcante em seu discurso foi a responsabilização dos professores pelo fracasso dos alunos, e uma exaltação das políticas da SME como redentora de todos os problemas existentes na educação do Rio de Janeiro:

Teve uma época que não precisava dar prova então a coisa corria muito frouxa. Pra quem não era compromissado com o magistério aproveitava a situação. Então o que a prefeitura nessa nova gestão fez? Começou a amarrar. Tá amarrando tudo. Os professores reclamam que estão com pouca autonomia em sala de aula porque agora chega tudo, mas é uma boa coisa, eu acho.
(Depoimento da Coordenadora Pedagógica)

A fala da coordenadora vem carregada de preocupação com a eficiência e a produtividade, entretanto, vazia de conteúdos sociais. E estas políticas são voltadas para esse fim. Eles apontam para outras possibilidades de concretização de qualidade na educação através da reformulação da concepção de avaliação hegemônica

O que vemos hoje dentro da escola é o aumento gradual de exames externos, que apresentam uma visão classificatória, quantitativa e excludente, apoiados por políticas públicas que envolvem premiação e responsabilização pelos resultados, compactuando com a lógica neoliberal. O volumoso número de provas expressa o poder de regulação vindo de diferentes esferas governamentais, que serão refletidos diretamente nas práticas avaliativas dos professores em sala de aula. Ainda é comum a concepção de avaliação associada à prova, à mensuração e à quantificação do ensino e do desempenho escolar. Essa concepção apresenta uma visão limitada da avaliação como instrumento, que acaba por ser legitimada através dos exames de larga escala. Ainda é preciso discutir esta temática e pensar em avaliação para além de um tipo de instrumento a ser utilizado e/ou verificação das aprendizagens dos alunos.

A Provinha Brasil neste cenário exposto é apenas mais um exame, que acaba de certa maneira, como todos os outros, desestruturando o cotidiano escolar. Considerando as situações e análises expostas neste trabalho, emerge a

necessidade de problematizar as concepções de avaliação e as práticas avaliativas presentes na escola, que se apresentaram carregadas de conflitos e contradições. É possível perceber que as práticas pedagógicas se apresentam transitórias, ora sob a abordagem qualitativa, ora sob a abordagem quantitativa.

Esse trabalho aponta novas possibilidades de pesquisa qualitativa no que tange as mudanças no cotidiano da escola a partir das práticas dos exames. Acredito que novas pesquisas poderão voltar-se para as práticas pedagógicas em relação à avaliação; para as influências dos exames externos no cotidiano escolar; na questão da autonomia do professor frente aos instrumentos padronizados que adentram cada vez mais nas escolas; nas relações entre os próprios profissionais da escola e como essas relações se estabelecem mediante à esse novo paradigma que os testes assumiram.

Embora seja um estudo de caso, e generalizações não possam ser feitas, ficam apontamentos que podem ser pistas sobre a relação entre as práticas pedagógicas e o cotidiano, influenciados pelo contexto das políticas de avaliação de larga escala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. USOS E ABUSOS DOS ESTUDOS DE CASO. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set/dez. 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18/04/2012.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Educação e Sociedade. [online]. 2001, vol.22, n.75, pp. 48-66. Acesso em 17 de agosto de 2012.

BRANDÃO, Zaia. Conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 79, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5

BRASIL. Matriz de Referência comentada – Leitura e Escrita. MEC. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/matriz_referencia.pdf> Acesso em 01 de julho de 2012.

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.

BRASIL. Portaria normativa MEC nº 931 de 21 de março de 2005. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, n. 55, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2008, vol.16, n.59, pp. 229-258. Acesso em 17 de agosto de 2012.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In* GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). Neoliberalismo, qualidade total e educação – visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Revista de Ciências da Educação, nº 9, Maio/Ago 2009. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt> > Acessado em setembro/2012

FERNANDES, Antonio Sérgio Araújo. Políticas públicas: definição, evolução e o caso brasileiro na política social. *In* DANTAS, H.; JUNIOR, J. P. (Org.) Introdução à política brasileira. São Paulo: Ed. Paulus, 2007.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Escolaridade em ciclos: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro. Ed. Wak, 2009.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação escolar: diálogo com professores. *In* SILVA, HOFFMANN e ESTEBAN (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Exames de larga escala e políticas de *accountability*: impactos no cotidiano escolar. Nuevamérica, nº 134, abr-jun 2012.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; NAZARETH, Henrique Dias Gomes. A retórica por uma educação de qualidade e a avaliação de larga escala. *Impulso*, Piracicaba • 21(51), 63-71, jan.-jun. 2011 • ISSN Impresso: 0103-7676 • ISSN Eletrônico: 2236-9767, PP. 63-71. Acesso em 02/05/2012.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FETZNER, Andréa (Org.). Ciclos em revista. Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008.

FRANCO, C. O SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio/jun./jul./ago. 2001.

FREITAS, L.C.; SORDI, M.R.L.; MALAVASI, M.M.S; FREITAS, H.C.L. Avaliação Educacional: Caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos (org.). Avaliação: Construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GOODE, William; HATT, Paul K. Métodos em pesquisa social. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HEYNEMAN, Stephen P. Avaliação da qualidade da educação: lições para o Brasil. In SOUZA, Alberto de Mello. Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtiva. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em:< <http://www.portalideb.com.br/> >

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Provinha Brasil: passo-a-passo. MEC: Brasília, 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
Provinha Brasil: Reflexões sobre a prática. MEC: Brasília, 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
Provinha Brasil: caderno do Professor/Aplicador II: Guia de Aplicação. MEC: Brasília,
2012.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens
qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marinilda. Provinha Brasil: como os docentes utilizam e avaliam os testes de
diagnósticos da Alfabetização. Dissertação de mestrado. FAE/UFMG. (2010).

MINAYO, Maria C.S. de. (org). O desafio do conhecimento; pesquisa qualitativa em
saúde. 11ª edição. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, Maria C.S. de.(org); DESLANDES, Suely F.; GOMES, Romeu. Pesquisa
Social: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Bourdieu e a
Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SOUZA, Sandra Zákia Lian de. Políticas de
avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n.
84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Da universalização do ensino fundamental ao desafio
da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 –
Especial, p. 661-690, out. 2007.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma
sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAMALHO, Felipe Ribeiro. Professora, quantas questões eu acertei? Um estudo das influências da política de exames da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro no Cotidiano das Práticas Docentes. UNIRIO, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. As avaliações de nova geração. In SOUZA, Alberto de Mello. Dimensões da avaliação educacional. Petrópolis: Ed. Vozes, 2011.

SOARES, Magda Becker. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. Trabalho apresentado na XV Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, outubro de 1995.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-25, jan./abr. 2004.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SZYMANSKY, Heloísa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia Alemida Rego. A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva. Brasília: Plano editora, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Virando a escola do avesso por meio da avaliação. Campinas: Papirus. 2008.

WALLERSTEIN, Immanuel. O universalismo europeu: a retórica do poder. São Paulo: Ed. Boitempo, 2007.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Avaliação em larga escala: foco na escola. Org. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

- Roteiro de entrevista semi-estruturada;
- Transcrição da entrevista com a Professora da turma observada;
- Transcrição da entrevista com a Coordenadora Pedagógica;
- Questionário de coleta de dados dos profissionais entrevistados para a pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Uma análise das implicações da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico.

Roteiro de entrevista semi-estruturada para Professor e Coordenador Pedagógico:

- 1) O que você pensa a respeito da Provinha Brasil?
- 2) Em relação aos resultados dessa prova, se pensarmos no propósito dessa avaliação, você acha que ela ajuda o trabalho do professor?
- 3) Desde que foi implantada em 2008, a provinha Brasil provocou alguma mudança na dinâmica da escola, em relação ao currículo, PPP e planejamento?
- 4) Há alguma mudança/preparação no cotidiano dos alunos para realizar a prova?
- 5) A SME estabeleceu alguma meta/medida baseada na aplicação ou nos resultados da Provinha Brasil?
- 6) A programação utilizada para o planejamento das atividades é baseada nos descritores/questões das provas? Aqui na escola, se discute isso? Cada professor faz do seu jeito ou vocês combinam?
- 7) Você acha que a provinha ajuda a diagnosticar os níveis de leitura e escrita?
- 8) Como você avalia/orienta os professores a avaliarem seus alunos?

Transcrição da Entrevista – Professora³⁹:

Eu: O que você pensa a respeito da Provinha Brasil?

Professora: A Provinha Brasil eu acredito ser um instrumento válido, mas no sentido de você perceber melhor a sua turma, você fazer um bom trabalho em cima disto, mas você não pode ficar só fixo naquilo. Aquilo ali é só um pontapé pra você seguir adiante, vai mostrar como está a sua turma, mas não acho que a Provinha Brasil não é uma forma de reazar, não é essa a função da provinha. Não é essa a função que o Governo Federal se propôs. Então na minha cabeça e pelo que eu li na documentação, é um instrumento mesmo, pra você conhecer melhor e poder fazer um bom trabalho com seu aluno, diagnosticar e poder fazer as interferências necessárias. Agora infelizmente algumas pessoas a utilizam como uma coisa, como uma forma de competir com o colega, de achar que a turma é assim ou assado. Mas ta aí só pra você conhecer melhor mesmo e daí pra frente você trabalhar, e depois até a avaliação final, que também acho válida, você vê os avanços que foram conquistados. Infelizmente também uma das coisas que achei ruim na Provinha Brasil desse ano de 2012 foi a falta de compromisso do Governo Federal, porque ela veio no início do ano, mas a provinha que foi prevista para final do ano ela não veio, veio agora em 2013⁴⁰ e quebrou um pouco o ritmo do trabalho, porque eu acho assim, que é uma resposta, não deixa de ser um retorno pra você ver o seu trabalho, fazer uma observação do ano que você entregou. Eu achei que faltou isso, essa falta de organização do Governo Federal de enviar as Provinhas pra serem utilizadas, foi uma falha que esse ano de 2012 pegou.

Eu: Você acha que estas provas ajudam o trabalho do professor?

Professora: Os eventos das provas e dos cadernos pedagógicos engessam um pouco o trabalho do professor, por que por mais que você enxergue e veja as

³⁹ A transcrição foi fiel à gravação da entrevista, seguindo a linguagem utilizada pelos profissionais entrevistados.

⁴⁰ A entrevista foi realizada em março de 2013.

coisas ao mesmo tempo você também tem que fazer um trabalho que contemple essa avaliação que vem pronta da SME e que o aluno também tem que responder aquilo. Então fica assim, o trabalho do professor dependendo, e volta a mesma questão, dependendo da consciência do professor, do profissional. Ele pode assim, fazer um trabalho e até buscar nisso um subsídio na Provinha Brasil ou não, porque também como existem todos esses cadernos pedagógicos, como existem essas avaliações prontas, algumas pessoas às vezes trabalham mais no sentido de atender isso. Eu procurei não levar isso em conta, fiz meu trabalho e agora que se lascasse, então, com a consciência tranquila que o que eu tô fazendo é para ajudar o aluno recuperar, a recuperação durante o ano e tal.

Eu: Então o que você está colocando pra mim é exatamente o que eu vou falar aqui nessa pergunta 4, em relação se houve alguma mudança, alguma preparação, da sua prática, se você não muda em relação à Provinha Brasil?

Professora: Não, ela é um instrumento que me ajuda a perceber melhor a turma, fazer algumas interferências sim, mas eu acho que o trabalho do professor tem que estar acima disso, pois ele tem que estar preparado, porque não precisava vir uma Provinha Brasil pra eu ver isso. Então é um instrumento que vai me ajudar sim, mas eu tenho que tá pronta e atenta. Eu acho que qualquer professor a qualquer tempo

Eu: Entendi, mas assim, sua prática não vai ser condicionada a essa Prova?

Professora: Não, eu acho assim, que na minha prática, a mentalidade que está se formando não só em relação a Provinha Brasil, mas até nas provas de rede, é treinar a criança. A partir da Provinha tem gente que até pira de querer treinar a criança pra fazer aquilo. Eu acho que também não é assim, eu acho que naquilo simplesmente a criança tem que estar ali pra mostrar o que sabe, por que senão também aquilo, a própria proposta do Governo Federal é que você tenha um instrumento pra você conhecer os seus alunos, conhecer um pouco com cuidado o trabalho que você vai encaminhar. Mas tem pessoas que pensam que aquilo é uma avaliação fechada, aí entram numa neurose de treinar o aluno igual fosse macaco

pra responder as perguntas, quando eu acho que não, aquilo é apenas um ponto de partida, dali você vai. Você tem várias interferências pelo caminho, vão ter várias pedras.

Eu: E assim com relação à própria escola, ao Projeto Político Pedagógico, alguma coisa muda ou não, em relação à proposta.

Professora: Quando existe um Projeto Pedagógico, de fato, aí a gente pode até falar. Quando um dia eu ver isso, eu te confesso, a gente volta a esse ponto.

Eu: Em relação a essas provas, que a SME tem enviado, você pensa nessas provas como uma preparação, ou um treinamento?

Professora: Não, eu vejo essas provas como uma forma massificada de avaliação, porque pra mim não representam o que realmente o aluno alcançou não me ajuda a caminhar, porque eu acho assim, que cada um, aquela criança que criança que tem dificuldade, apesar de fazer a prova, ela não vai atingir grandes acertos na prova, mas ela vai mostrar pra mim através de outras avaliações própria do dia-a-dia, você vai ver que ela caminhou. Então eu acho que alfabetização ela não é uma receitinha de bolo, isso aí já cansaram de ouvir essa frase, então ela não pode ser fechada numa coisa só. Então a criança alfabetizou, mas ela vai caminhar mais. E a gente não pode ficar fechado nisso. A prova, essas provas que vem da SME é só marcar o X no quadradinho, de repente tem criança que não sabe ler que está marcando a resposta certa, foi apenas um chute, marcou tudo letra A, tudo letra B. Isso pra mim não prova nada, então essas provas pra mim e nada são a mesma coisa.

Eu: Entendi. E em relação aos descritores, que é por onde é feita a prova, você procura trabalhar com eles, com esses descritores ou você não se baseia por eles?

Professora: Algumas coisas sim, e outras não. Eu acho que infelizmente quem faz, quem produz o material intelectual na base da SME nem sempre são pessoas gabaritadas, são pessoas que tem vivência de sala de aula, vivência de alunos,

então são pessoas que fizeram uma faculdade e por meios tortuosos vão ocupando cargos de chefia, mas não são pessoas com preparo. Então nem sempre uma coisa ela vai contemplar a outra. Nem sempre essas propostas de orientações curriculares foram feitas e preparadas por pessoas também preparadas para o serviço. Que geralmente quem está num cargo desses é aquela pessoa despreparada, é a pessoa que conseguiu por caminhos tortuosos. Então muitas vezes aquilo não está refletindo, não contempla tudo, não está vendo a realidade que a gente está trabalhando né. Uma coisa assim completamente fora bem fora. Às vezes, algumas coisas não estão dentro do contexto, outras não, né. A gente trabalha com crianças carentes, crianças de comunidade, muitas delas chegam nas escolas assim, sem as mínimas condições, sem o mínimo preparo né, então a gente vai fazer um trabalho bem de base. Então quem faz essas orientações curriculares, pensam assim num aluno virtual, um aluno que não é o aluno real. O aluno virtual é aquele que tem acesso às redes; o aluno da gente ele é muito carente. Isso é uma coisa que ainda não existe né, não é percebida pelos órgãos centrais. São crianças muito carentes, com muitas deficiências de educação, de instrução em casa, de carinho, enfim, um conjunto todo que prejudica. Então o trabalho da gente, é um trabalho que tem que vir lá resgatando tudo isso e muitas vezes a gente não consegue fazer esse resgate todo.

Eu: Então você acha que nesse ponto a prova é falha, devido a essa diversidade, aos alunos serem heterogêneos...

Professora: E muitas vezes, a prova não vem de acordo com as orientações curriculares. Às vezes as orientações curriculares são de um jeito e as provas de outro. Geralmente não são correlatas. Tem esses problemas também.

Eu: Entendi. Como você já falou antes, você acha então, que a provinha Brasil, ela é um instrumento que ajuda mesmo neste diagnóstico?

Professora: Como diagnóstico, como instrumento apenas. Eu acho que o ideal dela, o objetivo dela, o motivo pelo qual ela foi feita, me parece pelo o que a gente lê, é esse. Agora algumas pessoas a utilizam de outra forma, eu pelo menos a

encaro conforme o que está previsto. Eu também não vou falar da minha parte, também o trabalho do professor em sala de aula também é uma dificuldade, é um trabalho limitado. A gente que tá em sala de aula da rede é muito difícil. Você vem com uma coisa em mente, na cabeça, planeja tudo e de repente nada daquilo rola.

Eu: Em relação a sua turma de segundo ano, que foi a turma que eu acompanhei por alguns momentos ano passado, depois da aplicação da prova, que você teve esse resultado, você acha que alguma coisa mudou? Deu pra melhorar alguma coisa? Foi o que você esperava o resultado? Te surpreendeu?

Professora: Foi mais ou menos o que eu esperava, foi uma confirmação. Porque eu já estava vindo com a turma desde o primeiro ano, da antiga alfabetização. Então ano passado que eles estavam no segundo ano era uma continuidade do meu trabalho, então pra mim não foi tanta surpresa assim. Não foi tão surpreendentemente assim porque foi reflexo do trabalho do ano anterior. Então mais ou menos já era esperado. Um ou outro que entrou na turma, um ou outro que já deu uma evoluída, mas praticamente já esperava.

Eu: E depois disso, você mudou alguma coisa? Você permaneceu seu trabalho porque estava consciente que estava no caminho certo, ou reviu que alguma coisa precisava mudar?

Professora: Não, eu continuei o trabalho. Porque como eu disse antes, eu já tava acompanhando a turma o ano anterior então já tinha em mente o que eu teria que trabalhar para resgatar essas crianças com dificuldade. Então quando eu iniciei o trabalho no ano passado, eu já iniciei já buscando esse resgate dessas crianças com dificuldade. Mas se fosse uma turma que eu estivesse pegando de primeira, assim, eu acho que isso seria um instrumento que me ajudaria a chegar à conclusão que o trabalho desenvolvido é pouco. Como eu já tinha conhecimento, já tinha convívio com eles anterior, ela veio mais confirmar né, mas acho que é válido pra quem tá pegando a turma, não tá acompanhando a turma, pegou a turma de primeira mão né, é um instrumento válido.

Eu: Entendi. Com relação à avaliação, como você avalia seus alunos? Você utiliza mais provas, se baseia mais em diagnóstico, você acha que dá pra aproveitar pra sua avaliação essas avaliações que vem da SME?

Professora: Na verdade, o sistema já nos colocou a pressão de colocar como a nota válida a nota da prova da secretaria de educação. Então quer dizer, o meu trabalho eu fiz independente disso, mas em questão de nota eu também não podia fugir à nota da rede, até porque é esse tipo de avaliação que eles vão encarar daqui pra frente, mas eu não preendi meu trabalho nisso, não fixei meu trabalho nessas provas. Mas na hora de lançar eu tive que lançar, porque válido é o que eles estabelecem.

Eu: Mas de qualquer jeito eles amarram o processo né?

Professora: Infelizmente o processo educativo do Rio de Janeiro está muito engessado, tá engessado demais, sufocante. Por que você não consegue fazer, você vê que seu trabalho não chega, não atinge o que você pensa. Então acho que assim, pra quem tá envolvido, pra quem é comprometido assim com o trabalho, se sente frustrado, porque você também fica amarrado numa coisa que não acho que tenha sentido, que tenha razão. Enfim, a gente tem que seguir, profissionalmente a gente não pode ir contra.

Eu: Uma última pergunta existe alguma pressão por parte da direção e da coordenação em relação ao rendimento da turma nessas provas?

Professora: Não, nessas provas não, mas nas provas de rede diretamente acaba tendo. Por conta do desempenho, de IDEB, de isso e daquilo. Eu acho que o que tem que ser visto é o aluno. Não adianta treinar o aluno feito macaco pra marcar X em determinada questão. Eu também não sou mentirosa, se o aluno fez, fez; se não fez não sou eu que vou dar resposta pra ele. Então o meu trabalho é levar ele a entender e, a saber, então o que eu procurei trabalhar foi isso. Sinto muito se eu não rezo de acordo, mas eu não vou concordar com isso, é um pouco demais pra eu concordar com uma coisa dessas. Mas existe sim, a pressão é feita, e assim, a

pressão ela vem de cima, ela vem de Secretaria de Educação, vem efeito cascata e cai na mão do professor.

Transcrição da entrevista – Coordenadora Pedagógica⁴¹

Eu: Você sabe que estou aqui na escola pesquisando, fazendo trabalho sobre a Provinha Brasil, sobre como ela tem contribuído, se ela não tem contribuído... Quando eu cheguei ainda era a outra coordenação, e eu cheguei a conversar com ela, mas no meio da pesquisa ela saiu e você assumiu. Então, são perguntas simples, uma conversa sobre a Provinha Brasil, pra ver como ela chegou à escola, como foi recebida, como que ela tem sido desenvolvida se tem afetado o trabalho, se não tem, e como os professores e a coordenação está lidando com esse instrumento de avaliação aqui dentro da escola. ⁴²

Coordenadora: Certo.

Eu: O que você pensa a respeito da Provinha Brasil? Como que você a vê? Você acha que ajuda, ou que atrapalha?

Coordenadora: Olha Daniely, eu não observei muito, esse é o primeiro ano que estou no apoio. Olha no que eu observei, ela é válida. Eu achei ela válida. Ela é um instrumento de avaliação bom pra poder situar o aluno no grau que ele está. Achei válida. Nunca tinha feito como professora a professora, mas achei muito válida. É um instrumento de avaliação fácil, achei fácil.

Eu: Você como coordenadora você que ela vem ajudando o trabalho do professor, que ela pode ajudar ou é indiferente?

Coordenadora: olha Daniely não é que ela seja indiferente, ela é mais um instrumento avaliativo, porque ela avalia o nível que o aluno está, o que ele vem

⁴¹ A transcrição foi fiel à gravação da entrevista, seguindo a linguagem utilizada pelos profissionais entrevistados.

⁴² Foi preciso fazer um resumo da pesquisa e de seus objetivos de maneira geral, pois a coordenação pedagógica mudou e a nova coordenadora não tinha conhecimento sobre a minha pesquisa na escola.

desenvolvendo ao longo dos anos do ciclo, porque esse ano fizeram as crianças do terceiro ano⁴³ porque ano passado não chegou, mas acho válida.

Eu: Em relação ao currículo da escola, você acha que muda alguma coisa, altera alguma coisa? No trabalho de vocês tem alguma preparação pra fazer essa prova ou você deixam fluir normalmente pra ver realmente como está? Não tem treinamento?

Coordenadora: Não, não tem nada disso. Não tem treinamento e acho que não tem nada que venha pra preparar pra ela, é só mesmo o que o aluno sabe dentro de sala de aula com o professor, Não tem treinamento específico pra isso, pra preparar. Não que eu saiba. Quem fez essa prova ano passado? A professora (nome da professora)? E ela falou o que?

Eu: não, a professora (nome da professora) falou que faz o trabalho dela normalmente. Isso é mesmo uma pergunta da minha pesquisa, porque eu realmente estou pesquisando isso, pra ver se muda alguma coisa entendeu?

Coordenadora: e vem alguma coisa? Caderno de apoio?

Eu: Não, só vêm as orientações. E com relação à leitura, a escola tem se preocupado, tá fazendo algum projeto, alguma ação? Porque a Provinha Brasil vem nesse sentido de estar avaliando a alfabetização e o letramento dessas crianças, com o objetivo de até o final do segundo ano essas crianças estejam todas alfabetizadas e letradas. A escola tem desenvolvido algum trabalho buscando ter esse nível desenvolvido?

⁴³ Como informado anteriormente, a entrevista foi realizada em março de 2013, ano posterior à observação (2012). Como já citado na fala da professora, a o Teste 2 da Provinha Brasil não chegou em 2012, só foi enviado às escolas em 2013, então os alunos que fizeram em 2012 o Teste 1 já estavam no 3º ano quando tiveram que fazer o Teste 2.

Coordenadora: Agora a gente tem estagiária, que trabalha três dias com as crianças com dificuldade. É um trabalho que tá ajudando né, quando eles forem fazer de novo a Provinha Brasil.

Eu: Entendi, então essa já é uma ação que escola tá voltada pra tá suprindo as carências?

Coordenadora: Isso, a recuperação paralela dessas crianças. A estagiária trabalha com segundo, terceiro, quarto e quinto ano.

Eu: E a SME, dá algum apoio em relação a isso?

Coordenadora: Não que eu saiba.

Eu: Com relação a essas avaliações que a SME manda, avaliações vindas de fora para os professores aplicarem, o que você pensa a respeito disso? Você acha que é positivo? Ou que acaba limitando o trabalho do professor? Ou que não, que você acha que essas avaliações vão fazer que melhore?

Coordenadora: Eu acho muito válido, porque serve pra você conhecer aquele aluno, você realmente fica sabendo. Antigamente Daniely, eu sou professora há muitos anos, então teve uma época que não precisava dar prova, não sei se você pegou essa época. Não precisava dar prova então a coisa corria muito frouxa. Pra quem não era comprometido com o magistério aproveitava a situação. Então o que a prefeitura nessa nova gestão fez? Começou a amarrar. Tá amarrando tudo. Os professores reclamam que estão com pouca autonomia em sala de aula porque agora chega tudo, mas é uma boa coisa, eu acho. Porque tem que ver também que tem professor que fica só naquilo, não avança: eles mandam isso, então vou ficar só nisso. Mas você não precisa ficar só naquilo. Eles reclamam do caderno (pedagógico), mas você pode dar outras coisas também: pra frente, pra trás, paralelo. Eu acho válido.

Eu: E com relação a isso, a avaliação, tem esse trabalho aqui na escola da direção e da coordenação tá orientando, tá fazendo um trabalho com os professores em relação à forma como eles vão avaliar? Em estar incentivando a avaliação para não se prender só nisso que a secretaria manda, incentivando outros meios?

Coordenadora: No ano passado, no 4º COC o pessoal estava reclamando disso, que não tinham autonomia, que tinha que seguir os cadernos pedagógicos da prefeitura e tal. Eu falei que não, que não precisa necessariamente ficar preso e seguir a mesma coisa, você pode lançar mão de outros recursos também. Mas tem gente que fica só naquilo, é mais fácil. A gente fala para o professor que ele não tem que usar só aquilo não. Dentro da sua sala de aula você é o gerente e define o fio condutor, você pode fazer o que você quiser. Agora as provas são feitas em cima do projeto pedagógico, do conteúdo do caderno pedagógico.

Eu: Você acha então que é possível dentro da sala de aula, dentro de todas as limitações tá trabalhando com esses cadernos pedagógicos e tá contemplando outras coisas além dele?

Coordenadora: É possível. Se o professor é comprometido é possível. Nas escolas da prefeitura há diferentes níveis de aluno. Hoje mesmo tive um problema sério com um aluno analfabeto que a professora não quer ficar mais, ela não quer que ele fique na sala. O que eu fiz? Coloquei ele aqui e fiquei dando reforço pra ele. Agora ela não tinha que fazer isso Daniely, ele tinha que ficar com a professora. Na nossa época a gente trabalhava com analfabeto e aluno da série. Mas essas professoras acham que não, que elas não têm trabalhar de forma diversificada, quando o aluno vai apresentando dificuldade elas vão deixando pra trás, aí chega ao quarto ano analfabeto. Ninguém quer trabalhar diversificado não, ninguém quer ter trabalho, ninguém quer se compromissar. Na minha época a gente fazia isso. Complicado. Não existe isso, nem em escola particular você encontra isso, você encontra uns muito bons, uns regulares e uns fracos. Mas os professores não querem saber não de resgatar. É mais fácil deixar lá. Aí chega no sexto ano o professor pergunta: Meu Deus, como você passou? Não sei. Isso pra mim é falta de compromisso.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Questionário de coleta de dados para pesquisa:

Para que possamos descrever melhor os profissionais envolvidos nesta pesquisa, conto com a sua colaboração respondendo algumas questões:

1) Cargo: _____

2) Formação:

3) Tempo de atuação no magistério:

4) Jornada de trabalho:

5) Tempo de experiência com alfabetização:

6) Tempo de trabalho nesta unidade escolar:

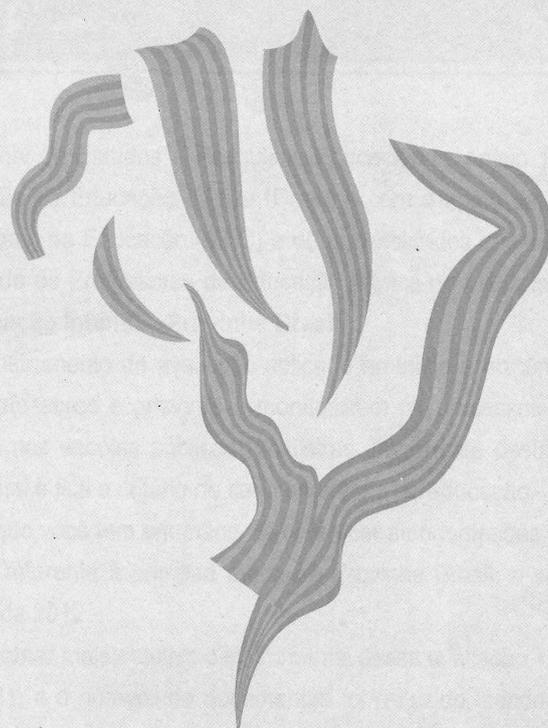
ANEXOS

- Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial;
- Provinha Brasil: Teste 1/2012 – Leitura;
- Ficha de correção Teste 1/2012 – Leitura.

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 o 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"> ○ vogais nasalizadas; ○ letras que possuem correspondência sonora única (e.: p, b, t, d, f); ○ letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); ○ sílabas
2º Eixo	LEITURA
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso 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 isso 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 e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um 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.
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.



PROVINHA BRASIL

Avaliando a alfabetização

GUIA DE APLICAÇÃO

LEITURA • TESTE 1

2012

INEP



Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAIS RICO E PAIS SEM POBREZA

ELABORAÇÃO:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb)

COLABORADORES:

Ministério da Educação (MEC)

Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC)

Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Cform)

Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (Ceel)



Caro Professor,

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e 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**.

Trata-se de um instrumento de avaliação aplicado no início e no término do ano letivo, com o intuito de auxiliar professores e gestores a monitorarem os processos de desenvolvimento da alfabetização oferecida nas escolas públicas brasileiras. Importante destacar que a aplicação da Provinha Brasil é opcional e fica a critério de cada secretaria de educação.

Este documento que você tem em mãos visa oferecer as orientações gerais sobre a aplicação do Caderno do Aluno, referente à primeira etapa da Provinha Brasil, a ser realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2012.

Com o intuito de tornar mais objetivo o instrumental dessa avaliação, o **Kit da Provinha Brasil** foi reformulado em 2011, e o número de documentos foi reduzido, sendo composto nesta edição por quatro documentos: **Guia de Aplicação; Guia de Correção e Interpretação de Resultados; Caderno do Aluno e Reflexões sobre a Prática**. Importante ressaltar que os professores e a equipe escolar precisam conhecer todos os documentos que compõem o kit para compreender a metodologia da avaliação, bem como seus objetivos.

A primeira edição, efetuada no início do ano letivo, tem como principal objetivo realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização das crianças após um ano de estudos, de maneira que as informações resultantes possam orientar o trabalho do professor e dos gestores ao longo do ano. A segunda aplicação, que será realizada no final do ano letivo, possibilitará uma comparação com os resultados obtidos no primeiro momento da avaliação, identificando os avanços alcançados e as eventuais limitações que ainda persistirem. Dessa forma, os objetivos da primeira aplicação da Provinha Brasil são:

- i) avaliar o nível de alfabetização dos alunos no início do segundo ano de escolarização;
- ii) aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos;
- iii) oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização.

COMO APLICAR A PROVINHA BRASIL?

É fundamental que os professores, em especial aqueles das turmas que participarão da avaliação, reúnam-se para organizar o dia da aplicação do teste: marcando uma data, para que todas as **turmas do segundo ano** da escola façam o teste no mesmo dia, a fim de assegurar a padronização da aplicação.



QUAIS ALUNOS PARTICIPAM DA PROVINHA BRASIL?

A Provinha Brasil deve ser aplicada a todos os alunos matriculados no segundo ano de escolarização. Assim, a definição das crianças que farão o teste depende da trajetória escolar individual. O foco da avaliação está na contribuição da educação formal para a alfabetização. Para definição do público a ser avaliado, portanto, utiliza-se como referência o segundo ano do ensino fundamental.

COMO É O TESTE DA PROVINHA BRASIL 2012?

O teste que cada aluno receberá é composto por:

- ✓ uma questão-exemplo, para orientar os alunos sobre como deverão responder ao teste;
- ✓ 20 questões de múltipla escolha, com quatro alternativas cada¹.

Para entender a forma de aplicação, você deve conhecer os três tipos de comando das questões:

- ✓ **Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador:** questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos por você.
- ✓ **Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador:** questões nas quais você lerá apenas os comandos ou um deles.
- ✓ **Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente:** questões em que você apenas deverá orientar aos alunos que leiam sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas.

O megafone [] indicará todas as vezes que o enunciado da questão ou as alternativas serão lidas pelo professor/aplicador.

Antes de realizar a aplicação, recomenda-se uma leitura cautelosa de todas as questões e de seus diferentes comandos. Nesse momento, é importante consultar o **Caderno do Aluno**, visualizando como os itens são apresentados para os alunos.

Na primeira página do Caderno do Aluno, apresenta-se uma questão-exemplo, como um exercício para orientá-los a responder ao teste. Durante esse exercício, é importante esclarecer minuciosamente os procedimentos necessários para responder a cada questão, explicando aos alunos que este é o momento de aprender a responder ao teste e que, portanto, eles precisam ficar atentos.

¹ - Até 2010, o teste era composto por 24 questões. Com o objetivo de atender a demanda para diminuir a extensão da prova, houve redução do número de questões. Para maiores informações, sugerimos a leitura do Caderno de Correção e Interpretação dos Resultados.



COMEÇANDO A APLICAÇÃO

- Motive os alunos a fazer o teste. Explique que eles vão fazer uma atividade diferente e que, para compreendê-la, é necessário que sigam atentamente todas as suas orientações.
- Distribua o caderno de teste para os alunos.
- Peça aos alunos que escrevam o nome na linha que consta na capa do caderno.
- Caso haja alunos que ainda tenham dificuldade em escrever o nome, avise que você o escreverá para eles.
- Diga aos alunos que só abram o caderno quando você pedir que o façam.
- Peça aos alunos para abrirem a primeira página do caderno e aguardem a sua orientação para mudar de página.
- A primeira página do teste do aluno tem um exemplo de questão. Aproveite esse momento para ensiná-los a responder o teste.

Durante a aplicação da questão-exemplo, lembre aos alunos que eles deverão responder sozinhos, sem dizer a resposta em voz alta ou tentar ver a resposta do colega.

Ao terminarem de responder, peça que aguardem em silêncio até que todos tenham respondido e que não passem para a página seguinte antes de receber seu pedido para fazê-lo.

Diga aos alunos que, se não souberem a resposta, não devem marcar o "X", podendo deixar a questão em branco.

Na realização desse exemplo, observe os seguintes procedimentos:

- ✓ Copie o exemplo no quadro e mostre aos alunos como marcar a resposta.
- ✓ Leia o enunciado da questão e ressalte que você repetirá a leitura duas vezes.
- ✓ Leia o enunciado da questão e as alternativas mais vezes, caso necessário, porém avise aos alunos que, quando iniciarem o teste, você só poderá repetir a leitura duas vezes.
- ✓ Esclareça que para cada questão existe apenas uma resposta correta.
- ✓ Diga que eles devem marcar um "X" apenas em um quadradinho, aquele que tiver a resposta correta e sem dizer a resposta em voz alta.
- ✓ Enquanto os alunos esperam os demais colegas terminarem de responder, você pode deixá-los colorir os desenhos da questão.
- ✓ Circule entre as carteiras e verifique se os alunos compreenderam que devem marcar o "X" somente em um quadradinho.
- ✓ Após a resolução do exemplo, terá início a aplicação do teste. Avise aos alunos que a atividade irá começar.
- ✓ As orientações e explicações que se fizerem necessárias devem ser oferecidas sempre para o conjunto da turma, a fim de não privilegiar um aluno em detrimento de outro.

**EXEMPLO**

Professor/Aplicador: leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Perceba que, neste tipo de questão, você **NÃO** deverá ler as opções de resposta para os alunos, pois nelas não aparece o megafone. No entanto, é importante certificar-se de que os alunos reconheçam que o nome do brinquedo é BONECA.



Veja o brinquedo desenhado.



Faça um “X” no quadradinho onde está escrito o nome do brinquedo.



Vocês vão ler sozinhos cada palavra e vão fazer um “X” somente no quadradinho em que aparece o nome do brinquedo. Respondam silenciosamente e não mostrem a resposta para os colegas.

- BOLA
- BONECA
- PETECA
- PIÃO

Verifique se todos os alunos compreenderam como devem marcar a resposta.

**Questão 01**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Faça um “X” no quadradinho onde aparecem todas as letras G N F.

(A) Q M G

(B) C W P

(C) G N F

(D) C M E

Comentário: essa questão avalia a habilidade de a criança reconhecer, pelo nome, as letras do alfabeto. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui as letras ditadas pelo aplicador. No processo de apropriação da escrita alfabética é importante que a criança reconheça as letras do alfabeto, sabendo nomeá-las, pois esse conhecimento pode contribuir no estabelecimento das relações fonema/grafema, por meio da identificação dos valores sonoros das letras. Por isso, ao ditar o nome das letras, sua pronúncia deve ser clara e bem articulada.

**Questão 02**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Faça um "X" no quadradinho onde está escrita a primeira letra da palavra LIVRO.



(A) L

(B) P

(C) T

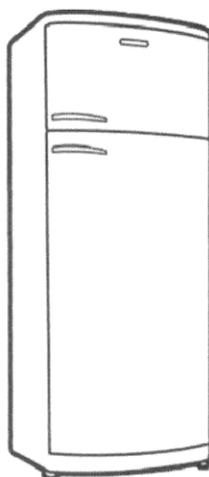
(D) V

Comentário: a habilidade avaliada nessa questão é a de identificação de letras que possuem correspondência sonora única em palavras. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui a letra inicial da palavra ditada pelo aplicador, apoiado pela figura. No processo de apropriação da escrita alfabética, é importante que o aluno perceba que algumas letras (como p, b, t, d, f) possuem uma correspondência sonora única e passe a identificá-las nas palavras.

**Questão 03**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Faça um "X" no quadradinho onde está escrita a primeira letra do desenho.



(A) O

(B) D

(C) Q

(D) G

Comentário: a habilidade avaliada nessa questão é a de identificação de letras que possuem correspondências sonoras distintas em palavras, associando-a a uma figura dada. No processo de apropriação da escrita alfabética, é importante que o aluno perceba que algumas letras (como c, g, r, s) não possuem correspondência sonora única e passe a identificá-las nas palavras.

**Questão 04**

Professor/Aplicador: leia para os alunos **SOMENTE** a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Faça um “X” no quadradinho onde aparecem as letras H V B.

(A) L U F

(B) H V B

(C) J W P

(D) T X E

Comentário: essa questão avalia a habilidade de a criança reconhecer, pelo nome, as letras do alfabeto. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui as letras ditadas pelo aplicador. Ao ditar o nome das letras, sua pronúncia deve ser clara e bem articulada.



Questão 05

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone.

Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Para se referir à palavra “sílabas” utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílabas, parte, pedacinho etc.).



Faça um “X” no quadradinho da palavra que termina com a sílaba JO.

(A) MACHO

(B) ESTOJO

(C) ANTIGO

(D) ROXO

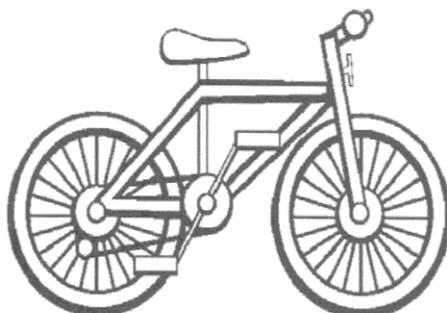
Comentário: essa questão avalia a habilidade de o aluno reconhecer sílabas que compõem palavras e os fonemas que compõem as sílabas. O aluno deve ser capaz de identificar a sílaba final ditada pelo aplicador componente da palavra listada. A dificuldade adicional apresentada é a de que o som consonantal em questão apresenta correspondência gráfica variada (“g” e “j”).

**Questão 06**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Para se referir à palavra “sílabas” utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílabas, parte, pedacinho, etc.)

 Faça um “X” no quadradinho em que aparece a primeira sílaba do nome da figura que você está vendo.



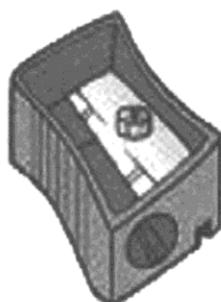
- (A) PI
(B) VI
(C) CI
(D) BI

Comentário: essa questão avalia a habilidade de reconhecer sílabas. O aluno deve ser capaz de identificar a primeira sílaba da palavra que representa o objeto desenhado e, em seguida, relacioná-la a uma das alternativas.

**Questão 07**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone.

 Faça um "X" no quadradinho em que está escrito o nome do desenho.



- (A) APARADOR
- (B) APONTADOR
- (C) APAGADOR
- (D) APRESENTADOR

Comentário: essa questão avalia a habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significante e significado. Para que o aluno responda à questão corretamente, deverá identificar, entre as alternativas dadas, aquela que estabelece relação entre a imagem e a escrita da palavra. Nesse caso, a palavra apontador apresenta uma estrutura complexa, com sílabas canônicas e não canônicas, o que agrega maior dificuldade à questão.

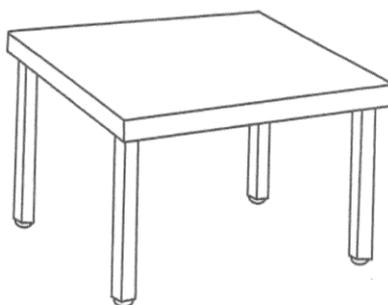
14

GUIA DE APLICAÇÃO
1º S/12 • TESTE 1PROVINHA
BRASIL 2012**Questão 08**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone.



Faça um "X" no quadradinho onde está escrita a palavra MESA.



(A) MESA

(B) LESMA

(C) CERA

(D) NEVA

Comentário: essa questão avalia a habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significante e significado. Para que o aluno responda à questão corretamente, deverá identificar, entre as alternativas dadas, aquela que estabelece relação entre o que foi lido pelo aplicador, com apoio da imagem.

**Questão 09**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Faça um "X" no quadradinho da palavra igual à que aparece no cartaz.



- (A) *camelo*
- (B) Cajado
- (C) *cavalo*
- (D) LAVADO

Comentário: essa questão avalia a habilidade de reconhecer letras escritas de diferentes formas. Para escolher a opção correta, o aluno precisa conhecer as diferentes possibilidades de grafar uma mesma letra. Essa é uma habilidade necessária para a leitura de diferentes textos, impressos ou manuscritos, que circulam na nossa sociedade.



Questão 10

Professor/Aplicador: leia para os alunos as instruções em que aparece o megafone.

Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Para se referir à palavra "sílabas" utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílabas, parte, pedacinho, etc.).

 Faça um "X" no quadradinho do número de sílabas do nome da figura.



(A)  2

(B)  5

(C)  4

(D)  3

Comentário: *nessa questão é avaliada a habilidade de identificar o número de sílabas que formam uma palavra com base numa imagem, o que agrega maior complexidade. No processo de apropriação da escrita alfabética é importante que o aluno perceba que as palavras são compostas por unidades menores, que são as sílabas, e que estas, por sua vez, são formadas por unidades menores, que são os fonemas.*

**Questão 11**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Faça um “X” no quadradinho onde está escrita a palavra PASTEL.



(A) PASTA

(B) PASTEL

(C) PAPEL

(D) PATÊ

Comentário: essa questão avalia a habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significante e significado. Para que o aluno responda à questão corretamente, deverá identificar, entre as alternativas dadas, aquela que estabelece relação entre o que foi lido pelo aplicador, com apoio da imagem.



Questão 12

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Veja a figura e faça um “X” no quadradinho onde está escrito o que você vê.



- (A) O MACACO LÊ O DICIONÁRIO.
- (B) O MACACO FAZ ANIVERSÁRIO.
- (C) O MACACO OBSERVA O AQUÁRIO.
- (D) O MACACO SOBE NO ARMÁRIO.

Comentário: essa questão avalia a capacidade de ler frases. Nesse caso, as frases apresentam palavras com estruturas distintas, o que agrega maior complexidade à questão. Além disso, estão associadas a uma imagem.

**Questão 13**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 Preste atenção na frase que eu vou ler.

 Tive um sonho engraçado.

 Faça um "X" no quadradinho onde está escrita a frase que eu li.

- (A) TIVE UM SONO ENORME.
- (B) TIVE UM SAPATO ENGRAXADO.
- (C) TIVE UM SOBRINHO ESPERTO.
- (D) TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.

Comentário: essa questão avalia a capacidade de ler frases curtas formadas por palavras que possuem sílabas simples (Consoante/Vogal) e complexas (Consoante/Consoante/Vogal), o que agrega maior dificuldade. O aluno deverá identificar a opção da frase lida pelo aplicador.



Questão 14

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

 Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.

O BICHINHO DA BANANA
CONVIDOU O BICHINHO DO TOMATE
QUE CONVIDOU O BICHINHO DA GOIABA
PARA UMA FESTA NO REPOLHO.

 Faça um "X" no quadradinho que mostra onde ia ser a festa.

- (A) NO TOMATE.
- (B) NO REPOLHO.
- (C) NA GOIABA.
- (D) NA BANANA.

Comentário: essa questão avalia a habilidade de localizar informações explícitas no texto. Para responder corretamente, o aluno precisa ler o texto e identificar a expressão que responde à questão.



Questão 15

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou ler uma pergunta.**

A CASA

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos Bobos
Número zero

 **Por que ninguém podia entrar na casa?**

- (A) Porque na casa não tinha parede.
- (B) Porque na casa não tinha porta.
- (C) Porque na casa não tinha chão.
- (D) Porque na casa não tinha portão.

Comentário: essa questão, assim como a anterior, avalia a habilidade de localizar informações explícitas no texto. Para responder corretamente, o aluno precisa ler o texto e identificar a palavra que se distingue nas frases das opções e traz a informação que responde à questão. A natureza e o grau de evidência das informações, assim como as habilidades necessárias para identificá-las, dependerão do nível de complexidade do texto, do local onde a informação se encontra e da familiaridade do leitor com o gênero textual. Nesse caso, trata-se de um gênero conhecido, porém de formulação sintática variada e com informações similares, o que agrega maior dificuldade à questão.



Questão 16

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leiam o texto silenciosamente. Depois que todos terminarem de ler eu vou fazer uma pergunta.**

E AÍ, QUER EXPERIMENTAR?

Se você nunca provou a fruta, ainda não pode dizer se gosta ou não. De "A" a "Z", escolha sua fruta preferida. Tem acerola, carambola, figo, graviola, lichia...

Tem fruta para colorir todo o alfabeto e, mesmo assim, algumas crianças torcem o nariz para frutas que são tão importantes para o corpo.

Foi pensando nisso que algumas escolas decidiram levar frutas para a sala de aula, pois nas lancheiras das crianças havia poucas frutas.

 **Qual o assunto principal do texto? Faça um "X" no quadradinho da resposta que você achar correta.**

- (A) As escolas.
- (B) As crianças.
- (C) As frutas.
- (D) As lancheiras.

Comentário: essa questão avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto. O aluno pode identificar o assunto de um texto por meio de sua leitura completa ou apenas de algumas partes, como o título, que, nessa questão, não antecipa o assunto do texto.

**Questão 17**

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto e a pergunta silenciosamente. Depois responda fazendo um X no quadradinho da resposta que você achar correta.**

Hoje, Tânia saiu cedo de casa levando seus cadernos e livros para trabalhar. Ela não queria chegar atrasada à escola, porque seus alunos iam apresentar uma peça da Branca de Neve no auditório, às 8 horas.

Qual é a profissão da Tânia?

- (A) Secretária.
- (B) Vendedora de livros.
- (C) Atriz.
- (D) Professora.

Comentário: essa questão avalia a habilidade de inferir informações. Para que o aluno responda à questão corretamente, deverá relacionar as informações apresentadas ao longo do texto para deduzir a resposta. Nesse caso, trata-se de uma inferência simples.



Questão 18

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Veja a figura e leia o texto. Quando você terminar, vou fazer uma pergunta.**



 **Para que serve este texto?**

- (A) Para ensinar matemática.
- (B) Para contar uma história.
- (C) Para ensinar uma brincadeira.
- (D) Para informar sobre uma doença.

Comentário: essa questão avalia a habilidade de identificar a finalidade de um texto com base na leitura do texto completo ou apenas de algumas partes que o compõem.



Questão 19



Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.



Uma abelha espantada



A abelha marinha

Uma vez eu fui à praia
– sou um sujeito viajado! –
deparei com uma abelha
e fiquei bem espantado,
só fazia mel...salgado!!



Qual o assunto principal do poema?

- (A) Uma abelha viajada.
- (B) Uma abelha que gosta de praia.
- (C) Uma abelha que produz mel salgado.
- (D) Uma abelha espantada.

Comentário: essa questão avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto. O aluno pode identificar o assunto de um texto por meio de sua leitura completa ou apenas de algumas partes. Nesse caso, faz-se necessária a leitura completa do poema.



Questão 20

07 teste

Professor/Aplicador: leia para os alunos SOMENTE a instrução em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

 **Leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Faça um "X" no quadradinho da resposta que você achar correta.**

INCRÍVEL!

No Reino Unido, perucas brancas fazem parte da vestimenta oficial dos juizes. Essa tradição vem de antigamente, quando as pessoas da nobreza tinham o costume de usar perucas para indicar que faziam parte de uma classe social alta e que eram pessoas de prestígio.

Revista Recreio, nº 514, encarte, p. 06. São Paulo: Abril, 14 jan. 2010 (adaptado).

Por que as pessoas da nobreza usavam perucas antigamente?

- (A) Porque elas queriam ficar mais velhas.
- (B) Porque elas queriam esconder o seu cabelo.
- (C) Porque elas queriam mostrar que eram importantes.
- (D) Porque elas eram carecas e queriam ter cabelo.

Comentário: essa questão avalia a habilidade de inferir informações. Para que o aluno responda à questão corretamente, deverá relacionar as informações apresentadas ao longo do texto para deduzir a resposta. Nesse caso, trata-se de uma inferência complexa e de assunto pouco próximo desse público, o que agrega maior dificuldade à questão.

