

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE LINDOLFO DA SILVA

**PROVINHA BRASIL, UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A POLÍTICA
NACIONAL DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO: O QUE SABEM E
PENSAM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CAMARAGIBE?**

RECIFE

2011

SIMONE LINDOLFO DA SILVA

PROVINHA BRASIL, UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO: O QUE SABEM E PENSAM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CAMARAGIBE?

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kátia Leal Reis de Melo

RECIFE

2011

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

S586p

Silva, Simone Lindolfo da.

Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para a alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe? / Simone Lindolfo da Silva. – Recife: O autor, 2011.

73 f.: il. ; 30 cm.

Orientadora: Kátia Leal Reis de Melo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

Inclui apêndices.

1. Alfabetização. 2. Avaliação educacional. 3. Provinha Brasil. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Melo, Kátia Leal Reis de. II. Título.

372.4 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2014-16)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE LINDOLFO DA SILVA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**TÍTULO: PROVINHA BRASIL, UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE A
POLÍTICA NACIONAL DE AVALIAÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO: O QUE
SABEM E PENSAM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES DE CAMARAGIBE?**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Kátia Leal Reis de Melo
1^ª Examinadora/Presidente

Prof^ª Dr^ª. Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa
2^ª Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Lívia Suassuna
3^ª Examinadora

MENÇÃO DE APROVAÇÃO: APROVADA

RECIFE, 30 de agosto de 2011.

A minha mãe, Eunice Lindolfo,

Que apesar de sua simplicidade, me ensinou

que a Educação vai além das letras, se confunde com a própria vida!

AGRADECIMENTOS

Este espaço é para todas as pessoas que de forma direta e indiretamente estiveram comigo durante esse percurso trajetória deste curso e que de forma muito especial, contribuíram para a realização do meu sonho. Agradeço...

A Deus, meu Criador, Soberano sobre tudo e todos!

Ao Senhor que me possibilitou mediante sua infinita graça, condições de física, intelectual e, principalmente, espiritual para conclusão desse trabalho, meu muito obrigada, palavras são poucas para te agradecer meu Deus e Salvador!

A Kátia Melo, minha orientadora

Pela simplicidade e sabedoria com que sempre atendeu às minhas solicitações, pelas orientações e paciência que demonstrava em nossos encontros. Meu muito obrigada!

A Lívia Suassuna

Pela disponibilidade e atenção com que sempre atendeu às minhas solicitações.

A professora Ana Cláudia Pessoa,

Pelas ricas contribuições na banca de qualificação deste trabalho.

A minha querida Professora Márcia Barbosa

Por acreditar em mim, quando ainda era aluna de Pedagogia. Agradeço pelas palavras de coragem, pelas leituras, pelos conselhos que foram

transformados em incentivos para que acreditasse na aprovação e conclusão desse mestrado.

A professora Emília Lins

Por ser essa mestra maravilhosa! Pelas conversas, pela atenção, obrigada pelo carinho.

A professora Bruna Tarcila,

Por ter acredito em mim, pela ajuda e contribuições nas quais possibilitaram essa conquista. Muito obrigada!

As professoras participantes da pesquisa

Pela disponibilidade em participar desse estudo, por terem me recebido em suas classes e pela confiança em compartilhar momentos tão ricos de aprendizagem.

A Régis,

Amizade construída no mestrado e que seguirá por toda vida, nessa trajetória aprendi a amá-lo e respeitá-lo, compartilhamos momentos de alegrias, stress, angústias, mas também de muitas vitórias. Obrigada por fazer parte da minha vida e por ser meu amigo.

A Rachel,

Amiga e irmã que levarei em meu coração, obrigada pela escuta, pelos momentos descontraídos, pelas orações compartilhadas e pela tranquilidade que transmitia nos momentos de inquietação, através de seus sorrisos e palavras.

A Roberta,

Por sua humildade, pelas trocas de experiências e leituras desse trabalho. Suas contribuições foram essenciais na escrita e na minha vida, aprendi muito com você.

A “G” amiga e professora de luta Geiza Brasil,

Por sua disponibilidade em traduzir o meu texto para o inglês, pelo carinho e companheirismo que sempre demonstrou desde a graduação de Pedagogia. Obrigada por fazer parte em minha vida!

A Maria Tereza Gomes do Nascimento,

Por sua alegria contagiante, pelas dicas e conselhos, pela valorização ao próximo, seu incentivo em querer me ajudar me fizeram acreditar que poderia muito MAIS. Tô, obrigada de coração!

A turma 27,

Pelas trocas de experiências no âmbito acadêmico e fora dele, pelos momentos descontraídos que permitiram que essa jornada fosse mais leve, regada a muitos risos!

A FACEPE,

Pela concessão da bolsa de estudo, nesses dois anos de pesquisa.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós Graduação em Educação

Pela gentileza com que sempre atenderam às minhas solicitações e o cuidado para que tudo se resolvesse “sempre” da melhor forma possível.

A Secretaria de Educação de Camaragibe e Jaboatão

Pela licença concedida durante o período do curso que possibilitou ausentar-me do trabalho e dedicar-me com mais profundidade aos estudos.

A Biblioteca Setorial do Centro de Educação,

Todo corpo técnico pela presteza e profissionalismo, em especial, Mônica, Adilson, Francisco (Chico), Maria das Neves (Nevinha), Andréia Alcântara pela disposição na correção das normas técnicas desse trabalho, o carinho de todos que me ajudaram, obrigada de coração!

A minha mãe,

Que embora nem sempre compreendesse o porquê de tanto estudar (como sempre falara), torcia e orava pra que conseguisse realizar mais um dos meus sonhos. Obrigada por ser minha fã incondicional e por me ensinar a ser, o ser humano que sou!

A meu filho,

Pela paciência e o carinho que demonstrou ter nos momentos dos meus stresses, você é a minha motivação de viver!

Meu muito obrigada a todos!

RESUMO

Este estudo teve como objetivo identificar qual o significado e as possíveis contribuições da Provinha Brasil para os professores alfabetizadores de Camaragibe. Buscamos analisar que concepção as professoras têm sobre a política nacional de avaliação para alfabetização, bem como identificar o conhecimento das professoras em relação às habilidades exigidas na avaliação. Analisamos ainda em que medida os resultados geram reflexão para a prática pedagógica. Para compor nosso referencial teórico contamos com autores que discutem sobre a avaliação Educacional (ESTEBAN, 2009; BONAMINO, 2002; VIANNA, 1990). Nessa pesquisa utilizou-se como procedimento metodológico a entrevista semiestruturada. Para critério dos dados, utilizamos a análise de conteúdo temática, defendido por (BARDIN, 1977). A análise dos dados nos revelou acerca das concepções das professoras em relação à finalidade e os objetivos da avaliação, as mesmas deduziram ser um instrumento utilizado para aferir o desempenho dos alunos na alfabetização, os resultados também apontaram a respeito da limitação do instrumento, assim como sua dimensão sobre os aspectos regionais, pois, percebemos que algumas docentes revelaram não acreditar no modelo hegemônico da Provinha Brasil para avaliar o desempenho dos alfabetizando em nível nacional. Quanto a contribuição dos resultados para reorientação das práticas pedagógicas observamos que houve significado para algumas professoras, em que os resultados promoveram uma reflexão em suas práticas e apontaram possíveis possibilidades de intervenção. A presente pesquisa concluiu que há um distanciamento entre a gestão local do município e as orientações fornecidas pelo INEP acerca da viabilidade e aplicabilidade da avaliação em larga escala, que se faz necessário uma maior participação e diálogo de todos que compõem a comunidade escolar para que os resultados encontrados possam contribuir de fato para um processo de avaliação que tenha como objetivo melhorar o desempenho dos alunos nessa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação em Larga Escala. Provinha Brasil. Alfabetização.

ABSTRACT

This study had as objective to understand which the meaning and the possible contributions of Provinha Brazil for the primary professors from Camaragibe. We search to analyze that conception the teachers have on the national politics of evaluation for read as well as identifying the knowledge of the teachers in relation to the abilities demanded in the evaluation. We still analyze where measured the results they generate practical reflection for the pedagogical one. To compose our theoretical referencial we count on authors who argue about the Educational evaluation (ESTEBAN, 2009; BONAMINO, 1999;VIANNA, 1990.). In this research the half-structuralized interview was used as methodological procedure. For criterion of the data, we use the thematic analysis of content, defended for (BARDIN, 1977). Data analysis has revealed about the conceptions of teachers in relation to the purpose and objectives of the evaluation , they deduced to be an instrument used to measure student achievement in literacy. The results also indicated about the limitation of the instrument as its size on regional aspects, therefore, the teachers revealed not believe hegemonic model of Provinha Brazil to evaluate the performance of literacy nationwide. Regarding the contribution of the results for reorientation of the practices we observed that there was meaning to some teachers, the results further reflection on practice and suggests possible intervention possibilities . This research concluded that there is a gap between local management and large-scale evaluation is needed and that greater participation , a dialogue of all who make up the school community , so that the results can indeed contribute to an evaluation process that aims to improve the learning and performance of students in these services .The analysis of the data in disclosed them about the conceptions of the teachers who exactly not making use of enough information on the purpose and the objectives of the evaluation, had deduced are about an used instrument to survey the performance of the pupils. The results had also pointed the respect of the regional specificities, therefore Therefore the teachers had disclosed not to believe the hegemonic model of Provinha Brazil to evaluate the performance of alfabetizando in national level, inasmuch as they judge that it is impossible an only test to have all this abrangência disrespecting the differences and contributing for a false idea between difference and insufficiency promoting the production of the inequality in the educational processes. On the contribution of the results for reorientation of practical the pedagogical ones we observe that it had not very meant for the teachers. The present research concluded that it on a large scale has a distanciamento between school and evaluation and that it on a large scale becomes necessary a bigger participation of the professors in the production and condition of the process in the evaluations.

Keywords: Educational evaluation. Evaluation on a large scale. Provinha Brazil.Alfabetization.

SIGLAS UTILIZADAS NESTA PESQUISA

- CBPE**- Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional;
- CETPP** - Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas;
- EDURURAL** - Programa de Educação Rural para o Nordeste;
- ENEM**- Exame Nacional do Ensino Médio;
- FUNDEB**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;
- MEC** - Ministério da Educação;
- PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação;
- PNADS**- Pesquisa Nacional por Amostras Domiciliares;
- RBEP** - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos;
- RPA'S**- Região Político Administrativos
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- SAEP**- Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco;
- SEB** - Secretária de Educação Básica;
- SEEC** - Serviço de Estatística da Educação e Cultura;
- SENEB** - Secretaria Nacional de Educação Básica;
- SEA** - Sistema de Notação Alfabética;
- TRI** - Teoria de Resposta ao Item
- UNESCO** - United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization;

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Considerações iniciais sobre o estudo	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Avaliação Educacional no Brasil: das primeiras experiências até a implementação do SAEB	20
2.2 A política de accountability na concepção da avaliação de sistema.....	26
2.3 Redirecionamento do Estado e o SAEB.....	27
2.4 Provinha Brasil: política nacional de avaliação para alfabetização.....	31
2.4.1 Provinha Brasil conhecendo o instrumento da alfabetização; objetivo, concepções pedagógicas, metodologia e matriz de referência	35
2.4.1.1 Objetivos	35
2.4.1.2 Concepção da Provinha Brasil	36
2.4.1.3 Metodologia utilizada na Provinha Brasil.....	37
2.4.1.3.1 <i>Caderno de teste do aluno</i>	38
2.4.1.3.2 <i>Guia de Aplicação</i>	38
2.4.1.3.3 <i>Guia de Correção e Interpretação de Resultados</i>	39
2.4.1.3.4 <i>Matriz de Referência da Provinha Brasil</i>	40
3 METODOLOGIA	45
3.1 Percurso metodológico	46
3.2 Objetivos	46
3.2.1 Geral.....	46
3.2.2 Específicos	46
3.3 Abordagem Metodológica	46
3.4 O <i>corpus</i> utilizado na pesquisa	48
3.5 Sujeitos Participantes da Pesquisa	49
3.5.1 Caracterização do perfil das professoras participantes	50
3.6 Delimitando o campo	51
3.7 Instrumentos de coleta	52
3.7.1 Entrevista	52
4 ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 Análise das entrevistas.....	54

4.2	Concepção das professoras sobre a política nacional de avaliação para a alfabetização: Provinha Brasil	55
4.3	Conhecendo as habilidades da Provinha Brasil: os professores compreendem o que é avaliado?	58
4.4	Contribuições para a prática pedagógica a partir dos resultados.....	62
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	66
5.1	Considerações finais provisórias	66
	REFERÊNCIAS.....	68
	APÊNDICES	71

1 INTRODUÇÃO

Eis que os olhos do SENHOR estão sobre os
que o temem, sobre os que esperam na sua
misericórdia;
Seja a tua misericórdia, SENHOR, sobre nós,
como em ti esperamos.
(livros dos Salmos, cap. 33: 18; 22)

"O ser humano está condenado a escolher. Nossa ação fundamenta-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca: a natureza, a sociedade em que vivemos, o futuro a ser vivido, as relações com as pessoas, as vivências. Assumimos posições. Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando a avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes da sua vida - dos mais simples aos mais complexos - ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro".
(CIPRIANO LUCKESI, 2005.)

1 INTRODUÇÃO

1.1 Considerações iniciais sobre o estudo

Um dos problemas históricos da educação brasileira diz respeito ao processo de alfabetização, o insucesso nas habilidades de ler e escrever nas séries iniciais tem se constituído em um dos maiores desafios dos sistemas públicos de ensino em todo país. O primeiro ponto a se considerar é que se trata de um problema que possui uma longa história no país. Já no século XX, o analfabetismo ganha outros contornos e deixa de ser encarado apenas como um problema político, para ser concebido como um problema social, cultural e econômico.

Percebemos que historicamente uma das principais marcas do Brasil é a desigualdade social e regional, não poderia ser diferente em relação ao analfabetismo. Observamos que as regiões com menor desenvolvimento econômico e de economia pouco diversificada são as que apresentam os piores indicadores, neste caso, o nordeste brasileiro desponta com a maior taxa de analfabetismo do país, com um contingente de quase oito milhões de analfabetos, o que corresponde a 50% do total do país. Como mostra a tabela 1:

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais – 1996/2001

Unidade Geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: IBGE, Pnads de 1996, 1998 e 2001.

Interpretando os dados da tabela acima, observamos que no Brasil 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. Tentar compreender as razões pelas quais ocorrem a repetência e a evasão escolar são as mais diversas possíveis, podendo ser identificadas desde a ausência de uma escola mais democrática que promova uma educação inclusiva, até a falta de uma política de valorização do professor.

Diante desse contexto, o governo adotou alguns programas integrados para a melhoria da educação básica que, de certa forma, não erradicou o problema do analfabetismo, mas se obteve alguns avanços na política brasileira concebida: “*Educação para Todos*”. Nesse programa destacamos algumas ações para o enfrentamento do analfabetismo no Brasil, como:

(1) o aumento da oferta das matrículas no ensino fundamental com o consequente declínio do analfabetismo;

(2) uma redução da repetência e da evasão escolar com a progressiva melhoria das taxas agregadas de transição e a diminuição das distorções idade-série;

(3) a reforma do sistema de financiamento do ensino fundamental promovido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB¹.

Para compreender o delineamento dessas e outras ações deve-se considerar que a política educacional pode ter o caráter duradouro ou pode ser retomada em novos contextos, portanto, analisar alguns condicionantes sociais e políticos que permeiam e articulam tais políticas educacionais é essencial para entender o processo de criação do sistema de avaliação da educação básica em nosso país, apresentaremos uma breve síntese desses condicionantes nos próximos capítulos.

Tendo como uma das medidas para o enfrentamento do analfabetismo, o governo por meio do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) implanta o sistema de avaliação em larga escala para aferir o desempenho dos alunos — detalharemos mais adiante o percurso histórico das avaliações externas no

¹Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

referencial teórico — essa iniciativa intensifica-se na década de 90, com a criação do SAEB (sistema de avaliação da educação básica) que teria como objetivo compor diversos instrumentos para avaliar a educação básica como prova Brasil, ENEM e o mais recente Provinha Brasil objetivando diagnosticar a realidade nacional da qualidade do ensino e aprendizagem da educação básica em nosso país.

Entretanto, ainda não se tinha pensando em elaborar um instrumento em nível nacional que permitisse diagnosticar o nível de desempenho dos alunos da alfabetização, nesse sentido, algumas questões emergem da necessidade de se responder: por que os alunos não aprendem a ler e escrever ao término do ciclo da alfabetização? Quais são as possíveis insuficiências nessas habilidades?

Essas questões precisam ser diagnosticadas no início do processo da alfabetização para que se possam tomar medidas e criar estratégias interventivas na prática pedagógica desse nível de ensino e que garantam as crianças ao término das séries iniciais as habilidades mínimas da leitura e da escrita.

Neste sentido, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), apresenta a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil – com o objetivo de diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos da rede pública do ensino após um ano de escolarização.

O interesse em investigar esse objeto é inerente à temática escolhida à avaliação que sempre foi um tema presente em meus projetos de pesquisa ao longo dos trabalhos desenvolvidos durante minhas atividades acadêmicas no curso de Pedagogia, especificamente, o instrumento avaliativo da alfabetização, Provinha Brasil, por ser recente são poucas as pesquisas que discutem essa avaliação e sua contribuição para prática pedagógica dos alfabetizadores.

A escolha dessa temática justifica-se por ser esse instrumento uma das medidas da política nacional para alfabetização, dessa forma, surgem algumas inquietações com a entrada desse instrumento nos municípios, tais como: Qual o significado dessa avaliação? O que muda com introdução da Provinha Brasil na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras no município de Camaragibe?

Nossa pretensão é investigar que sentido essa política de avaliação nacional para alfabetização tem para os professores que atuam nesse nível de ensino e suas possíveis contribuições para prática pedagógica.

Assim, para realização desta pesquisa traçamos como objetivo geral compreender qual o significado e as possíveis contribuições da Provinha Brasil para os professores alfabetizadores de Camaragibe e tendo como objetivos específicos: I) analisar que concepção os professores têm sobre a Provinha Brasil; II) identificar o conhecimento dos professores em relação às habilidades exigidas na avaliação e III) investigar em que medida os resultados da Provinha Brasil geram reflexões e apontam estratégias para prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Nas próximas seções, apresentaremos: a discussão teórica, o percurso metodológico, análise e o tratamento dos dados e as considerações finais, além da referência e os apêndices que compõem essa pesquisa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

"A avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico."

(PAULO FREIRE, 1997.)

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliação Educacional no Brasil: das primeiras experiências até a implementação do SAEB

Neste capítulo, apresentaremos algumas discussões iniciais sobre a Avaliação Educacional no Brasil ao longo dos anos, tanto essas discussões quanto a sua aplicabilidade tem sido um dos temas recorrentes nas discussões acadêmicas e na sociedade civil, em que a Avaliação em Larga Escala torna-se elemento norteador para as políticas públicas da educação em nosso país.

A avaliação de sistema torna-se uma ferramenta importante dentro de uma perspectiva neoliberal nas propostas de políticas públicas ligadas à educação, percebemos essa estratégia mais intensamente nos anos 90, em que o Brasil segue um delineamento das políticas externas que influenciará na estrutura do sistema de ensino. Essa política educacional que muitos autores como Afonso (1998), Dias Sobrinho (2002) e Freitas (2004) relacionam à mudança do papel do Estado da educação, à necessidade de melhor gerenciamento dos recursos disponíveis, a partir da possibilidade de auxiliar no direcionamento dos investimentos na escola pública e à necessidade de um diagnóstico para a melhoria do ensino, tem feito com que a avaliação ocupe papel de destaque nas políticas públicas educacionais, como afirma Vianna (1990):

A avaliação vai ter um papel importante na crítica para a transformação da escola, de seus currículos e de seus programas, o que ocorreu mais visivelmente nos países do Primeiro Mundo e que vem ocorrendo em ritmo retardado nos chamados países emergentes (Brasil, por exemplo). (p.23).

Observamos que já no final dos anos 30, a avaliação de sistemas educacionais ainda que timidamente começa a despontar o desenvolvimento das pesquisas educacionais no país.

Ao mencionarmos alguns acontecimentos dessa década destacaremos papel fundamental do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) criado em 1937, o atual INEP, foi inicialmente chamado de Instituto Nacional de Pedagogia denominação modificada um ano depois em 1938, quando passou a Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Logo se tornou uma referência no país,

sobretudo a partir de 1944 quando foi criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), veículo por meio do qual as informações educacionais passaram a ser publicadas e conseqüentemente passaram a ser consultadas por pesquisadores, gestores e pessoas interessadas em questões educacionais. O órgão tinha como objetivo funcionar como centro de estudos de todas as questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde.

Foi somente em 1953 durante o segundo mandato constitucional de Vargas que acontece a separação entre as ações da educação e as da saúde, passando a chamar-se Ministério da Educação e Cultura e cria o Ministério da Saúde através da Lei 1920. Na estrutura do Ministério da Educação é criado o Serviço de Estatística da Educação e Cultura – SEEC, que assume as funções de realizaros levantamentos estatísticos dos dados da educação e da cultura.

Ainda na metade do século XX, ocorre um momento mais estável e de efervescentes produções nas avaliações de redes de ensino, surgindo à preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto que a avaliação estivesse mais objetivamente garantida.

Nas décadas subseqüentes profissionais receberam formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, alguns no exterior. Na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro criou-se em 1966 o CETPP (Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas), em que testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados.

A equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio nas áreas de: Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio a qual incluía um questionário sobre as características socioeconômica dos alunos.

Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla no Brasil para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis como sexo, nível socioeconômico e outras.

No entanto, essa iniciativa promoveu de acordo com Bonamino (2002) um forte avanço das instituições privadas como a Fundação Carlos Chagas e Fundação Getúlio Vargas que desenvolvia cursos sobre elaboração de provas objetivas com

especialistas estrangeiros e fizeram várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional em detrimento de uma parceria com as universidades, isto é, presenciamos o recuo das universidades públicas e o forte avanço dos especialistas das instituições privadas na elaboração de testes e medidas.

A esse respeito comenta Silva (2009, p. 02) “este formato foi sendo substituído por uma maior centralização administrativa no INEP e privatização da elaboração e aplicação dos testes, em prol de fundações sem fins lucrativos”.

Sendo assim, é possível dizer que se desenvolvia no Brasil um sistema de produção de informações e medidas educacionais que se centravam na medida do desempenho dos alunos:

Esse processo foi dominado, nos anos 1940 e parte dos 1950, pelas pesquisas de enfoque psicopedagógico, sendo contemplados os temas relativos à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico. O enfoque da avaliação estava, pois, centrado em indivíduos e grupos de indivíduos e buscava elementos que pudessem orientar políticas de subsídios aos processos didáticos-pedagógicos. (FREITAS, 2004, p. 37).

Entretanto, observa-se uma mudança no foco na pesquisa avaliativa, que deixa de enfatizar aspectos psicológicos e passa a centrar-se nas questões sociológicas, que procurava contribuir para o entendimento da relação entre os resultados do ensino, as formas de funcionamento das escolas e o atendimento das necessidades sociais:

No período 1956 a 1964, tendo predominado o enfoque sociológico na pesquisa em educação, perseguiu-se a obtenção de informações sobre a relação entre práticas educacionais necessidades sociais e econômicas da população, nas distintas regiões brasileiras, sendo que o tratamento dado ao tema “avaliação” refletiu esse quadro. (FREITAS, 2004, p. 41).

Essas primeiras iniciativas nas pesquisas educacionais desenvolvidas pelo INEP destacavam os aspectos empíricos de cunho quantitativo, além de processos descontinuados, conforme salienta Bonamino (2002, p.37) “as pesquisas avaliativas desencadeadas na década de 60 estiveram marcadas pela descontinuidade e não permitiram que se acumulassem experiência e conhecimentos mais sistemáticos na área”.

Desta forma, a pesquisa educacional no Brasil ganha novo fôlego. Nessa época, como explica Alícia Bonamino, Anísio Teixeira assume a direção do INEP

imprimindo um compromisso de articular as pesquisas realizadas nas áreas sociais à ação política em educação. Esse fato possibilitou que “novas orientações metodológicas e temáticas” (BONAMINO, 2002, p. 38-39) fossem desenvolvidas no âmbito das pesquisas, interessava não apenas dados quantitativos, mas, sobretudo, compreendê-los.

Nesse momento, o Brasil vive um clima de otimismo após o fim de um regime ditatorial e a esperança de se democratizar o ensino no Brasil. Esse ideário influenciou a pesquisa e a trajetória da avaliação no país, relacionando-se ao propósito de desenvolvimento do setor educacional. Em 28 de dezembro de 1955 é criado sobre o comando Anísio Teixeira, através do Decreto nº 38.460, o CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional), com sede no Rio de Janeiro e mais cinco centros regionais de pesquisas educacionais, sediados, respectivamente, em Recife, Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre e São Paulo. Conforme declara Bonamino (2002):

Também a criação do CBPE (Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional), com características de centro voltado para a pesquisa, a orientação de política educacional e a experimentação pedagógica e como órgão responsável pela racionalização dos serviços públicos de ensino e pelo planejamento e acompanhamento de projetos educacionais, parece coerente como o propósito de promover a democracia social e política e o desenvolvimento econômico via educação (BONAMINO, 2002, p. 40, grifo nosso).

Os Centros de Pesquisas Educacionais consolidavam um projeto amadurecido ao longo de muitos anos por Anísio Teixeira que vinha incentivando a realização de pesquisas com a intenção explícita de colocá-las a serviço da renovação educacional do país.

No entanto, ocorrida à mudança do foco psicológico (característica que predominou em um primeiro momento da pesquisa educacional no Brasil), para o sociológico e o anúncio da possibilidade de usar as pesquisas para orientação da política educacional e planejamento do sistema, Freitas (2004) observa que tais estudos avaliativos foram pouco efetivos no sentido de fundamentar o planejamento e a regulação do sistema educacional.

Mesmo comprometido com a reconstrução da escola pública no país, a proposta de Anísio de vincular os estudos e as pesquisas da instituição às

necessidades sociais na área da educação nos parece ter ficado no plano das intenções ou pelo menos nas dificuldades das viabilizações, fato que observamos que ocorre também nos dias atuais.

Ao racionalizar as questões da educação, já apontada por Bonamino (2002) como sendo um dos aspectos que justificava a criação do CBPE, parece ganhar maior ênfase no período que vai de meados dos anos 60 até o final da década posterior, quando se observa as questões educacionais passam a ser analisadas sob a égide da Teoria Geral da Administração.

Nessa concepção a escola é concebida numa perspectiva centralizadora que enfatizava a racionalidade nos processos educacionais conferindo à avaliação um papel de destaque:

Nos anos pós-1964 e anos 1970, as pesquisas e estudos com enfoque econômico ganharam proeminência, no Brasil. Foram temas tratados com frequência, nesses anos: a educação como investimento, os custos educacionais e a relação entre educação escolar e demanda de profissionais. (FREITAS, 2004, p. 42).

Dessa forma, a avaliação é considerada um instrumento de controle numa lógica racionalista e economicista. Segundo Freitas (2004), a avaliação concebida nessa perspectiva revela-se uma dificuldade de estabelecimento de diálogo entre pesquisa, ensino e planejamento educacional, problemática ainda não resolvida atualmente:

“Na avaliação, o desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil se ressentiu de limitações relacionadas às possibilidades de formação dos pesquisadores, à inexistência de quadros próprios de pesquisadores, à falta de financiamento. Além disso, tanto a formulação da política educacional como as práticas escolares aconteciam à revelia do que se passava nas esferas de produção da pesquisa.” (p. 44).

Contudo Sousa (2004) destaca que apesar de um primeiro momento as avaliações aproximarem-se da subárea de avaliação de currículo, na década de 80 focaram na avaliação de programas educacionais e projetos que faziam parte das políticas educacionais e direcionaram-se também para avaliação dos sistemas de ensino (através do rendimento dos alunos).

Como podemos destacar o programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro – EDURURAL² – um projeto de educação desenvolvidos nos estados do Nordeste brasileiro. A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 a 1986.

Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e por amostra o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, os professores, as Organizações Municipais de Ensino, os alunos e as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas.

Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde a avaliação se desenvolvia: Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletou e trabalhou com materiais de alunos da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar.

Barreto (2001) também chama a atenção para a influência dos organismos multilaterais internacionais que atrelam o financiamento dos programas à sua avaliação, desta forma, os gestores passam a demandar à avaliação de programas que fazem parte de suas políticas educacionais, a fim de conseguir apoio financeiro.

Contudo, observa-se que na década de 90 há uma intensificação das avaliações, principalmente na avaliação de sistemas e programas educacionais. Tais avaliações passam ocupar maior centralidade na formulação e implementação das políticas educacionais, sendo necessário que se discuta não só para que servem seus resultados, mas também como têm sido efetivamente utilizados é o que iremos discutir na seção seguinte.

²O EDURURAL foi um Programa de educação concebido para os primeiros anos da década de 80 e tinha como objetivo promover a educação básica da população no meio rural.

2.2 A política de *accountability*³ na concepção da avaliação de sistema

Coerentemente com a lógica neoliberal e a racionalidade de mercado a avaliação de sistema passou a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países. Surge a necessidade de descentralizar o gerenciamento do sistema educacional sem deixar de estabelecer o controle sobre o sistema.

Ao tratar da função social da avaliação em seu livro *Education, assessment and society*, Broadfoot (1996) demonstra que:

A avaliação educacional em várias formas tem sido de importância central na criação de sistemas educacionais *per se* através da **racionalização** da provisão educacional e do **controle** da prática educativa (p.07, grifo nosso).

A autora destaca que a racionalização e o controle possibilitam que o gerenciamento deixe de ser realizado no âmbito de estruturas burocráticas para ser orientado pelos resultados obtidos por meio de indicadores de desempenho e do cumprimento de objetivos previamente determinados pelos centros decisores do governo.

Sendo assim, as avaliações de sistemas educacionais passam a exercer a função de controle sobre os serviços educacionais e prestação de contas ao Estado quanto à sociedade. Como declara Dias Sobrinho (2002):

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, antes entendida no âmbito universitário 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 dos meios mais eficientes. É, portanto, a capacidade de prestar contas não à sociedade, mas aos governos e aos clientes (p. 29).

A política de *accountability* consiste numa política de controle e de resultados. Visando a garantia da qualidade desse controle podemos enfatizar alguns procedimentos como a responsabilização das escolas, professores, diretores e gestores pelo desempenho dos alunos.

³O termo *accountability* refere-se à ideia de responsabilização, refere-se ao controle e à fiscalização dos agentes públicos. Significa manter indivíduos e organizações passíveis de serem responsabilizadas pelo seu desempenho, sendo, portanto um conjunto de abordagens, mecanismos e práticas usados pelos atores interessados em garantir um nível e um tipo desejados de desempenho dos serviços públicos.

Assim, percebemos que a avaliação em larga escala inserida nessa concepção mercadológica de educação utiliza-se de diferentes procedimentos objetivando entre outros de obter controle, percebe-se que de acordo com o pensamento da autora Broadfoot (1996), tem se tornando uma característica típica e proeminente das políticas educacionais, nas quais a avaliação assume papel central.

Essa lógica é defendida e enfatizada por várias agências que tem grande influência sobre os sistemas educacionais, como é o caso da UNESCO. A política da *accountability* com seu discurso aparentemente democrático e legítimo como – a transparência de informação – é utilizada para respaldar ações centralizadoras e antidemocráticas, cujo objetivo principal é a manutenção do controle, pelo governo, sobre o sistema de ensino sem que esse assuma diretamente a responsabilidade integral pelos serviços prestados.

Com essa concepção de controle de qualidade e gerenciamento que a avaliação passa a ser observada nos anos 90, em que o panorama nacional atribuiu maior importância à avaliação educacional em larga escala, especialmente com relação aos sistemas responsáveis pela educação básica.

Com a promulgação da Constituição Federal é firmado um regime de colaboração entre estados e municípios na oferta de Ensino Fundamental e Médio o que promoveu mais autonomia desses níveis em suas próprias políticas educacionais.

Sendo assim, a crescente descentralização das responsabilidades caracterizada pelo governo federal intensifica-se cada vez mais isentando-o de suas obrigações permitindo um gerenciamento à distância, um controle dos serviços prestados, de sua qualidade e de seus resultados.

2.3 Redirecionamento do Estado e o SAEB

No Brasil desejo por uma gestão escolar eficiente presente nos documentos elaborados pelo MEC, a partir de 1995, tendo em vista "reformular" a educação básica tem por fim a implementação da administração pública gerencial, contrapondo-se à administração burocrática afirmando que esse tipo de gestão apresentava uma rigidez de procedimentos e um excesso de normas e regulamentos concentrando e centralizando funções no aparelho do Estado.

Nesse sentido, dentre as iniciativas assinaladas pela lógica mercantilista que impõe um redirecionamento do papel do Estado na economia como condição para a eficiência e produtividade, a avaliação é a que tem tido maior potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias a delegar e avaliar. Comentando sobre esse movimento, Afonso (1998) explora a expressão “Estado avaliador”, que começa a ser utilizada a partir da década de 80, sobretudo em países centrais por governos neoconservadores e neoliberais.

Esse movimento de redefinição do papel do Estado que se realiza em âmbito mundial, é importante, não para aceitá-lo como algo implacável e justo, mas para possibilitar-nos a explicitação de princípios que têm norteado as iniciativas de avaliação educacional, no Brasil, e que, como já assinalamos, ocupam papel central nas políticas educacionais brasileiras.

É no período do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que a avaliação ganha lugar estratégico na gestão educacional, é elaborado o plano geral para reformar o aparelho do Estado.

Nesse plano estão indicadas algumas diretrizes que influenciaram determinantemente o processo educacional brasileiro. Dentre elas, podemos citar a descentralização, como uma nova visão para a gestão das instituições públicas balizadas pelos princípios de eficiência e autonomia.

Constatando a remodelação do papel do Estado, a autora Castro (1998) refere-se a medidas semelhantes que vêm sendo adotadas:

Em todos os países, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia, tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado (p.9).

De acordo com Castro (1998), o que se observa é a retirada do Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador. Essa concepção do papel do Estado se concretiza no âmbito das políticas educacionais por meio das características com as quais se revestem os procedimentos de avaliação adotados pelo poder executivo federal que têm sido referência para todo o território nacional e se reproduzem em propostas de governos estaduais e municipais, imprimindo assim uma lógica dominante de gestão educacional.

Como já citado anteriormente, o desenvolvimento do uso de testes educacionais no país ocorrera, mas é só no final da década de 1980 que ocorre a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio em âmbito nacional, através da SENEb, (Secretaria Nacional de Educação Básica) que decide criar mecanismos de avaliação para ser aplicados em todo o Brasil, assim é criado o SAEP (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau).

Uma das primeiras ações do SAEP foi realizar um teste piloto em novembro de 1988, nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional.

Para adequar o recém-criado sistema à nomenclatura consagrada pela nova Constituição, em 1991, o SAEP passa a ser chamado de Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁴.

O SAEB começou avaliando as séries 1ª, 3ª, 5ª e a 7ª do Ensino Fundamental, no entanto, as avaliações em larga escala esbarraram numa problemática relativa à definição do currículo, já que não havia um currículo único e nacionalmente adotado em todas as escolas, sendo assim, adotou um currículo com base em conteúdos mínimos comuns.

Para defini-los, fazia-se um levantamento dos currículos estaduais, procurando-se identificar os aspectos comuns (era considerado comum o que aparecia em, pelo menos, 70% dos estados), e, mediante discussões com as equipes técnicas dos estados, eram definidos os conteúdos que seriam avaliados por meio das provas.

Enquanto que os demais instrumentos, isto é, questionários para diretores, professores e sobre a escola, também foram discutidos, incorporando-se as sugestões das equipes estaduais. Além de avaliar os alunos em Matemática e Língua Portuguesa, o SAEB inclui em 1997, conteúdos de Ciências, a partir de 1999, foi decidida a ampliação do sistema à História e à Geografia.

Desta forma, o SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental de todas

⁴A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Acesso em: 13 de Agosto de 2013.

as unidades federadas. Conforme Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990 (Brasil, 1991), pretende-se, com o estudo de rendimento dos alunos,

Detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino (p.7)

Portanto, o SAEB além de medir o desempenho escolar, coletar informações sobre características dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas, define-se também como um sistema de monitoramento contínuo, capaz de subsidiar as políticas educacionais, tendo como finalidade reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar.

De acordo com Pilatti (1995), essa estrutura delineada pelo Saeb encontra respaldo em alguns argumentos que justificam a avaliação como instrumento de gestão educacional, tais como: possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas, estímulo à escola e ao aluno por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar.

Por sua vez, esses argumentos expressam uma concepção do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Que podemos observar a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, isto é, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas difundir nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância pelo sucesso ou fracasso escolar.

Desse modo, observa-se que um dos impactos causados pelo SAEB são a comparação e classificação das unidades federadas favorecendo assim estímulo competitivo entre elas com o objetivo de galgarem melhores postos no ranking das unidades escolares. Sobre tais impactos declara Bonamino (2002):

Na sua forma atual, o Saeb não parece possuir o poder de influenciar o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar. O Saeb ainda não pode ser considerado como uma avaliação reguladora da aprendizagem, nem como uma avaliação formativa, baseada na constante explicitação dos elementos a considerar, das estratégias a adotar, dos problemas a resolver. [...] Para equacionar mais adequadamente o alcance e o impacto que o Saeb pode vir a ter sobre os aspectos mencionados, certamente será necessário acompanhar a forma como os estados estão entendendo e implementando a denominada cultura de avaliação. É sempre possível, e já há alguns sinais concretos a respeito, que ao reverberar nos estados e municípios o modelo sofra uma reconversão, passando a tornar-se censitário. Nesses casos, ele se tornaria mais propenso a aderir “as teses sobre a regulação pedagógica e financeira da vida escolar que, até o momento o desenho do Saeb parece não endossar (p.181-182).

Pelo que podemos supor em relação ao delineamento do SAEB, não dispõe potencial para produzir alterações nas práticas escolares de ensino e de aprendizagem, portanto, nos cabe fazermos uma indagação: Para que servem os resultados dessa política avaliativa e qual sua intencionalidade?

Ao que parece sua finalidade é o fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização das unidades federadas pelos resultados escolares. Nesse sentido, concordo com Castro (1998, p. 14) quando se refere à intencionalidade do SAEB, “... a tendência vai no sentido de descentralizar o que for possível. A ideia geral é: o Governo Federal não tem que fazer, ele faz acontecer”. Logo, deduzimos que é um meio de estimular a competição.

Nesse sentido, a lógica que elaboramos sobre o Saeb é que se promove a competição entre unidades federadas, no caso de sistemas criados pelas próprias unidades federadas, com desenho censitário, esta mesma lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar os currículos escolares.

Nessa perspectiva, vale lembrar o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quanto à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola.

2.4 Provinha Brasil: política nacional de avaliação para alfabetização

A temática do fracasso escolar tem sido recorrente nas formulações das políticas públicas para a educação, sobretudo, para o ensino fundamental e para

combatê-lo com frequência se apresentam diagnósticos, planos e propostas. Dentre as formulações destacaremos a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Acreditando em promover uma educação inclusiva e que venha superar as práticas excludentes tão presente em nosso sistema de ensino. O Ministério da Educação, através do Plano Nacional de Educação institui em 6 de fevereiro de 2006, a Lei no 11.274, ampliação e oferta do ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade.

Essa nova lei possibilitou avanços e mudanças importantes no sistema educacional brasileiro, dentre elas, a reorganização temporal e espacial nas escolas, pois um número maior de crianças dos meios populares com acesso à educação formal (haja vista que as crianças mais favorecidas já tinham acesso à escola nessa idade), maior aproveitamento nas habilidades de leitura e, principalmente, pensar a criança como sujeito da aprendizagem, e garanti-las uma educação que atenda suas especificidades de fato e de direito (MEC/SEB, 2007).

A ampliação do ensino fundamental para nove anos promove, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos de forma mais sistemática. Ao ser inserida mais cedo a criança terá contato com o mundo da linguagem, possibilitando um processo alfabetizador com sucesso e ao término das séries iniciais terá garantido as habilidades mínimas de ler e escrever.

Portanto, a ampliação do ensino fundamental para nove anos constitui-se um elemento importante dentre o conjunto de medida políticas de educação frente ao problema analfabetismo em nosso país.

Dentre essas medidas referentes às reformulações promovidas pelas políticas de ampliação do ensino fundamental e de erradicação do analfabetismo, sem dúvidas, a avaliação externa vem assumindo grande relevância como um dos indutores da chamada qualidade da educação. Conforme declara Geraldi (2004):

No triângulo de ações sobre o qual se alicerçou o projeto e a ação educacional do governo neoliberal, a política de avaliação é a pedra de toque, o ângulo do alto, o ponto de sustentação para construir uma certa qualidade para a educação brasileira (p.27).

No âmbito dessa proposta de promover a qualidade da educação, o Ministério da Educação (MEC), em 2008, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB), institui por meio da portaria normativa nº 10, de 26 de abril de 2007, a Provinha Brasil, exame de larga escala destinada a avaliar as crianças no segundo ano de escolarização através da aferição do desempenho dos estudantes desse seguimento de ensino, a alfabetização.

A Provinha Brasil surge como umas das ações sistematizadoras adotada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando comprometer-se com a equidade e a qualidade da educação (ESTEBAN, 2009). Como determina o documento oficial que compõe o kit da Provinha, “Passo-a-Passo”:

Essa nova avaliação constitui-se em valioso instrumento que permitirá aos gestores educacionais e aos professores realizarem um diagnóstico do nível de alfabetização de suas crianças ainda nos primeiros anos de escolarização, visando à intervenção pedagógica e administrativa quando ainda há tempo para sanar as dificuldades detectadas no ensino e na aprendizagem (INEP/MEC, 2009, p. 01).

A adesão a Provinha Brasil é voluntária e sua forma de operacionalização, assim como a utilização dos seus resultados é de responsabilidade dos gestores das escolas (públicas e privadas), secretarias de educação dos Estados, Municípios e do Distrito Federal. A primeira edição⁵ aconteceu no início do ano letivo de 2008, quando foram avaliadas as habilidades relativas ao processo de alfabetização e letramento inicial dos alunos. A sistemática de aplicações da avaliação se realiza através de provas padronizadas que acontece no início e no fim do ano letivo, com a finalidade de acompanhar a evolução da aprendizagem do aluno em seu processo de alfabetização.

A ênfase nos resultados obtidos é um dos aspectos centrais na tessitura desse projeto de avaliação que apresenta como seu objetivo realizar um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, para prevenir e corrigir “possíveis insuficiências” em relação à leitura e escrita.

⁵Nesta primeira edição o teste foi composto de 27 questões, sendo 24 de múltipla escolha e 03 de escrita. Nessa versão não foi aplicado teste de Matemática. <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 26 de Setembro de 2013.

Com uma configuração diferenciada das demais avaliações em larga escala, a Provinha Brasil, não tem como concepção e objetivo o ranqueamento dos resultados, e sim, tornar-se uma ferramenta que oriente a ação pedagógica dos professores alfabetizadores, assim como, fornecer aos gestores das redes de ensino tanto pública quanto a privada informação que sirvam de base para mudanças nas políticas públicas educacionais. Conforme está explícito:

Cabe aqui esclarecer que a Provinha Brasil não tem a mesma configuração do Saeb ou da Prova Brasil, diferenciando-se, em especial, pelos seus objetivos, pelas possibilidades de uso e metodologia adotada. Além disso, não está prevista a utilização de seus resultados para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). As informações produzidas servirão de base para orientar as ações pedagógicas e o desenvolvimento de políticas que poderão, em conjunto, mudar os índices de desempenho quando se apresentarem insatisfatórios (INEP/MEC, 2009, p. 5).

Neste caso, vale destacar que embora a Provinha Brasil tenha a natureza pedagógica que prioriza o bom desempenho das habilidades nas aprendizagens alfabéticas, apresenta em sua estrutura algumas limitações, pois como nem todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de aquisição são passíveis de verificação, o instrumento limita-se verificar somente um dos elementos que compõem a alfabetização: a leitura. Enquanto que a escrita alfabética uma das habilidades que constitui o processo alfabético é considerado inviável por questões de operacionalização (INEP/MEC, 2009, p.11) de se avaliar pelo instrumento

No entanto, a concepção de alfabetização defendida pela Provinha Brasil, “alfabetizar letrando”, que compreende a alfabetização e o letramento como:

Processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (INEP/MEC, 2009, p. 8).

Nesse sentido, cabe fazermos uma indagação: como um instrumento que se propõe a avaliar as habilidades da alfabetização, avalia somente a leitura? Pois, entendemos que tanto a leitura quanto a escrita são partes indissociáveis no processo da alfabetização.

Portanto, é importante ressaltar que mesmo sendo considerada a avaliação mais recente do SAEB, a Provinha Brasil, encontra-se inserida na mesma concepção de “modelo de avaliação externa que trata desempenho como equivalente a aprendizagem, e avaliação como procedimento técnico vinculado a mensuração e controle” (ESTEBAN, 2009, p. 50).

Por conseguinte, não pretendemos através das considerações esboçadas, desmerecer a importância da avaliação externa, na qual se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema e que, porém, não deve ser traduzida na aplicação de instrumentos de rendimento escolar.

Contudo, deve-se valorizar a avaliação externa que valorize a dimensão formativa e que os resultados gerados promovam a autonomia pedagógica e didática da escola e não simplesmente o ranqueamento das mesmas.

2.4.1 Provinha Brasil conhecendo o instrumento da alfabetização; objetivo, concepções pedagógicas, metodologia e matriz de referência.

2.4.1.1 *Objetivos*

O Provinha Brasil tem por objetivo diagnosticar e investigar o desenvolvimento das habilidades relativas ao processo de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, para subsidiar a ação dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores das redes públicas e escolas privadas (optarem por adesão) de ensino do país.

O intuito do instrumento é o de levantar informações necessárias para acompanhar o desenvolvimento dos alunos na aquisição das competências⁶ e das habilidades⁷ iniciais de leitura e de Matemática esperada nessa fase de escolarização, de maneira que as informações resultantes possam nortear e apoiar

⁶Capacidade de mobilização de recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, estruturados em rede, com vistas a estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas para resolver, encaminhar e enfrentar situações complexas. Segundo Perrenoud, 2000, p. 29-30).

⁷As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer” (Brasil. Inep, 2005, p. 17).

o trabalho dos docentes e das redes na elaboração de propostas educacionais voltadas para o ciclo de alfabetização.

2.4.1.2 Concepção Pedagógica

A proposta pedagógica defendida pela Provinha Brasil é a compreensão expandida do processo de alfabetização e de letramento que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à escrita, como também o desenvolvimento das habilidades matemáticas. Como está escrito no documento criado pelo Inep, Guia de Elaboração de Itens (2012):

A fundamentação teórica da Provinha Brasil se estabelece a partir de uma noção ampliada do processo de alfabetização e letramento no que envolve não apenas o desenvolvimento de habilidades ligadas à leitura e à escrita, mas engloba também o desenvolvimento das habilidades matemáticas. (p. 13).

Nesse sentido, o instrumento defende que alfabetização é um processo cognitivo contínuo e formativo na aquisição das habilidades de ler e escrever em Língua Portuguesa, bem como, nas aquisições das habilidades em Matemática correspondendo, portanto, ao ciclo de aprendizagem nessa fase escolar.

Compreendemos que o instrumento defende uma noção de amplitude do processo de Alfabetização, propondo um ensino que valorize a Língua Portuguesa e a Matemática como práticas reflexivas e sociais, por entender que somos sujeitos reais e sociais.

Sendo assim, a concepção defendida da Provinha Brasil sobre habilidade e competência, sendo essa última numa perspectiva de Perrenoud (2000), como sendo a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”. (p.17). Ainda segundo o mesmo autor, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”. (p.18).

Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como diferentes recursos estruturais de inteligência que entendem determinadas operações que o aluno utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas.

Enquanto que as habilidades correspondem ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem diretamente das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

2.4.1.3 Metodologia utilizada na Provinha Brasil

Assim como as concepções pedagógicas que envolvem os conceitos de alfabetização e letramento, a Provinha Brasil, em sua metodologia utiliza uma Teoria de Resposta ao Item (TRI), essa mesma teoria está presente nas demais avaliações desenvolvidas pelo Inep. A TRI sugere uma forma para se descrever ou medir uma variável não observável ou mensurável por mecanismos convencionais, como o processo de aprendizagem.

De acordo com Pasquali (2003) a TRI é uma teoria utilizada em testes de desempenho aplicados pelo Inep. O termo teoria do traço latente se refere a uma família de modelos matemáticos que relaciona variáveis observáveis (itens de um teste, por exemplo) e traços hipotéticos não observáveis.

A constituição da TRI na metodologia do instrumento permite a coleta de informações que viabilizam a sistematização e elaboração dos exames, a descrição das habilidades desenvolvidas pelos participantes dos testes, a partir da análise de uma escala de proficiência (mostraremos a seguir na matriz de referência).

Ainda segundo os estudos sobre a “*Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*” de (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000), defendem que essa teoria possibilita uma metodologia que sugere formas de representar a relação entre a probabilidade de um indivíduo acertar a resposta de um item e seus traços latentes, proficiências ou habilidades na área do conhecimento avaliado, neste caso, os conteúdos da alfabetização.

Na metodologia encontram-se também a estrutura organizacional do instrumento constituído de vinte questões de múltiplas escolhas, com quatro alternativas cada, sendo que cada item avalia uma única habilidade que está explícita na Matriz de Referência tendo como base em sua estrutura quatro opções de resposta, com três tipos de enunciados ou comandos das questões: totalmente lido pelo aplicador; parcialmente lido pelo aplicador e lido individualmente pelo aluno, ainda compondo essa estrutura organizacional há um instrumental da Provinha Brasil intitulado “Reflexões sobre a Prática”, esse documento apresenta

considerações sobre a alfabetização, estabelecendo relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo Governo Federal que podem auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade nesta etapa do ensino. O instrumental da Provinha Brasil se constitui em um kit que após reformulado para a edição de 2011, é composto por:

2.4.1.3.1 Caderno de teste do aluno

Caderno contendo as questões que serão respondidas pelos alunos, conforme o exemplo abaixo de uma questão 04, referente ao 2º semestre de 2011 do teste 2:

Figura 01 – Identificar e Reconhecer os princípios do sistema de escrita.



Fonte: Simone Lindolfo (2011).

- () J
- () N
- () A
- () L

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

2.4.1.3.2 Guia de Aplicação

Caderno com os procedimentos de aplicação e as questões a serem aplicadas aos alunos, contendo também comentários sobre o item avaliado. Seguindo as orientações do guia o professor(a)/aplicador(a) para analisar a questão 04, referente ao 2º semestre de 2011 do teste 2:



Faça um X no quadradinho em que aparece apenas a primeira letra da palavra LARANJA:

Figura 02 – Identificar o som inicial da letra



Fonte: Simone Lindolfo (2011).

- (A) J
- (B) N
- (C) A
- (D) L

Comentário sobre o item: A habilidade avaliada nesse item 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. 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.

2.4.1.3.3 Guia de Correção e Interpretação de Resultados

Nesse caderno constam as principais informações sobre a Provinha Brasil: seus objetivos, os pressupostos teóricos e a metodologia. Apresenta, ainda, as orientações para a correção do teste, bem como as possibilidades de interpretação e uso dos seus resultados.

Para computação do desempenho dos alunos, é feita uma análise da dificuldade das habilidades mediante resultados obtidos no teste. A partir dessa análise, são identificadas e descritos cinco níveis de alfabetização em que os

alunos podem estar, em função do número de itens de múltipla escolha respondidos de forma correta, o quantitativo de acertos dos itens demonstra se o aluno desenvolveu determinadas habilidades. De acordo com o Guia de Elaboração de Itens (2012):

Assim, as respostas dos alunos ao teste podem ser interpretadas, estabelecendo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com níveis de desempenhos descritos para a Provinha Brasil. (p.12)

Outra possibilidade de interpretação dos resultados é a análise realizada pelo professor(a), das alternativas marcadas de forma imprecisa pelos estudantes. Essa opção também é explícita no Guia de Elaboração de Itens (2012), pois oportuniza ao docente:

Reconhecer algumas das hipóteses dos alunos em relação aos conhecimentos abordados, podendo reorganizar sua intervenção pedagógica de maneira a corrigir os equívocos dos discentes quantos aos temas. (p.12).

Sendo assim, a metodologia da Provinha Brasil se constitui numa importante ferramenta para o professor(a) desse nível de ensino, pois esclarece através de seus três cadernos norteadores suas finalidades, objetivos, composição e compreensão de cada habilidade referente ao item analisado, dessa maneira, os resultados obtidos possibilitam uma reorientação para prática pedagógica dos professores, assim como elementos que subsidiam propostas políticas para as redes de ensino.

Em seguida, apresentaremos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa parte integrante da composição da Provinha Brasil.

2.4.1.3.4 Matriz de Referência da Provinha Brasil

Devido à compreensão ampla do conceito de alfabetizar letrando da Provinha Brasil, da especificidade do instrumento e da metodologia utilizada foi necessário selecionar algumas dessas habilidades para elaboração e construção das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática – nesse trabalho enfatizamos apenas a matriz de Língua Portuguesa – logo, a Provinha Brasil, isto é, a avaliação externa, não pode ser um único processo avaliativo conduzindo nas práticas dos professores, nem substituir outros procedimentos, devido ao próprio instrumento ser

limitado e não contemplar toas às habilidades relacionadas ao processo de alfabetização desenvolvido na escola.

Sendo assim, as habilidades estabelecidas para avaliar a alfabetização são aquelas consideradas proeminentes em função dos objetivos propostos pelo instrumento e passíveis de verificação por meio de um teste objetivo.

A Matriz de Referência é o instrumento norteador das habilidades que se pretende avaliar, portanto, não deve ser confundida com o Currículo, pois se constituem como um recorte, ao contrário da compreensão do Currículo que é muito mais amplo como afirma Sacristán (1996):

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (p. 12).

Nesse sentido, o currículo vai além de uma organização curricular contendo alguns conteúdos, traduz aspectos culturais essenciais para construção do conhecimento do aluno.

As Matrizes estão constituídas por eixos e em cada um deles estão elencados conhecimentos que, por sua vez, foram organizados em habilidades. Entretanto, o trabalho de desenvolvimento dessas habilidades durante o processo de ensino e aprendizagem não acontece de maneira sequencial e linear e que a disposição das habilidades na estrutura da Matriz se trata de uma referência para a organização da avaliação como um todo, assim a disposição da Matriz não deve ser vista como uma regra e, sim, um norteamento para o trabalho docente.

As habilidades constantes na Matriz de Referência da Provinha Brasil estão baseadas na concepção de que a alfabetização e o letramento são processos distintos e indissociáveis, entendendo-se a alfabetização como desenvolvimento da apreensão das regras de funcionamentos do sistema de escrita alfabética (SEA) e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, ou seja, o processo de admissão e a participação dos sujeitos na cultura escrita. A disposição das habilidades também é chamada de descritores e, por isso, são sinalizadas pela letra “D”.

O descritor revela as habilidades que são avaliadas e que refletem a associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais realizadas pelo aluno ao responder à questão.

Nesse sentido, foram consideradas como habilidades indispensáveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento as que podem ser agrupadas em torno de cinco eixos fundamentais:

- I. apropriação do sistema de escrita;
- II. leitura;
- III. compreensão e valorização da cultura escrita;
- IV. escrita;
- V. desenvolvimento da oralidade.

Contudo, em função de questões metodológico-operacionais e da natureza de um processo de avaliação como a Provinha Brasil que atende em rede nacional e levando em consideração a diversidade regional do nosso país, essa Matriz considera apenas as habilidades de três eixos.

A seguir, apresentaremos as Matrizes de Referência da Provinha Brasil de Língua Portuguesa versão 2011.

Quadro 1 - PROVINHA BRASIL - Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1° 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.	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"> ▪ letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); ▪ letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); ▪ sílabas.
2° 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 o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.
Observações: <ul style="list-style-type: none"> ▪ A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011. ▪ Por questões técnicas, o Descritor 9 não será avaliado. 	

Fonte: Simone Lindolfo (2011).

Com relação ao terceiro eixo, cabe esclarecer que o mesmo não é tratado separadamente na Matriz de Referência da Provinha Brasil, mas as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste, na medida em que subjazem à elaboração das questões de leitura.

Enquanto, o quarto eixo que corresponde à escrita seja considerado fundamental e parte integrante do processo de alfabetização e do letramento em Língua Portuguesa, não tem sido avaliado, salvo a 1ª edição do instrumento, em função de questões metodológico-operacionais, nesse sentido, é de suma urgência e importância que esse instrumental contemple tal eixo, por considerarmos que alfabetização é ato de ler e escrever.

Já em relação ao quinto eixo, relativo à oralidade também não é ponderado no instrumento, por causa das limitações impostas pela natureza da avaliação.

No entanto, salientamos a pertinência desse eixo no trabalho pedagógico dos docentes nessa fase escolar.

3 METODOLOGIA - A trajetória da pesquisa

“Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade”.

(Mirian
Goldenberg, 1999.)

3 PERCURSO METODOLÓGICO - A trajetória da pesquisa

3.1 Percurso Metodológico

Neste capítulo, apresentaremos o caminho metodológico traçado para coleta e análise dos dados aqui coletados. Primeiramente, trataremos de apresentar os objetivos desse estudo, em seguida, especificaremos a nossa escolha em relação à abordagem investigativa. Em um terceiro momento, buscaremos situar os sujeitos-participantes desta pesquisa e, finalmente, o instrumento utilizado para levantamentos dos dados e a análise dos mesmos.

3.2 Objetivos

3.2.1 Geral

Identificar qual o significado e as possíveis contribuições da Provinha Brasil para os professores alfabetizadores de Camaragibe.

3.2.2 Específicos

- ❖ Analisar que concepção os professores têm sobre a Provinha Brasil;
- ❖ Identificar o conhecimento dos professores em relação às habilidades exigidas na avaliação;
- ❖ Investigar em que medida os resultados da Provinha Brasil geram reflexões e apontam estratégias para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

3.3 Abordagem Metodológica

As discussões iniciais sobre a implantação de um sistema de avaliação em larga escala no Brasil ocorreram em meados da década de 80, conforme apresentamos no primeiro capítulo desse estudo. Nesse sentido, muitas pesquisas

têm assinalado a necessidade de refletirmos a intencionalidade dessa política para a educação básica.

Mas, poucas investigações têm tratado de analisar qual o significado que essa política de avaliação externa tem para os professores e quais são as possíveis contribuições para as práticas pedagógicas. O que muda na prática dos professores alfabetizadores com a chegada dessa política de avaliação nacional para alfabetização? Essas são algumas indagações que surgem com a implementação dessa política nas redes municipais.

Visando a apreender com maior detalhamento qual o sentido dessa perspectiva política – Provinha Brasil – e suas possíveis implicações para ação pedagógica dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Camaragibe, optou-se pela pesquisa qualitativa. Considerando que esta abordagem proporciona resultados significativos na área educacional, no sentido de oportunizar ao pesquisador uma visão mais ampla no cotidiano escolar, além de produzir conhecimentos e contribuir para a transformação da realidade estudada. Assim, Lüdke e André (1996) declaram que:

Apesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (...). A pesquisa qualitativa supõe o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. (p.11)

Por considerarmos que essa abordagem não procura enumerar ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados, procura através da obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a realidade estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Conforme Godoy (1995),

Considera o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados. (p. 58).

A escolha dessa abordagem justifica-se por atender melhor aos objetivos propostos por essa pesquisa, definimos dentre as várias opções que constituem a pesquisa qualitativa, a de caráter exploratório, visto que esta tem “como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema” (GIL, 1991, p. 45). Desse modo, esse tipo de estudo visa a proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca da temática estudada, a fim de formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

Portanto, acreditamos que a perspectiva exploratória é essencial para compreendermos a complexidade do nosso objeto, pois possibilita uma visão mais aproximada da realidade investigada, maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a facilitar a construção de hipóteses.

3.4 O *Corpus* utilizado na pesquisa

O corpus desta pesquisa utiliza-se como recurso metodológico a entrevista semiestruturada, foi adotado um questionário escrito, com perguntas dirigidas e um roteiro de entrevista semiestruturada. Do questionário, constam os dados de identificação dos sujeitos, incluindo nome, formação, tempo de atuação na Rede Municipal de Camaragibe.

No roteiro de entrevista, constam questões relativas ao conhecimento sobre a temática investigada com as professoras, objetivando compreender as concepções, conhecimentos e habilidades da Provinha Brasil, e em que medida os resultados promovem a contribuição para suas práticas pedagógicas.

De acordo com Lüdke e André, esse procedimento constitui-se enquanto:

Uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. (1996; p.33).

Ainda Triviños (1987) define e caracteriza que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nesse sentido, a escolha desse instrumento, entrevista semiestruturada, ajudou-nos a compor nosso objeto de estudo e responder as indagações aqui elencadas nessa pesquisa.

3.5 Sujeitos participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada com 05 professoras que lecionam em turmas do 2º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, antiga 1ª série, de escolas do Sistema Municipal de Ensino da Cidade de Camaragibe.

A seleção das professoras deu-se pelo tempo que lecionam nesse nível de ensino, pois um dos critérios para participar da pesquisa é o tempo com turmas da alfabetização e que tivesse perfil de alfabetizadora, sendo assim, as cinco professoras atendem, haja vista que o menor tempo encontrado entre as participantes são de três anos. Outro aspecto criterioso que destacamos na pesquisa é a preferência das turmas do 2º ano, pelo fato dessa turma estar no processo inicial da aquisição da leitura e escrita, foco da diagnose da Provinha Brasil.

As professoras participantes da pesquisa atenderam critérios mínimos que levaram em consideração os seguintes aspectos:

- Professoras que estejam lecionando em turmas do 2º ano do 1º ciclo e que já tenham experiência, de no mínimo três anos nesse nível de ensino;
- As turmas pertençam às cinco regiões administrativas do município;
- Disponibilidade dos sujeitos em participar da pesquisa.

3.5.1 Caracterização do perfil das professoras participantes

A finalidade deste tópico é a de apresentar a caracterização das professoras participantes que nos concederam às informações coletadas por meio de um questionário (ver apêndice A), constando informações sobre: tempo de atuação na rede, tempo como professora alfabetizadora e formação acadêmica.

Cabe ressaltar que o uso do questionário teve, tão somente, a finalidade de compor o *corpus* da pesquisa, não havendo um tratamento mais profundo sobre esses dados. Sendo assim, as professoras participantes receberam pseudônimos, ou seja, designamos por nomes fictícios cada uma delas, com intuito de preservá-las.

Tabela 2 – Caracterização profissional das professoras participantes

Na tabela a seguir, é apresentada a síntese do perfil das participantes:

Professor	Idade	Tempo de docência (em anos)	Tempo turmas de alfabetização	Formação
Ana Paula	39	16	03	Geografia / Psicologia educacional
Belinha	44	20	08	Pedagogia/ Psicopedagogia
Bete	38	16	10	Pedagogia / Psicopedagogia
Milena	39	17	06	Pedagogia / Formação de docente
Dayse	41	22	12	Pedagogia / Psicopedagogia

Fonte: Simone Lindolfo (2011).

De acordo com as informações da tabela 3, obtidas através do questionário, traçamos o perfil das professoras participantes. Em relação ao tempo de experiência profissional todas as professoras atuam como docentes há mais de 15 anos na rede municipal de Camaragibe. As mesmas tinham entre 39 a 44 anos. Quanto ao tempo de experiência com turmas de alfabetização, apenas a professora Ana Paula tinha menos de 05 anos, enquanto as outras tem mais de 05 anos com esse nível de ensino. Das cinco participantes, quatro trabalham em jornada dupla, algumas lecionando mais de uma classe.

Também devemos considerar que a formação em Pedagogia é característica de todas as participantes, sendo que apenas uma delas apresenta formação em outra licenciatura. Todas as professoras possuem pós-graduação, sendo que três em Psicopedagogia, uma em Psicologia Educacional e, por fim, em Formação de docente.

3.6 Delimitando o campo

A pesquisa foi realizada em cinco escolas do sistema de ensino de Camaragibe⁸, município da região metropolitana do Recife, distribuída em cinco regiões políticas administrativas (RPA's), sua organização escolar é composta por regime seriado da seguinte forma:

- Educação Infantil – de 0 a 5 anos
- Ensino Fundamental – do 1º ao 5º ano, com progressão automática do 1º ano para o 2º do Ensino Fundamental;
- Educação de Jovens e Adultos – do 1º ao 3º ano.

Com relação à escolha da rede de ensino, optamos por Camaragibe, em virtude de a mesma usar, desde 2008, os resultados da Provinha Brasil para redefinir sua política de formação continuada para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A escolha das cinco escolas deu-se de forma aleatória de acordo com as RPA's, desde que oferecessem turmas do 2º ano do ensino fundamental. Escolhemos uma escola de cada região, por acreditarmos que desta forma teríamos uma amostra significativa do impacto dessa política de avaliação nacional para o município em estudo, deste modo ficaram distribuídas:

- 1) Escola Carmela Orrico Lapenda – RPA I;
- 2) Escola Santa Maria – RPA II;
- 3) Escola Jardim Primavera – RPA III;
- 4) Escola Antônio Luiz de Souza – RPA IV;

⁸Disponível em: <<http://www.camaragibe.pe.gov.br/aspectos-demograficos.html>>. Acesso em: 12 de Maio de 2012. Ver mais sobre a organização escolar – Proposta Curricular de Camaragibe/PE-2009.

5) Escola São José – RPA V.

Todas as escolas citadas ofereciam turmas de 2º ano nos dois horários, manhã e tarde. É importante ressaltar que atendendo ao pedido das professoras participantes não identificamos os horários, nem os nomes das mesmas para preservá-las, pois concordaram em participar da pesquisa desde que não fossem reveladas essas informações.

3.7 Instrumentos de coleta

3.7.1 Entrevistas

As entrevistas realizadas com as professoras participantes dessa pesquisa tiveram um caráter semiestruturada, por constituírem uma forma mais livre, aberta, isto é, uma ferramenta poderosa que possibilita ao pesquisador mais flexibilidade, conhecimento e particularidades acerca dos entrevistados, bem como fazer modificações, adaptações quando se fizer necessário. Segundo Alves Mazzoti e Gewandsnajder (1998):

A entrevista é uma técnica de “natureza interativa, permite tratar temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade (...) a entrevista pode ser a principal técnica de coleta de dados, ou ser parte integrante da pesquisa (p.168).

Sendo assim, a entrevista consiste numa técnica em que o entrevistador cria uma relação de confiança recíproca entre os sujeitos da pesquisa. Essa forma de estrutura garante um “caráter de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 37).

Iniciamos o procedimento da entrevista com cada professora a partir das questões contidas no roteiro único (ver apêndice B), com perguntas específicas de interesse da pesquisa, através de temas que consideramos relevantes para os objetivos desse estudo. Contudo, os diálogos com as professoras fluíram de forma natural permitindo que as entrevistadas pudessem responder à vontade sobre a temática, e até mesmo sobre outros assuntos que não estavam diretamente ligados ao tema.

Em Alguns momentos da entrevista, as professoras se antecipavam e respondiam algumas questões que seriam de indagação posterior. Elaboramos outras questões que emergiram durante a entrevista, com isso as perguntas não seguiam uma sequência rígida.

As entrevistas foram realizadas de Agosto a Outubro de 2010, agendamos com antecedência com as respectivas professoras, respeitando a disponibilidade de horários das mesmas, sendo assim, entrevistamos uma professora por unidade escolar, de acordo com suas RPA's (região política administrativa), totalizando assim, cinco professoras entrevistadas.

Todas as falas das docentes foram gravadas em áudio e transcritas. As entrevistas duraram entre quarenta e cinco minutos e duas horas e aconteceram, geralmente, nas salas destinadas a direção/coordenação, com exceção, da escola Antônio Luiz de Souza, que aconteceu na sala de aula da professora. Cabe destacar, o apoio que obtivemos da gestão das referidas escolas que sempre disponibilizavam agentes administrativos ou mesmo a coordenadora para ficarem com os alunos, enquanto a entrevista estava sendo realizada com as mestras.

Durante a realização das entrevistas as professoras participantes foram solicitadas a falar sobre suas concepções a cerca da avaliação em larga escala, especificamente, a Provinha Brasil; em que medida a introdução dessa avaliação no município contribuiu para redefinir suas práticas e, também, buscamos identificar que conhecimento os professores têm sobre: o que é avaliado, qual a finalidade e sobre as habilidades exigidas desse instrumento para alfabetização.

Após as transcrições dos relatos das professoras coletamos os dados que julgamos necessários, para verificar qual significado essa política nacional de avaliação para alfabetização tem para as professoras alfabetizadoras de Camaragibe.

Em seguida, trataremos de apresentar a análise dos dados coletados através da entrevista para esse estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Análises das entrevistas

Nesta etapa apresentamos de forma mais sistemática a análise dos dados coletados, a partir dos relatos das professoras entrevistadas, sobre suas concepções em relação à política nacional de avaliação para alfabetização e em que medida a introdução dessa política no município contribuiu para prática pedagógica das professoras alfabetizadoras de Camaragibe.

Utilizamos o critério de análise para esse estudo, a análise de conteúdo temática, defendido por Bardin (1977) que consiste numa leitura profunda das comunicações, ou seja, ir além da leitura aparente, desvendar a linguagem oculta, por trás de cada mensagem transmitida em seus diversos meios. Ainda de acordo com autor supracitado Bardin (1977) a análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.37).

Os relatos foram lidos repetidas vezes, com o objetivo de encontrar temas recorrentes que servissem para agrupar diferentes falas pertinentes aos objetivos da pesquisa, esse processo é denominado de codificação que de acordo com Bardin (1977), consiste na transformação dos dados ainda considerados brutos em unidades de descrição do conteúdo e nesse processo ocorrem as escolhas da unidade de registro, isto é, o tema.

Em seguida, os temas foram aferidos para rever o conteúdo atribuído a cada tema e para que se refinasse a conceituação dos mesmos. Assim, cada entrevista foi relida para que se pudesse entender o contexto da fala de cada professora em relação a sua temática.

Finalmente foram privilegiados os seguintes tópicos, que serviram de fio condutor para as análises das entrevistas: a) Concepção das professoras sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: Provinha Brasil; b) Conhecendo as habilidades da Provinha Brasil; c) Reorientando a prática pedagógica a partir dos resultados.

4.2 Concepções das professoras sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: Provinha Brasil

Ao longo do primeiro capítulo desse estudo discutimos a cerca dos pressupostos teóricos sobre avaliação de sistema que visa melhorar a qualidade da educação básica em nível nacional, nesse sentido, buscamos entender a concepção por parte das professoras em relação a essa política avaliativa para as turmas de alfabetização contemplando os objetivos proposto pela pesquisa citado anteriormente⁹.

As entrevistas indicaram as concepções que estas professoras tiveram em relação a Provinha Brasil, como exemplificado abaixo:

Eu entendo que é um recurso que o ministério da Educação ou Governo Federal encontrou pra diagnosticar e avaliar também, o nível de ensino e como se encontra nossas crianças no Brasil.

(professora Ana Paula)

Sei que é algo pra avaliar o aluno que está na alfabetização. Agora o que eles avaliam, sei não.

(professora Bete)

Agora tem tantas provas, né? É o SAEP, SAEB. São tantas, mas não sei muito que são, acho que é para saber o que o aluno aprendeu, que ele sabe, né isso?

(professora Milena)

É um tipo de prova que atende os alunos da 1ª ou 2ª série, os que ainda não sabem ler, nem escrever os que estão se alfabetizando, né? Acredito que seja isso.

(professora Dayse)

Ao analisarmos a fala das professoras percebemos que ao afirmarem sobre suas concepções em relação a Provinha Brasil não dispunham de informações suficientes em relação à perspectiva defendida por esse instrumento, entretanto, concebem através de suas deduções que se trata de uma avaliação diagnóstica para aferir o nível de desempenho dos alunos em processo de alfabetização.

Relatando sua concepção a professora Belinha nos chamou bastante atenção ao dizer:

⁹Ver os objetivos no capítulo 2, desta pesquisa.

A Provinha deveria ser mais chegada ao professor. Porque praticamente ela vem de surpresa pra ser aplicada por outros. Precisamos primeiro se apropriar da Provinha, saber o que é. E não chegar da forma que chega. Chega de forma que você sai da sala, você deixa uma outra pessoa, suas crianças ficam até com medo, porque, no início eles não estão apropriados para trabalhar com as atividades que vem nessa Provinha.

(professora Belinha)

Indagada sobre o que ela sabe sobre a Provinha Brasil, a professora supracitada usa a expressão: “A *provinha deveria ser mais chegada ao professor*” que denota um sentimento de distanciamento, ou seja, a mesma não se sente parte integrante do processo e, ainda ressalta que, nem se quer se apropriou da concepção da Provinha, já é substituída por um avaliador externo na sistematização da aplicação da prova, a respeito disso Esteban (2009) em seu artigo “*Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância*” enfatiza o discurso contraditório existente nos documentos oficiais de apresentação da prova denominado, Passo-a-Passo, que expressa um diálogo com alguns dos sujeitos escolares, neste caso, o professor demonstrando proximidade e parceria, como podemos observar:

Professor — Conhecer as dificuldades em alfabetização de seus alunos vai ajudar você a planejar melhor suas aulas no decorrer do ano letivo. Você vai saber quais aspectos priorizar e a quais assuntos deverá dedicar mais atenção. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos sobre a Provinha Brasil poderão constituir mais uma fonte de formação (INEP/MEC, 2009, p. 8).

No trecho citado, espera-se a ação do professor para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas em decorrência dos resultados obtidos, no qual não têm interferência no processo.

Entretanto, devemos salientar que o instrumental “Reflexões sobre a Prática”, caderno de orientação elaborado pelo Inep, serve para subsidiar tanto a macro gestão, isto é, a Secretaria de Educação como os professores(as) nessas questões de aplicabilidade e acesso ao instrumento, a ausência dessas orientações desperta o sentimento de não pertencimento por parte dos professores, uma vez que não são orientados sobre as finalidades do instrumentos.

Outro aspecto importante que vale destacar das participantes é em relação à concepção da Provinha Brasil, diz respeito às particularidades regionais. Segue as falas de algumas docentes:

Provinha Brasil é passa tempo, Provinha Brasil não avalia o aluno. Ela não mede a capacidade do aluno, ela não diz o que o aluno sabe, o conhecimento do aluno. Ela tira uma porcentagem de uma forma geral, né? Eu acho que essas avaliações quando avaliam, por exemplo, avaliar Camaragibe, avaliar Paulista, avaliar Olinda, o estado já não acho legal quanto mais você avaliar o Brasil como um todo. Acho que fica muitas lacunas, muitas deficiências. Não diz, não foca realmente o que é a realidade daquele município não.

(professora Bete)

As regiões, os estados são diferentes. Aí, agente trabalha de uma forma, aí vem o SAE, o SAEP do 5º ano, do 5º ano, né? Com uma imensidão de leitura. Será que meu aluno já está apropriado a isso? Aí... Vêm minha Provinha Brasil, falo da Provinha Brasil porque trabalho com ela, né? Aí vejo aquelas coisas da Provinha Brasil, trazendo coisas que eles ainda não estão apropriados.

(professora Belinha)¹⁰

Eu acho que deveria ser de forma diferente, por exemplo, de acordo com as regiões, cada uma tem as suas especificidades e a Provinha Brasil é muito geral. Aí, às vezes, ela não atende o propósito que ela se propôs por conta disso. Porque fica essas lacunas.

(professora Ana Paula)

Observamos na fala das professoras supracitadas, de um modo geral, suas concepções em relação ao modelo hegemônico da Provinha Brasil para avaliar o desempenho dos alfabetizando em nível nacional, porquanto julgam que seja impossível uma prova ter toda essa abrangência.

Nesse sentido, a questão da regionalidade nas avaliações em larga escala revela uma problemática, o não reconhecimento das diferenças, muitas vezes associado uma ideia de insuficiência. Ao padronizar os exames com questões objetivas limitam as possibilidades de respostas dadas pelos alunos e nivelam o conhecimento dos alfabetizando, sendo assim, desconsideram o contexto social e o conhecimento extraescolar adquiridos pelos mesmos, remetendo-os a exclusão, como afirma Esteban (2009):

A diferença de percursos e de resultados continua sendo interpretada como deficiência, relação implícita nas expressões mais amenas que são utilizadas: insuficiência e problema. Não se procura conhecer os trajetos realizados para se chegar aos resultados apresentados, nem as aprendizagens realizadas para se atingir os níveis insuficientes, ou os

¹⁰Professora Belinha leciona turmas do 5º ano em outra rede de ensino, por isso, cita outras avaliações externas como o SAEP, em seu depoimento.

conhecimentos que dialogam com os ensinamentos escolares. Não. Apenas se associa diferença a insuficiência e problema, o que gera a necessidade de correção e enquadramento, para que a criança caiba nos estreitos marcos predefinidos no exame (p.52).

A esse respeito temos a contribuição da pesquisa¹¹ realizada por (SUASSUNA, 2004), que ajuda a compreender a relação entre o reconhecimento da diferença e a produção da desigualdade nos processos educacionais.

A seguir, discutiremos que conhecimentos os professores têm sobre as habilidades sugeridas pela Provinha Brasil.

4.3 Conhecendo as habilidades da Provinha Brasil: os professores compreendem o que é avaliado?

Neste tópico buscamos refletir a importância do conhecimento dos professores em relação às habilidades presentes nas avaliações em larga escala, especificamente, a Provinha Brasil, configurada através da matriz de referência, as habilidades são consideradas “imprescindíveis para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento” (INEP/MEC, p.12, 2009).

Por sua vez, as habilidades indicam a capacidade cognitiva em identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, isto é, uma educação que visa à competência dos alunos em adquirir e desenvolver as condições e/ou recursos que deverão ser mobilizados para resolver a situação complexa, também nos revela uma concepção de alfabetização almejada e um sujeito competente ao qual se deseja formar (ESTEBAN, 2009).

Para isso, perguntamos as nossas entrevistadas se conhecem o que é avaliado na Provinha, se compreendem as habilidades exigidas nas questões elaboradas por esse instrumento.

A esse respeito às professoras expressaram as seguintes respostas:

Sei que tem lá um manual que explica, né? Para quem vai aplicar a prova, como nunca aplico, não tenho ideia.

(professora Dayse)

¹¹Para detalhes ver SUASSUNA, Livia. Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação. Campinas: Tese de doutorado em Linguística, Unicamp, 2004.

O que eu sei é que têm umas figuras, umas letrinhas para eles responderem. Eu sei disso, porque, eu vi lá as provas, mas, não que alguém da escola tenha me orientado para que serve.

(professora Milena)

Compreendo não. Porque agente não tem acesso a Provinha Brasil, agente não aplica a Provinha Brasil. Então, agente não fica com o caderno que vem para o professor, que vem explicando as questões tudo direitinho, aí fica difícil, né?

(professora Bete)

De acordo com estas falas, percebemos que as professoras têm pouco conhecimento sobre o que é avaliado, as docentes têm pouco contato com a prova, o contato é apenas para simular uma situação de faz de conta, em que os alunos são programados, por vezes, ensaiados a responderem ao exame.

Conforme frisa a professora Belinha ao usar os termos: “simular” e “mapear” ao declarar:

Não... Não, até agora não. Preciso... Agente como professor do ano II, né? Do 2º ano que é a primeira série deveria estar qualificada pra isso, trabalhar, estudar e ter aqueles livros quem vem. Mas agente não tem, agente nem sequer chega perto. A não ser quando estar próximo, aí que vem nos dar pra gente trabalhar, pra simular... Pra que esteja tudo certinho, tudo organizado. Para mapear, antes agente não tem formação nenhuma.

Entretanto, uma única professora (Ana Paula) enfatizou compreender o que se pede nas habilidades da Provinha Brasil, como ressalta:

Bem...São cobrados dos alunos habilidades de leitura, a interpretação, compreensão, né? De letramento, saber pra que serve aquele tipo de gênero como tem lá mesmo uma questão que tem um bilhete.

Indagada a informar de que maneira obteve esse conhecimento, a mesma explicita:

Alguns consigo, porque, tivemos aqui na escola uma formação sobre os descritores da Provinha. Sei que tem o eixo da leitura, da escrita alfabética, da compreensão, da interpretação, né?

Nesse sentido, inferimos que o que diferenciou o conhecimento dessa professora em relação às demais, foi o fato de a mesma ter tido uma formação que possibilitasse conhecimento e reflexão a cerca das habilidades.

Acreditamos que essa deva ser a forma conduzida pelos processos das avaliações em larga escala nas escolas, em que a participação efetiva dos professores e a comunidade escolar constitua um diálogo contínuo com os

mecanismos de elaboração e aplicação dos testes, como também, a divulgação dos resultados. Como defende Freitas (2004):

Planejando a avaliação no nível municipal, torna-se mais viável o envolvimento dos professores e especialistas das secretarias e das escolas na própria montagem do sistema de avaliação (p.48).

Assim, acreditamos que ao descentralizar o processo, o INEP atribuiria um papel distintivo no apoio aos municípios. Os professores conhecendo, discutindo e problematizando as habilidades presentes nos testes teriam mais participação e conhecimento quanto aos objetivos e a finalidade das avaliações, tanto em larga escala quanto as internas ocorridas nas escolas.

No entanto, sabemos que só as habilidades, de forma isoladas não é suficiente para adquirir o conhecimento, pois é necessário considerar outros fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, fatores como: os saberes construídos dos alunos a partir de suas experiências anteriores, extraescolar e durante processo escolar, a formação docente, bem como as condições de trabalho entre outros.

Para exemplificarmos nossa suposição analisamos o relato da professora Bete, em ocasião da aplicação da Provinha Brasil com sua turma, ela constatou a seguinte situação:

A partir do momento que você diz ao aluno: olhe marque um (x) ele tem várias opções. E se ele não souber e marcar um (x) no certo, como é que você vai dizer se realmente esse aluno sabe? Exemplo na minha sala de uma aluna PNE que acertou a Provinha Brasil quase toda, mas a menina não estava alfabetizada e nem letrada, ela nem sabia o que tava fazendo, ela nem sabe o que é o A. E aí? Então, pra mim a Provinha Brasil não avalia o que o aluno sabe, nem o conhecimento dele.

Concluimos, portanto, que não é o acerto ou o erro das questões que garante que o conteúdo testado tenha sido objeto de ensino e que as habilidades tenham sido adquiridas. Tanto o acerto quanto o erro não revela a “insuficiência”, nem “deficiências” a serem corrigidas (INEP/MEC, 2009), todavia, processos a serem investigados que faz parte da construção do conhecimento do aluno.

Deste modo, concordo com o pensamento de (GERALDI, 2004) ao afirmar que não devemos tratar o desempenho das habilidades como sinônimos de aprendizagens, pois necessitamos de outros fatores que estão envolvidos no

processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita e que, portanto, necessita ser analisados.

Outro dado importante apontado pelas entrevistadas em relação às habilidades, diz respeito ao acesso ao instrumento, com o contato prévio do instrumento haveria possibilidade das docentes estudar o que se pede nas questões e refletir sobre tais habilidades, no entanto, isso não ocorre com as professoras. Perguntada sobre o acesso a prova, a professora Bete respondeu o seguinte:

Só depois que ela (Provinha Brasil) é aplicada é que ela vem pra mão da gente pra ser trabalhado em sala de aula com os alunos na primeira aplicação, que é aplicado no início do ano. Aí... Elas fazem lá as contagens dos pontos devolve pra gente continuar trabalhando com os alunos na sala, para que no final do ano os alunos estejam aptos a fazer a segunda parte, né.

Também, a esse respeito foi possível observar na fala da professora Milena:

Assim, antes da aplicação não. Só após os alunos concluírem é que temos acesso, geralmente quem aplica é alguém da secretaria de educação só nos avisa um dia ou dois antes da prova.

E, no depoimento da professora Belinha, ao declarar:

Só depois que eu comecei a questionar. Aí... Tá chegando pra mim. Mas aí, nem sei como é feito, nem por que. Só entrega as Provinhas e diz: oh! Isso aqui é pra você trabalhar depois. Mas... Como é que eu vou trabalhar, se eu não sei o objetivo de cada atividade daquela.

A partir das falas, concluímos que as condições centralizadoras por parte do INEP deixam de fora os professores e comunidade escolar no processo de participação da elaboração e aplicação das provas, assim como os resultados dificultando a compreensão em relação às habilidades, objetivos e finalidades exigidas por essa política de avaliação nacional.

Até aqui, refletimos sobre a importância do conhecimento dos professores a cerca das habilidades exigidas nas avaliações em larga escala, a seguir, iremos tratar em que medida os resultados apontados por essas avaliações contribuem para redirecionamento das ações pedagógicas.

4.4 Contribuições para a prática pedagógica a partir dos resultados

Nesta etapa do trabalho, abordaremos a questão dos resultados e como sua contribuição é fundamental para gerar reflexões e redirecionar as práticas pedagógicas, objetivando entender em que medida essas contribuições geram mudanças nas práticas de nossas professoras participantes, perguntamos como elas têm acesso aos resultados e se há alguma socialização.

A fala das professoras descreveu uma mesma realidade:

A nossa coordenadora nos comunica e diz como nossa escola está, como nossa turma tá e diz que se quisermos ter acesso é só ir na secretaria da escola que ta lá disponível, mas pra quê? Se eu não entendo nada daqueles gráficos e tal... Tenho nem motivação pra saber desses resultados, como vou saber de algo se não compreendo. Entendesse? Não faz sentido.

(professora Dayse)

O que acontece é que a nossa diretora trás os resultados do desempenho da escola e diz como a escola ficou em relação às outras escolas do município, geralmente aproveita alguma reunião administrativa para nos informar.

(professora Milena)

Assim... Depois que os alunos fazem as provas elas (assessores da secretaria de educação) nos enviam aqueles números e diz que devemos melhorar e pronto.

(professora Bete)

Agente teve 15 dias depois da aplicação. Esse ano mesmo chegou o resultado: oh... Sua turma tá assim, assado e tal. Aí vem o resultado da nossa escola e vem o resultado de todas as outras escolas, e também, sei que é enviado para as outras escolas, através, da Secretaria de Educação. Agora eu não sei quem fez essa coleta de dados, como eles fazem esse mapeamento, apenas nos entregam o resultado pronto.

(professora Ana Paula)

Analisando as falas percebemos que as participações efetivas das professoras refletem numa ação pouca ativa diante de um sistema avaliativo centralizador. A elas, cabe apenas acatar e seguir as determinações ora impostas, a questão é: desconhecendo os processos que envolvem desde a elaboração até a execução dos resultados, como os resultados podem redirecionar suas práticas?

Sendo assim, concordo o pensamento de Freitas (2004) ao afirmar que para os resultados terem sentido é necessário ser reconhecido como pertencendo à escola. Em relação à socialização dos resultados, obtivemos as seguintes respostas das professoras:

Não. Quando voltam com aqueles números, eles não nos orientam pra dizer: oh, sua turma teve tal pontuação nisso, tal pontuação naquilo precisamos melhorar aqui, ali. Não, nada de nada. É só estatística, o monte de número que não entendo é nada. Sei pra que serve, de que forma é feito.

(professora Bete)

Não, não... Não existe essa socialização nem por parte da rede, nem da escola. Porque agente sabe que hoje por questões de quantidade, porque não é qualidade, e sim quantidade. Chega e nos diz: sua sala está desta forma. Mais não é aquela coisa de vir pra você, de como trabalhar, de orientar. É somente aquela coisa disciplinada, de cobrança. Por que não deu certo? Não quer saber por que não deu certo, quantos alunos têm, por que aconteceu isso... Não temos uma interpretação dos dados.

(professora Belinha)

Nada, apenas nossa diretora diz e pronto. Comenta que precisamos melhorar e tal. Mais melhorar onde? Em quê? Que eu acho que deveria acontecer é ter um momento só pra isso, pra nos dizer, nos mostrar a realidade da nossa turma. Onde deveríamos melhorar, aí sim, talvez valesse a pena, né?!!

(professora Milena)

Gostaria muito que tivesse esse momento de socialização na escola, para que agente pudesse entender como é feito todo o processo desses resultados. Como nossa turminha se saiu, com que base eles chegam a esses resultados. Até pra saber e entender como nossa turminha chegou a em tal nível, entendesse?

(professora Dayse)

Percebemos no relato das professoras que os resultados para se constituírem significativos precisam ser transformados em objeto de reflexão da escola, mas, para isso, há que se considerar a necessidade de formação de docentes, gestores e toda comunidade escolar proporcionando estudos dirigidos, palestras com especialistas e reuniões com explicações e discussões sobre como tratar esses resultados.

No entanto, a única professora que relatou a socialização e o uso dos resultados na sua escola foi Ana Paula, ao afirmar:

Foi socializado sim, porque, aqui na escola agente teve como ponto de partida pra começar a elaborar nosso planejamento os resultados, para desenvolver as atividades. Então, cada professora com o resultado da sua

turma mais a diretora se reuniu e discutimos e elaboramos as atividades para dá mais atenção aqueles alunos que não conseguiram atingir aquelas habilidades, para desenvolver tais habilidades.

Entendemos ao observar o trecho acima que a socialização dos resultados e o seu uso deu-se pela intervenção de um acompanhamento por parte da direção¹² da escola, que não se preocupou apenas em informar, e sim, problematizar, discutir e refletir sobre tais resultados.

Também, foi possível analisar que a maioria das professoras respondeu que os resultados não alteraram suas práticas, não havendo contribuição no redirecionamento no seu fazer pedagógico, como declaram:

Para minha realidade em sala de aula não, não trouxe nenhuma mudança não. O que trouxe foi apenas cobranças de resultados isso sim, querem que agente trabalhe com os alunos como se tivesse preparando eles para um vestibular por conta dessa provinha.

(professora Dayse)

Esses resultados não. O que contribuem para minha prática é o que eu avalio do meu aluno no dia-a-dia, do conhecimento que ele está adquirindo diante das atividades e das avaliações que eu planejo. Os resultados da Provinha Brasil, não.

(professora Bete)

Pra mim não, porque continuo fazer o que já venho fazendo com minha turma. Eles poderiam até contribuir, se houvesse uma compreensão deles, como não há. Pra mim alterou em nada minha didática em sala de aula, continuo fazendo o de sempre.

(professora Milena)

Simplesmente não contribui em nada. Para mim, é só um faz de contas. Só isso!

(professora Belinha)

¹²A diretora trabalhou na coordenação da Provinha Brasil, em 2008, pela Secretaria de Educação de Camaragibe. Informações fornecidas pela professora Ana Paula durante a entrevista.

No entanto, apenas a professora Ana Paula afirma que os resultados geraram reflexões e redirecionamento para sua prática, ao mencionar:

Com certeza contribui e muito. Como já disse ele serve como um norte, um caminho para que eu planeje minhas atividades. Eu utilizo para sistematizar minhas aulas num caderninho de rotina semanal onde eu planejo as atividades que irei utilizar durante a semana com a minha turma. Ali eu registro minhas aulas, planejo ,replanejo, planejar novamente em cima daquilo que já foi visto. Então, pra mim o dado dessa disgnose me ajuda a planejar minha prática.

Ao usar os termos: “norte” e “caminho”, a professora Ana Paula ressalta a importância e a contribuição dos resultados para redirecionar, planejar, replanejar suas atividades.

Nesse sentido, concordo com SILVA (2009) quando se refere aos resultados:

a divulgação do material recebido deve ser pensado, coletivamente com professores e corpo técnico da escola, de forma a proporcionar o entendimento do que esta sendo disponibilizado, para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento (p. 06).

E continua reforçando a importância de tratarmos os dados, pois constituem o cerne das avaliações em larga escala:

O grande motivador das avaliações em larga escala está vinculado a necessidade de dados concretos para a elaboração e execução de políticas educacionais. No entanto, os dados coletados pelos testes e demais mecanismos de coleta constituem possibilidades que chegam as escolas e por vezes não são adequadamente utilizados (p.03).

Neste caso, o autor nos adverte para a necessidade de interpretamos os resultados, pois não basta informar, por meio de veículos de comunicação e documentos oficiais, é necessário a participação da comunidade escolar no processo e na problematização de tais resultados.

Sendo assim, os dados precisam ser objetos de problematização, constituírem significativo. Do contrário, não haverá uma contribuição efetiva para reorientação das práticas dos professores, serão apenas dados estatísticos que não promoverá nenhuma mudança para quem está em sala de aula.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

5.1 Considerações Finais Provisórias

No presente estudo buscamos investigar qual o significado da Provinha Brasil e as possíveis contribuições dessa política nacional de avaliação para os professores alfabetizadores de Camaragibe.

Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser considerado nos resultados das análises, refere-se à concepção das professoras, verificamos que mesmo não dispondo de informações suficientes sobre a finalidade e os objetivos da avaliação, as docentes deduziram tratar-se de um instrumento utilizado para aferir o desempenho dos alunos.

Outro aspecto considerado importante nas concepções das docentes, diz respeito às especificidades regionais, pois revelaram não acreditar que um modelo hegemônico de prova, pudesse avaliar o desempenho dos alunos da alfabetização em escala nacional, dessa forma, desconsideraram as diferenças e contribuiu para uma falsa ideia entre diferença e insuficiência promovendo a produção da desigualdade nos processos educacionais.

Em relação às habilidades, as professoras demonstraram não ter conhecimento, relataram que uma das dificuldades se dá pelo fato da indisponibilidade do acesso a prova e dos documentos oficiais que orientam sobre as finalidades, objetivos, habilidades e os resultados.

Concluimos que para a maioria das docentes a Provinha Brasil não se caracterizou como uma ferramenta pedagógica e, sim, um instrumento para simular uma situação avaliativa.

Entretanto, vale destacar a postura diferenciada da professora, Ana Paula, que relatou ser de suma importância os resultados da Provinha Brasil para redirecionar sua prática pedagógica.

Portanto, essa prática diferenciada da professora só foi possível, porque a gestora da escola conduziu o processo de participação, interação dos professores para que todas tivessem acesso as informações dos Cadernos de Orientação fornecido pelo INEP em que foi discutido desde a finalidade à aplicação dos resultados da Provinha Brasil. Constatamos que essa forma de conduzir da gestora

fez toda a diferença na prática da professora Ana Paula, assim como para a escola de forma geral, atingindo assim, os objetivos propostos pelo instrumento que é criar estratégias e políticas públicas objetivando um ensino de qualidade para a alfabetização.

No entanto, ressaltamos e sugerimos que a prática dessa gestora deve ser um modelo a ser seguido por gestores municipais em nível macro, isto é, secretarias de educação, pois a gestão local tem autonomia no processo, para tanto, se faz necessário uma melhor compreensão das orientações institucionais elaborada e sugerida pelo INEP.

Analisamos nas falas da maioria das entrevistadas a ausência da gestão local (municipal) nesse processo avaliativo, de forma, comprometida com a qualidade do resultado da Provinha Brasil, isso cria por sua vez um sentimento de distanciamento das professoras em relação à avaliação externa, esse mesmo distanciamento é percebido entre alguns membros da comunidade escolar. Logo, concluímos que não adianta criar políticas de avaliação se não obtivermos a participação e a integração dos gestores municipais, comunidade escolar e, sobretudo, dos docentes nesse processo.

Esse trabalho não tem a pretensão de resolver o problema, mas de apontar desdobramentos para se criar possibilidades, nesse sentido, entendemos que a participação mais efetiva da gestão local (municipal) na condução de políticas de avaliação faz a diferença, é necessário dialogar com os professores, viabilizar o acesso e aplicabilidade do instrumento, discutir e problematizar os resultados obtidos mediante o desempenho dos alunos, para que haja sentido para os professores, e não meramente uma conotação de cobrança de resultados.

Essa pesquisa analisou, de forma exploratória, qual significado e as possíveis contribuições de uma política de avaliação para alfabetização em nível nacional para os professores alfabetizadores de Camaragibe. Acreditamos que os resultados apontados pelo estudo poderão fornecer subsídios para discussão e reflexão em nosso meio acadêmico, assim como para os gestores municipais e nas escolas acerca das avaliações de sistema e sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNADJER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**, 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDRADE, Danton Francisco de; TAVARES, Heliton, Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da resposta ao item: Conceitos e Aplicações**, 4 SINAPE. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000. Disponível em: <http://www.custosemedidas.ufsc.br/livroTRI.pdf>.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, 1977.
- BARRETTO, E. S. S.; PINTO, R. P. (Coord.). **Avaliação na educação básica: 1990-1998**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. (Série: Estado do conhecimento, n. 4).
- BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 de Fev. 2006.
- _____. **Decreto nº 38.460, de 28 de Dezembro de 1955**. Lex: br:federal:decreto:1955-12-28;38.460. Brasília, DF, 28 dez. 1955. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1955-12-28;38460>. Acesso em: 12 Mai. 2010.
- _____. **Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990**. Brasília, DF, 1991.
- _____. **Portaria Normativa nº 10, de 26 de Abril de 2007**. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso em: 17 Jun. 2010.
- BROADFOOT, P. **Education, assessment and society: a sociological analysis**. Buckingham: Open University, 1996.
- CASTRO, M. H. G. **Projeto nacional: o papel da avaliação da educação**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 16 a 18 de outubro de 1995. Anais..Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1998. p.11-16.
- DIAS SOBRINHO, J. **Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, L. C. (Org.) Avaliação: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p.13-62.

ESTEBAN, M. T. (2009). **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 47-56. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d4.pdf>. Acesso em: 28 Jan.2010.

FREIRE, Madalena et alii. **Avaliação e Planejamento: a prática educativa em questão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira. **Avaliação da Educação Básica: a instauração de uma nova via de regulação e sua dimensão pedagógica no Brasil (1988 a 2002)**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: FEUSP, 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia ; GERALDI, João Wanderley. **Avaliação: Gestos Necessários**. Rev. Práxis, Cacoal RO, v. 05, p. 27-37, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

GOLDENBERG. Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. In: **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 1995.

IBGE (2003): **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro, IBGE.

INEP/MEC (2009). **Provinha Brasil — Passo a passo**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/images/stories/html/documentos/passo_a_passo_1_2009pdf>. Acesso em: 29 Mai. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**, Malabares Comunicação e Eventos, Salvador Ba, 2005, 2ª edição.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da **teoria de resposta ao item: TRI**. Avaliação Psicológica, Porto Alegre, v.2, n.2, p. 99-110, dez. 2003. Disponível em: versão online <<http://pepsic.bvsalud.org>>.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PILATTI, Orlando, e Equipe do SAEB: **“Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados”**. Série Documental: Avaliação, Brasília: Inep, n.º 1, mar. 1995.

PROPOSTA CURRICULAR: **educação infantil, fundamental e educação de jovens e adultos** / Prefeitura Municipal de Camaragibe. – Camaragibe, PE: A Prefeitura, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 295-351. Original 1996.

SILVA, Maria do Pilar L. A. e: **Guia da Prova Brasil**. Entenda como funciona a prova que avalia o sistema educacional de todo o país. Revista Educar Para Crescer. São Paulo: Abril, Set. 2009. Reportagem de Thaís Romanelli. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/guia-prova-brasil-500108.shtml>> Acessado em: 24 de novembro de 2012.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **40 anos de Contribuição à Avaliação Educacional**. Costa, Albertina de O; MARTINS, Ângela Mara; FRANCO, Maria Laura P. B. (org.). Uma história para Contar: a Pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Annablume, 2004, p. 171-200.

SUASSUNA, Lívia. **Linguagem como discurso: implicações para as práticas de avaliação**. Campinas: Tese (Doutorado em Linguística). Unicamp, 2004.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional: teoria, planejamento, modelos**. São Paulo: Ibrasa, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário**INFORMAÇÕES SOBRE AS DOCENTES:**

Nome Completo da Professora Pesquisada:

Idade: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Série que Ensina: _____ Horário: que Ensina: _____

Tempo de Ensino na Rede Municipal de Camaragibe: _____

Tempo que Leciona turmas de Alfabetização: _____

Nome da escola: _____

Fone: _____ Diretor(a): _____

Leciona e outra Rede: () Sim () Não

FORMAÇÃO:

Graduação: () Pedagogia () Licenciaturas

Pós-graduação: _____

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista semi-estruturada

1. SOBRE A CONCEPÇÃO EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: PROVINHA BRASIL

1.1 Que você entende sobre avaliação em larga escala?

1.2 O que você sabe sobre a Provinha Brasil?

1.3 Você sabe qual é a finalidade dessa avaliação?

1.4 Você sabe o que será avaliado na Provinha Brasil?

1.5

2. SOBRE ACESSIBILIDADE E SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS

2.1 Você tem acesso ao instrumento Provinha Brasil?

2.2 De que forma? Ou através de quem?

2.3 Você tem acesso aos resultados dos desempenhos de seus alunos?

2.4 Você entende esses resultados?

2.5 Você sabe o que fazer com esses resultados?

2.6 Há uma socialização desses resultados?

2.7 Existe alguma divulgação desses resultados na escola, na rede?

3. SOBRE AS QUESTÕES DA PROVINHA BRASIL

3.1 Você compreende o que pede nas questões da Provinha Brasil?

3.2 Você consegue identificar quais são os eixos temáticos contidos nessa avaliação?

3.3 Você sabe quais são as habilidades exigidas em cada questão?

4 SOBRE OS POSSÍVEIS IMPACTOS DA PROVINHA BRASIL PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1 Para você houve alguma mudança em sua prática pedagógica após a Provinha Brasil?

4.2 De que maneira essa mudança favorece no seu fazer pedagógico?

4.3 Os resultados orientam ou não sua prática? De que forma?

4.4 Como você avalia seus alunos? Ela se aproxima com o estilo dessa avaliação?