UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SELMA GATTASS DIAS AIRES DA SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Cáceres/MT
2014

SELMA GATTASS DIAS AIRES DA SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:

A PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.ª Dr.ª Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

Cáceres/MT
2014

© by Selma Gattass Dias Aires da Silva, 2014.

Silva, Selma Gattass Dias Aires da.

Políticas de avaliação para o ensino fundamental: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente./Selma Gattass Dias Aires da Silva. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

127 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

1. Políticas de avaliação ensino fundamental. 2. Provinha Brasil. 3. Alfabetização. 4. Prática docente. I. Título.

CDU: 371.263

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

SELMA GATTASS DIAS AIRES DA SILVA

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL:
A PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

BANCA EXAMINADORA

DRA. ELIZETH GONZAGA DOS SANTOS LIMA (ORIENTADORA – PPGEDU/UNEMAT)

DRA. MARA REGINA LEMES DE SORDI (MEMBRO – PPGEDU/UNICAMP)

DRA. MARIA IZETE DE OLIVEIRA (MEMBRO – PPGEDU/UNEMAT)

APROVADA EM: 10 / 02 / 2014.

AGRADECIMENTOS

A Deus, porque para Ele o essencial é que os filhos "Alegrem-se na esperança, sejam pacientes na tribulação, perseverem na oração" (Romanos 12.12).

Ao meu esposo **Heitor Filho** pelo apoio, incentivo, amizade e companheirismo constantes. Diante de cada obstáculo e desafio enfrentados, o carinho dele me fortaleceu... Minha gratidão!

Aos meus filhos **Ana Paula**, **Gustavo** e **Julia** que souberam compreender minha ausência em determinados momentos. A compreensão demonstrada por eles suavizou meu coração de mãe e me encorajou a continuar lutando pelos meus ideais. Meus filhos foram e continuam sendo a razão do meu esforço, compromisso e dedicação!

Aos **meus pais, meus irmãos, cunhados, sobrinhos e sogros,** pelo amor, carinho e presença em minha vida!

A minha orientadora e amiga **Profª Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima** pela paciência, estímulo e compromisso demonstrados em todos os momentos de orientação. O conhecimento adquirido com esta pesquisa, a partir das contribuições da professora Elizeth, avivou minha visão crítica frente às políticas educacionais e me fez perceber as inúmeras contradições presentes no contexto pedagógico, porém, sem perder a esperança de caminhar em busca de novas possibilidades na educação.

Aos demais professores do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) **Heloisa Gentil, Irton Milanesi, Tatiane Dias, Ilma Machado, Maria Izete de Oliveira**, **Cecilia França e Beleni Grando** que muito contribuíram com a construção do meu conhecimento. Hoje, com certeza, me sinto mais encorajada a assumir o papel de protagonista de uma educação humanizadora.

A **Profª Dra. Maria Elizabete Rambo Kochhann** e demais membros do Grupo de Pesquisa "Observatório da Educação com Foco em Matemática e Iniciação às Ciências" (OBEDUC), pelos encontros e discussões que muito contribuíram para a ampliação do meu conhecimento. Minha consideração, carinho e gratidão!

Aos companheiros do "Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação Educacional" (GEPAVE), em especial **Cristiane Colossi Bernhardt,** pelos momentos de apoio**.**

A **Profª Dra. Marilda Oliveira Costa** pelo carinho e confiança demonstrados durante a realização do Estágio de Docência, através da Disciplina Organização da Educação Brasileira.

Aos colegas de Turma: **Adriana, Andréa, Cristiana, Dilson, Edneia, Graciele, Maelison, Maristela e Waghma**, pelo companheirismo, amizade, apoio e presença efetiva. A amizade demonstrada por cada um, em especial, fez com que o rigoroso processo de pesquisa se tornasse mais prazeroso, as angústias amenas e os desafios inaudíveis. Os momentos vividos juntos foram maravilhosos! Guardarei para sempre em meu coração!

A todos os amigos, em particular, **Vania Costaldi, Roseli Ferreira, Luciany Drager, Irmã Leila Cardoso, Allyne Lima e Neuliane Cestari**, pelas palavras de incentivo que me encorajaram e fizeram com que eu me sentisse mais capaz!

Aos membros da banca **Profª. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi, Profª. Dra. Maria Izete de Oliveira e Profª Dra. Jaqueline Pasuch**, pelas sugestões, contribuições e apontamentos significativos.

Aos que não estão aqui citados, mas vibram com minhas conquistas...

Semente do Amanhã

“Ontem um menino que brincava me falou

que hoje é semente do amanhã...

Para não ter medo que este tempo vai passar...

Não se desespere não, nem pare de sonhar

Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs...

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá!

nós podemos tudo,

Nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será”

Gonzaguinha

RESUMO

Este estudo está inserido na linha de pesquisa *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas* e tem como objetivo analisar as implicações da Provinha Brasil na prática dos professores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo de Formação Humana, das escolas públicas estaduais que se encontram localizadas da zona urbana de Cáceres – MT. Sustentado na abordagem de pesquisa crítico-dialética e na metodologia quanti-qualitativa, o estudo se desenvolveu em três etapas: a primeira etapa consistiu na análise de documentos oficiais, dentre eles, o *Kit* Provinha Brasil que se apresenta constituído por quatro cadernos: Caderno do Aluno, Guia de Aplicação, Guia de Correção e Interpretação de Resultados e Reflexões Sobre a Prática; a segunda etapa consistiu na aplicação de um questionário para 26 professores, com a finalidade de conhecer o perfil dos alfabetizadores que compõem o quadro docente das referidas escolas e, ainda, perceber a concepção que estes professores apresentam sobre avaliação e Provinha Brasil; a terceira etapa consistiu na observação da aplicação da Provinha Brasil e da prática pedagógica dos professores selecionados, tendo em vista a intenção de confrontar a prática docente com os dados levantados no decorrer da pesquisa. Baseado no entrelaçamento das informações coletadas foi possível perceber que a maioria dos professores utiliza o processo contínuo como forma de avaliação em sala de aula, assim, todas as atividades pedagógicas realizadas servem como instrumento de avaliação, o que demonstra uma contradição com a proposta da Provinha Brasil, que apresenta caráter pontual ao utilizar apenas um instrumento, a prova. Mediante as análises desenvolvidas, percebemos que a concepção dos professores está fundamentada numa concepção humanista de educação, ainda que apresentem dificuldades de consolidação dessa perspectiva na prática. Em contraposição, a Provinha Brasil sustenta a concepção de qualidade numa visão mercantilista, voltada para a competência, eficiência e competitividade. Diante das constatações, apresentamos a implantação da autoavaliação nos espaços escolares como possibilidade e como um instrumento necessário à potencialização da qualidade na perspectiva da qualidade negociada, sustentada numa concepção humanista que tem o sujeito como foco. Para que a proposta da autoavaliação se efetive é necessário que o parâmetro de qualidade esteja referenciado no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, respeitando a diversidade cultural, regional e as especificidades de cada escola, sem desvalorizar o contexto geral.

Palavras chave: Provinha Brasil, alfabetização, qualidade, prática docente.

ABSTRACT

This study was part of the research *Training Teachers, Policies and Pedagogical Practices* and aims to analyze the implications of *Provinha Brazil* in the practice of teachers working on 2nd phase of the 1st Cycle of Human Formation, of state public schools that are located in the urban area of Caceres - MT. Sustained at the approach of critical-dialectical research and the quantitative and qualitative methodologies, the study was developed in three stages: the first was the analysis of official documents, among them, the *Provinha Brazil* Kit which consist of four notebooks: Student Notebook, Application Guide, Guide Correction and Interpretation of Results and Reflections on Practice; the second step was to apply a questionnaire to 26 teachers in order to understand the profile of the literacy that compose the faculty of those schools and also realize the conception that these present about the evaluation and *Provinha Brazil*; the third step consists in the observation of the application of *Provinha Brazil* and of the pedagogical practice of teachers selected, in view of the intention of confronting the teaching practice with the data collected during the research. Based on crossing the collected information was observed that most teachers use the continuous process as evaluation method in the classroom, though all the pedagogical activities serve as evaluation tools, which demonstrates a contradiction with the *Provinha Brazil* proposal which presents punctual feature by utilizing only one instrument, the exam. By the developed analysis, we realized that the conception of teachers is based on a humanistic conceiving of education, even facing consolidation difficulties of this perspective in practice. In contrast, the *Provinha Brazil* maintains the conception of quality in a mercantilist vision, focused on competence, efficiency and competitiveness. Therefore, we present the implementation of self-evaluation in schools as possibility and as a necessary tool to potentiate the quality in view of the negotiated quality, sustained in a humanist conception which has the subject as focus. For the proposal of self-evaluation to become effective is necessary that the quality parameter is guided in Political Pedagogical Project of school unity, respecting cultural diversity and regional specificities of each school, without depreciating from the overall context.

Keywords: Provinha Brazil, literacy, quality, teaching practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABONG - Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais

ANEB – Avaliação nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação nacional de rendimento escolar

CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEL - Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEFAPRO – Centro de Formação de Professores

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFORM - Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEMCI- Instituto de Educação Matemática e Científica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIMC - Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências

MEC - Ministério de Educação e Cultura

NEMAT- Núcleo de Educação Matemática

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadros:

Quadro 1 – Escolas e Sujeitos da Pesquisa..... 20

Quadro 2 – Descritor: Provinha Brasil 26

Quadro 3 – Descritor: Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental..... 27

Quadro 4 - Organização do Ensino Fundamental..... 45

Quadro 5 - Perfil geral dos docentes 73

Quadro 6 - Perfil profissional dos docentes..... 75

Quadro 7 - Item: Você conhece a Provinha Brasil? 76

Quadro 8 - Item: Você já aplicou a Provinha Brasil?..... 77

Quadro 9 - Item: Para você, o que significa avaliação? 78

Quadro 10- Item: Que instrumentos de avaliação você utiliza na sua prática pedagógica?.. 78

Quadro 11 – Item: Qual a sua opinião em relação a Provinha Brasil?..... 80

Quadro 12 - Item: Qual a sua opinião em relação à elaboração e a forma de aplicação da Provinha Brasil? 82

Quadro 13 – Item: Quais as contribuições da Provinha Brasil para a sua prática docente?.. 85

Quadro 14 - Item: Como você utiliza os resultados da Provinha Brasil?..... 85

Quadro 15 – Caracterização das escolas..... 95

Figuras:

Figura 1 – Guia de Aplicação e Caderno do Aluno/Leitura – Teste 1/2012 54

Figura 2 - Matriz de Referência Língua Portuguesa..... 57

Figura 3 - Matriz de Referência Matemática..... 58

Figura 4 - Ficha de Correção 60

Figura 5 - Níveis de Referência..... 61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA 16

1.1 Abordagem da Pesquisa 16

1.2 Procedimentos Técnicos/Metodológicos 18

1.2.1 Coleta de Dados 18

1.2.2 Procedimentos de análise dos dados coletados 23

1.2.3 Contextualização do Campo de Pesquisa 24

1. 3 Balanço de Produção 25

CAPÍTULO II

REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E A EMERGÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE 31

2. 1 Avaliação como instrumento de busca de qualidade da educação 31

2. 2 A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 37

2. 3 Plano Nacional de Educação 41

2. 4 Plano de Desenvolvimento Educacional: a efetivação do processo de regulação na Educação Básica 42

2. 5 Lei 11. 274/2006 - Ampliação do Ensino Fundamental 43

2.6 Educação Básica: breve contexto sobre a forma de organização das escolas estaduais de Cáceres/Mato Grosso 46

CAPÍTULO III

A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO 50

3.1 Princípios históricos e metodológicos da Provinha Brasil 50

3.2 A importância do professor na efetivação da Provinha Brasil 66

CAPÍTULO IV

PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: COM A PALAVRA OS DOCENTES..... 71

4. 1 Questionário aplicado: resultados e discussão..... 72

4.1.1 Perfil geral dos docentes sujeitos da pesquisa..... 72

4.1.2 Perfil profissional dos docentes sujeitos da pesquisa..... 74

4.1.3 Percepção dos professores sobre a Provinha Brasil..... 76

4.1.4 Pontos positivos e negativos evidenciados nas vozes dos professores..... 86

4. 2 Resultado da observação da aplicação da Provinha Brasil..... 91

4.3 Buscando entender as contradições entre o discurso oficial da Provinha Brasil, as vozes dos professores e as práticas pedagógicas observadas em sala de aula..... 94

4.4 Das contradições às possibilidades..... 100

4.4.1 Autoavaliação como potencializadora da qualidade negociada: alternativa para pensar a qualidade da alfabetização..... 109

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 114

REFERÊNCIAS 119

ANEXO I 123

ANEXO II..... 126

INTRODUÇÃO

Os países intensificaram os investimentos no campo educacional, nas últimas décadas do século XX, tendo como foco a garantia de uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos. Esse período, caracterizado por intensas reformas, derivou do compromisso firmado entre 155 governos, na Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu no ano de 1990. A partir desse evento a atenção do mundo inteiro mostrou-se, veementemente, voltada para a educação e para políticas educacionais que promovessem a universalização do acesso à educação, a promoção da equidade e o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem.

No Brasil, documentos oficiais estabeleceram novas ações e programas educacionais, com objetivo de atender as necessidades da população e assegurar melhores índices na qualidade da educação. Mesmo reconhecendo a existência de diferentes contextos sociais, as ações propostas pelo Estado visavam às metas que deveriam ser cumpridas dentro de um prazo de dez anos, conforme compromisso firmado na Conferência Mundial, em Jomtien (Tailândia).

As reformas educacionais registradas no final do século XX, foram norteadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, a qual apresentava caráter inovador e adequado à realidade em contexto. Outros documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) também foram instituídos com a finalidade de garantir a melhoria do ensino, especialmente no nível da Educação Básica. Enquanto o primeiro estabelecia as metas e os programas educacionais, o segundo definia os meios de operacionalização dessas metas.

As ações educacionais implementadas buscavam o amplo entrelaçamento educacional e a articulação do ensino na lógica da totalidade (sistema, escola, aluno), mesmo reconhecendo as singularidades de cada contexto e as respectivas formas de articulação e organização dos trabalhos pedagógicos. Dentre os programas de avaliação contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação encontra-se a Provinha Brasil, um instrumento nacional de avaliação da alfabetização que tem como foco alunos do ensino fundamental que se encontram no 2º ano de escolarização. A Provinha Brasil acontece anualmente, em duas etapas de aplicação, fornecendo subsídios ao Estado frente à implantação de novos programas educacionais e implementação de políticas públicas.

Instituída pela Portaria Normativa nº 10/2007, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que concentra esforços na melhoria da alfabetização, buscando detectar nas

habilidades exigidas pelo processo de leitura e escrita, quais habilidades já foram desenvolvidas e quais ainda precisam ser trabalhadas pelo professor, para que a criança apresente bom desempenho escolar no processo de alfabetização.

Esta pesquisa está sustentada pela abordagem crítico-dialética e tem como objetivo compreender quais são as implicações da Provinha Brasil na prática docente dos professores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo das escolas públicas estaduais, localizadas da zona urbana de Cáceres – MT. Buscamos analisar as contradições, a práxis, a ação e a relação dos sujeitos da pesquisa com o objeto em estudo, assim como buscamos compreender algumas inquietações, as quais conduziram este trabalho. Procuramos responder, nas análises dos dados, as seguintes questões: 1) Qual o perfil dos professores que atuam na 2ª Fase do 1° Ciclo do Ensino Fundamental? 2) Quais as concepções que os professores alfabetizadores apresentam de avaliação? 3) Quais as percepções destes professores em relação a Provinha Brasil enquanto política pública de avaliação de alfabetização?

Na primeira etapa da pesquisa realizamos a análise de alguns documentos educacionais, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE)/Lei nº 10.172, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei 11.274/2006, Portaria Normativa nº 10/2007 e cadernos que compõem o Kit Provinha Brasil: *Caderno do aluno, Guia de aplicação, Guia de correção e interpretação de resultados e Reflexões sobre a prática.* A segunda etapa da pesquisa consistiu na aplicação do questionário para 26 professores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo das 12 escolas estaduais localizadas na zona urbana de Cáceres e selecionadas para esta pesquisa. O questionário foi elaborado com questões fechadas e abertas, as quais foram categorizadas e encontram-se apresentadas no decorrer dos nossos escritos, através de quadros. A terceira etapa da pesquisa consistiu na observação da aplicação da Provinha Brasil e da prática docente, tendo em vista a necessidade de confrontar a prática pedagógica dos professores com as informações levantadas a partir dos documentos oficiais e do questionário.

Esta Dissertação está organizada em 04 capítulos. No capítulo I apresentamos os procedimentos e os caminhos percorridos no processo da pesquisa, com a finalidade de explanar sobre as ações que foram desenvolvidas e quais as descobertas que emergiram na trajetória dos estudos. Além dos procedimentos de pesquisa apresentamos um Balanço de Produção acadêmica realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o objetivo de perceber, dentre os trabalhos desenvolvidos no período de 2008 a 2011, quais os que apresentavam alguma relação com os nossos estudos.

No capítulo II realizamos uma retomada histórica das políticas educacionais, com a finalidade de compreender o atual contexto social e como se dá o papel do Estado frente à sociedade civil e frente à hegemonia internacional. Por meio dessa contextualização, explanamos sobre as políticas públicas que dão origem ao processo de avaliação nos princípios da regulação, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino.

No capítulo III realizamos uma descrição da Provinha Brasil como instrumento nacional de avaliação da alfabetização, descrevendo o período em que a Provinha Brasil foi instituída, seus princípios, características, matrizes de referência e os programas pedagógicos que integram o Kit do referido instrumento.

No capítulo IV apresentamos, de forma sistematizada, os dados que foram levantados a partir do questionário aplicado para os professores alfabetizadores que representam os sujeitos desta pesquisa. As informações apresentam-se organizadas em três etapas, sendo que, na primeira delineamos o perfil geral dos docentes sujeitos da pesquisa, na segunda explanamos sobre o perfil profissional dos docentes sujeitos da pesquisa e, na terceira, discorremos sobre a percepção que os professores alfabetizadores apresentam sobre avaliação e a Provinha Brasil. No decorrer da pesquisa algumas contradições foram evidenciadas a partir do entrelaçamento dos discursos oficiais e a prática dos professores alfabetizadores que constituem os sujeitos desta pesquisa. Baseados nessas contradições, apresentamos no mesmo capítulo, quatro categorias relevantes que explicitam as implicações da Provinha Brasil na prática docente, são elas: 1) *avaliação descontextualizada da prática docente; 2) avaliação com fins técnicos e estatísticos; 3) Provinha Brasil: o discurso oficial e a prática; 4) Provinha Brasil e a qualidade de ensino.*

A síntese deste estudo levou-nos à construção de possibilidades e, assim, apresentamos a autoavaliação firmada no compromisso coletivo e no conceito de qualidade negociada como um meio de promover a qualidade de ensino. Apresentamos essa possibilidade por entender que a qualidade para se efetivar no âmbito educacional precisa ser construída com base no projeto político pedagógico de cada escola.

CAPÍTULO I

CONCEPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos os procedimentos e os caminhos percorridos no processo da pesquisa, a fim de explanar de que forma as ações foram desenvolvidas e quais as descobertas que emergiram na trajetória dos estudos. Inicialmente apresentamos a definição quanto à abordagem e tipo de pesquisa, técnicas, procedimentos e campo de pesquisa para a constituição dos estudos. Além desses procedimentos, apresentamos um balanço de produção acadêmica realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Incitados pelas inquietações abarcadas entre as políticas de avaliação e a prática docente, buscamos analisar a Provinha Brasil a partir de diferentes unidades escolares, a fim de levantar a realidade do município de Cáceres-MT frente a este instrumento de avaliação nacional que tem como foco a alfabetização.

O objetivo geral da pesquisa foi compreender as implicações da Provinha Brasil na prática pedagógica de professores que atuam na 2ª Fase do 1° Ciclo do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais da zona urbana de Cáceres - MT. Desse modo, os trabalhos foram delineados por caminhos considerados essenciais para o alcance do objetivo proposto. Buscamos compreender algumas inquietações que, especificamente, conduziram o trabalho e que procuramos responder nas análises dos dados, são elas:

1) Qual o perfil dos professores que atuam na 2ª Fase do 1° Ciclo ou 2º Ano do Ensino Fundamental?

2) Quais as concepções que os professores alfabetizadores apresentam de avaliação?

3) Quais as percepções desses professores em relação à Provinha Brasil como política pública de avaliação de alfabetização?

1.1 Abordagem da Pesquisa

Esta pesquisa está sustentada pela abordagem crítico-dialética, conforme preceitua Gamboa (1998, p.117) ao afirmar que:

> As pesquisas com abordagens crítico-dialéticas criticam fundamentalmente a visão estática da realidade [...]. Visão esta que esconde seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico. A racionalidade crítica, presente nessa abordagem, busca desvendar não apenas o ‘conflito das interpretações', mas o conflito de interesses que determinam visões diferenciadas de mundo. Essas pesquisas manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança.

A definição por essa abordagem se deu por reconhecer que o estudo implica no movimento sócio-histórico e dialético da realidade social, o qual compreende o ser humano como sujeito capaz de influenciar e transformar o meio em que atua e por ele ser transformado. Sendo assim, analisamos as contradições, a práxis, a ação e a relação dos sujeitos da pesquisa, levando em consideração a totalidade do objeto em estudo, ou seja, as interrelações sociais, culturais e econômicas que envolvem o contexto da Provinha Brasil e suas implicações com a prática docente.

Diante da necessidade de compreender o movimento dialético que caracteriza o campo educacional, buscamos interpretar a mediação que ocorre entre a prática pedagógica do professor em sala de aula e as políticas de avaliação inseridas na escola, especificamente a avaliação da alfabetização, buscando analisar as contradições para, enfim, construirmos possibilidades. Nessa perspectiva, conduzimos a pesquisa fundamentada na ideia de Ghedin e Franco (2008, p.121), os quais salientam que

> resgate crítico é mais que elencar estudos anteriores: é estabelecer as diferentes perspectivas de análise, comentar as contradições que historicamente se organizaram em torno do assunto e como foram sendo superadas, identificar as rupturas que demarcaram novas perspectivas para a temática e, fundamentalmente, esclarecer as premissas do avanço que se pretende propiciar com a pesquisa atual.

Para compreender o objeto em estudo utilizamos para a coleta de dados o método quanti-qualitativo, conforme será esclarecido no capítulo IV, quando tratamos da análise dos dados. A escolha pelos procedimentos quanti-qualitativos se justifica pela forma como se organizou a coleta e a sistematização dos dados a partir das técnicas aplicadas e pela forma como a realidade encontra-se apresentada e contextualizada nas análises. Conforme enfatiza Lima (2010, p.109),

> a literatura científica subdivide as pesquisas em quantitativa e qualitativa, podendo também ser empregadas técnicas conjuntas das duas abordagens, sem perder o foco teórico e epistemológico de cada uma. A pesquisa quantitativa normalmente se mostra apropriada quando existe a possibilidade de medidas quantificáveis de variáveis e inferências a partir de amostras de uma população. Esse tipo de pesquisa usa medidas numéricas para testar constructos científicos e hipóteses, ou busca padrões numéricos relacionados a conceitos cotidianos. A pesquisa qualitativa caracteriza-se, principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examinando aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo.

A síntese desta pesquisa emergiu da confluência das análises quantitativas e qualitativas. A primeira, devido à necessidade de utilizarmos, em determinadas situações, elementos mais estruturados e objetivos. A segunda, pela necessidade de responder e aprofundar as análises estatísticas sobre questões voltadas ao cotidiano escolar, interpretando

as questões objetivas. Para tanto, as informações qualitativas foram levantadas a partir das falas dos professores e foram explicitadas pelas citações e análises descritivas. Conforme menciona Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE, 1986, p.13), este tipo de pesquisa é também conhecido como naturalística considerando que "[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

1.2 Procedimentos Técnicos/Metodológicos

A coleta dos dados foi realizada a partir da análise de documentos, aplicação do questionário e observação da aplicação da Provinha Brasil e da prática docente. Essas etapas estão descritas a seguir.

1.2.1 Coleta de Dados

Análise de documentos – Nessa primeira etapa da pesquisa, os trabalhos apresentaram-se constituídos da seguinte forma: a) *Escolha dos documentos* - a contextualização do objeto se deu a partir de estudos de documentos oficiais sobre a Política educacional, em especial a Provinha Brasil. Dentre esses documentos, citamos os que representaram eixos norteadores desta pesquisa: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, Plano Nacional de Educação (PNE)/Lei nº 10.172, Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Lei 11.274/2006, Portaria Normativa nº 10/2007 e cadernos que compõe o Kit Provinha Brasil; b) *Análise e* d*escrição do Corpus*[1]- nessa etapa da pesquisa descrevemos os documentos que orientam legalmente a Provinha Brasil e realizamos uma análise mais aprofundada dos cadernos que compõem o Kit, considerando que esse material representa a base teórica do nosso objeto de pesquisa.

O Kit é constituído de quatro cadernos que orientam e esclarecem, de forma minuciosa, a proposta pedagógica da Provinha Brasil enquanto instrumento que visa à avaliação nacional da alfabetização. Os cadernos que compõem o Kit são: Caderno do Aluno, Guia de Aplicação, Guia de Correção e Interpretação de Resultados e Reflexões sobre a Prática. Diante da significância que estes cadernos representam para esta pesquisa, buscamos descrever e analisar cada um, particularmente, com a finalidade de estabelecer relações entre esses documentos oficiais que abordam as diretrizes da proposta da Provinha Brasil e as

[1] O *Corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (Bardin, 2009, p.122).

questões de pesquisa levantadas. O Kit da Provinha Brasil utilizado como suporte para esta pesquisa refere-se ao Teste 1 do ano de 2012. A partir das análises dos cadernos que compõem o Kit Provinha Brasil levantamos questões referentes à prática docente, as quais foram analisadas durante as observações em sala de aula.

Aplicação de questionário – Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, demos início à segunda etapa da pesquisa. Realizamos, inicialmente, um levantamento considerando dois critérios, primeiro, as escolas que se encontram localizadas na zona urbana da cidade de Cáceres e, segundo, as escolas que oferecem o ensino fundamental. Selecionamos 12 escolas para este estudo. Mediante a elaboração do questionário, realizamos a aplicação para 26 professores alfabetizadores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo, nestas 12 escolas estaduais. O questionário foi elaborado com questões abertas e fechadas, adequadas às inquietações e problemáticas da pesquisa, portanto, relacionadas ao perfil dos sujeitos e às questões específicas da Provinha Brasil.

O questionário (anexo 1) foi elaborado com a finalidade de descrever o perfil geral e o perfil profissional dos docentes sujeitos da pesquisa e, ainda, as concepções que estes apresentam sobre Avaliação e Provinha Brasil. Dentre as questões abertas, o instrumento possibilitou que o professor manifestasse sua opinião quanto aos aspectos positivos e negativos da Provinha Brasil. Os resultados obtidos foram sistematizados, classificados e categorizados, a fim de subsidiar a explanação da realidade apresentada sobre a Provinha Brasil, a partir da fala dos sujeitos. As questões fechadas foram tabuladas com base na frequência das respostas e as questões abertas foram categorizadas e analisadas nos procedimentos da análise de conteúdo, conforme perspectiva de Bardin (2009).

Obtivemos 100% de retorno dos questionários, um resultado considerado excelente pelos parâmetros da estatística, conforme ressalta Babbie (*apud* LIMA, 2010, p.118) “uma taxa de resposta de pelo menos 50% é geralmente considerada adequada para análise e relatório. Uma taxa de pelo menos 60% é considerada boa, e uma taxa de 70% ou mais é muito boa”. Buscamos ser flexíveis quanto ao prazo para preenchimento, sendo que ao receber o referido instrumento o professor definia, dentro de um período determinado de mais ou menos dez dias, o tempo que necessitaria para o devido preenchimento e devolução.

A partir do universo de informações levantadas, realizamos a sistematização dos dados partindo primeiramente das questões objetivas (fechadas) as quais foram organizadas e ilustradas com quadros. Posteriormente, efetuamos uma apreciação criteriosa das questões subjetivas (abertas), a partir das categorias que emergiram da fala dos professores

respondentes. Segundo Bardin (2009, p.145) esse processo de categorização representa “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

No quadro 1 “Escolas e Sujeitos da Pesquisa” apresentamos o nome da escola, localização, número de professores respondentes e número de turmas de cada escola onde foi realizada a pesquisa. No decorrer dos escritos, especialmente no Capítulo IV em que realizamos a análise dos dados, referimo-nos aos professores respondentes utilizando os identificadores P1, P2, P3, P4 e assim, sucessivamente.

Quadro 1 – Escolas e Sujeitos da Pesquisa

	Nome da Escola	Localização/Bairro	Professores Respondentes	Número de turmas
1	E. E. Criança Cidadã	Jdim Cidade Nova	P1/P2/P3/P4	4 turmas
2	E. E. Des. Gabriel Pinto de Arruda	Jardim Padre Paulo	P5/P6/P7	3 turmas
3	E. E. Dr. José Rodrigues Fontes	Cavalhada	P8/P9/P10	3 turmas
4	E. E. Dr. Leopoldo Ambrósio Filho	DNER	P11/P12	2 turmas
5	E. E. Esperidião Marques	Centro	P13	1 turma
6	E. E. Frei Ambrósio	Junco	P14/P15	2 turmas
7	E. E. Prof. Demétrio Costa Pereira	Cidade Alta	P16/P17	2 turmas
8	E. E. Prof. Natalino Ferreira Mendes	Centro	P18	1 turma
9	E. E. Profª Ana Maria G. S. Noronha	Cohab Nova	P19/P20	2 turmas
10	E. E. São Luiz	Vila Mariana	P21/P22	2 turmas
11	E. E. Senador Mário Motta	São Luiz	P23/P24	2 turmas
12	E. E. União e Força	Centro	P25/P26	2 turmas

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas

Observação – A terceira etapa da pesquisa apresenta-se organizada em dois momentos, sendo eles: observação da realidade imediata do momento de aplicação da Provinha Brasil e observação da prática docente em sala de aula. Estas etapas estão descritas a seguir.

a) Observação da realidade imediata do momento de aplicação da Provinha Brasil – consistiu num momento específico, com o propósito de perceber as ações dos professores durante a aplicação da Provinha Brasil, considerando o Guia de Aplicação, o qual estabelece, de forma minuciosa, os procedimentos que devem ser cumpridos pelo professor aplicador.

Nessa etapa da pesquisa foi necessário realizar um cronograma de visitas para observação, levando em conta que a aplicação da Provinha Brasil ocorre simultaneamente em todas as escolas da rede pública. Embora todas elas atendessem os critérios para observação, não foi possível realizar a observação em todas, considerando que a Provinha Brasil acontece no mesmo período e nos mesmos dias. Então, no primeiro momento de observação da

aplicação da Provinha Brasil, foi possível acompanhar a aplicação do Teste 2/2012 em cinco escolas, das doze selecionadas.

A escolha dessas cinco escolas se deu de acordo com a disponibilidade de horários e cronograma para visitação, sendo que todas tinham apenas dois dias para efetuar a aplicação. Entendemos, a princípio, que somente com a elaboração de um cronograma conseguiríamos abarcar o maior número de escolas possível e, mesmo assim, conseguimos selecionar apenas cinco escolas.

Pela observação foi possível estabelecer relações entre os procedimentos exclusivos da aplicação e as informações obtidas pela análise dos documentos, além de perceber eventuais situações relacionadas a encaminhamentos pedagógicos e administrativos. A observação da aplicação da Provinha Brasil foi realizada em dois momentos, conforme se segue.

O primeiro momento de observação da aplicação (Teste 2/2012) aconteceu no mês de fevereiro de 2013, numa situação diferenciada em que a Provinha se deu na *3ª Fase do 1º Ciclo*. Embora essa Fase de escolaridade não represente o foco da pesquisa, justificamos que essa primeira etapa de observação da aplicação da Provinha Brasil ocorreu na *3ª Fase do 1º Ciclo* devido ao fato do Teste 2/2012 não ter acontecido na data prevista - novembro/2012, enquanto os alunos cursavam a 2ª fase do 1º Ciclo, conforme estabelece o Programa da Provinha Brasil.

Segundo informações levantadas na Assessoria Pedagógica do Município de Cáceres, por questões logísticas, as provas não foram entregues às escolas no mês de novembro do ano letivo de 2012, quando a Provinha Brasil deveria ser aplicada. Isto acarretou um contratempo administrativo na aplicação do instrumento e, consequentemente, uma prorrogação do Teste 2/2012 para o ano seguinte. É importante esclarecer que, no ano de 2012, os alunos da 2ª fase do 1º Ciclo realizaram o Teste 1 da Provinha Brasil na data certa (mês de abril, conforme estabelece o programa), porém, o Teste 2/2012 que deveria acontecer no mês de novembro de 2012 na 2ª Fase do 1º Ciclo, só aconteceu no mês de fevereiro do ano seguinte, quando os alunos já cursavam a 3ª fase do 1º Ciclo.

O segundo momento de observação da aplicação da Provinha Brasil consistiu no acompanhamento da aplicação do Teste 1/2013. Nessa ocasião foi possível acompanhar a aplicação do referido Teste em quatro escolas, sendo que a escolha dessas quatro escolas aconteceu a partir de critérios pré-estabelecidos, como: 1º) Permanência da escola onde encontrava o professor que havia respondido o questionário no ano anterior e continuava atuando no mesmo ano de escolaridade (2ª Fase do 1º Ciclo), em 2013; 2º) Permanência da

escola onde foi realizado o primeiro momento de observação da aplicação da Provinha Brasil (Teste 2/2012); 3º) A receptividade da escola para com o desenvolvimento da pesquisa.

Ao considerarmos o primeiro critério percebemos que, dos 26 professores que responderam o questionário aplicado no ano de 2012 – período em que iniciamos o processo de coleta de dados, apenas 1 (um) professor continuava atuando na 2ª Fase do 1º Ciclo. Então, definimos por priorizar essa escola onde atuava esta "única" professora que trabalhou no mesmo ano de escolaridade, tanto em 2012 quanto em 2013. Ao considerarmos o segundo critério, definimos então sortear mais três escolas dentre as cinco onde foi realizado o primeiro momento de observação da aplicação da Provinha Brasil (Teste 2/2012). O critério de sorteio foi adotado levando em conta que das quatro escolas "restantes", todas se enquadravam no terceiro item. Mediante a definição das quatro escolas, iniciamos o segundo momento de observação.

Ainda que o programa da Provinha Brasil estabeleça os meses de aplicação - abril e novembro, ressaltamos que o Teste 1/2013 aconteceu no mês de maio, do ano de 2013. Nos dois momentos de observação foi possível perceber como se dá a dinâmica de aplicação da Provinha Brasil e o quanto as orientações sugeridas pelo programa/proposta da Provinha Brasil são consideradas pelos professores, ou ainda, com que rigor os professores utilizam as instruções apresentadas no Guia de Aplicação. Apresentamos as análises observadas nessa etapa na discussão dos resultados.

b) Observação da prática docente em sala de aula – esta técnica objetivou confrontar as análises e informações obtidas nos resultados apresentados pelo questionário e pela observação da aplicação da Provinha Brasil e, ainda, perceber as influências da Provinha Brasil para a prática docente e. A escolha das escolas para realização dessa etapa da pesquisa se deu a partir do critério de continuidade das escolas selecionadas na etapa anterior, o que significa dizer que, nas mesmas escolas onde foi realizada a observação do Teste 1/2013, realizamos também a observação da prática docente em sala de aula. A observação da prática docente se deu em 04 escolas e 05 salas de aula, sendo que em cada sala trabalhava 01(um) professor. Vale ressaltar que o número de salas de aula observadas difere do número de escolas devido ao fato de uma das escolas possuírem mais de uma turma. Assim, as observações aconteceram durante 16 dias, com uma carga horária total de 64 horas. Os resultados estão apresentados no capítulo IV desta dissertação.

1.2.2 Procedimentos de análise dos dados coletados

Os procedimentos de análise apresentam-se fundamentados pela técnica de análise de conteúdo descrita por Bardin. Segundo essa autora, a primeira etapa da análise dos dados ou pré-análise "corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (2009, p. 121). Com base nos pensamentos de Bardin, é possível perceber a essencialidade que se faz presente no primeiro momento da pesquisa, tendo em vista o processo ordenado que se estabelece nessa fase, da qual suscitam as demais ações e procedimentos.

Os estudos realizados nas análises documentais foram determinantes no sentido de mostrar os rumos da pesquisa, considerando as hipóteses, questionamentos e perspectivas surgidas no decorrer das primeiras leituras realizadas nos documentos oficiais sobre o objeto pesquisado, em vista de compreender as inquietações e problemáticas desse estudo. Com base no universo de documentos que enfocam as políticas de avaliação, especialmente a Provinha Brasil, apoiamo-nos naqueles que consideramos essenciais para responder as informações frente aos problemas levantados e fornecer subsídios à pesquisa. Desse modo, no Capítulo III, realizamos uma análise pormenorizada do Kit Provinha Brasil.

Em relação aos dados obtidos pelo questionário, as questões objetivas foram tabuladas a partir da frequência das respostas e as questões subjetivas, após leitura de todos os questionários, foram organizadas em classes de acordo com as proximidades das respostas e analisadas de acordo com as categorias, as quais estão expostas na apresentação e discussão dos resultados e encontram-se descritas no capítulo IV.

Os dados levantados a partir da técnica da observação foram registrados no caderno de campo e, em seguida, analisados a partir da triangulação com os dados coletados nas análises documentais e no questionário. Esse processo possibilitou a construção de categorias que culminaram na síntese dos resultados. Por entender que a síntese representa a confrontação sistemática entre os resultados obtidos pelas diversas técnicas de pesquisa e das deduções geradas a partir das análises teóricas, reafirmamos que as conclusões apresentadas emergiram da triangulação dos dados coletados no decorrer de cada etapa da pesquisa.

1.2.3 Contextualização do Campo de Pesquisa

Tendo em vista que este estudo apresenta-se focado nas escolas públicas estaduais do município de Cáceres/MT, sentimos a necessidade de realizar uma breve contextualização do campo da pesquisa.

A cidade de Cáceres fundada em 1778 por Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, apresenta área territorial de 24.351,408 Km² e conta com 87.942 habitantes (IBGE, 2010). A pecuária é a principal atividade econômica da cidade, que possui um dos maiores rebanhos de gado bovino do Brasil. O município de Cáceres volta também as suas ações para o turismo, devido ao fato de estar situado numa das regiões mais privilegiadas do pantanal mato-grossense, visto que ostenta uma das maiores potencialidades turísticas do Estado. O centro histórico de Cáceres é composto por um conjunto de bens e imóveis de arquitetura majestosa do século XVIII, destacando-se o estilo Colonial e o Neoclássico, na maioria dos casarões antigos.

Sobre a realidade educacional do município de Cáceres, realizamos um levantamento com a finalidade de perceber o número de escolas que trabalham com o Ensino Fundamental. Por esse levantamento identificamos que a Rede Pública Municipal está, atualmente, constituída de 41 escolas, sendo que somente 34 delas trabalham com Ensino Fundamental. A Rede Privada é composta de 7 escolas sendo que 6 escolas trabalham com Ensino Fundamental e Ensino Médio e 1(uma) escola atende somente o nível da Educação Infantil. Em relação a Rede Pública Estadual, o cenário educacional é composto por 18 escolas localizadas na zona urbana e zona rural. Contudo, num universo de 18 escolas, 13 delas trabalham com Ensino Fundamental, o que significa que 13 escolas estaduais de Cáceres aplicam a Provinha Brasil.

Diante desse contexto, desconsideramos uma escola que está localizada na zona rural e determinamos como campo desta pesquisa as 12 escolas da Rede Pública Estadual que encontram- se localizadas na zona urbana da cidade de Cáceres/MT. A partir das 12 escolas selecionadas, foi realizado novo levantamento, com a finalidade de perceber quantas salas de aula existem para atender os alunos que cursam o 2º Ano do Ensino Fundamental ou 2ª Fase do 1º Ciclo. Identificamos, conforme quadro 1 apresentado anteriormente, a existência de 26 turmas e 26 professores que atuam na Alfabetização, especificamente no segundo ano de escolaridade, onde encontram-se os alunos que representam o foco da pesquisa. Desse modo, os 26 professores participaram dessa etapa da pesquisa, momento em que se deu a aplicação do questionário.

1. 3 Balanço de Produção

Com o objetivo de conhecer as produções já realizadas sobre o assunto que estamos pesquisando, realizamos um Balanço de Produção de Teses e Dissertações. Então, delimitamos o período de publicação a partir da implantação da Provinha Brasil instituída em 24 de Abril do ano de 2007, pela Portaria Normativa nº 10 do Ministério de Educação e Cultura, considerando que, somente a partir desse documento oficial é que a Provinha Brasil torna-se reconhecida como um instrumento nacional de avaliação de Alfabetização. Logo após a oficialização do referido instrumento ocorreu a primeira aplicação, no ano de 2008, o que justifica a delimitação do Balanço de Produção com um recorte temporal no período de 2008 a 2011 tendo em vista que, referente ao ano de 2012, ainda não constavam registros de estudos no Banco de Teses da CAPES, onde foi realizado este levantamento.

A busca se deu com a finalidade de pesquisar, em meio aos trabalhos acadêmicos de Mestrado e Doutorado, quais estão relacionados aos descritores “Provinha Brasil” e “Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental”. Quanto à utilização de apenas dois descritores, ressaltamos a intenção de obter resultados específicos e pertinentes ao assunto em contexto.

A análise foi realizada, primeiramente, nas Dissertações de Mestrado e, posteriormente, nas Teses de Doutorado. Entre Dissertações e Teses, obtivemos um resultado de 96 pesquisas com os descritores “Provinha Brasil” e “Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental”. Em seguida, realizamos uma filtragem a partir dos títulos, palavras-chave e área de conhecimento das Dissertações e Teses, a fim de perceber, dentre os 96 trabalhos encontrados, quais apresentavam relação com este estudo. Assim, chegamos ao resultado apresentado nos quadros 2 e 3 que seguem, os quais mostram 18 pesquisas, sendo 16 em nível de Mestrado e 2 em nível de Doutorado.

No quadro 2 que segue, apresentamos as pesquisas que foram localizadas a partir do descritor “ PROVINHA BRASIL” enquanto que, no quadro 3, encontram-se explicitadas as pesquisas localizadas a partir do descritor “POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”.

Quadro 2 - Descritor: PROVINHA BRASIL

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	UNIVERSIDADE	ANO	MEST./ DOUT.
Aquisição da Língua Materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem.	Avaliação educacional; Leitura e escrita; Educação	Univ. Fed. São Carlos - Educação	2009	Mestrado
Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas	Alfabetização, consciência fonológica, leitura e escrita	Univ. Fed. Minas Gerais - Educação	2009	Mestrado
Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense.	Alfabetização, letramento, Pró-letramento, Provinha Brasil.	. Universidade do Sul de Santa Catarina - Ciências da Linguagem	2010	Mestrado
Textos, alfabetização e letramento: analisando práticas bem sucedidas.	Alfabetização, letramento, textos, práticas bem sucedidas.	Universidade Federal de **Mato Grosso** - Educação	2010	Mestrado
Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG.	Brasil? Qualidade? Alfabetização e letramento	Universidade Federal de Juiz de Fora - Educação	2010	Mestrado
Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores.	avaliação externa, alfabetização, Provinha Brasil	Universidade Federal de Minas Gerais - Educação	2010	Mestrado
A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas	Alfabetização, avaliação Acompanhamento da Aprendizagem.	Universidade do Vale do Itajaí - Educação	2011	Mestrado
A psicomotricidade e a alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental	Psicomotricidade, desenvolvimento psicomotor, desempenho escolar	Universidade Estadual de Campinas - Educação	2011	Mestrado
A influência das atividades extracurriculares junto a proficiência acadêmica..	Atividades extracurriculares, ações socioeducativas	Universidade Federal de Minas Gerais - Psicologia	2011	Mestrado
Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?	Avaliação Educacional, avaliação de sistema, Provinha Brasil.	Universidade Federal de Pernambuco - Educação	2011	Mestrado
O uso da metacognição na atividade docente: uma trilha fértil na formação de professores para o ensino à diversidade.	Metacognição, atividade docente e ensino.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação (Psicologia da Educação)	2010	Doutorado
Família e Escola: uma parceria em busca da competência leitora de crianças da escola pública.	Leitura compartilhada, linguagem escrita, leitura na família	Universidade Federal do Ceará - Educação	2010	Doutorado

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas no site: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

Quadro 3 - Descritor: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	UNIVERSIDADE	ANO	MEST./ DOUT.
Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação.	Política educacional, Plano de Desenvolvimento da Educação	Universidade de Passo Fundo - Educação	2008	Mestrado
Ensino fundamental de 09 anos: implicações na formação do professor para o atendimento à infância.	Ensino Fundamental, educação-estudo e ensino, política educacional	Universidade de Passo Fundo - Educação	2009	Mestrado
Alfabetização em ciclos de formação e desenvolvimento humano: um estudo de caso.	Ciclos, prática pedagógica, dialogismo e aquisição	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Educação	2009	Mestrado
As políticas de formação do pedagogo e a qualidade da educação básica.	Políticas educacionais,políticas curriculares, pedagogia	Pont. Univ. Católica do Paraná – Educação	2010	Mestrado
Aprendizagem escolar: concepções docente no cenário dos indicadores de sucesso.	Aprendizagem escolar, política de avaliação.	Universidade Estadual do Ceará - Educação	2011	Mestrado
A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas.	Alfabetização, avaliação, acompanhamento da aprendizagem.	Universidade do Vale do Itajaí - Educação	2011	Mestrado

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas no site: http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses

Os dados apresentados no quadro acima mostram que as dezoito pesquisas apresentadas derivaram-se de universidades localizadas em variados estados brasileiros, sendo eles: São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Mato Grosso, Pernambuco, Ceará, Rio Grande do Sul, Goiás e Paraná.

Primeiramente mencionamos que, no levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES uma das pesquisas chamou nossa atenção devido ao fato de ter sido realizada por uma Universidade também localizada no estado de Mato Grosso. Diante dessa observação, buscamos analisar de forma mais pontual o enfoque desta pesquisa que foi desenvolvida no ano de 2010, por um programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e intitulada "*Textos, alfabetização e letramento: analisando práticas bem sucedidas*". Percebemos, então, que a referida pesquisa, desenvolvida em nível

de Mestrado, tinha como foco as práticas bem sucedidas de alfabetização e letramento, a partir de duas escolas municipais da cidade de Várzea Grande-MT.

Diante desse levantamento buscamos compreender a relação da referida pesquisa com os nossos estudos, uma vez que, ao utilizarmos o descritor “PROVINHA BRASIL” tal pesquisa foi evidenciada. Percebemos que, no decorrer dos estudos desenvolvidos pela pesquisadora da UFMT, a Provinha Brasil foi utilizada como um dos instrumentos de verificação do bom desempenho dos alunos na aprendizagem da leitura, da escrita e do letramento. A pesquisadora buscou fundamentar-se na prática de duas professoras de duas escolas da cidade de Várzea Grande e nas habilidades de leitura, compreensão e escrita desenvolvidas pelos alunos, para isso, utilizou-se da Provinha Brasil por tratar de um instrumento nacional de avaliação que se apresenta voltado ao processo de alfabetização.

Diante das nossas análises, percebemos que a pesquisa desenvolvida pela UFMT encontra-se mais voltada para as ações de sala de aula e para o processo de ensino e aprendizagem, enquanto os nossos estudos encontram-se focados nas políticas de avaliação para a alfabetização e nos efeitos para a prática docente. Embora ambas as pesquisas estejam compreendidas no mesmo estado, os campos de estudo também se diferem, visto que, a pesquisa da UFMT foi desenvolvida em duas escolas públicas municipais enquanto os nossos estudos ocorreram nas escolas públicas estaduais. Assim, percebemos que a nossa pesquisa apresenta pontos e elementos diferenciados da referida pesquisa desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso.

Ao prosseguir, observamos as palavras-chave das demais pesquisas do Balanço de Produção, a fim de obter maiores referências sobre as pesquisas desenvolvidas e, então, deparamo-nos com algumas terminologias que apresentam grande proximidade com os nossos estudos sobre “**Políticas de Avaliação para o Ensino Fundamental: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente**”. Dentre as terminologias encontramos: Provinha Brasil, avaliação, avaliação externa, avaliação educacional, avaliação de sistema, alfabetização, política de avaliação, prática pedagógica e outras nomenclaturas que caracterizam alguma afinidade com este estudo.

Evidenciamos ainda, que quatro Dissertações apresentam-se mais relacionadas com os nossos estudos, contendo no título o termo “Provinha Brasil”. São elas: “*Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense*”; “*Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG*”; “*Provinha Brasil:*

a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores" e "*Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe*?".

Na Dissertação "*Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense*", a pesquisa se deu na área de Ciências da Linguagem, com o objetivo de avaliar as competências dos docentes a partir das seguintes habilidades: a) responder às questões; b) identificar eixos e descritores de habilidades testados em cada uma das questões; c) identificar o processo de formulação de cada uma das questões. A autora observa que as questões trabalhadas na pesquisa foram selecionadas com base no Teste 2/edição 2009, da Provinha Brasil.

A Dissertação "*Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG*" teve o objetivo de conhecer o processo de implementação da Provinha Brasil nas 14 escolas da rede municipal de ensino, em Juiz de Fora. Segundo a autora, pelo estudo foi possível compreender como se dá a apropriação da Provinha Brasil nas escolas e como são interpretadas as orientações referentes a este programa de avaliação.

Na Dissertação "*Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores"*, os estudos foram realizados com base nas atuais políticas de avaliação, utilizando-se para isto a Provinha Brasil. A pesquisa teve como objetivo auxiliar os professores no diagnóstico do processo de alfabetização e, ainda, contribuir com os docentes na definição de metas e atividades de ensino e aprendizagem, mediante a elaboração do planejamento pedagógico anual.

A pesquisa *"Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe*?" apresenta-se com o objetivo de compreender qual o significado e as possíveis implicações da Provinha Brasil para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de Camaragibe. Segundo a autora, a partir dos estudos ela buscou: analisar que concepção as professoras têm sobre a política nacional de avaliação para alfabetização; identificar o conhecimento das professoras em relação às habilidades exigidas na avaliação; analisar em que medida os resultados geram orientação para a prática pedagógica.

Com base nessa filtragem percebemos que dentre as quatro Dissertações acima citadas, existe uma que apresenta os objetivos mais "sintonizados" com os nossos estudos. Referimo-nos à última, acima mencionada: "*Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a*

política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?". Esta pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco - área de Educação, no ano de 2011. A pesquisadora apresentou como foco principal a política nacional de avaliação sob os olhares dos professores alfabetizadores da cidade de Camaragibe.

Os objetivos propostos pela pesquisadora assemelham-se aos objetivos desta pesquisa, uma vez que visam analisar a "política nacional de avaliação para alfabetização" e a "prática pedagógica", contudo, o enfoque da referida pesquisa se deu, essencialmente, com um grupo de professores alfabetizadores que atuam numa escola de Camaragibe, um município brasileiro do estado de Pernambuco - Região Nordeste do Brasil. Diante disso concluímos que, embora os objetivos da referida pesquisa apresentem proximidade com os objetivos propostos para os nossos estudos, reconhecemos que, geograficamente, o estado de Mato Grosso encontra-se distante do estado de Pernambuco, o que confirma a possibilidade de diferentes realidades educacionais.

Ressaltamos, enfim, que este Balanço de Produção trouxe grandes contribuições para nossa pesquisa tendo em vista que possibilitou a identificação das pesquisas realizadas com enfoque nessa temática e, ainda, mostrou a relevância e atualidade do tema pesquisado. Mediante o diagnóstico realizado pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tivemos acesso ao conhecimento construído pelos pesquisadores egressos dos Programas de Mestrados e doutorados com relação à significância conferida à Provinha Brasil e às políticas de avaliação, em especial no que se refere às séries iniciais.

CAPÍTULO II

REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E A EMERGÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE

Este capítulo apresenta uma breve retomada histórica das políticas educacionais, com a finalidade de melhor compreender como se dá, no atual contexto social, o papel do Estado frente à sociedade civil e frente aos organismos internacionais como poder hegemônico, tendo em vista o atual contexto do capital e suas influências na implantação das políticas educacionais. No Brasil, inúmeras reformas foram registradas nos últimos anos do século XX, considerando a necessidade de adequar a situação educacional às amplas exigências do mundo globalizado. A partir dessas reformas, políticas públicas dão origem ao processo de avaliação nos princípios da regulação e são implantadas com o objetivo de buscar a qualidade de ensino.

2. 1 Avaliação como instrumento de busca de qualidade da educação

Pensar políticas públicas implica pensar a relação existente entre o Estado e a sociedade civil, as interferências do Estado na vida de cada cidadão e a forma como se dá essa articulação, levando em consideração que cada qual tem um papel, dentro de um amplo conjunto social. É por meio das políticas públicas que o Estado visa a "atender" às demandas da sociedade, conforme o contexto histórico, social e econômico em que esta se apresenta. Desse modo, o foco desta pesquisa está voltado para a política social, com o enfoque nas questões educacionais e, especificamente, nas políticas de avaliação que são implantadas com vistas ao desenvolvimento da aprendizagem e à elevação do índice de qualidade da alfabetização.

Ao mencionarmos o termo sociedade civil referimo-nos ao conjunto de cidadãos possuidores de direitos e deveres ou, ainda, um conjunto de pessoas com igualdade de direitos perante o Estado, sendo que grande parte desses direitos conquistados pelo povo é resultado da expressão traduzida pelos cidadãos e dos interesses manifestados coletivamente. Para esse conceito nos apoiamos em Vieira, o qual afirma que "[...] a ideia de sociedade civil sugere a idéia de cidadania de uma sociedade criada dentro do capitalismo, de uma sociedade vista como um conjunto de pessoas iguais em seus direitos" (2001, p.12-13).

Em relação às políticas educacionais, o Estado na tentativa de melhor adequar o sistema de ensino às necessidades da sociedade, institui e implementa as políticas públicas,

por meio de documentos oficiais que visam a garantir a qualidade educacional. Nesse sentido, esta pesquisa tem a intencionalidade de refletir sobre o processo nacional de avaliação da alfabetização, a fim de compreender melhor como esse processo se constitui e quais as contribuições proporcionadas ao sistema de ensino. O enfoque deste estudo está voltado para os acontecimentos ocorridos a partir dos anos de 1990, embora, os fatos atuais sejam consequências de determinações culturais, econômicas e sociais ocorridas anteriormente. Sendo assim, com a finalidade de elucidar as situações presentes, faz-se necessário uma breve retrospectiva a períodos que antecedem essa data, por considerar a relação e a influência que a história exerce sobre as circunstâncias da atualidade.

Reportamo-nos ao período da Ditadura Militar, o que significa falar da trajetória que viveu o Brasil nos anos de 1964 a 1985. Observamos que esse momento é marcado pela centralização do poder nas mãos do Executivo, pela eleição por meio do voto indireto e pela submissão do trabalhador perante o domínio militar. A Constituição Federal institucionalizada nesse período estabelece grande autoridade ao Poder Executivo que prevalece sobre os Poderes Legislativo e Judiciário. Concomitante a essa situação, a sociedade brasileira convive com uma exacerbada hierarquia constitucional centralizadora, que não demonstra menor atenção pelos direitos humanos e necessidades individuais. Assim, nesses vinte e um anos de domínio militar, toda "possível" manifestação por parte da sociedade civil torna-se contida frente ao repressor regime político do momento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 31), no período da Ditadura Militar muitos documentos educacionais foram instituídos a fim de garantir a qualidade de ensino no país. Dos documentos oficiais implantados pelo Estado, o regime militar apóia-se basicamente em duas leis: 5.540/68 – que trata do ensino superior e 5.692/71 – que amplia a obrigatoriedade de quatro para oito anos o ensino de 1º grau. Diante da elaboração dessas duas reformas que visam ao aprimoramento da formação de alunos e de professores, percebe-se, nesse momento, uma "inquietação" do Estado com os assuntos educacionais.

O regime militar perdura até o ano de 1985 e tem como último presidente o General João Baptista de Oliveira Figueiredo. Logo após esse período, inicia-se a era da Nova República[2], tendo como primeiro presidente José Sarney que assume o cargo em substituição

[2] É o nome do período da História do Brasil que se seguiu ao fim da Ditadura Militar. É caracterizado pela ampla democratização política.

a Tancredo Neves, eleito pelo voto indireto, mas morre antes de tomar posse. O mandato de José Sarney se dá no período de 1985 a 1990.

Em 1988 acontece a promulgação da Constituição Federal conhecida como Constituição Cidadã, que recebe esse nome devido ao fato de significar, no contexto político do momento, a reconquista da cidadania. Com a oficialização da Constituição Cidadã a educação brasileira apresenta-se institucionalmente mais amparada, considerando que, nesse período, ideias e propostas de reformas educacionais são pensadas, por intelectuais e representantes de entidades vinculadas à educação, tendo em vista a universalização do ensino e a igualdade social. Ao corroborar com esse pensamento, as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 42) salientam: "o congresso, no entanto, embora conservador em algumas medidas, ou populista em outras, costurou um acordo político no país, acolhendo muitas das contribuições da comunidade educacional".

Então, com a promulgação da Constituição Cidadã fica estabelecida a educação como um direito social (de todos), que deve ser universal, gratuita e democrática, a fim de garantir qualidade de ensino a todas as pessoas, indistintamente. Segundo Cury (*apud* PERONI, 2003, p.76), na história da educação brasileira é a primeira vez que a Constituição Federal "reza pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Art.206, inciso 4). Desapareceu a ressalva de ensino gratuito após o primeiro grau só a quantos atestem Estado de pobreza".

Desse modo, o Estado visa a garantir, a cada cidadão, o direito educacional. A educação passa a ser considerada como direito público subjetivo, o que, segundo Cury, significa que "[...] o titular de um direito pode exigir o cumprimento de um dever cuja efetivação mune-se de uma lei que visa a satisfação de um interesse fundamental do cidadão" (ibidem, p.77). Diante disso, Cury ressalta a ideia de conquista legal de um direito educacional subjetivo e, então, compete ao Estado efetivar esse direito. Logo, o Estado assume o compromisso de garantir a educação, como um dos bens essenciais à vida.

Mediante as exigências educacionais que se dão com base na Lei 5.692/71, especialmente no que se refere à ampliação da escolaridade, no decorrer dos anos, o Estado demonstra dificuldade em atender o número de alunos ocasionados pela oficialização da referida Lei. Diante dessa situação, o Estado se vê impossibilitado de promover novas reformas no campo educacional e, deste modo, as "obrigatoriedades" propostas pelo Estado com a finalidade de promover melhorias na educação, ao invés de avanços, acaba por acarretar entraves na consolidação da meta de melhoria educacional. As autoras Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 33), afirmam que:

> a lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico.

É possível perceber, portanto, as agravantes situações em relação à qualidade de ensino que decorrem da ampliação da escolaridade, tendo em vista que houve ampliação da quantidade de acesso à educação sem, contudo, adequar a infraestrutura física, pedagógica e administrativa existente para atender a esta ampliação. Conforme mencionam as autoras Shiroma, Moraes e Evangelista, essa proposta do Estado aspirou, prioritariamente, indicadores e dados quantitativos, em detrimento da promoção de qualidade de ensino.

Em meio às problemáticas e dificuldades que procedem a implantação da Lei 5692/71 ocorre o fortalecimento dos movimentos sociais e das bandeiras de luta dos educadores, em prol da perspectiva de novas políticas educacionais que visem à garantia do direito à educação de qualidade. Nesse contexto, a Constituição Cidadã apresenta amplo arcabouço em relação às reformas educacionais, porém, esse apoio não foi suficiente para garantir um ensino de qualidade na perspectiva do ser humano e sua inserção na sociedade, visando à transformação.

Segundo Souza, a crise do petróleo foi um fator de repercussão mundial que também contribuiu, significativamente, para o desequilíbrio financeiro do país. Com base nesse pensamento a autora salienta que “o ideário neoliberal ganhou força a partir de 1973, com a crise do petróleo, que gerou baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. Nesse período de recessão econômica as ideias neoliberais começaram a ganhar espaço” (2008, p.3).

Diante do período de intensas mudanças políticas e econômicas vivenciadas após a Ditadura Militar e, ainda, do enfraquecimento do poder do Estado, ocorre a expansão das instituições privadas, o que acarreta novos direcionamentos no que diz respeito ao controle do poder do Estado. O papel do Estado é redefinido e, ao invés de intervencionista passa a atuar como representante do público na função de proteger e assegurar os direitos do cidadão como a vida, a liberdade e a propriedade. Diante desse contexto, o Estado que tinha a função de zelar e garantir o bem estar social dos cidadãos como detentor máximo do poder, passa a exercer o papel de Estado mínimo, assumindo uma nova forma de atuação, que o caracteriza como menos centralizador, assumindo, exclusivamente, a função de controle dos serviços prestados à sociedade pela via do mercado e a garantia da qualidade desses serviços na perspectiva da legislação, que reza o direito de igualdade dos cidadãos.

No que se refere às políticas educacionais brasileiras o Estado sente-se pressionado pelas demandas internacionais e, assim, organismos multilaterais que representam os detentores do capital e das decisões que se tornam hegemônicas e globalizadas, consolidam

parcerias com o MEC em vista da implantação de reformas educativas, balizadas pelos princípios neoliberais. Para ilustrar essa situação Peroni (2003, p.91-92), afirma que “as reformas propostas pelo Instituto Herbert Levy para a política educacional brasileira têm, como base, as reformas educativas do Chile e da Inglaterra, países com característica marcadamente neoliberais”. Diante do exposto a autora evidencia o movimento neoliberal que está sendo implantado no Brasil, como um fenômeno que apresenta uma proposta de sociedade e de educação que se encontra estabelecida em outros países.

A propagação do projeto neoliberal e a ascensão da hegemonia internacional ocasionam grandes reflexos nas políticas educacionais, considerando que a atual demanda do mercado fundamenta-se nos princípios de competência, eficiência, competitividade e qualidade. Diante desse cenário, as escolas precisam adequar-se às novas exigências da sociedade, a fim de melhor atender o mercado de trabalho e as determinações do sistema neoliberal. Nessa perspectiva, Souza (2008, p.6) afirma que “o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico, isto é, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo, uma nova forma de organização socioeconômica, com um novo papel para o Estado diante das políticas públicas educacionais”.

Diante da consolidação do Neoliberalismo que ocorre nas últimas décadas do século XX, a situação política, econômica e social do Brasil sofre inúmeras transformações no sentido de se adequar ao novo sistema de ajuste do capital e, consequentemente, às novas formas de poder. Nesse contexto, o Estado passa a demonstrar absoluta dependência dos cofres internacionais, colocando-se numa posição de subordinação aos países que apresentam maior desenvolvimento. Esse contexto pressiona o Brasil a cumprir as determinações estabelecidas pela hegemonia internacional, o que resulta em reformas educacionais e investimentos focados na busca pela qualidade do ensino na perspectiva neoliberal. Segundo Michael Apple “no neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que seja um empreendedor, ousado e competitivo” (2005, p. 37), o que resumidamente define o perfil do cidadão que a educação brasileira busca construir nesse contexto social, político e econômico.

Em 1990, ano em que Fernando Collor assumiu a presidência do Brasil, aconteceu na cidade de Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial de Educação para Todos com representantes de vários governos, instituições internacionais, Banco Mundial e intelectuais da educação, com objetivo de pensar a situação do ensino em nível mundial. Segundo Miranda (*apud* PERONI, 2003, p.94), os objetivos da Conferência foram “promover a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, dar prioridade à

aprendizagem, ampliar os meios e alcance da educação básica e fortalecer o ajuste de ações educativas".

A Conferência representa um grande marco na história da educação brasileira, pois, especificamente nesse evento, a realidade educacional do Brasil é mundialmente propalada considerando que o país encontra-se incluído no grupo "E9", o qual compreende os nove países com maior índice de analfabetismo, sendo eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A partir desse momento se dá a grande largada com vistas às reformas educacionais, pois o Brasil é obrigado a admitir suas fragilidades e estabelecer estratégias e prioridades para a Educação, principalmente por perceber o reconhecimento que as organizações multilaterais demonstraram pelos países que apresentavam maiores índices na escala educacional.

Mediante a situação apresentada na Conferência Mundial, muitos compromissos são firmados entre os países com a intenção de elevar o nível da qualidade de ensino, sobretudo com os países do E9, pela crítica situação educacional conferida. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.48) "os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* às crianças, jovens e adultos. [...] conhecidos como "E9", foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien" (grifo das autoras).

As recomendações advindas dos organismos internacionais, portanto, apresentam-se mais voltadas à Educação Básica por reconhecer, nesse nível, a necessidade de maiores avanços. Diante desse fato, cabe ao Brasil elaborar estratégias de ação para a superação da crise social, especialmente no que se refere às políticas educacionais. Devido ao fato dos organismos multilaterais exercerem fortes influências sobre a educação brasileira, grandes investimentos no campo educacional são realizados com base nas "tarefas" estabelecidas. Muitas reformas são discorridas não só na Educação Básica, mas também na Educação Superior, a fim de elevar a qualidade de ensino e garantir a equidade social.

Nesse cenário, a escola ganha grande reconhecimento como espaço de formação do capital humano, porém, necessita adaptar-se às demandas da sociedade capitalista, conforme salienta Freitas (2003, p.14):

> pode-se mesmo dizer que a escola institui seus espaços e tempos incorporando determinadas funções sociais, as quais organizam seu espaço e seu tempo a mando da organização social que a cerca. A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função.

Freitas ressalta que o importante papel social exercido pela escola é determinado pelo aparelhamento da sociedade. O sistema capitalista vigente reconhece na educação princípios fundamentados na competência e na produtividade, o que faz com que a educação seja vista como uma mercadoria e o aluno como "produto", que depois de pronto, é "apresentado ao mercado" para apreciação e análise dos grupos hegemônicos. Bianchetti corrobora com esse pensamento ao afirmar que "entre as teorias coincidentes com a filosofia neoliberal, identificamos a "teoria do capital humano" como a que, por sua perspectiva economicista, responde melhor aos princípios sustentados por essa tendência" (2005, p. 93). Segundo Machado (2012, p.70), a Teoria do Capital Humano consiste em:

> transformar pessoas em capital para as empresas, no entanto, para que isso ocorra, é preciso ter mão de obra competitiva em nível internacional, tornando a região (país) atrativa para o capital. O 'capital humano' (capital incorporado aos seres humanos, especialmente por meio de saúde e educação) seria o componente explicativo fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre países. Para essa teoria, a mão de obra potencial do ser humano se reduz a um produto.

Em meio a essas mudanças no ano de 1996 acontece a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394. Essa Lei reestrutura as bases da Lei 5692/71, uma vez que a anterior caracteriza-se pela centralização de decisões, excesso de burocratização e autoritarismo próprio do momento em que foi elaborada – auge da ditadura militar.

2. 2 A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96

A Lei 9394/96 é caracterizada pela flexibilidade na aplicação de recursos, pela descentralização do ensino e pela promoção da autonomia às escolas e universidades, uma vez que, a finalidade é propor um princípio orientador para a Educação Nacional, frente aos novos desafios decorrentes da situação política, econômica e social.

Alguns apontamentos presentes na Lei comprovam seu caráter inovador, ao propor estratégias diferenciadas que viabilizem a organização e o aprimoramento das atividades pedagógicas. Assim, na tentativa de melhor atender a demanda da comunidade local e promover o desenvolvimento da cidadania, o Estado institui o processo de descentralização, atribuindo maior autonomia administrativa e pedagógica às escolas e maior responsabilidade pela gestão e qualidade da educação. Essa deliberação encontra-se pronunciada no Art. 14 da LDBEN 9394/96, da seguinte forma:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

> I. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola:
> II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.

O processo de descentralização proposto pela nova Lei está fundamentado na estratégia de parceria que se constrói entre escola e comunidade, ampliando a possibilidade de conquista e operacionalização de recursos; a construção coletiva dos trabalhos pedagógicos; a implementação de projetos educacionais. Sendo assim, as escolas adquirem uma identidade institucional capaz de traduzir sua forma de organização, proposta de trabalho e necessidades apresentadas, além de permitir que cada escola consiga dinamizar suas ações e gerir seus trabalhos de forma mais funcional e autônoma. A educação da contemporaneidade, assegurada pela Lei 9394/96, tem como objetivo a construção da cidadania a partir de fundamentos que possibilitem ao aluno uma atuação mais crítica, autônoma e criativa. Souza vai além, ao afirmar que "o conceito de cidadania sob a lógica do capital é marcado por um acentuado individualismo, uma exacerbada competitividade, sendo que o cidadão é visto como cliente na concepção do estado" (2008, p.8).

Mediante o processo de descentralização o Estado atribui às unidades escolares maiores condições na atuação administrativa, tanto no aspecto pedagógico quanto no financeiro. Essa proposta, fundamentada na proposta de gestão democrática materializa-se, por um lado a partir da *gestão participativa* e, por outro, a partir da *gestão representativa*. A *gestão participativa* fundamenta-se com a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, o que significa que a organização dos trabalhos pedagógicos precisa ser balizada pela articulação dos segmentos escola/família/comunidade. A elaboração do PPP é uma das ações que caracteriza, intensamente, o processo de descentralização do ensino, portanto, no que se refere ao desenvolvimento pedagógico, as conquistas são significativas ao considerar que o planejamento passa a ser construído de forma contextualizada com a demanda local. Diante do estimado valor que representa o Projeto Político Pedagógico, Veiga (1995, p.12-13) salienta que

> o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio-político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] na dimensão pedagógica reside a possibilidade da

> efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

De forma minuciosa, Veiga tenta esclarecer porque o Projeto Político Pedagógico recebe essa denominação e quais os princípios que fundamentam a necessidade desse documento nas escolas. Veiga legitima a ideia do PPP como um documento que conglomera alguns desígnios, como: assegurar os interesses coletivos, ratificar a função social que a escola exerce e confirmar a necessidade de promover, a partir da educação escolar, o desenvolvimento integral do educando, com o intuito de melhor prepará-lo para atuar como agente de transformação social, num mercado veementemente voltado aos interesses do capital.

A *gestão representativa* fundamenta-se a partir da criação dos Conselhos Deliberativos que se constituem por representantes de cada segmento escolar. Nessa perspectiva, a gestão visa à realização e organização dos encaminhamentos administrativos, pedagógicos e financeiros por uma efetiva parceria e trabalho conjunto entre gestores e representantes de pais, alunos, professores e funcionários que constituem a unidade escolar. Deste modo, os encaminhamentos e decisões cotidianas deixam de ser centralizadas na figura do diretor e passam a ser instituídas de forma coletiva, com a finalidade de melhor atender os interesses da comunidade escolar e local, ambas representadas pelo Conselho Deliberativo. Conforme salienta Paro (2005, p.103), "a instalação de um conselho de escola, constituído por representantes eleitos pelos vários setores da escola, com efetiva função de direção em regime de cooperação entre seus membros, parece ser uma medida que avança bastante no sentido de superar a atual direção monocrática da escola pública".

Mediante a implantação do processo de descentralização das ações administrativas, pedagógicas e financeiras para as instituições educacionais, o Estado reconhece a necessidade de avaliar a qualidade de ensino que está sendo "ofertada" nas escolas públicas, sobretudo com a perspectiva de balizar, na totalidade da educação nacional, quais as instituições educativas que sobressaem frente às exigências do mercado e quais as que apresentam maiores fragilidades, constituindo um ranking das instituições educacionais que são classificadas como melhores e piores.

Com o objetivo de manter o controle da qualidade de ensino, o Estado propõe a implantação do processo nacional de avaliação. Essa medida encontra-se validada no Art. 9º da LDBEN, com a seguinte composição: *A União incumbir-se-á de:* "VI – assegurar processo

nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino". Nesse contexto, fica instituída a autoridade do Estado frente ao processo de regulação que se materializa pelos instrumentos nacionais de avaliação que acontecem tanto no nível da educação básica quanto na educação superior. Ao reconhecer uma tácita relação que se apresenta entre qualidade e mercado, Chauí (1999, p.216) menciona três critérios que sustentam o conceito de qualidade na perspectiva mercantilista:

> competência e excelência cujo critério é o 'atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social'; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: *quanto* produz, *em quanto tempo* produz e qual *o custo* do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade (grifo da autora).

O Estado intensifica a busca pela efetivação da política de avaliação nacional, e consequentemente, pela garantia da qualidade na educação, em consonância com as exigências do mercado globalizado. De tal modo, promover uma educação integral com qualidade significa fornecer, ao educando, subsídios necessários para que este consiga demonstrar habilidade e atuar com competência frente às situações cotidianas.

Garantir uma educação de qualidade significa, ainda, proporcionar ao aluno situações que possibilitem o desenvolvimento das capacidades e aptidões, requisitos estes, necessários para melhor adaptação ao sistema neoliberal. Assim, a qualidade de ensino apresenta-se associada ao conceito de competência sustentado pelo sistema capitalista. Com base nesse pensamento, recorremos a Perrenoud, que afirma que

> a noção de competência refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível. [...] Devemos compreender que o sistema permanece em constante movimento e que, por essa razão, reconhece determinado aspecto ora como habilidade, ora como competência. Essa dinâmica constante da articulação de tais conceitos, dentro do sistema, envolve um diálogo entre parte e todo (2002, p. 164-165).

O pensamento de Perrenoud ilustra o quanto o conceito de competência apresenta-se relacionado ao saber fazer, especialmente quando o autor menciona o termo "atuar da melhor maneira possível", o que significa que a competência passa a ser reconhecida mediante a aptidão e notável desempenho, demonstrado pela resolução de determinada tarefa.

Outra situação que vale a pena destacar na fala desse mesmo autor é quando faz referência à competência, relacionando "parte e todo". A partir dessa menção, Perrenoud

reforça a ideia de que a competência se manifesta com base na articulação de diferentes situações apresentadas no efetivo movimento do sistema. Desse modo, é possível compreender que a competência depende da atuação do cidadão frente às situações emanadas do amplo fenômeno que representa a sociedade.

Decorridos cinco anos da aprovação da LDBEN 9394/96, no ano de 2001 ocorre a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), pela Lei nº 10.172. O PNE é um documento oficial que estabelece diretrizes, metas e alinhamentos, que visam a contribuir com o desenvolvimento da educação nacional.

2. 3 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação, caracterizado como um plano de Estado e não de governo, deve ser desdobrado aos Estados, Distrito Federal e Municípios, em períodos decenais[3]. Deste modo, as metas propostas pelo Governo Federal através do PNE, são baseadas num amplo conjunto educacional, porém, necessitam ser adequadas a cada realidade e contexto educativo, a partir da elaboração de planos estadual e municipal de educação.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 são consideradas eixos norteadores do Plano Nacional de Educação. O PNE não é um documento que surge ocasionalmente, mas sim, um documento oficial elaborado objetivadamente para atender a proposta de universalização da educação, promulgada pelo Art.208, § 1º da Constituição Federal. O PNE é constituído de planos e diretrizes educacionais que se encontram organizadas a partir de níveis de ensino: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Os dois níveis de ensino são constituídos por diferentes modalidades, sendo elas: Educação de Jovens e Adultos, Educação a distância e Tecnologias Educacionais, Educação Tecnológica e Formação Profissional, Educação Especial e Educação Indígena.

Por tratar-se de um plano de tamanha complexidade que ampara os interesses do Estado e da Sociedade, a execução do PNE conta com representantes de várias instituições que avaliam, periodicamente, os andamentos das propostas e das metas estabelecidas. Essa comissão é composta por representantes das Comissões de Educação do Senado Federal e de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados; do Ministério da Educação, da

[3] Período Decenal refere-se ao tempo estipulado para o cumprimento das metas estabelecidas para a Educação e registradas no Plano Nacional de Educação.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e da Associação Brasileiras de Organizações Não Governamentais (ABONG).

O referido documento apresenta-se com enorme expressividade no contexto educacional, considerando que trata- se de um compromisso firmado entre o Estado e a sociedade brasileira, em vista de melhorias e elevação da qualidade na educação, sendo assim, a efetivação da proposta compreendida nesse documento está vinculada ao envolvimento do extenso conjunto educacional (BRASIL, PNE).

2. 4 Plano de Desenvolvimento Educacional: a efetivação do processo de regulação na Educação Básica

Ainda em atendimento aos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para Todos e com a finalidade de operacionalizar e solidificar o PNE, no ano de 2007 o Estado institui o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) - um documento oficial que propõe intensas mudanças no processo de avaliação da Educação Básica, com o objetivo de verificar o nível de ensino da educação brasileira. Por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP), que se encontra vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o Estado promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro e implementa as políticas públicas educacionais.

Os princípios de competência, eficiência e qualidade do sistema capitalista, sustentam a proposta de avaliação contemplada no Plano de Desenvolvimento Educacional, o qual se constitui de metas e ações recomendadas pela classe hegemônica. Nesse cenário, tornam-se manifestos os fins da avaliação nacional: “verificar” a qualidade de ensino das escolas públicas e “regular” através dos resultados apresentados pelos instrumentos de avaliação, como “ressoam” os recursos disponibilizados às escolas. Lima corrobora com esse pensamento ao afirmar que “[...] a avaliação vai tomando uma dimensão para além dos espaços escolares e começa a ser utilizada nos sistemas educacionais com o mesmo viés: atribuir notas, medir e classificar. Em síntese, avaliar é julgar o mérito dos alunos e julgar a eficiência do sistema educacional (2010, p. 19)”.

O processo de regulação se efetiva pela implantação de instrumentos avaliativos padronizados, que permitem alcançar “indicadores” a partir de um único modelo de referência, conforme enfatiza Apple (2005, p. 27) ao afirmar que:

> de fato, o movimento rumo à mercantilização e 'escolha' requer a produção de informações estandardizadas baseadas em processos e 'produtos' estandardizados, de tal forma a possibilitar comparações para que os "consumidores" tenham informações relevantes a fim de fazerem suas escolhas no mercado.

Ao utilizar-se do termo mercantilização o autor reporta à ideia da trilogia que se dá entre o capital, o produtor e o consumidor e, ainda, reconhece os instrumentos de avaliação como elementos vitais ao sistema neoliberal. Para Apple, os resultados apresentados pelas redes de ensino e revelados através dos indicadores quantitativos possibilitam o poder hegemônico de vislumbrar novos investimentos e direcionamentos nas políticas educacionais. O neoliberalismo, traduzido por uma nova forma de controle do poder, provoca até mesmo nos trabalhadores uma intensa busca pela qualificação, ao considerar que a estabilidade profissional encontra-se também vinculada à competência, produtividade e capacitação de mão de obra.

No Brasil a regulação da Educação Básica acontece por meio de alguns programas que se encontram compreendidos no PDE: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Provinha Brasil, O Saeb – Aneb e Anresc (Prova Brasil). A partir desses programas avaliativos, o INEP realiza levantamentos de dados estatísticos, com a finalidade de promover subsídios da situação educacional e, por conseguinte, propor reformas nas políticas públicas.

Frente a esse contexto, é importante ressaltar que o foco desta pesquisa é a Provinha Brasil, instrumento de avaliação que busca analisar, em nível nacional, a qualidade da alfabetização das crianças matriculadas no 2º Ano do Ensino Fundamental ou 2ª Fase do 1º Ciclo. Buscamos compreender como o Estado utiliza-se da Provinha Brasil para promover o processo de regulação e quais as implicações desse instrumento nacional de avaliação para a prática docente.

2. 5 Lei 11. 274/2006 - Ampliação do Ensino Fundamental

Outro relevante tópico abordado na LDBEN 9394/96 trata-se do Ensino Fundamental. Enquanto a Lei 5692/71 determinava a duração de oito anos para esse nível de ensino, a lei educacional vigente menciona a "intenção" do Estado em promover sua ampliação, conforme consta no Art.32. : "o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos [...]". Diante do termo "duração mínima" citado no referido artigo, fica implícita uma possibilidade de

ampliação no nível Ensino Fundamental, o que se torna latente a ideia de novos ajustes na Educação Básica.

Assim, decorridos dez anos da promulgação da LDBEN 9394/96, o Estado institui a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a aprovação da Lei 11.274/2006. A finalidade do Estado mediante a ampliação do Ensino Fundamental é garantir a permanência do aluno na escola por um período maior de tempo, pois, acredita- se que, deste modo, o aluno está mais "disponível à capacitação" e, consequentemente, melhor preparado a enfrentar as exigências do novo contexto social.

Oficializada pelo PNE, a implantação progressiva para 9 anos apresenta duas intenções:

> 'oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade'. [...] Ressalta também que esta ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade (BRASIL, INEP, p.14).

Fica explícita a inquietação do Estado em promover novas possibilidades de aprendizagem e buscar a elevação do nível de ensino, especialmente no que se refere à Educação Básica. Nessa mesma citação encontra-se a orientação do Estado frente às unidades escolares, no sentido de propor que as ações aconteçam de forma planejada, a fim de assegurar que o processo educativo se desenvolva com qualidade e de maneira integral. Portanto, mediante a aprovação da Lei 11.274/2006, as escolas buscam adequar-se à nova reforma proposta pelo Governo Federal, através do Ministério de Educação e Cultura.

A partir da promulgação dessa Lei que trata da ampliação do ensino fundamental, o Estado alerta as escolas para que os conteúdos da primeira série não sejam "apenas" transferidos para as crianças de seis anos, e sim, que seja concebida uma nova forma de organização curricular que respeite as crianças na suas necessidades e especificidades da infância. Assim, entende-se que a criança apresenta um modo "particular" de compreender e interagir com o mundo e, diante disso, cabe à escola, a efetivação de um ambiente que favoreça essa interação (BRASIL, 2006).

Esse pensamento fundamenta as orientações que tratam da Lei 11.274/2006, principalmente no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento. O perfil da criança constituída na contemporaneidade se caracteriza, na maioria das vezes, pelo contato efetivo com o mundo letrado e, nessa relação, a escola exerce um papel de extrema

importância, no sentido de promover maior aproximação e interação da criança com o espaço que a cerca, deste modo, as escolas precisam estar atentas na organização dos trabalhos pedagógicos, no sentido de melhor adequar os conteúdos à idade escolar.

Em razão da situação mencionada anteriormente, em que a criança desde muito cedo apresenta uma relação de "proximidade" com o processo de leitura e escrita, a Lei 11.274/2006 estabelece uma nova forma de organização do Ensino Fundamental, que se resume na adição de dois elementos basilares: os nove anos de trabalho escolar e a nova idade que integra esse ensino. Diante desse cenário, alguns ajustamentos de ordem administrativa e pedagógica são necessários, uma vez que a situação provoca mudanças no sistema educacional (BRASIL, INEP, p. 18).

A nova Lei que amplia o Ensino Fundamental para nove anos revoga o Art. 32 da LDBEN 9394/96 e passa a vigorar com a seguinte redação "O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão". Com essa ampliação proposta pelo Estado, é possível vislumbrar mais uma providência do Brasil frente às recomendações dos organismos multilaterais, os quais sugerem maiores investimentos e adequações no nível da Educação Básica.

Para melhor identificação do sistema de ensino, os documentos oficiais sugerem uma padronização nas nomenclaturas que referem- se, especificamente, ao Ensino Fundamental. O Quadro 4 que segue, possibilita compreender como se organizam os nove anos que constituem a segunda fase da Educação Básica. Percebe-se nesse quadro que a turma do 2º Ano do Ensino Fundamental ou 2ª Fase do 1º Ciclo encontra-se em destaque, com a finalidade de realçar a etapa de ensino onde acontece a aplicação da Provinha Brasil que é a fase/foco desta pesquisa.

Quadro 4 – Organização do Ensino Fundamental

Ensino Fundamental								
Anos Iniciais				Anos Finais				
1º Ano ou 1ª Fase do 1º Ciclo	2º Ano ou 2ª Fase do 1º Ciclo	3º Ano ou 3ª Fase do 1º Ciclo	4º Ano ou 1ª Fase do 2º Ciclo	5º Ano ou 2ª Fase do 2º Ciclo	6º Ano ou 3ª Fase do 2º Ciclo	7º Ano ou 1ª Fase do 3º Ciclo	8º Ano ou 2ª Fase do 3º Ciclo	9º Ano ou 3ª Fase do 3º Ciclo

Fonte: Site do INEP http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/legislacao

2.6 Educação Básica: breve contexto sobre a forma de organização das escolas estaduais de Cáceres/Mato Grosso

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 22, reafirma que "a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". A partir dos objetivos traçados para esse nível de ensino e tendo em vista a garantia de uma educação formal e sistematizada com qualidade, o Ministério de Educação e Cultura estabelece às esferas estaduais, municipais e demais unidades escolares maior autonomia no que diz respeito à organização da Educação Básica. Segundo o Art.23 da LDBEN 9394/96,

> A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL,1996).

Diante das várias formas de oferta e organização da Educação Básica e da autonomia atribuída às redes de ensino, conforme ressalta o artigo citado, no ano de 2002 a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso oficializa a implantação da organização curricular por Ciclos de Formação Humana no Sistema Estadual de Ensino, pela Resolução nº 262/02 - CEE/MT. A implantação dos Ciclos no referido Estado ocorreu de forma gradativa, tornando-se oficialmente instituída na data mencionada – ano de 2002,

Salientamos a necessidade de abordar a referida resolução e explanar, com brevidade, a proposta de Ciclo de Formação Humana preconizada pela Secretaria Estadual de Educação, considerando que esta pesquisa foi realizada nas escolas públicas estaduais da cidade de Cáceres – Mato Grosso e se fundamenta, basicamente, no entrelaçamento que ocorre entre a Provinha Brasil como instrumento nacional de Alfabetização e a prática dos professores alfabetizadores que atuam nestas escolas que são organizadas pela proposta do Ciclo de Formação Humana.

A proposta de Organização da escola em Ciclos de Formação Humana fundamenta-se na idéia de que cada criança precisa ser respeitada em seu ritmo e forma de aprender. Partindo desse princípio, o trabalho pedagógico é caracterizado pela flexibilidade, conforme preconiza a proposta da Secretaria do Estado de Mato Grosso ao afirmar que

> a flexibilidade dos tempos para a aprendizagem permite trabalhar melhor com as diferenças produzidas pela sociedade capitalista na qual os estudantes não tem a mesma oportunidade de acesso a certos objetos do conhecimento que fazem parte do repertório escolar. [...] os diferentes ritmos, comportamentos, experiências,

> trajetórias pessoais, contexto familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertório, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades (MATO GROSSO, 2001, p.22).

O Ciclo de Formação Humana baseia-se nos ciclos da vida e nas fases do desenvolvimento humano. A construção do conhecimento baseia-se, essencialmente, a partir das singularidades de cada criança e da relação dialética que se estabelece entre educando/educador e educando/comunidade educativa. Sendo assim, a segunda etapa da Educação Básica apresenta a seguinte composição: 1º ciclo: infância (6 a 8 anos de idade); 2º ciclo: pré-adolescência (9 a 11 anos de idade); 3º ciclo: adolescência (12 a 14 anos de idade).

Para Krug (*apud* FREITAS, 2003, p.54),

> os ciclos de formação constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas suas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos). As professoras e professores formam coletivos por ciclo, sendo que a responsabilidade pela aprendizagem no ciclo é sempre compartilhada por um grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente.

Os espaços e tempos apontados para o Ciclo de Formação Humana pressupõem ações coletivas que contribuam para o processo de construção do conhecimento, sem desconsiderar o contexto social em que a criança encontra-se inserida. Com base nesse pressuposto e, diante da finalidade de compreender melhor a proposta do Ciclo de Formação Humana, transcrevemos na íntegra a concepção de ciclo que está implantada nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso a qual salienta que:

> adotar a concepção de ciclos de formação não implica em apenas uma nova estrutura, uma nova forma de organização do ensino, mas, além disso, exige uma nova atitude frente ao conhecimento, à sociedade e ao sujeito aprendiz. Uma prática coerente de formação humana implica em uma relação democrática da escola com sua comunidade. Se educar tem relação com os saberes e fazeres do contexto cultural do educando, a escola tem que ter mecanismos de participação que possibilitem as trocas e as alianças entre as funções do ensino sistematizado da escola e os saberes do contexto social. Um ensino 'da realidade' exige o conhecimento da realidade e para que a realidade comunitária possa ser conhecida são necessários espaços de expressão e participação dentro da escola. [...] Uma educação que se pretende democrática, emancipatória não trabalha com conteúdo sem significado, definidos a priori, com uma lista de conteúdos aleatória, sem nexos com a realidade social, mas preocupa-se em buscar referências para organizar o currículo a partir das fontes filosóficas, socioantropológicas, epistemológicas e sociopsicopedagógica que identifiquem o conteúdo formativo com o sujeito do educando. Essas fontes devem contribuir para a organização de um currículo voltado para a formação humana (MATO GROSSO, 2012, p. 50-51).

Observamos que a proposta do Ciclo de Formação Humana encontra-se voltada para a valorização do educando enquanto "ser" em formação, que necessita de condições adequadas que possibilitem seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo propõe a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, nas Orientações Curriculares para a Educação Básica a avaliação é um processo dinâmico, devendo ser considerado os avanços adquiridos pelo educando no dia a dia escolar, numa perspectiva que permita ao professor compreender de que forma se dá a aprendizagem. As dificuldades e conquistas realizadas pelo educando precisam ser diagnosticadas e mediadas pelo professor, através de subsídios e ações que possibilitem o aluno de realizar novos avanços. Com base na proposta ressaltamos as dimensões que devem ser consideradas no processo de avaliação da escola organizada por Ciclos de Formação Humana:

> a dimensão diagnóstica informa ao professor os dados relevantes sobre o conhecimento e as experiências de vida do aluno, bem como as situações de aprendizagem durante o processo educativo. A dimensão processual propõe a avaliação como atitude permanente de observação e análise sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno em todo o seu cotidiano. A dimensão cumulativa contempla os avanços e dificuldades apresentados pelo aluno ao final do ano letivo, em cada ano-ciclo ou término de ciclo. Subsidia assim um diagnóstico com perspectivas a um juízo globalizador da aprendizagem do educando, apontando o tipo de progressão do aluno e ajudando na organização de longo prazo da escola (MATO GROSSO, 2012, p. 61- 62).

A proposta de avaliação para as escolas públicas estaduais encontram-se voltadas para uma educação humanizadora, no sentido de tentar compreender como o aluno apreende e, se não apreende, por que não apreende. Mediante essa proposta de avaliação emancipatória, há pouca ou nenhuma valorização atribuída às notas, medições e indicadores quantitativos, mas valoriza-se o processo qualitativo de descrição do rendimento escolar. Segundo Saul (2006, p.61-62),

> a avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.[...] A *emancipação* prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma constituam-se em elementos de luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação (grifo da autora).

Sustentados pelos conceitos de Saul e pelas políticas educacionais de ciclo que se dá em nível estadual, as quais devem estar “sintonizadas” com a política nacional, buscamos compreender a forma como os professores lidam com essas diferentes concepções da avaliação que acontecem entre as duas esferas. Por um lado, a Provinha Brasil sustentada pelos princípios mercantilistas e, por outro, a avaliação proposta pela escola organizada por Ciclo sustentada pelos princípios emancipatórios. Para tanto, analisaremos a Provinha Brasil levando em consideração a contradição entre os princípios da Provinha Brasil e da escola organizada por Ciclos de Formação Humana. Com objetivo de conhecer e aprofundar os princípios teórico-metodológicos da Provinha Brasil a partir dos documentos oficiais,

realizamos no próximo capítulo uma descrição detalhada desse instrumento nacional de avaliação da alfabetização.

CAPÍTULO III

A PROVINHA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo descrevemos, de forma minuciosa, os 4 cadernos que compõem o Kit Provinha Brasil, são eles: *Caderno do aluno, Guia de Aplicação, Guia de Correção e Interpretação de Resultados* e *Reflexões sobre a prática.* Explanamos sobre o período em que a Provinha Brasil foi instituída, seus princípios, características, matrizes de referência e os programas pedagógicos que se apresentam agregados à proposta da Provinha Brasil como instrumento nacional de avaliação da alfabetização e encontram-se compreendidos no referido Kit. Vale ressaltar que o material utilizado nesta pesquisa refere-se ao Teste 1, edição 2012.

3.1 Princípios históricos e metodológicos da Provinha Brasil

Pela Portaria Normativa nº 10 do Ministério de Educação e Cultura, a Provinha Brasil foi estabelecida como avaliação da Alfabetização, em 24 de Abril de 2007, durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. O então Ministro de Educação Fernando Haddad instituiu a aplicação da Provinha Brasil nas redes de ensino, determinou sua periodicidade de aplicação de forma anual e nomeou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para coordenar o referido instrumento avaliativo bem como elaborar o material complementar de instrução de procedimentos para sua aplicação.

Mencionados no Art. 2° da Portaria Normativa, os objetivos da Provinha Brasil são: 1) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; 2) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e 3) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A Provinha Brasil é realizada todos os anos em duas etapas, ambas na 2ª Fase do 1º Ciclo, sendo que a primeira etapa acontece no mês de abril com a aplicação do Teste 1 e, a segunda etapa, acontece no mês de novembro com a aplicação do Teste 2. A intenção do Estado ao propor duas etapas no mesmo ano é possibilitar ao professor um diagnóstico dos alunos, no início do período letivo, em relação às dificuldades apresentadas no desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo da leitura e escrita e, assim, conseguir saná-las no decorrer do ano letivo.

A primeira aplicação da Provinha Brasil ocorreu em abril de 2008, em mais de três mil municípios e vinte e duas Unidades Federativas. A Provinha Brasil, segundo documentos oficiais, é um instrumento pedagógico que não apresenta finalidades classificatórias e por esta razão o Estado propõe que a correção seja realizada pelo próprio professor para que, imediatamente, ele possa analisar e conhecer melhor o nível de desempenho dos seus alunos. Após a correção, os resultados são informados às secretarias de Educação, com objetivo de oficializar ao Município e ao Estado o panorama de cada escola que compõe as redes de ensino (BRASIL/INEP).

Elaborada pelo INEP, a Provinha Brasil é distribuída pelo MEC/FNDE[4] a todas as Secretarias de Educação de Estados e Municípios, para que sejam aplicadas na mesma data. A Provinha tem como foco alunos de 7 anos de idade, que cursam o segundo ano de escolaridade e apresenta-se constituída de vinte questões de múltipla escolha, sendo que cada questão oferece quatro opções de resposta.

Segundo a proposta do Estado, pelo diagnóstico obtido no início do ano (Teste 1), o professor pode auxiliar continuamente o desenvolvimento de cada criança, contribuindo eficazmente com o processo de construção do conhecimento. Posteriormente, com a aplicação do Teste 2 é possível perceber os avanços e conquistas realizadas por cada aluno no decorrer do período, entre uma e outra aplicação. Para que a aplicação e uso dos resultados se efetivem de forma satisfatória, é fundamental que o professor demonstre flexibilidade ao redimensionamento das suas ações pedagógicas e compreenda a lógica da Provinha Brasil, enquanto instrumento de avaliação proposto para contribuir com a elevação do nível de ensino da Educação Básica.

Para compreender o processo da Provinha Brasil analisamos o Kit Provinha Brasil do ano de 2012 e observamos que o referido *Kit* é constituído por quatro cadernos que auxiliam o trabalho do professor, desde o momento da sua aplicação até os procedimentos finais de correção e análise dos resultados obtidos. São eles: *Caderno do aluno, Guia de Aplicação, Guia de Correção e Interpretação de Resultados* e *Reflexões sobre a prática.*

1. Caderno do aluno – é a prova, onde constam as questões a serem respondidas. Ela apresenta- se na cor azul e traz as principais informações referentes ao instrumento avaliativo:

[4] O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

o nome e o símbolo da Provinha Brasil (que é o mapa do Brasil de modo estilizado), acompanhados logo abaixo pelo *slogan*[5] "Avaliando a Alfabetização".

Na parte inferior do caderno encontram- se em destaque (dentro de tarjas azuis mais escuras), as seguintes informações: "Caderno do Aluno", "Leitura" – quando se refere à prova de Língua Portuguesa e, "Matemática," quando refere-se a prova de Matemática. Ainda nas tarjas, estão contidos o ano de aplicação e o número do teste a ser aplicado: "Teste 1"- quando trata-se da primeira prova, a qual é proposta para ser aplicada no primeiro semestre (Abril) e "Teste 2" – quando se trata da segunda prova, a qual é proposta para ser aplicada no segundo semestre (Novembro). No rodapé da capa, em tarjas brancas, encontra-se o nome e logomarca do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e das instituições responsáveis pela Provinha Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação e Governo Federal.

Ao abrir o caderno é possível perceber como se dá a organização estética das questões. Na página inicial consta a primeira questão denominada de "Questão exemplo", pois a partir dela o professor inicia a execução das demais questões. Na parte de cima de cada página consta uma tarja preta com a ilustração de uma criança com um livro na mão e, ao lado dela o nome do instrumento avaliativo e ano de aplicação - "Provinha Brasil 2012", seguido de outras informações básicas. A letra apresenta-se de tamanho grande, com dimensão adequada aos alunos que encontram- se nas séries iniciais. O enunciado onde consta o número da questão é escrito com letras tipográficas e os quatro itens de resposta são escritos com letra bastão ou letra de forma (no caso da prova de Língua Portuguesa), seguidos, cada qual, de um "quadrinho" onde o aluno deve assinalar com um "X" a questão que considera correta. Tanto na prova de Língua Portuguesa quanto na de Matemática as ilustrações não são coloridas e a maioria das questões é ilustrada com figuras que se referem ao assunto em discussão (BRASIL/INEP).

2. Guia de Aplicação – é o caderno onde constam os procedimentos de aplicação e as orientações específicas de cada questão da prova. A capa apresenta-se com características bem semelhantes ao caderno do aluno, a única diferença apresentada é que, na tarja azul ao invés de "Caderno do Aluno" lê-se "Guia de Aplicação". Na parte interna da capa estão citados os colaboradores e responsáveis pela elaboração da Provinha Brasil. Os responsáveis

[5] Frase de fácil memorização que resume as características de um produto, serviço ou até mesmo pessoa. Ela é usada em contexto político, religioso ou comercial como uma expressão repetitiva de uma ideia ou propósito.

pela elaboração deste caderno são o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Os colaboradores mencionados são: Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC); Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA-UNESP); Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (LIMC- UNIRIO;UFRJ); Núcleo de Educação Matemática – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (NEMAT-UFPE); Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI-UFPA).

Desde a primeira página é possível perceber que o material é direcionado ao professor, considerando que o enunciado apresenta-se dirigido a ele. Nesta mesma página encontram-se dados delineados dos itens que compõem o Kit da Provinha Brasil. Logo a seguir, estão contidas algumas orientações básicas que o professor/aplicador necessita conhecer, são elas:

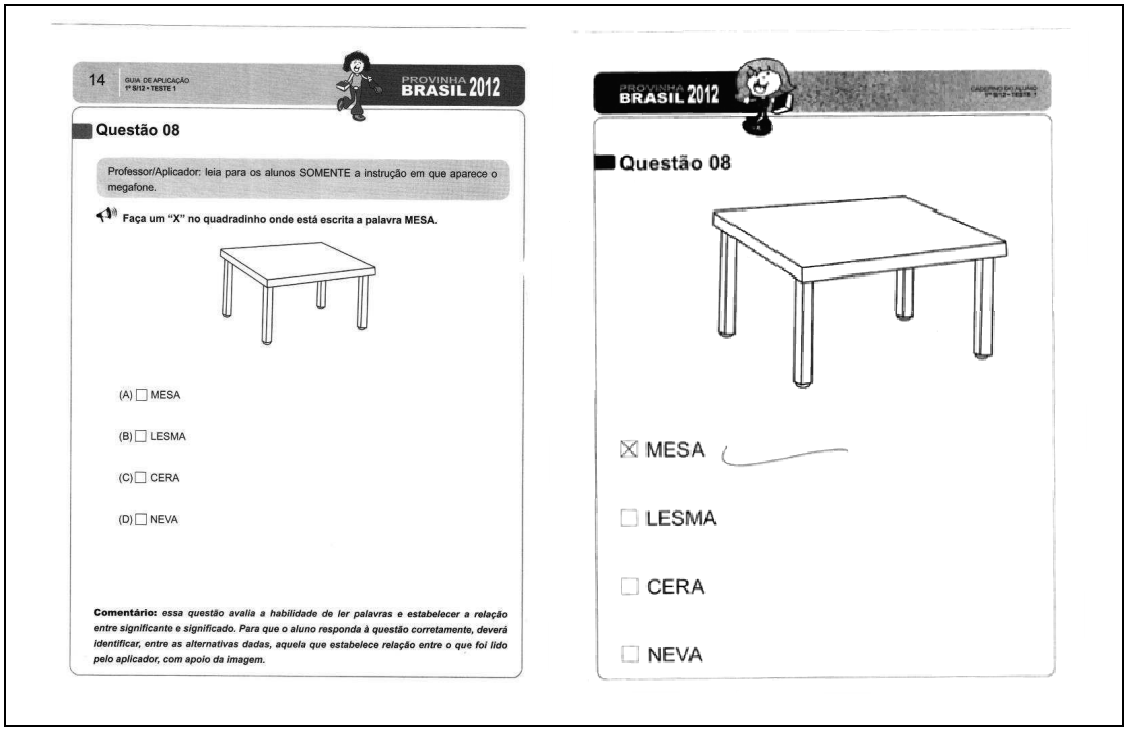
- ✓ Como aplicar a Provinha Brasil: é fundamental que todas as turmas (caso a escola tenha mais de uma turma) realizem o teste no mesmo dia, a fim de assegurar a padronização da aplicação.
- ✓ Quais alunos participam da Provinha Brasil: enfatiza-se, portanto, que o referido instrumento tem como público alvo os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.
- ✓ Como é o “Teste 1”: este item orienta o professor aos dois diferentes tipos de comandos que existem no momento da aplicação. Estes comandos são diferenciados da seguinte forma: Tipo 1 e Tipo 2. O primeiro refere-se às questões que devem ser totalmente lidas no momento de execução das provas. O segundo refere-se às questões que devem ser parcialmente lidas pelo professor/aplicador.
- ✓ O Guia de Aplicação chama a atenção do professor para as figuras de “megafones” existentes nos cadernos de prova. Este símbolo (megafone) indica todas as leituras que devem ser realizadas pelo professor, a fim de que sejam passadas ao aluno somente as informações realmente necessárias ao entendimento e preenchimento das questões.

Em continuidade às orientações, o Guia de Aplicação orienta o professor quanto ao momento específico da aplicação, alertando-o a cumprir um rito de procedimentos, como: Motivar os alunos ao teste, solicitando que sigam atentamente as orientações; Lembrá-los de escrever o nome no caderno e orientar que caso alguém não consiga escrever seu próprio nome o professor escreverá por ele; Informar que o caderno só poderá ser aberto quando o

professor pedir; Solicitar que abram o caderno na primeira página e aguardem a orientação para prosseguir; Orientá-los ao preenchimento da prova a partir da questão-exemplo e lembrá-los que devem responder sozinhos, sem dizer a resposta em voz alta e nem olhar a prova do colega; Avisá-los que cada questão poderá ser lida no máximo duas vezes, pelo professor; Lembrá-los que para cada questão existe apenas uma resposta correta; Solicitar àqueles que terminarem primeiro que aguardem o colega e, enquanto isso, vão colorindo as ilustrações; Comunicá-los que as orientações que se fizerem necessárias no decorrer da prova, deverão ser feitas coletivamente a fim de não beneficiar apenas um ou outro aluno.

Somente após estes esclarecimentos é que, então, o professor/aplicador dá início às atividades da Provinha Brasil. As mesmas questões que encontram- se no caderno do aluno são as questões que compõem o Guia de Aplicação, o que difere um material do outro são os enunciados e as orientações lidas pelo professor que estão contidas somente no Guia de Aplicação, sem constar no caderno do aluno (BRASIL/INEP). Pelas imagens que seguem visualizamos estas informações, observando que a primeira imagem refere-se ao Guia de Aplicação (professor) enquanto a segunda imagem refere-se ao Caderno do Aluno, sendo que, ambas tratam-se da prova de Leitura/Teste 1, Ano 2012.

Figura 1 – Guia de Aplicação e Caderno do Aluno/Leitura – Teste 1/2012



Fonte: Provinha Brasil - Teste 1/2012

3. Guia de Correção e Interpretação de Resultados – Este caderno é direcionado ao professor, tendo em vista que traz orientações sobre as formas de compreensão e interpretação das respostas apresentadas pelos alunos. A capa deste material apresenta-se esteticamente igual aos cadernos descritos até então, a diferença é que na tarja azul encontra-se, em destaque, o nome do caderno "Guia de Correção e Interpretação de Resultados".

Na parte interna da capa estão citados como responsáveis, novamente o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Logo a seguir, são mencionados como colaboradores deste material: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC); Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Cform) e Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (Ceel).

Na primeira página, com um texto direcionado ao professor, encontram- se importantes informações sobre a Provinha Brasil e os itens contidos no Kit. Ainda na introdução, são justificadas as preocupações com o déficit do ensino oferecido pelas escolas brasileiras e também alguns documentos oficiais emanados com a finalidade de reverter o atual cenário educacional: a Lei 11.274/2006 a qual surge com o intuito de assegurar, a todas as crianças, um tempo mais longo de convívio escolar e, consequentemente, maiores possibilidades de aprendizagem e a Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007 a qual institui a Provinha Brasil como instrumento de avaliação de Alfabetização.

Neste caderno está registrada a forma como se dá a avaliação através da Provinha Brasil. Foram selecionadas algumas habilidades na elaboração do teste, obedecendo ao princípio de que nem todas as aptidões a serem desenvolvidas durante o processo de Alfabetização são passíveis de serem "medidas" por meio da Provinha Brasil. Estas habilidades foram organizadas e delineadas na "Matriz de Referência de Língua Portuguesa e de Matemática". Diante disso, as habilidades definidas para avaliar a Alfabetização são consideradas importantes em razão dos objetivos propostos e daquilo que pretende- se avaliar por meio deste Teste objetivo. Portanto, a Matriz de Referência é o instrumento que determina os descritores que se pretende avaliar e ainda orienta o professor a analisar os resultados do Teste aplicado.

As Matrizes são organizadas por eixos e dentro de cada eixo estão elencados os conhecimentos. Estes conhecimentos estão divididos em habilidades, também chamadas de descritores e, por este motivo, são representados pela letra "D". Em relação a Matriz de Referência de Língua Portuguesa, as habilidades para o desenvolvimento da Alfabetização e

do Letramento estão presentes nos seguintes eixos: 1) Apropriação do sistema de escrita; 2) Leitura; 3) Compreensão e valorização da cultura escrita; 4) Escrita; 5) Desenvolvimento da oralidade.

Embora a Matriz de Referência de Língua Portuguesa seja constituída por cinco eixos, em função de questões metodológico-operacionais e do processo como se dá a Provinha Brasil, apenas os três primeiros são considerados. Contudo, dentre os três eixos que são considerados pela proposta, apenas os Eixos I e II aparecem na Matriz de Referência de Língua Portuguesa tendo em vista que estes abrangem as habilidades compreendidas no Eixo 3, conforme descrevemos a seguir:

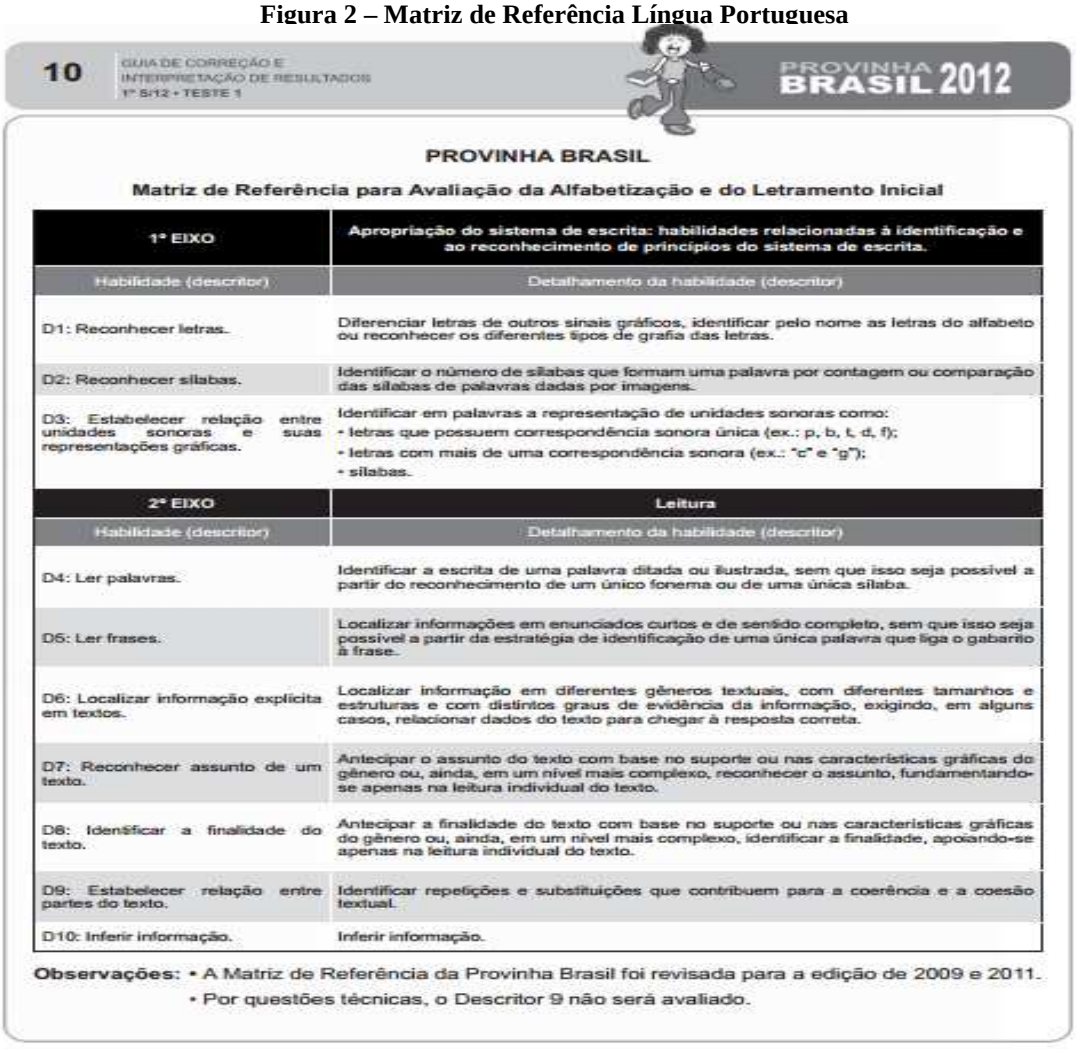
1. Apropriação do sistema de escrita (Eixo 1) - trata-se do domínio das regras que orientam a leitura e a escrita pelo sistema alfabético e do domínio da ortografia da Língua Portuguesa. Diante disto, existem algumas habilidades básicas que precisam ser desenvolvidas neste eixo, como: entender a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas; compreender que a escrita se organiza da esquerda para a direita e porque existem os espaços em branco e sinais de pontuação; reconhecer unidades fonológicas como rimas, sílabas e terminações de palavras; reconhecer as letras que compõem o alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica; compreender como se dá o sistema de escrita e as relações entre as letras e seus sons.
2. Leitura (Eixo 2) – esta habilidade implica em saber decodificar palavras e textos escritos; identificar as características e finalidades do texto, a partir do contexto que se apresenta; localizar informações contidas no texto e saber interpretá-las; conseguir estabelecer relações entre as partes do texto; ler com fluência e expressividade.
3. Compreensão e Valorização da Cultura Escrita (Eixo 3) – refere-se à escrita enquanto forma de comunicação social, o que apresenta-se relacionado ao processo de letramento. Este eixo não aparece na Matriz de Referência, considerando que as habilidades a serem avaliadas encontram-se implícitas nos eixos anteriores (BRASIL, INEP, p. 15).

Conforme consta no Guia de Correção e Interpretação de Resultados, embora o quarto e o quinto item (4. Escrita e 5. Desenvolvimento da oralidade) da Matriz de Referência de Língua Portuguesa não sejam avaliados pela Provinha Brasil, ambos são reconhecidos como eixos de extrema relevância no trabalho pedagógico, o que significa que este instrumento

avaliativo externo não substitui os demais instrumentos de avaliação propostos pelo professor, ao considerar que ele não permite avaliar todas as habilidades relacionadas ao processo de Alfabetização.

A Matriz de Referência da Provinha Brasil de Língua Portuguesa é um documento que congrega as informações sobre a construção do Teste de Leitura. Trata-se de uma referência para a organização da avaliação como um todo, sendo assim, nessa Matriz de Referência estão compreendidas as habilidades relacionadas ao funcionamento do sistema de escrita alfabética e ao letramento. Os descritores apresentam-se organizados por 2 (dois) eixos sendo que, em cada eixo, estão especificados os meios de se atingir as habilidades descritas. Diante do exposto, apresentamos a Matriz de Referência que norteia a Avaliação da Alfabetização e Letramento Inicial enfatizando que os conteúdos mostram-se hierarquizados, em nível de dificuldade. Apresentamos a Matriz de Referência da Provinha Brasil de Língua Portuguesa pela imagem que segue:

Figura 2 – Matriz de Referência Língua Portuguesa



10 GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS 1º S/12 • TESTE 1

PROVINHA BRASIL 2012

PROVINHA BRASIL

Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
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: • letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); • letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); • sílabas.
2º EIXO	**Leitura**
Habilidade (descritor)	Detalhamento da habilidade (descritor)
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: • 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: Site do INEP http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/legislacao

Na Matriz de Referência da Provinha Brasil de Matemática estão compreendidas as habilidades relacionadas ao conhecimento matemático. Segundo documentos oficiais, a Matriz de Referência da Provinha Brasil de Matemática visa à alfabetização matemática, baseada em habilidades que são consideradas essenciais nessa fase de escolaridade. Desse modo, os descritores apresentam-se organizados em 4 (quatro) eixos que contemplam os conteúdos mais importantes da disciplina, sendo eles: Números e Operações; Geometria; Grandezas e Medidas; Tratamento da Informação. A imagem que segue ilustra a Matriz de Referência da Provinha Brasil de Matemática:

Figura 3 – Matriz de Referência Matemática

1º EIXO	**Números e Operações**
Competências	Descritores/Habilidades
C1 - Mobilizar idéias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações.	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
	D1.2 – Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica
	D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
	D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.
C2 – Resolver problemas por meio da adição ou subtração.	D2.1 - Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.
	D2.2 - Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.
C3 – Resolver problemas por meio da aplicação das idéias que preparam para a multiplicação e a divisão.	D3.1 - Resolver problemas que envolvam as idéias da multiplicação.
	D3.2 - Resolver problemas que envolvam as idéias da divisão.
2º EIXO	**Geometria**
Competências	Descritores/Habilidades
C4– Reconhecer as representações de figuras geométricas.	D4.1 – Identificar figuras geométricas planas.
	D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
3º EIXO	**Grandezas e Medidas**
Competências	Descritores/Habilidades
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.
	D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.3 - Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.
4º EIXO	**Tratamento da Informação**
Competências	Descritores/Habilidades
C6 – Ler e interpretar dados em gráficos, tabelas e textos.	D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas.
	D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.
	D6.3 – Identificar informações relacionadas a Matemática apresentadas em diferentes portadores textuais.

Fonte: Site do INEP - http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/legislacao

Considera-se que nesta fase a criança começa a construir as primeiras noções de espaço e apresentar as primeiras noções de grandeza, como comprimento e tempo, portanto, acredita-se que neste momento a criança passa a se comunicar de maneira mais eficiente. Este momento corresponde ao processo de Alfabetização Matemática. Com base neste pensamento a Matriz de Referência da Provinha Brasil de Matemática é elaborada, segundo documentos oficiais.

Ainda no Guia de Correção e Interpretação de Resultados estão contidas as orientações sobre como se deve corrigir e entender os resultados da Provinha Brasil. O desempenho dos alunos que são submetidos a este instrumento avaliativo é interpretado a partir de diferentes níveis de atuação, os quais são identificados pelas vinte questões de múltipla escolha que o aluno responde. Quantitativos mínimos de questão caracterizam o nível de Alfabetização em que a criança encontra-se, o que significa que as questões não são analisadas isoladamente, e sim, precisam ser avaliadas a partir de um conjunto de habilidades previamente estabelecidas.

Ao propor a correção com base na "interpretação de resultados" considera-se que a criança ao responder corretamente a um quantitativo de questões de múltipla escolha, já apresenta determinadas habilidades desenvolvidas. Diante disto, é estabelecida uma relação entre a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com os níveis de desempenho descritos para a Provinha Brasil.

Para padronização no processo de correção, todas as escolas recebem uma ficha de controle e marcação dos resultados onde ficam registradas as respostas que foram dadas pelos alunos, em cada questão respondida. Portanto, para cada turma avaliada, deve ser preenchida apenas uma ficha, considerando que cada ficha permite o registro de até 36 alunos.

Nesta ficha são solicitados os seguintes dados: 1. Identificação - nome da escola e da turma, ano ou a série avaliada e data de aplicação do teste; 2. Número do aluno conforme o diário de classe; 3. Questões e gabaritos – número de cada questão e seus respectivos gabaritos; 4. Total de acertos por aluno – somente as questões acertadas são somadas; 5. Média da turma – calcula-se o número de acertos de todos os alunos e divide o resultado pelo total de crianças que realizaram o teste.

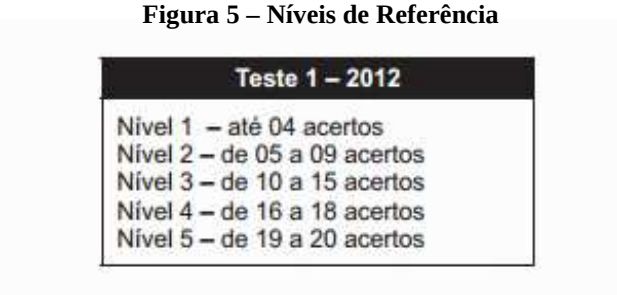
Figura 4 – Ficha de correção

Fonte: Site do INEP - http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/legislacao

Segundo as orientações contidas no Guia de Correção e Interpretação de Resultados, a escola tem total autonomia para criar outro modelo de ficha que melhor atenda sua necessidade. Após a aplicação, o "material" da Provinha Brasil não deve ser enviado ao MEC e nem ao INEP, considerando que a correção e a análise dos resultados devem ser realizadas na própria escola e Secretaria de Educação. Quanto aos "resultados", os primeiros documentos oficiais sugeriam que estes fossem encaminhados à Secretaria de Educação, porém, as orientações mais recentes determinam que os resultados sejam encaminhados diretamente ao Sistema do INEP.

Mediante o preenchimento da ficha de identificação e registro das questões, como o professor interpreta os resultados? As respostas dos alunos podem ser avaliadas com base "no número ou na média de acertos" de "um ou mais alunos". Ao considerar o número de questões acertadas, o professor consegue identificar, de acordo com o modelo de tabela abaixo, em que nível de alfabetização cada criança se encontra.

Figura 5 – Níveis de Referência



Teste 1 – 2012
Nível 1 – até 04 acertos
Nível 2 – de 05 a 09 acertos
Nível 3 – de 10 a 15 acertos
Nível 4 – de 16 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

Fonte: Site do INEP - http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/legislacao

A partir das orientações contidas no *Guia de Correção e Interpretação de Resultados* é que o professor identifica em que nível de alfabetização seus alunos encontram-se. Nesse caderno existe um quadro de referência com cinco níveis de desempenho, sendo que, cada nível apresenta o resultado do aluno a partir da identificação das habilidades e da medida do grau de dificuldade das questões. Segundo o documento, a correção realizada pelo professor não considera como certa ou errada uma única questão isoladamente, mas sim, o resultado apresentado pelo aluno, com base numa série de fatores circunstanciais. Esta observação se justifica pela Teoria de Resposta ao Item[6] (TRI) utilizada nas avaliações desenvolvidas pelo INEP.

Por esse "demonstrativo" pressupõe-se que o professor consiga identificar as habilidades que seus alunos já dominam e as que eles ainda necessitam adquirir ou consolidar. Vale ressaltar que, para melhor auxiliar o trabalho do professor, o Guia de Correção e Interpretação de Resultados apresenta sugestões e orientações necessárias para cada nível de desempenho, a fim de sinalizar ao professor as habilidades que ainda necessitam ser aprimoradas para que, gradativamente, o aluno consiga avançar nos níveis de desempenho.

4. Reflexões sobre a prática – Este é mais um caderno que compõe o Kit Provinha Brasil. Ele apresenta-se com a mesma cor (azul) e no mesmo formato dos demais cadernos: o símbolo da Provinha Brasil na capa, o slogan "Avaliando a Alfabetização" e as principais informações referentes ao instrumento avaliativo, as quais se encontram evidenciadas em tarjas mais escuras, neste caso, apresenta-se em destaque o título "Reflexões sobre a prática".

---

[6] A Teoria de Resposta ao Item (TRI) propõe uma forma para se descrever ou medir uma variável não observável (ou mensurável) por mecanismos convencionais, como a aprendizagem. A utilização da TRI possibilita a coleta de informações que permitem a sistematização e montagem dos exames e a descrição das habilidades desenvolvidas pelos participantes do teste, a partir da análise de uma escala de proficiência[..]. Para analisar o item, a TRI pode utilizar um, dois ou três parâmetros: i. "A" Parâmetro de discriminação; ii. "B" Parâmetro de dificuldade; iii. "C" Parâmetro de acerto casual (BRASIL, INEP, p.11).

Na parte interna da capa, sem título e também sem muito destaque, estão registrados os nomes de alguns órgãos e instituições ligadas ao Estado, como: Presidência da República Federativa do Brasil; Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral; Secretaria Executiva; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação da Educação Básica.

Logo a seguir, aparece o nome “Provinha Brasil”, acompanhado do semestre e ano do Teste. Mais a frente, encontra-se a Equipe Técnica de Elaboração: Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais e Colaboração: Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB/INEP). No texto que refere- se à apresentação é feita uma retrospectiva da Provinha Brasil, desde o primeiro ano de aplicação (2008) até o ano de 2012, ressaltando inclusive, os aprimoramentos do instrumento durante esse período.

O caderno “Reflexões sobre a prática” serve de auxílio ao professor por apresentar considerações importantes sobre o processo de alfabetização e estabelecer relações entre os resultados apresentados e a política educacional, sugerindo até mesmo, recursos didáticos que possam contribuir com sua prática pedagógica (BRASIL/INEP). Este material alerta as escolas sobre os objetivos da Provinha Brasil, como um instrumento que deve possibilitar ao professor o aprimoramento das ações e práticas pedagógicas, sem fins classificatórios. Diante disto, mais uma vez, é ressaltado que os resultados apresentados pela Provinha Brasil não são utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Segundo os discursos oficiais, a Provinha Brasil traz grandes contribuições para todos os envolvidos no processo educativo: o professor é favorecido, pois a partir da análise dos resultados ele consegue estabelecer um “parâmetro” dos objetivos que já atingiu e, ainda, (re) planejar metas que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos são beneficiados porque, a partir do diagnóstico traçado, suas dificuldades podem ser trabalhadas de forma singular. Para os gestores, a maior contribuição é poder balizar as metas, os projetos pedagógicos da escola e a formação continuada dos professores a partir dos “indicativos” apresentados pela Provinha Brasil. Então, faz-se necessário o compromisso de todos frente a este instrumento avaliativo proposto pelo Estado, uma vez que o nível de resultado apresentado pela escola corresponde ao nível de comprometimento demonstrado pelos segmentos que a compõem.

Com a finalidade de fornecer contribuições mais precisas e intervenções bem-sucedidas no decorrer do processo de construção do conhecimento, o Programa da Provinha

Brasil ainda sugere que o professor faça uma análise cuidadosa do desempenho dos alunos e perceba quais os meios de raciocínio o aluno utiliza para chegar à resolução das atividades propostas. Por esse procedimento, acredita-se que o instrumento avaliativo possa ser utilizado de forma mais proveitosa considerando que a proposta não visa a rotular alunos "mais capazes" ou "menos capazes", e sim, auxiliá-los na superação das suas dificuldades.

Em meio a outras orientações registradas no caderno "Reflexões sobre a prática" o documento ressalta a importância da apresentação dos resultados da Provinha Brasil aos alunos. Segundo o programa, esta "informação" pode ser repassada aos alunos em forma de fichas descritivas, gráficos da turma ou individuais, relatórios diários ou periódicos e outros, mas, a questão fundamental é fazer com que o aluno perceba que existem metas individuais a serem alcançadas. O documento sugere, como estratégia, que o professor realize uma retomada às questões que os alunos apresentaram maior reincidência de erros, a fim de estimulá-los à superação das dificuldades e, consequentemente, à realização de novas conquistas.

Outra orientação considerada importante neste processo é socializar com as famílias os objetivos da Provinha Brasil e as metas a serem atingidas, para que as famílias sintam- se mais comprometidas e envolvidas com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, além das famílias reconhecerem este instrumento avaliativo externo como ferramenta capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem do seu filho, ainda demonstrará compromisso mais efetivo com a escola.

O caderno "Reflexões sobre a prática" também enfatiza que o "Kit da Provinha Brasil" (composto pelo Caderno do Aluno, Guia de Aplicação, Guia de Correção e Interpretação de Resultados e Reflexões sobre a prática) deve servir de subsídio para a Formação Continuada dos Professores, considerando que este material induz o professor a refletir sobre a sua prática e, consequentemente, redimensionar suas ações. O caderno "Reflexões sobre a prática" do Kit Provinha Brasil, ainda aborda, com ênfase, as orientações relacionadas à *escolha e o uso de diferentes materiais didáticos* e *a articulação da Provinha Brasil com os programas de Formação Continuada do MEC*.

Em relação à *escolha e uso de diferentes materiais didáticos*, a orientação parte do princípio que, para alguns alunos, a escola é o único espaço que possibilita a apreciação de diferentes tipos de textos, o conhecimento das diversas formas de produção de impressos e grafias, ou melhor, o único espaço de convivência com o mundo letrado. Portanto, com a finalidade de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem o Ministério da Educação

disponibiliza às escolas, livros didáticos, dicionários e livros de literatura infantil, por meio de programas como: PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. Essa iniciativa do Governo Federal se dá com o intuito de manter as escolas públicas integradas, independente da realidade em que elas encontram-se inseridas e, ainda, fornecer subsídios pedagógicos que auxiliem a prática docente.

Segundo o mesmo caderno, as políticas públicas de livros didáticos conquistam avanços a partir do ano de 1985, adquirindo maior estabilidade através do PNLD o qual inicia atendendo apenas o nível do Ensino Fundamental e, em seguida, é que o programa amplia o fornecimento dos livros para os alunos matriculados no Ensino Médio. Os escritos ainda ressaltam que políticas de avaliação são implementadas com base nos livros didáticos, uma vez que o referido material passa a ser submetido a um processo de análise por parte dos professores, o que significa que, com base no Guia de Livros Didáticos o professor pode fazer escolhas e optar pelo livro didático que melhor atenda a necessidade dos seus alunos. Sendo assim, o caderno de "Reflexões sobre a prática" propõe ao professor que seja realizado um entrelaçamento pedagógico entre o resultado da Provinha Brasil e o Livro didático, no sentido do professor optar pelo material mais adequado ao nível dos seus alunos, conforme resultados apresentados por meio deste instrumento avaliativo externo.

O caderno "Reflexões sobre a prática" que compõe o Kit da Provinha Brasil o Ministério da Educação chama a atenção dos professores para uma análise criteriosa que precisa ser feita no momento de escolha dos livros didáticos, levando em consideração a importância deste recurso no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de que nele estejam contidos, conteúdos que são essenciais para a formação humana e o desenvolvimento da cidadania.

O caderno denominado "Reflexões sobre a prática" adverte o professor para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), como mais um programa do Governo Federal que surge para atender as escolas da rede pública. O PNBE realiza a distribuição de obras de literatura infanto-juvenil, brasileiras e estrangeiras a todas as escolas que oferecem Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Os livros são constituídos em três diferentes temáticas, sendo elas: textos em verso (poemas, parlendas, cantigas, travalínguas, advinhas); textos em prosa (pequenas histórias, novelas, contos, crônicas, textos de dramaturgia, memórias, biografias); livros de imagens e histórias em quadrinhos e obras clássicas da literatura infantil. Além de apresentar ao aluno os diferentes gêneros textuais, os conteúdos que encontram- se implícitos nestes livros são pensados com a

finalidade de conduzir o aluno a uma linguagem mais elaborada, diante disto, faz-se necessário salientar o cuidado do MEC com a qualidade do material que é fornecido às escolas, sobretudo, na busca por recursos gráficos adequados às crianças e nos conteúdos que abordam as diferentes realidades sociais e culturais.

Quanto à *articulação da Provinha Brasil com os programas de Formação Continuada* do MEC, as orientações do caderno visam a contribuir com a formação do professor, apresentando meios de articulação da Provinha com os programas de formação continuada do MEC. Embora muitos professores apresentem experiência e bom desenvolvimento nas ações do cotidiano, pela Provinha Brasil o MEC confirma a necessidade de o professor manter-se em constante processo de estudo e reflexão sobre sua prática, até mesmo para que ele possa utilizar eficientemente os recursos didáticos que são fornecidos às escolas. Com base neste pensamento o caderno enfatiza que o Ministério da Educação oferece dois programas de Formação Continuada do Governo Federal voltados ao ensino da Alfabetização e do Letramento, são eles: A Rede Nacional de Formação e o Pró-Letramento.

1. A Rede Nacional de Formação é um programa do Ministério de Educação encaminhado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), desde o ano de 2004. Este programa se dá numa parceria entre o MEC e universidades conveniadas, com objetivo de desenvolver cursos, materiais e acordos com escolas e redes de ensino. Diante do convênio firmado, as universidades assumem o compromisso de promover cursos de formação continuada aos professores, escolas e redes de ensino e produzir o material a ser utilizado nesses cursos, com base na realidade em contexto.

O programa Rede Nacional de Formação Continuada se desenvolve a partir da articulação entre os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação e o sistema de educação Estadual, Municipal e do Distrito Federal. O Programa de Formação Continuada de cada sistema deve sinalizar aos Centros, quais são as necessidades de formação dos seus professores e definir objetivos, cronograma de execução e condições de participação dos professores. Segundo os apontamentos contidos no caderno “Reflexões sobre a prática”, esta proposta de formação oferecida aos professores pode contribuir veementemente nos desafios e situações enfrentadas no cotidiano da sala de aula e, ainda, garantir maior clarividência nos processos avaliativos.

2. Pró – letramento é mais um programa de formação continuada de professores, criado pelo Ministério de Educação (MEC) por intermédio da Secretaria de Educação Básica (SEB). O Pró-Letramento visa a atender as séries iniciais do Ensino Fundamental, com fins de

obter resultados mais significativos no desenvolvimento do processo de leitura e escrita e da matemática. O Programa oferece cursos na modalidade a distância e disponibiliza material impresso e vídeos, os quais são acompanhados pelos profissionais das universidades conveniadas. As aulas são presenciais e semipresenciais, com carga horária de 180 horas. Após concluída essa carga horária, os alunos/cursistas passam a ser considerados tutores em seu estado e assumem o compromisso de planejar e executar, na região onde moram, cursos com o mesmo formato.

O objetivo do Pró-letramento é proporcionar aos professores momentos específicos de reflexão sobre os temas Alfabetização e Letramento e a partir desses conhecimentos, analisar sua prática no sentido de perceber que ações precisam ser redimensionadas. Diante desta proposta o MEC busca consolidar grupos de formação continuada que reflitam de forma mais aprofundada estes temas, para que os professores demonstrem maior domínio teórico e metodológico no dia-a-dia da sala de aula. Enfim, o caderno "Reflexões sobre a prática" ressalta o quanto a Rede de Formação do MEC pode contribuir com o planejamento do professor, tendo em vista o embasamento que proporciona à análise dos resultados e direcionamento de novas ações pedagógicas.

3.2 A importância do professor na efetivação da Provinha Brasil

Diante das informações discorridas a partir do "*Kit Provinha Brasil*" é possível perceber a importância do professor no conjunto educacional e, ainda, o quanto o professor precisa ter clareza dos objetivos da Provinha Brasil e das possíveis implicações acarretadas a partir da sua atuação. Quanto aos instrumentos avaliativos, cabe ao docente saber reconhecer as contribuições e prejuízos que cada um destes instrumentos pode trazer, diante das diferentes situações apresentadas no cotidiano escolar.

Baseado nesse contexto é possível perceber que a educação da contemporaneidade requer um professor reflexivo, que fundamente suas ações a partir da própria prática e atitudes reflexivas. Esta dinâmica se traduz num efetivo exercício intelectual e dialético do professor, tendo em vista o constante movimento apresentado pela sociedade. Sendo assim, o professor necessita exercer um papel ativo, ciente de que o fazer pedagógico não representa uma mera prática ou um conjunto de regras. É necessário que o professor vá além da sala de aula e do domínio técnico, compreendendo o processo educativo como parte de um movimento histórico-político e social, conforme ressalta Pimenta e Ghedin (2006, p.133):

> no que diz respeito à formação de professores, há de se operar uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, pois a práxis é um

> movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática. O processo humano de compreensão-ação é, intrinsecamente, uma dinâmica que se lança continuamente diante da própria consciência de sua ação.

A proposta do "exercício" crítico-reflexivo convida o professor a buscar constantemente reflexões acerca de seu fazer pedagógico, a fim de promover uma educação que atenda os desafios da contemporaneidade. As orientações sobre a Formação de Professores contidas no *Kit Provinha Brasil* confirmam a incitação do MEC ao professor, pela grande luta em prol da qualidade do ensino, pelo compromisso de ensinar com qualidade todos os seus alunos. Assim, é possível dimensionar a importância do papel do professor no contexto educacional.

Portanto, é bem evidente o quanto a política de Formação de Professores apresenta-se voltada para o processo de ação-reflexão. Isto significa que a prática docente deve ser movida por constantes exercícios que possibilitem o (re) pensar pedagógico, reconhecendo sobretudo, que na educação não existe receita pronta e nem manual de orientação para sala de aula. Até mesmo o processo de observação e reprodução admitido pelo método tradicional, não se preconiza na educação da atualidade considerando que a prática docente está mais voltada à questão da habilidade, identidade e compromisso ético-político de cada um. Para ilustrar este pensamento recorremo-nos novamente às ideias de Pimenta e Ghedin (2006, p. 146), os quais salientam que "formar mentes reflexivas é lançar-se num projeto de inovação que rompe com as formas e modelos tradicionais de educação".

É imprescindível que o professor assuma o seu papel de mediador da aprendizagem, possibilitando o aluno de realizar conquistas significativas no decorrer do seu processo de construção do conhecimento. Ao mencionarmos a terminologia "mediador", referimo-nos à ação daquele professor que intervém na formação do seu educando pelas práticas verdadeiramente educativas. Atuar como professor mediador significa agir com racionalidade frente aos erros e aos acertos, a coerência e a incoerência, as dificuldades e as conquistas, a baixa e a elevada autoestima, a apatia e o estímulo, a dependência e a autonomia dos alunos. É também, mostrar-se envolvido com o processo educativo, deixando marcas positivas na "trajetória" do educando. Com base neste pensamento, Freire (1996, p.41) afirma que

> [...] ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se "aconchega" a si mesmo na solidão, mas um ato

> comunicante.Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado.

Por esta razão a competência docente e a formação continuada são abordadas como requisitos essenciais no processo de ensino e aprendizagem, partindo do princípio que as experiências pedagógicas devem ser refletidas e analisadas, possibilitando novas ações didático-pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento do aluno a partir das suas singularidades.

A criança precisa ser reconhecida como um sujeito ativo, possuidora de um conhecimento tácito e capaz de manifestar desejos, satisfações, emoções e outras formas de estar e atuar no mundo. Ao considerar este fator como fundamental, o professor passa a perceber o aluno na sua subjetividade e valorizar o processo histórico, social e afetivo de cada um. Estas observações, de certa forma, podem auxiliar o professor no seu redimensionamento pedagógico e conduzi-lo ao processo de ação/reflexão/ação, tendo em vista que seus objetivos precisam estar afinados com a realidade apresentada. Segundo Pimenta e Ghedin (2006, p. 141),

> conhecer é desvendar, na intimidade do real, a intimidade de nosso próprio ser, que cresce justamente porque a nossa ignorância vai se dissipando diante das perguntas e respostas construídas por nós, enquanto sujeitos entregues ao conhecimento, como dependência da compreensão de nosso ser no mundo. Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um auto-conhecimento.

A LDBEN 9394/96 institui a descentralização escolar e também ressalta, através dela, a importância da parceria entre escola e comunidade. Deste modo, o envolvimento efetivo do professor apresenta grande relevância tanto no conhecimento da comunidade local em que a escola está inserida como no trabalho de construção coletiva dos processos pedagógicos.

É perceptível, portanto, a exigência que a educação contemporânea impõe à escola e também ao professor, no sentido de mantê-lo “conectado” com as situações político-sociais do momento, pois como parte integrante de uma rede de ensino ele “pode” atuar positiva ou negativamente, conforme o grau de compromisso demonstrado através da sua práxis. Diante desse contexto educacional, reconhecemos a relevância da função docente, pois através das suas ações a educação pode ser modificada.

O que não podemos deixar de mencionar é que pressionado pelas exigências do mercado capitalista e pela classe hegemônica o professor sente-se compelido frente às novas demandas do mercado e passa a buscar de forma comunal, o aligeiramento da sua qualificação profissional, o que pode resultar em uma enorme crise de des/qualificação educacional.

Segundo Rodriguez, “estamos vivenciando as mais variadas formas de formação, sendo que muitas delas só fragilizam e comprometem negativamente esta qualificação docente, travestindo a valorização do magistério numa desqualificação docente” (2003, p.49).

Com isso, Rodriguez reafirma a necessidade de investimentos na política de formação de professores, ao considerar a importância que o professor exerce no processo de ensino e aprendizagem. Convém ressaltar que, segundo o Estado, um dos objetivos da Provinha Brasil é “subsidiar a formação continuada dos professores alfabetizadores, a fim de melhorar a qualidade do ensino em sua rede” (BRASIL/INEP).

A proposta da Provinha Brasil apresenta como objetivo contribuir com o planejamento do professor, tendo em vista que esse documento que norteia as ações e práticas docentes, precisa estar em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola. Sendo assim, esta pesquisa visa a analisar as contribuições que a Provinha Brasil oferece ao professor e à comunidade educativa.

Pela forma como se dá a política de avaliação, buscamos perceber os efeitos ocasionados pela avaliação nacional, no sentido de compreender se estas se apresentam mais voltadas aos “resultados da aprendizagem” ou à “qualidade da aprendizagem”. Sobre este pensamento Höfling (2001, p.39) enfatiza que,

> enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programa da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação.

A autora reafirma a necessidade do professor em manter-se a par das políticas públicas e dos escopos que elas trazem na sua essência, pois desta forma os caminhos da aprendizagem serão construídos com base numa educação que liberta, conforme salienta Freire ao afirmar que “o educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica” (1996, p.126-127). O pensamento de Freire é mais um aporte que suscita a aspiração pelos estudos relacionados aos efeitos das políticas de avaliação sobre a prática docente. Embora a Provinha Brasil apresente uma proposta coerente com os princípios de humanização e emancipação, é possível perceber o quanto este instrumento é contraditório com o discurso posto, tendo em vista que em sua elaboração e implantação não existe participação da comunidade escolar e, portanto, surge na escola de forma desconectada do processo escolar e das atividades cotidianas.

No próximo capítulo apresentaremos uma análise da Provinha Brasil, a partir das vozes dos docentes que representam os sujeitos desta pesquisa. Salientamos ainda que, no decorrer das análises encontram-se explicitadas também as informações e contribuições obtidas através de Coordenadores Pedagógicos e Diretores das unidades escolares onde foi realizado este estudo.

CAPÍTULO IV

PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: COM A PALAVRA OS DOCENTES

"Gostaria que a Provinha Brasil fosse mais uma ferramenta do que um mero meio estatístico" (P9)[7]

Neste capítulo apresentamos, primeiramente e, de forma sistematizada, os dados que foram levantados a partir do questionário aplicado para as professoras alfabetizadoras que representam os sujeitos desta pesquisa. O questionário foi organizado com questões abertas e fechadas que abordaram os seguintes itens: p*erfil geral dos docentes sujeitos da pesquisa, perfil profissional dos docentes sujeitos da pesquisa, percepção dos professores sobre a Provinha Brasil e, ainda, os pontos positivos e negativos evidenciados nas vozes dos professores.*

Em seguida, realizamos uma discussão acerca dos momentos de observação da aplicação da Provinha Brasil e, também, uma análise dos dados levantados a partir da observação da prática docente. Essas análises encontram-se discorridas nos escritos que seguem e estão organizadas da seguinte forma: *Resultado da observação da aplicação da Provinha Brasil*; *Buscando entender as contradições entre o discurso oficial da Provinha Brasil, as vozes dos professores e as práticas pedagógicas observadas em sala de aula*;

Neste mesmo capítulo, realizamos, ainda, uma explanação de quatro categorias que emergiram da triangulação dos dados coletados, mais precisamente na etapa da análise dos dados. Essas categorias representam uma síntese dos estudos desenvolvidos sobre a Provinha Brasil e evidenciam algumas contradições percebidas entre os discursos oficiais e a prática docente. São elas: *Avaliação descontextualizada da prática docente; Avaliação com fins técnicos e estatísticos*; *Provinha Brasil: o discurso oficial e a prática; Provinha Brasil: qualidade x avaliação.*

A síntese deste estudo culminou na apresentação da autoavaliação como uma possibilidade e um meio de promover a qualidade do ensino. Esse item encontra-se organizado com a seguinte titulação: *Autoavaliação como potencializadora da qualidade negociada: alternativa para pensar a qualidade da alfabetização*.

---

[7] Professor 9.

4. 1 Questionário aplicado: resultados e discussão

Na primeira etapa da coleta de dados aplicamos questionário para os 26 professores alfabetizadores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo, das escolas estaduais localizadas na zona urbana de Cáceres e que representam os sujeitos desta pesquisa. Das questões compreendidas no questionário salientamos, primeiramente, as questões relacionadas ao *perfil geral* dos docentes, deste modo, nos escritos que seguem, os resultados e as análises apresentam-se organizadas a partir dos seguintes itens: sexo, estado civil, número de filhos, faixa etária, cor/raça e renda familiar. Dentre os aspectos que compreendem o *perfil profissional*, enfatizamos: situação funcional, regime de trabalho, tempo de serviço como professor, tempo de serviço na escola atual, tempo de atuação na alfabetização e escolarização/titulação. No que se refere às *percepções sobre a Provinha Brasil* explanamos os resultados e as análises desenvolvidas com base em 2 (duas) questões fechadas e 6 (seis) questões abertas, dentre elas, destacam-se os aspectos positivos e negativos da Provinha Brasil, segundo os professores respondentes.

Algumas questões sustentaram as nossas análises sobre a percepção dos professores em relação à Provinha Brasil, são elas: você conhece a Provinha Brasil?; Você já aplicou a Provinha Brasil?; Para você, o que significa avaliação?; Que instrumentos de avaliação você utiliza na sua prática pedagógica?; Qual a sua opinião em relação a Provinha Brasil?; Qual a sua opinião em relação à elaboração e a forma de aplicação da Provinha Brasil?; Quais as contribuições da Provinha Brasil para a sua prática docente?; Como você utiliza os resultados da Provinha Brasil?

Pelas questões que abordam o perfil dos docentes e as percepções sobre a Provinha Brasil, identificamos como está constituído o quadro docente dos alfabetizadores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo das escolas estaduais que se encontram localizadas na zona urbana de Cáceres/MT. Essas informações estão explicitadas nos escritos que seguem.

4.1.1 Perfil geral dos docentes sujeitos da pesquisa

Diante das informações levantadas a partir dos questionários, observamos que o quadro de alfabetizadores das 12 escolas estaduais selecionadas para esta pesquisa é 100% composto por professoras do sexo feminino. Em relação ao estado civil percebemos que do total de 26 professoras, 57,69% são casadas, 19,23% são solteiras, 7,69% possuem união estável e 15,38% das professoras não apresentam, declaradamente, sua situação civil. Percebemos que 65,38% possuem filhos e, a maioria, entre 1 e 3 filhos, enquanto 30,77% das

professoras não tem filhos. Em relação à faixa etária, detectamos que 34,62% dos sujeitos possuem entre 26 e 30 anos, 19,23% das professoras possuem entre 41 e 45 anos e 15,38% apresentam entre 31 e 35 anos de idade. Apenas 1 professora apresenta idade entre 61 e 65 anos, o que significa dizer que o quadro docente de alfabetizadores que atuam nas escolas estaduais de Cáceres é constituído, na sua maioria, de professores jovens. Observa-se que 46,15% das professoras identificam-se pela cor parda e 15,38% identifica-se pela cor preta, sendo que, nesta segunda categoria apenas uma professora complementou a informação, registrando sua etnia como negra. Dentre as demais professoras, vale ressaltar que duas não responderam esta questão. Sobre a renda familiar, percebemos a seguinte realidade: 46,15% delas ganham entre 1 e 3 salários mínimos, 38,46% ganham entre 4 e 6 salários mínimos, 7,69% ganham entre 7 e 10 salários mínimos, 3,85% dos sujeitos ganham entre 11 a 13 salários mínimos ao mês. Somente uma professora não declarou renda familiar. Essas informações são apresentadas no quadro 5, que segue.

Quadro 5 – Perfil geral dos docentes

SEXO	Feminino	26			100%	
	Masculino	0			0	
FILHOS	Sim*	17			65,38%	
	Não	8			30,77%	
	NR	1			3,85%	
	Quantos?	1 filho	2 filhos	3 filhos	4 filhos	5 filhos
		5	6	3	1	1
ESTADO CIVIL	Casado	15			57,69%	
	Solteiro	5			19,23%	
	União Estável	2			7,69%	
	Outro	4			15,38%	
FAIXA ETÁRIA	21 a 25	2			7,69%	
	26 a 30	9			34,62%	
	31 a 35	4			15,38%	
	36 a 40	2			7,69%	
	41 a 45	5			19,23%	
	46 a 50	0			0	
	51 a 60	1			3,85%	
	61 a 65	1			3,85%	
	NR	2			7,69%	
COR/RAÇA	Branca	8			30,77%	
	Preta	4			15,38%	
	Amarela	0			0	
	Parda	12			46,15%	
	Indígena	0			0	
	NR	2			7,69%	
RENDA FAMILIAR	1 a 3	12			46,15%	
	4 a 6	10			38,46%	
	7 a 10	2			7,69%	
	11 a 13	1			3,85%	

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado.

4.1.2 Perfil profissional dos docentes sujeitos da pesquisa

As informações explicitadas neste item estão dispostas em número e percentual e encontram-se organizadas no quadro nº 6 que segue. Essas informações representam o perfil profissional das professoras que representam os sujeitos desta pesquisa. Primeiramente, ao explanar sobre a situação funcional observamos que 20 professoras são contratadas para a função e apenas 6 são concursadas. Quanto ao regime de trabalho 73,08% apresenta carga horária de 20 horas semanais, 19,23% apresenta carga horária de 30 horas e, das demais, somente 3,85% apresenta carga de trabalho com 50 horas semanais.

No que se refere ao tempo de serviço como professor, podemos considerar que 57,69% delas apresenta entre 6 e 30 anos de experiência na docência enquanto 42,31% apresentam, no máximo, 5 anos de atuação em sala de aula. Quanto ao tempo de atuação na Alfabetização, os dados confirmam que num universo de 26 professoras 69,23% apresentam 5 anos ou menos de atuação como alfabetizadora. 15,38% apresentam de 11 a 15 anos e 11,54% apresentam entre 6 e 10 anos de atuação na referida etapa. Portanto, ao confrontarmos os dados apresentados sobre o tempo de atuação na docência e o tempo de experiência na alfabetização, concluímos que, embora a maioria das professoras respondentes apresente experiência de sala de aula, 69,23% delas apresenta uma acanhada experiência na alfabetização, demarcada entre 0 a 5 anos.

Quanto à escolarização/titulação, percebemos que 19,23% das professoras possuem somente graduação e 76,92% possuem especialização além da graduação, o que leva-nos a concluir que 96,15% das professoras respondentes são graduadas em educação. Uma professora não respondeu essa questão. Dentre as 25 professoras respondentes, 22 delas são graduadas em Pedagogia, sendo que 3 professoras não mencionaram o curso de graduação, somente a especialização cursada. Essa informação leva-nos a concluir que a maioria das escolas estaduais localizadas na zona urbana de Cáceres/MT apresenta no seu quadro docente, professoras com formação adequada para o trabalho de alfabetização.

Com a finalidade de complementar essa informação, identificamos as *áreas de estudo* de maior prevalência nos questionários e os *cursos de aperfeiçoamento* que as professoras respondentes mais participaram. Citamos, primeiramente, as *áreas de estudo* de maior prevalência na especialização: Psicopedagogia, Alfabetização e Educação Infantil, Planejamento Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Educação Especial, Educação Especial com ênfase em Libras. Ao prosseguir, mencionamos os *cursos de aperfeiçoamento* mais utilizados no decorrer dos últimos 3 anos (2010 a 2012): encontros

de formação realizados pelas próprias escolas e denominados Sala do Educador; Jornada de Pedagogia promovida pela UNEMAT e Seminários realizados pelo CEFAPRO. Em relação ao tempo de serviço na escola atual, as respostas variam entre 6 meses e 22 anos, conforme ilustra o quadro que segue.

Quadro 6 – Perfil profissional dos docentes

SITUAÇÃO FUNCIONAL	Concursadas		6	23,08%
	Substitutas		20	76,92%
REGIME DE TRABALHO	20 horas		19	73,08%
	30 horas		5	19,23%
	40 horas		0	0,0%
	Outro		1	3,85%
	NR		1	3,85%
TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR	0 a 5		11	42,31%
	6 a 10		1	3,85%
	11 a 15		7	26,92%
	16 a 20		2	7,69%
	21 a 25		4	15,38%
	26 a 30		1	3,85%
	Acima de 30		0	0,0%
TEMPO DE ATUAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	0 a 5 anos		18	69,23%
	6 a 10 anos		3	11,54%
	11 a 15 anos		4	15,38%
	16 a 20 anos		1	3,85%
	21 a 25 anos		0	0,0%
	26 a 30 anos		0	0,0%
	Acima de 30		0	0,0%
ESCOLARIZAÇÃO/ TITULAÇÃO	Graduado		5	19,23%
	Especialista		20	76,92%
	Mestre		0	0,0%
	Doutor		0	0,0%
	NR		1	3,85%
TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA ATUAL	P1	6 meses	P14	11 meses
	P2	15?	P15	3 anos
	P3	1 ano	P16	5 anos
	P4	12 anos	P17	2 anos
	P5	7 anos	P18	5 anos
	P6	10 anos	P19	4 anos
	P7	4 anos	P20	2 anos
	P8	5 anos	P21	1 ano e 3 meses
	P9	1 ano e 1 mês	P22	7 anos
	P10	22 anos	P23	1 ano e 4 meses
	P11	2 anos	P24	3 anos
	P12	4 anos	P25	2 anos
	P13	4 anos	P26	5 anos

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Diante do cenário evidenciado em relação ao perfil das professoras respondentes, concluímos que a constituição do quadro docente pode ser favorável para o desenvolvimento de uma boa alfabetização, se considerar que a maioria das professoras apresenta formação

inicial em pedagogia e especialização em Educação. Porém, ao considerarmos o tempo de experiência na docência e o tempo de atuação na alfabetização é possível perceber questões que podem ser desfavoráveis, tendo em vista que 42,31% dos respondentes possuem menos de cinco anos de experiência na docência e 69,23% possuem menos de cinco anos de experiência na alfabetização, dados estes que revelam pouco tempo de experiência profissional.

Os dados apresentados a seguir abordam questões relacionadas às concepções dos professores respondentes sobre avaliação e Provinha Brasil.

4.1.3 Percepção dos professores sobre a Provinha Brasil

Com a finalidade de refletir sobre a opinião que as professoras apresentam em relação a avaliação e Provinha Brasil, neste item encontram-se sistematizadas e categorizadas essas informações, nas vozes das 26 professoras alfabetizadoras que representam os sujeitos desta pesquisa. Foi possível perceber inquietações por parte de algumas respondentes, sendo assim, mencionamos os apontamentos registrados pelas professoras nas questões abertas dos questionários. Salientamos nossa fidelidade aos escritos das professoras respondentes e ressalvamos que essas falas apresentam-se destacadas em "itálico", no decorrer das nossas análises.

Trazemos duas informações básicas que mostram o nível de "conhecimento" ou de "afinidade" existente entre os sujeitos da pesquisa e a Provinha Brasil, enquanto instrumento nacional de avaliação de Alfabetização. No quadro 7, abaixo, é possível perceber que, dos 26 sujeitos, todos (100%) responderem que conhecem a Provinha Brasil.

Quadro 7 – Item: Você conhece a Provinha Brasil?

CATEGORIAS	Nº	%
SIM	26	100
NÃO	0	0,0

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Diante dessas informações, faz sentido a maioria dos professores ter respondido que conhece a Provinha Brasil, tendo em vista que o questionário desta pesquisa foi aplicado no 2º Semestre do ano letivo de 2012 e, neste período, os professores já haviam vivenciado a experiência de aplicação da Provinha Brasil, pelo Teste 1/2012 que aconteceu no 1º Semestre do mesmo ano.

Ao prosseguir, realizamos novo questionamento para saber dos 26 sujeitos, quantos já haviam aplicado a Provinha Brasil e, diante dessa outra questão, percebemos que 96,15% dos sujeitos já haviam realizado a aplicação dos testes. Somente 1 professora não vivenciou a experiência da aplicação, conforme podemos observar no quadro que segue.

Quadro 8 – Item: Você já aplicou a Provinha Brasil?

CATEGORIAS	Nº	%
SIM	25	96,15
NÃO	1	3,85

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Diante dos dados apresentados concluímos que essa única professora da 2ª Fase do 1º Ciclo que alega não ter vivenciado a experiência da aplicação da Provinha Brasil, provavelmente, não estava compreendida no quadro docente quando foi aplicado o Teste 1/2012. Talvez, por essa razão é que a professora não apresenta experiência da aplicação, conforme evidencia o quadro 8. Porém, é possível perceber que essa professora apresenta "algum" conhecimento sobre a Provinha Brasil tendo em vista as informações apresentadas no quadro 7, onde observamos que 100% das professoras alegam ter conhecimento sobre o instrumento que avalia o nível nacional de alfabetização.

Pelos quadros 7 e 8 é possível perceber, portanto, o conhecimento que as professoras respondentes apresentam sobre a Provinha Brasil e, ainda, a experiência demonstrada na aplicação do instrumento. Deste modo, com a finalidade de obter mais elementos sobre a Provinha Brasil, prosseguimos as análises a partir das informações obtidas através das questões abertas e/ou subjetivas, justificando que a categorização dos resultados emergiu de acordo com as respostas das questões apresentadas pelos 26 sujeitos. As categorias que seguem, fundamentam-se ora no *número de professores* respondentes, ora no *número de citações*, dependendo da questão, conforme apresenta- se, respectivamente, no questionário aplicado.

Inicialmente, buscamos perceber a concepção que as professoras apresentam sobre "avaliação". Para a maioria (44,11%) a avaliação é concebida como um instrumento que possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; alguns professores respondentes (29,41%) concebem a avaliação como instrumento de sondagem, enquanto alguns (23,52%) reconhecem a avaliação como um instrumento de autoavaliação. Uma professora (2,94%) não respondeu esta questão. Assim sendo, percebemos que as concepções evidenciadas nas vozes das professoras sobre avaliação, estão sustentadas pelos princípios da

avaliação formativa, cujo foco não se apresenta voltado somente para o aluno, mas também para o professor, como um instrumento que possibilita a autoavaliação da sua prática pedagógica, pois, mais difícil que aplicar uma avaliação é saber reconhecê-la como instrumento capaz de promover o desenvolvimento, tanto do aluno quanto do professor e, ainda, saber utilizá-la. Sendo assim, é preciso que o professor busque a partir dos resultados, estratégias que despertem no aluno o reconhecimento das suas potencialidades e das suas condições cognitivas, para que este consiga perceber-se como um ser capaz.

Os dados que evidenciam as concepções das professoras respondentes sobre avaliação, encontram-se no quadro 9 que segue.

Quadro 9 – Item: Para você, o que significa avaliação?

CATEGORIAS	Nº	%
Instrumento que possibilita o desenvolvimento do processo de ensino e Aprendizagem	15	44,11
Instrumento de sondagem	10	29,41
Instrumento de autoavaliação	8	23,52
Não respondeu	1	2,94

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Ao serem interrogadas sobre os instrumentos avaliativos que são utilizados na prática docente, percebemos que a maioria (67,64%) dos sujeitos realiza a avaliação utilizando como instrumento a observação contínua das atividades cotidianas, como: participação, interesse, leitura individual e capacidade de argumentação. Percebemos ainda que, algumas professoras (20,58%) utilizam produções e registros individuais, como: portfólios[8], escritas de palavras, frases, textos e também desenhos. Apenas 11,76% das professoras utilizam as provas escritas como instrumento de avaliação, conforme demonstra o quadro 10 que segue.

Quadro 10 – Item: Que instrumentos de avaliação você utiliza na sua prática pedagógica?

CATEGORIAS	Nº	%
Observação contínua (participação, interesse, leitura individual, capacidade de argumentação)	23	67,64
Produções individuais (escrita de palavras, frases, textos, desenhos, portfólios)	7	20,58
Prova escrita	4	11,76

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Constatamos que tanto a avaliação informal quanto a avaliação formal são aplicadas pelas professoras, o que significa dizer que elas avaliam os seus alunos utilizando-se de instrumentos avaliativos formais, como também, continuamente, considerando os avanços e

[8] Conjunto de todo o trabalho em andamento, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos.

dificuldades apresentadas em cada atividade pedagógica proposta. Sobre a avaliação informal, evidenciamos que esta acontece de forma espontânea e rotineira. Baseia-se no ponto de vista ou no julgamento que o ser humano manifesta em relação às ações ou circunstâncias naturais do dia-a-dia, o que significa dizer que, é uma forma de ver o "mundo" a partir de conceitos elaborados automaticamente, de maneira irrefletida e natural. Pinto (*apud* FREITAS, 2012, p.27) afirma que "compreenderemos a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno". A avaliação informal, portanto, é um ato que se faz presente em toda e qualquer atividade humana e permite, não só ao professor, mas, qualquer indivíduo, de emitir juízo a respeito de determinado assunto ou situação. Para Freitas (2003, p. 45):

> a parte mais dramática e relevante da avaliação se localiza aí, nos subterrâneos onde os juízos de valor ocorrem. Impenetráveis, eles regulam a relação professor-aluno e vice- versa. Esse jogo de representações vai construindo imagens e auto-imagens que terminam interagindo com as decisões metodológicas do professor. Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles.

Nesse contexto, é necessário que o professor esteja atento ao pré-conceito construído em relação à capacidade cognitiva do aluno, delimitando o "investimento" a ser realizado no processo de ensino e aprendizagem. O professor levanta suposições sobre as possibilidades de avanço do seu aluno e, na maioria das vezes, costuma tratá-lo conforme o juízo de valor construído em relação a ele. Aqui começa, então, a ser traçado o futuro do aluno. Caso a avaliação seja positiva em relação ao aluno, o professor busca promover e contribuir com o seu desempenho escolar, caso seja negativa, corre-se o risco deste "sobrepujar" o potencial cognitivo do aluno, conduzindo-o às trilhas do fracasso.

Os dados apresentados no quadro 10 mostram, ainda, que a avaliação formal também se faz presente na prática das professoras através da prova escrita, mesmo nas séries iniciais onde se efetiva a alfabetização. A avaliação formal é entendida como ferramenta fundamental que o professor utiliza para aferir seu trabalho e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Para Freitas (2012, p.27) esse tipo de avaliação representa as "práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro". Ela serve para verificar como se dá a aprendizagem do aluno e possibilitar ao professor uma autoavaliação, sendo assim, a avaliação formal ocorre a partir de uma análise sistemática e processual e, por

isso, utiliza-se de variados instrumentos capazes de revelar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Embora apenas 11,76% dos respondentes utilizem provas escritas no 2º Ano do Ensino Fundamental ou 2ª Fase do 1º Ciclo, é imprescindível pensar sobre os cuidados básicos que o professor precisa ter ao fazer uso dos instrumentos formais de avaliação. Essa observação refere-se ao fato do professor não limitar-se única e exclusivamente ao valor quantitativo atribuído em determinada atividade avaliativa, sem considerar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, numa visão mais ampla. É preciso considerar os avanços realizados pelo aluno no decorrer de toda a ação pedagógica e isto requer do professor, a sensibilidade de perceber aquilo que até então o aluno não conseguia realizar, mas que, às vezes, mesmo não tendo obtido resultado satisfatório no aspecto quantitativo, apresenta visíveis progressos na aprendizagem ao ser avaliado pelo aspecto qualitativo.

Sobre a opinião que apresentam em relação a Provinha Brasil, percebemos que 13 respondentes (50%) avaliam a Provinha Brasil de forma positiva e afirmam que ela traz contribuições à prática docente; 6 sujeitos (23,07%) não manifestaram opinião; 5 professoras (19,23%) avaliam a Provinha Brasil como um instrumento interessante, porém, não reconhecem nela nenhuma forma de contribuição para o processo de Ensino e Aprendizagem e 2 sujeitos (7,7%) responderam que o referido instrumento avaliativo "não traz contribuição". Essas informações encontram-se ilustradas no quadro que segue.

Quadro 11 – Item: Qual a sua opinião em relação a Provinha Brasil?

CATEGORIAS	Nº	%
Contribui com o processo de Ensino e Aprendizagem	13	50
Não opinou	6	23,07
Interessante, porém não contribui com o processo de Ensino e Aprendizagem	5	19,23
Não contribui com o processo de Ensino e Aprendizagem	2	7,7

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Percebemos, portanto, que 26,93% das professoras respondentes avaliam a Provinha Brasil como instrumento que não contribui com o processo de ensino e aprendizagem, dados estes coerentes com as respostas objetivas mencionados no quadro 13. Para complementar essa questão explanamos algumas alegações apontadas pelas professoras. **P5** justifica sua posição dizendo que "*a Provinha Brasil visa quantidade (números) e seus conteúdos muitas vezes fora do contexto da realidade escolar*", enquanto para a **P12** a Provinha Brasil "*é um material fora da realidade das escolas, sendo que único para todos pois sabemos que cada município apresenta suas particularidades*".

Percebemos, ainda, certa semelhança num grupo de 5 respondentes, as quais alegam que a Provinha Brasil apesar de ser um instrumento interessante, não possibilita maiores contribuições para a prática docente. O posicionamento dessas cinco professoras fica evidenciado através dos seguintes escritos registrados nos questionários: **P6** - *"Aborda uma temática interessante, porém de forma isolada e fora do contexto em que a escola vive*"; **P9** - "*é interessante, mas não concordo com a regularidade (1 vez), na verdade o resultado, serve apenas para efeitos estatísticos"; **P11** - "É uma proposta interessante, acredito que ela deve continuar, mas em uma perspectiva mais qualitativa"; **P19** - "O objetivo para o qual ela foi criada é interessante e necessário, porém na prática o que tenho visto é que os pacotes chegam com as provas, aplicamos lançamos o resultado no sistema e fica por isso mesmo"; **P20** - "A prova em si, tem um bom intuito, porém poderia ser melhor elaborada de acordo com a realidade da escola/cidade/situação"*.

É bem evidente a semelhança que existe entre as "falas" das 5(cinco) respondentes ao considerarmos que todas elas partem, primeiramente, de uma posição em que reconhecem o instrumento como positivo, ao atribuírem a ele o adjetivo "interessante" e "bom". Vale observar que, após o uso destes adjetivos utilizados para avaliar a Provinha Brasil positivamente, todas utilizam a conjunção adversativa "mas" ou "porém", para em seguida, acrescentar sugestão ou manifestar crítica em relação ao instrumento. Embora as 5 professoras, por um lado, reconheçam a Provinha Brasil como instrumento que contribui com a prática pedagógica, por outro, percebem as "intenções" do Estado e apontam as falhas observadas no programa, ressaltando a descontextualização do instrumento com a realidade escolar que cada unidade apresenta.

Pelos apontamentos acima mencionados percebemos desconhecimento por parte da **P9** ao citar que a aplicação ocorre apenas 1 vez, sendo que, perante a proposta do Estado, ela deve acontecer em duas etapas. Em relação a **P19**, observamos que sua crítica está fundamentada na forma como os resultados "retornam" ou "deveriam retornar" às escolas. Este posicionamento da P19 mostra que a referida professora desconhece a proposta do programa. Conforme orientações contidas no *Guia de Correção e Interpretação de Resultados*, as correções devem ser realizadas pelo professor com o propósito de fazer com que ele tenha acesso mais rápido aos resultados e, deste modo, não comprometa os encaminhamentos referentes ao processo de ensino e aprendizagem, o que pode não estar acontecendo na prática. Em relação a isto, **P6, P9, P11** e **P20** reconhecem a avaliação externa como uma proposta que acontece com fins estatísticos.

Quanto à elaboração e forma de aplicação da Provinha Brasil, percebemos grandes divergências nos pontos de vista das 26 professoras respondentes, sendo que: 23,07% avaliam a elaboração como positiva e a aplicação como negativa; 19,23% dos sujeitos avaliam somente o processo de elaboração, considerando-o como positivo; 15,38% dos sujeitos avaliam positivamente, tanto a elaboração como a aplicação; 11,53% dos sujeitos avaliam negativamente, tanto a elaboração quanto a aplicação; 11,53% dos sujeitos avaliam como negativa a elaboração e como positiva a aplicação; 7,69% dos sujeitos não responderam esta questão; 3,84% dos sujeitos referiram-se somente a elaboração, avaliando-a de forma negativa; 3,84% avalia positivamente a aplicação, sem mencionar a elaboração; 3,84% dos sujeitos referiram-se somente à aplicação, avaliando-a de forma negativa. Esses dados podem ser confirmados no quadro 12 que segue.

Quadro 12 – Item: Qual a sua opinião em relação à elaboração e a forma de aplicação da Provinha Brasil?

CATEGORIAS	Nº	%
Elaboração positiva/Aplicação negativa	6	23,07
Elaboração positiva (não menciona aplicação)	5	19,23
Ambas positivas	4	15,38
Ambas negativas	3	11,53
Elaboração negativa/Aplicação positiva	3	11,53
Não respondeu	2	7,69
Elaboração negativa (não menciona aplicação)	1	3,84
Aplicação positiva (não menciona elaboração)	1	3,84
Aplicação negativa (não menciona elaboração)	1	3,84

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Para melhor compreender o que os professores pensam sobre a elaboração e forma de aplicação da Provinha Brasil salientamos algumas sugestões e manifestações dos respondentes no que se refere ao tema abordado. Segundo **P2** a Provinha Brasil "*não deveria ser lida pelo professor*"; **P8:** "*deveria ser mais vezes durante o ano, não só uma vez*"; **P9** "*gostaria que a Provinha Brasil fosse mais uma ferramenta do que um mero meio estatístico*"; **P15** "*deveria ser por estado***"; P16** "*deveria ser aplicada pela professora titular da sala*"; **P19**- "*Acredito que a elaboração desta prova deveria ser revisto, pois ela avalia os alunos do país inteiro como se todos tivessem estudado ou aprendido a mesma coisa e ao mesmo tempo, o que na verdade não acontece.E quanto a aplicação seria interessante se uma outra pessoa aplicasse"*; **P22** "*acontece um pouco prematura, pois no início varia muito o aprendizado"*.

Na fala da P8 ao discursar que a Provinha Brasil "*deveria ser mais vezes durante o ano, não só uma vez"* percebemos a contradição em relação à proposta do programa,

considerando que ela deve ser aplicada em duas etapas e não “só uma vez” conforme a professora enfatiza. Tal situação apenas confirma a falha de comunicação existente entre o Estado e as unidades escolares e, ainda, a falta de informação de alguns professores. Diante desses dados, podemos nos remeter ao quadro 7 que ilustra o conhecimento que os professores apresentam sobre a Provinha Brasil. Surpreende-nos perceber que 100% das professoras (26) responderam que conhecem o referido instrumento tendo em vista que as observações registradas por elas demonstram contradição com o discurso oficial da Provinha Brasil.

A P9 apresenta uma posição crítica em relação ao sistema de avaliação. Pela sua fala “*na verdade gostaria que a Provinha Brasil fosse mais uma ferramenta do que um mero meio estatístico”* esta professora evidencia a proposta de avaliação externa como um indicador, sendo que, para ela, deveria funcionar como uma ferramenta pedagógica ou mais um recurso capaz de contribuir com a qualidade de ensino. Com base nesse discurso, é possível perceber que essa professora analisa a Provinha Brasil num contexto mais amplo, no sentido de conceber o instrumento como uma ferramenta pedagógica capaz de estimular e potencializar a aprendizagem, porém, segundo ela, as políticas de avaliação mostram-se mais voltadas para os princípios do mercado do que para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse contexto concluímos que a concepção de avaliação apresentada por essa professora está relacionada com a concepção de avaliação emancipatória, a qual se caracteriza pelo seu engendramento ao processo de ensino e aprendizagem, visando à transformação da realidade em contexto. Por outro lado, as políticas de avaliação mostram-se voltadas para uma perspectiva mercantilista de avaliação. Essa professora percebe a Provinha Brasil como um indicador estatístico e não como um recurso pedagógico que contribui para a melhoria da qualidade da alfabetização. Ao citar que o referido instrumento representa um “*mero*” meio estatístico, a professora desconsidera, ainda mais, as contribuições que a Provinha Brasil deveria proporcionar à prática pedagógica.

Segundo a P15, a elaboração da Provinha Brasil *“deveria ser por estado”* e não pelo MEC. Baseado no ponto de vista dessa professora, as necessidades da comunidade educativa e da comunidade local poderiam ser melhores atendidas se o referido instrumento avaliativo fosse elaborado na esfera do Estado, considerando que as políticas educacionais poderiam atender, de forma mais pertinente, a realidade local apresentada. Portanto, a fala da professora respondente critica a política educacional centralizada em nível de federação.

Outra observação que requer análise, refere-se à fala da P16 ao mencionar que a Provinha Brasil "*deveria ser aplicada pela professora titular da sala*". Assim como a P8, aqui também percebemos outra incoerência da proposta com a prática, pois, segundo as orientações do Ministério de Educação o Teste deve ser aplicado pelo próprio professor, para que este seja o primeiro a conhecer a realidade e o perfil dos seus alunos, o que, provavelmente não ocorre na escola em que a P16 atua. Mais uma vez, chamamos a atenção para a falta de sintonia existente entre a proposta do Estado e as unidades escolares.

Percebemos ainda, uma inquietação da P19 quanto à padronização do instrumento em nível nacional, o que nos leva a perceber uma criticidade por parte desse sujeito, no sentido de reconhecer que cada escola, assim como cada criança, apresenta suas próprias necessidades e especificidades que precisam ser consideradas e respeitadas. Com base nesses pressupostos a P19 tece o seguinte comentário: "*a elaboração desta prova deveria ser revisto, pois ela avalia os alunos do país inteiro como se todos tivessem estudado ou aprendido a mesma coisa e ao mesmo tempo, o que na verdade não acontece*". Ao sugerir que o documento seja revisto, a professora revela sua inquietação frente aos diferentes contextos e realidades escolares. A professora enfatiza, especialmente, as divergências relacionadas aos conteúdos escolares, sem considerar outras inúmeras diferenças que se apresentam compreendidas no amplo conjunto educacional.

A mesma professora ainda manifesta descontentamento quanto à forma de aplicação do referido instrumento, pois, para ela, esse encaminhamento deveria ser realizado por outra pessoa. Essa postura demonstra segurança no trabalho que realiza, no sentido de acreditar que, independente do aplicador, os seus alunos encontram-se preparados para a execução do referido instrumento de avaliação. Ainda, sobre a elaboração e forma de aplicação da Provinha Brasil, a P22 manifesta sua opinião alegando que a data do Teste acontece muito cedo. Segundo essa professora, na fase da alfabetização a aprendizagem oscila muito e devido a essa situação, não concorda com o mês de aplicação proposto no programa. Diante dessa fala, concluímos que a professora esteja referindo-se ao Teste 1, o qual ocorre no mês de abril.

Pelo quadro 13 que segue, apresentamos as contribuições da Provinha Brasil para a prática docente. Percebemos que 34,61% dos sujeitos utilizam a Provinha Brasil como instrumento que possibilita a análise do processo de Ensino e Aprendizagem; 30,76% dos respondentes citaram nas suas respostas a utilização da Provinha como instrumento que permite rever metodologia e redimensionar planejamentos e ações de sala de aula; 11,53% dos sujeitos veem no referido instrumento outros subsídios capazes de auxiliar o professor na

sua prática docente, sendo eles: textos, exercícios, orientações e outras informações; 7,69% dos respondentes vêem a Provinha Brasil como um instrumento que possibilita "pouca" contribuição ao processo de Ensino e Aprendizagem e 7,69% dos sujeitos não vêem "nenhuma" contribuição da Provinha Brasil para a prática pedagógica; 7,69 dos sujeitos não responderam esta questão. Estas informações encontram-se explicitadas no quadro 13 que segue.

Quadro 13 – Item: Quais as contribuições da Provinha Brasil para a sua prática docente?

CATEGORIAS	Nº	%
Possibilita analisar o processo de ensino e aprendizagem	9	34,61
Possibilita rever: metodologia/planejamento	8	30,76
Fornece subsídios que auxiliam o professor (textos, orientações, exercícios, informações)	3	11,53
Possibilita pouca contribuição ao processo de ensino e aprendizagem	2	7,69
Não contribui com o processo de ensino e aprendizagem	2	7,69
Não respondeu	2	7,69

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Ao interrogarmos as professoras sobre a forma *como* utilizam os resultados da Provinha Brasil, percebemos que 80,76% das respondentes utilizam o referido instrumento avaliativo para o aprimoramento da prática pedagógica, revisão dos planejamentos e ações voltadas para a aprendizagem (reforçar conteúdos), enquanto que 19,23% dos sujeitos optaram por não responder essa questão. Observamos ainda que, as respostas atribuídas por 5 sujeitos (considerados como não respondentes) não contemplam a pergunta realizada, porém, as observações registradas por eles são consideradas e analisadas no espaço de discussão dos resultados, conforme segue.

Quadro 14 – Item: Como você utiliza os resultados da Provinha Brasil?

CATEGORIAS	Nº	%
Nos planejamentos e ações de sala de aula /Aperfeiçoamento da prática pedagógica	21	80,76
Não respondeu	5	19,23

Fonte: elaboração própria, a partir de informações levantadas pelo questionário aplicado

Para complementar as informações levantadas a partir dessa questão trazemos as vozes dos docentes. A **P9** diz que o resultado apresentado pela Provinha Brasil é "*Irrelevante, pois o que é avaliado são os resultados do ano anterior"*. Partindo para as análises, percebemos que o posicionamento apresentado pela P9 enfatiza que a Provinha Brasil é um instrumento nacional de avaliação que avalia tanto o desempenho do aluno quanto do professor do ano anterior. Deste modo, é possível perceber que a professora não reconhece os conteúdos

adquiridos pelo aluno como cumulativos e nem compreende a melhoria da educação a partir de um esforço conjunto. Contudo, salientamos que, no processo de construção do conhecimento mais importante que perceber quando e quem ensinou, o professor precisa compreender, fundamentalmente, quais são as habilidades que o aluno já domina e quais precisam ser desenvolvidas, pois somente dessa forma o professor conseguirá buscar soluções pedagógicas que potencializem a aprendizagem dos seus educandos.

No ponto de vista da **P26** *"as atividades da Provinha Brasil são repetidas de forma diferenciada na aplicabilidade dos exercícios em sala de aula"*. Aqui, é possível perceber que a referida professora utiliza metodologias diferenciadas ao elaborar seus instrumentos de avaliação, conforme fica evidente nos seus escritos. Isto leva-nos a concluir que a P26 trabalha com questões mais subjetivas, voltadas para uma metodologia de ensino mais processual e reflexiva, sendo assim, ela caracteriza as atividades da Provinha Brasil como "*repetidas"* e *"diferenciadas"*. A intenção dessa professora talvez seja de enfatizar a diferença existente entre as questões da Provinha Brasil e as atividades que elabora, pois, enquanto a primeira apresenta-se nacionalmente padronizada a segunda possibilita trabalhar com enunciados e dados mais contextualizados com a realidade dos alunos.

Do quadro nº 6 ao quadro nº 14 explanamos as informações levantadas a partir dos questionários aplicados sobre o perfil geral e o perfil profissional dos docentes sujeitos da pesquisa e, ainda, as percepções que as professoras respondentes apresentam em relação a avaliação e Provinha Brasil. A seguir apresentamos, ainda com base no questionário, os aspectos positivos e os negativos apontados pelos sujeitos, sobre a Provinha Brasil.

4.1.4 Pontos positivos e negativos evidenciados nas vozes dos professores

As questões abertas elucidam a opinião das professoras respondentes quanto aos aspectos positivos e negativos da Provinha Brasil. Percebemos que as vozes das professoras confirmam algumas informações já apresentadas, mesmo assim, citamos alguns dos aspectos positivos e negativos mencionados pelas professoras não como mera repetição, mas sim, com a finalidade de enfatizar as questões apresentadas.

Vozes das professoras sobre os aspectos *positivos* da Provinha Brasil*:*

P1- "*Temos noção como anda o ensino no Brasil, que nível encontra cada região brasileira*";

P2 – "*Meio de identificar o nível que os alunos estão*";

P4 – "*Ajuda-nos a avaliar o conhecimento...*";

P5 – Possibilita o "m*onitoramento do processo de desenvolvimento da aprendizagem";*

P6 – "*Avaliação do nível de alfabetização; Monitoramento do processo de desenvolvimento da aprendizagem*";

P7 – "*Grande interesse dos alunos para ter um grande número de acertos*";

P8 – "*Leva o professor a buscar explicações e argumentos que podem dar apoio ao seu planejamento*";

P9 – "*É uma forma de querer mostrar o andamento das séries iniciais";*

P10 – "*É um bom instrumento para avaliar o aperfeiçoamento da prática pedagógica, da aprendizagem dos alunos, e da gestão de ensino, colaborando para a melhoria da qualidade da educação em nossas escolas*";

P11 – "*Diagnóstico da aprendizagem*";

P12 – "*É um material que se for bem estudado e aplicado em partes como atividades em sala, pode ajudar*";

P13 – "*Ela mede o nível de aprendizagem do aluno e também como o professor está no seu ensino e sua bagagem de conhecimento*";

P14 e P15 – "*Serve como parâmetro a nível nacional*";

P16 – "*Serve para avaliar o nível de desempenho da turma; Diagnosticar as dificuldades na aprendizagem*";

P17- "*A interpretação de resultados ajuda na observação e registro, para diagnosticar o nível de alfabetização do aluno*";

P18 – "*É ampla, realista, ilustrada*";

P19 – "*O objetivo visa detectar os possíveis problemas na fase da alfabetização, para se garantir uma educação de qualidade*";

P20 – "U*ma avaliação em que os alunos tem de testar sua leitura e escrita*";

P21 – "*Serve para avaliar tanto a prática do professor quanto a aprendizagem da turma";*

P22 – "A *criança participa e o mesmo tempo se avalia";*

P23 – "*Planejamento e utilização dos resultados para posteriormente organizar novas situações de aprendizagem*";

P24 – "*Utilizo como ponto de partida para organizar novas situações de aprendizagem";*

P25 – *Serve para "Diagnosticar, levantar informações para auxiliar professores, gestores das escolas e prevenir e contribuir na dificuldade apresentada pelo aluno*";

P26 – "*Permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliam o processo da alfabetização; Prevenir o diagnóstico das dificuldades na vida escolar";*

Vozes das professoras sobre os aspectos *negativos* da Provinha Brasil:

P2 – "*Às vezes eles não levam a sério a prova e deixa de fazer algumas atividades por desinteresse*";

P4 – "*Os resultados da provinha se transformam em números, deixando a desejar nas intervenções para a melhoria da alfabetização*";

P5 – "*Avaliação apenas quantitativa*";

P6 – "*Avaliação apenas quantitativa, sem que haja um retorno para os professores, a fim de discutir o que se planejar e foi avaliado*";

P7 – "*Falta de interesse de alguns alunos";*

P9 – *"Parte de uma realidade geral, para as particularidades";*

P10 - *"Os alunos de alfabetização ainda não conhecem as variedades de tipos de letras, somente a de forma (bastão), isso dificulta a compreensão";*

P11 – "*Falta de capacitação para os professores";*

P12 **– "***É um material único para todos os municípios";*

P13 – "*Essa provinha devia ser em todas as áreas de conhecimento*";

P14 - *Como ponto negativo seria a ausência de um currículo nacional, direcionando em pontos gerais os conteúdos/capacidades a serem trabalhadas;*

P15 **– "***Que é uma única prova para o Brasil inteiro, onde deveria ser a nível de cada estado ou região a elaboração para o diagnóstico dos alunos";*

P16 **– "***Reformulação dos textos de leitura, acredito que são longos para essa fase; Melhores esclarecimentos na escola sobre o que é a Provinha Brasil";*

P17 **– "***Receber mais orientações esclarecendo os procedimentos de aplicação";*

P18 **– "***Falta abordar mais problemas sociais, pessoais...";*

P19 **– "***A falta de criação de intervenções para solucionar os problemas encontrados, a falta de divulgação dos resultados aos pais e comunidade escolar, o conteúdo aplicado que muitas vezes é descontextualizado*";

P20 **– "***Desvia do nosso objetivo principal que é levar o aluno a pensar e expor sua opinião de acordo com a sua realidade";*

P21 – "*Que a aplicação da provinha não é feita pela professora da sala*";

P22 – "*Gostaria que acontecesse no 2º bimestre, pois os mesmos, ainda estão sendo avaliado pelo professor";*

P23 – "*Melhor orientação na aplicação, rever os textos no caderno de leitura*";

P24 – "*Esta avaliação deveria ser no final do 1º ano e no início do 2º ano*";

P25 – *"A aplicação da provinha visa mais estatísticas e não é feito investimentos para melhorias na educação suficiente com a realidade necessária";*

Dentre os pontos positivos citados destacamos a fala da P19 que aborda a implantação da Provinha Brasil como uma estratégia que o Estado utiliza para garantir de qualidade na alfabetização. Para essa professora a proposta pedagógica da Provinha Brasil alcança seus objetivos a partir do momento que o professor consegue utilizar o instrumento para "detectar os possíveis problemas na fase da alfabetização" e, consequentemente, promover ações capazes de elevar a qualidade da educação. Segundo essa professora, embora o Estado apresente outras finalidades ao pensar as políticas de avaliação, o objetivo da Provinha Brasil encontra-se focado no processo de ensino e aprendizagem.

A P20 aborda na sua fala como ponto positivo o desenvolvimento de leitura e escrita, desse modo, entendemos que a professora menciona o referido instrumento de avaliação como mais um recurso que possibilita o exercício da leitura e da escrita como uma atividade pedagógica.

Dentre os aspectos negativos mencionados destacamos a fala da P2 e da P7 que discorre sobre a falta de interesse dos alunos no momento de aplicação da Provinha Brasil. Diante dessa observação é possível perceber a inquietação dessas professoras frente ao desinteresse que os alunos demonstram pelo instrumento.

A P5 enfoca o caráter quantitativo apresentado pela Provinha Brasil. É possível perceber que a referida professora valoriza, na avaliação, a observação contínua do processo de desenvolvimento do aluno. Sua fala demonstra primazia pela proposta de avaliação preconizada pela escola organizada em Ciclos de Formação Humana.

A P16 cita como ponto negativo os textos apresentados no Teste de Leitura, pois, segundo ela os textos utilizados são longos e inadequados para crianças que se encontram em processo de alfabetização. Tal observação leva-nos a concluir que, nas experiências de aplicação vivenciadas por essa professora, certamente, tenha percebido um grau de dificuldade dos alunos na leitura dos textos, o que, segundo ela, pode ser um dos fatores que não contribuem para a conquista de resultados mais satisfatórios na Provinha Brasil.

As P11, P16, P17 e P23 abordam como pontos negativos, a falta de orientação aos professores, o que significa dizer que, algumas das respondentes mostram-se "inseguras" ou "pouco preparadas" para a realização e execução da Provinha Brasil. Segundo essas quatro professoras, o material apresentado no Kit, com as devidas orientações de aplicação, não é

suficiente para suprir as dúvidas e dificuldades apresentadas no decorrer de todo o processo que se dá entre a aplicação e a correção. Diante disso, torna-se evidente o apelo dos sujeitos por novos procedimentos e orientações que garantam maior "sustentação" à proposta nacional de avaliação, especificamente, à Provinha Brasil. Esses dados confirmam os equívocos cometidos por alguns professores quanto à proposta do programa Provinha Brasil, podendo resultar, ainda, numa prática contraditória ao discurso oficial;

P13 comenta sobre a *não* realização da Provinha Brasil em outras áreas de conhecimento. Segundo ela, assim como acontecem os Testes de português e matemática, deveria acontecer o mesmo com as demais áreas de conhecimento. Para essa professora, a Provinha Brasil apresentaria dados mais "reais" se fosse realizada de forma mais abrangente. Desse modo, cabe-nos refletir sobre uma contradição que se faz presente entre as políticas de avaliação e a fala dessa professora, pois, enquanto a professora propõe um instrumento de avaliação que esteja voltado para o desenvolvimento do aluno e para um diagnóstico mais preciso da realidade educacional brasileira, as políticas de avaliação apresentam-se focadas no atendimento dos princípios neoliberais e, consequentemente, na educação como produto de mercantilização.

A P18 aponta como aspecto negativo a falta de abordagem aos problemas sociais e pessoais, pois, segundo a professora, a Provinha Brasil visa apenas a "conteúdos" e "índices". Enquanto ela enxerga nesse instrumento nacional de avaliação uma "possibilidade" de despertar o educando para a conscientização e apropriação da realidade social. É possível perceber na fala dessa respondente, um sensível desejo de busca pela educação que liberta, que transforma e que vê no ensino, a alternativa para a conquista de uma sociedade mais justa e mais humana, o que não é percebido pela professora, na proposta da Provinha Brasil.

Com base nos resultados do questionário, analisamos as inquietações das professoras respondentes e os anseios manifestados sobre a Provinha Brasil. Conforme mencionamos no decorrer das nossas análises, percebemos dúvidas e imprecisões nas ações desenvolvidas por algumas das professoras, o que significa desconexão entre o discurso oficial da Provinha Brasil e sua implantação na prática do professor, enquanto executor da proposta que visa à qualidade de ensino.

Observamos, por parte das respondentes, uma posição contrária a esse instrumento nacional de avaliação que chega de forma "desrespeitosa" às escolas, sem levar em consideração o nível de aprendizagem de cada criança e sem considerar, ainda, o contexto social em que o aluno encontra-se inserido, o que contraria a proposta de autonomia,

instituída pela LDBEN 9394/96 através do Art. 15, ao mencionar que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Os resultados apontam o caráter de verificação e regulação efetivado a partir desse instrumento nacional de avaliação. Evidenciamos nas palavras das professoras a ação do Estado em prol de alcançar metas e índices a partir de indicadores quantitativos, os quais acabam por “mascarar” a real situação educacional brasileira. Essas evidências indicam que a avaliação vai se constituindo e consolidando num outro viés: medidas, quantificação e classificação, em desatendimento às condições escolares e realidades locais, o que contrapõe o discurso oficial previsto na legislação vigente da Provinha Brasil. Existe um distanciamento entre a proposta da Provinha Brasil e a prática, o que pode se explicar pelo fato do instrumento ser construído sem levar em consideração a realidade local e a identidade regional, cultural e histórica de cada escola.

4. 2 Resultado da observação da aplicação da Provinha Brasil

Após a análise das questões oriundas dos questionários aplicados, dirigimo-nos às escolas para buscar maiores informações sobre a aplicação do Teste 2/2012. Então, fomos surpreendidos com a informação de que o referido Teste, previsto para acontecer no mês de novembro do ano de 2012, só aconteceria no início do ano letivo de 2013.

Sendo assim, no mês de fevereiro de 2013 observamos a aplicação da Provinha Brasil, em cinco das doze escolas selecionadas para a pesquisa. Considerando que a Provinha Brasil ocorre concomitantemente em todas as unidades escolares, elaboramos um cronograma com a finalidade de atingir o maior número possível de escolas e, então, demos início à etapa de observação em 5 escolas, das 12 selecionadas para esta pesquisa. Com base nas observações, realizamos as análises que seguem.

Vale lembrar que, embora a Provinha Brasil tenha como foco os alunos da 2ª Fase do 1º Ciclo, esta etapa de observação aconteceu na 3ª Fase do 1º Ciclo, devido a não realização do Teste 2 no ano letivo de 2012, assim, os alunos que tinham sido submetidos ao Teste 1 enquanto cursavam a 2ª Fase em 2012, já encontravam-se na 3ª Fase, em 2013.

Com base nos efetivos acompanhamentos e registros realizados no caderno de campo, percebemos a seriedade e o compromisso dos professores na condução da aplicação da Provinha Brasil. Das cinco escolas observadas e das seis salas de aula em que estivemos

efetivamente presentes, observamos, ainda, a fidelidade dos professores ao Guia de Aplicação. Ficou evidente o rito que todos os professores aplicadores seguem com a intenção de cumprir os critérios e orientações contidas no Guia.

No decorrer da aplicação, mesmo diante das recomendações do professor aplicador foi possível perceber as naturais manifestações próprias de crianças que cursam as séries iniciais, como: “já marquei”, “já acabei”, “essa é fácil” e outros espontâneos comentários. Mesmo com as interposições presentes em cada questão apresentada, os professores demonstraram segurança e serenidade para conduzir esse momento pedagógico, cumprindo fielmente os procedimentos pré-determinados.

Percebemos, em uma das cinco escolas observadas, a existência de provas reproduzidas ou fotocopiadas utilizadas por alguns alunos, fato que comprometeu o desenvolvimento da atividade. Em dados momentos, percebemos que os alunos que possuíam cadernos fotocopiados demonstravam mais dificuldades, considerando que, em algumas questões, as respostas encontravam-se constituídas nas ilustrações e, estas, apresentavam-se “totalmente ilegíveis”. Assim, a professora precisou buscar alternativas que amenizassem tal desconforto, de modo que as crianças não se sentissem prejudicadas ou discriminadas.

Outra questão observada em uma das cinco escolas foi que, numa turma de 23 alunos que estavam presentes apenas 21 realizaram a Provinha Brasil. Diante dessa situação, dirigimo-nos ao professor a fim de obter maiores informações sobre esse fato e, então, a justificativa que recebemos foi que “aqueles dois” alunos apresentavam grande defasagem na aprendizagem, o que tornava inviável a execução da Provinha Brasil. Esse fato demonstra que a Provinha Brasil é concebida pela escola e pelos professores como instrumento de classificação e ranking. Nesse caso, os alunos com defasagem não fazem a prova porque o seu rendimento pode comprometer a nota final da escola.

Mediante a situação acima mencionada, em que o professor oportuniza a realização da Provinha Brasil somente os alunos considerados por ele como “capazes”, é possível perceber que os objetivos da Provinha Brasil não estão sendo alcançados. Baseado nesse acontecimento, evidencia-se que a concepção apresentada pelo professor sobre a Provinha Brasil não condiz com a proposta preconizada pelos documentos oficiais. Por um lado, a proposta da Provinha Brasil preconiza uma forma de encaminhamento pedagógico em que o instrumento seja utilizado com caráter diagnóstico sem fins classificatórios. Em contrapartida, na concepção do professor a Provinha Brasil apresenta-se mais voltada aos princípios mercantilistas que estão sustentados pela perspectiva do conhecimento como “moeda” de

troca, o que significa dizer que, para esse professor, o aluno com dificuldade de aprendizagem pode trazer algum tipo de “prejuízo” para a unidade escolar, caso ele seja oportunizado à realização da Provinha Brasil.

A segunda etapa de observação da aplicação da Provinha Brasil consistiu no acompanhamento do Teste 1/2013 e aconteceu no mês de maio deste mesmo ano. Dentre as 5 escolas incluídas na etapa anterior de observação, ressaltamos a continuidade de apenas 4 escolas nesta etapa da pesquisa. A definição dessas escolas se deu a partir de alguns critérios considerados essenciais nesta seleção: 1) o primeiro critério estabelecido fundamentou-se na permanência da escola onde atua a professora que respondeu o questionário desta pesquisa no final do ano letivo de 2012 e continua atuando no mesmo ano de escolaridade (2ª Fase do 1º Ciclo), em 2013; 2) o segundo critério constituiu na permanência e continuidade das mesmas escolas onde foi realizada a observação da aplicação da Provinha Brasil – Teste 2/2012; 3) o terceiro e último critério fundamentou-se na receptividade demonstrada pela escola, quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Com base nesses critérios demos início à segunda etapa de observação, nas 4 escolas selecionadas.

Assim como na etapa anterior de observação, percebemos grande fidelidade das professoras quanto ao Guia de Aplicação, sendo que, primeiramente, foram realizadas as devidas orientações e, em seguida, a entrega dos cadernos. Foi possível perceber o respeito das referidas professoras quanto à leitura dos enunciados: apenas duas vezes, conforme recomenda o Guia e, ainda, o cuidado e a “consideração” pelos megafones. Outra semelhança observada em relação à etapa anterior foi a existência de cadernos fotocopiados, tendo em vista que o número de provas recebidas, por essa escola, não foi suficiente para atender o número de alunos da referida turma.

Algumas especificidades caracterizaram essa etapa de observação realizada na 2ª Fase do 1º Ciclo. Na primeira escola observada, percebemos a presença de duas professoras na sala de aula, no momento de execução da Provinha Brasil. Enquanto a professora titular conduzia os enunciados, a professora auxiliar (que é técnica de informática) acompanhava atentamente, entre as mesas, o preenchimento das questões, a fim de perceber se os alunos estavam cumprindo corretamente as orientações iniciais. Segundo informações, a presença de duas professoras na mesma sala é uma situação atípica que se justifica em razão do melhor atendimento aos procedimentos da Provinha Brasil.

Em uma outra escola observamos, durante a execução da prova de Leitura, desestímulo e queixa dos alunos, quando deparados com questões que exigiam a leitura de

textos. Mediante tal situação, percebemos que alguns alunos chegaram ao ponto de pedir à professora que realizasse a leitura do referido texto em voz alta, porém, não foram atendidos considerando que a orientação contida no Guia de Aplicação sugeria leitura silenciosa. Nessa mesma escola aconteceu de um aluno chorar durante a prova, alegando que não estava conseguindo acompanhar a dinâmica da aplicação, porém, de forma habilidosa, a professora conseguiu contornar a situação.

Outro fato observado refere-se à grande insegurança demonstrada por uma das professoras, quanto aos encaminhamentos gerais da Provinha Brasil. Desapontada com a nossa presença a professora justificou sua situação alegando que, além de recém-concluída sua graduação, encontrava-se em período de substituição à professora titular e, por esse motivo, mostrava-se tímida frente aos procedimentos de aplicação desse instrumento avaliativo.

Diante das observações realizadas foi possível perceber que as orientações contidas nos documentos oficiais, sobre a aplicação da Provinha Brasil, apresentam um discurso regulador e uma cultura de avaliação que estimula a relação de subordinação, limita a ação do aluno e, ainda, dificulta o desenvolvimento da sua autonomia.

4.3 Buscando entender as contradições entre o discurso oficial da Provinha Brasil, as vozes dos professores e as práticas pedagógicas observadas em sala de aula

Considerando a necessidade de confrontarmos os resultados do questionário e das observações da aplicação da Provinha Brasil, realizamos observações da prática docente em 4 escolas, sendo que, em cada uma delas foram realizadas 16 horas, o que totalizou 64 horas de observação. Buscamos compreender a articulação que se estabelece entre as políticas públicas, as concepções das professoras, a prática da aplicação da Provinha Brasil e o cotidiano escolar em diferentes unidades escolares.

Conforme salienta Trivinõs, “o materialismo dialético sustenta como critério da verdade a prática social. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também, diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo” (2010, p. 27). Partindo desse princípio, desenvolvemos as nossas ações fundamentados na realidade objetiva, o que significa dizer que, no decorrer dos nossos estudos buscamos perceber como se dá a real articulação entre as políticas de avaliação propostas pelo Estado e a prática do professor no cotidiano escolar.

Salientamos que as técnicas utilizadas, permitiram-nos compreender melhor o processo dialético e a práxis pedagógica das professoras e suas relações com o instrumento nacional de avaliação de alfabetização - Provinha Brasil. Recorrendo ainda à Trivinõs (2010, p. 59), salientamos que

> um sistema está constituído de 'partes', de elementos. Todos estes constituem uma unidade. Os elementos estão inter-relacionados entre si e com o meio no qual está inserido o sistema. Mas, como sistema, cada elemento se une com os outros com mais força que com o ambiente que o circunda. Por outro lado, todo sistema é relativo. Isto significa que o sistema pertence sempre a um sistema mais amplo. Está claro também que um elemento considerado isoladamente, pode ser um sistema ou pode chegar a constituir um sistema.

Tendo em vista que o sistema se constitui de diferentes realidades locais, conforme salienta o autor, analisamos e interpretamos as contradições que emergiram dos dados levantados. Apresentamos a seguir uma breve descrição das quatro escolas onde foi realizada a observação da aplicação da Provinha Brasil - Teste 1/2013 e da prática docente. Para melhor organização, visualização e garantia de anonimato, as escolas apresentam-se identificadas pelos números 1, 2, 3 e 4, conforme podemos observar no quadro nº 15 que segue.

Quadro 15 – Caracterização das escolas

Escola	Nº de alunos	Localização e Estrutura física
1	11	Localizada em bairro central de Cáceres, a escola conta com 7 Salas de aula, Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Articulação, 1 sala para Rádio Escola, Sala de Coordenação Pedagógica, Direção, Secretaria, Sala de Professores, Cantina, Refeitório, 1 ala de banheiros feminino, 1 ala de banheiros masculino, pátio coberto e Parquinho.
2	13	Localizada em bairro central de Cáceres, a escola conta com 11 Salas de aula, Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Coordenação Pedagógica, Direção, Secretaria, Sala de Professores, Cozinha, Refeitório, 1 banheiro para funcionários, 2 alas de banheiro feminino, 2 alas de banheiro masculino, 2 Salas de Recursos Multifuncionais, Quadra coberta, vestuário, horta.
3	28	Localizada em bairro periférico de Cáceres, a escola conta com 18 Salas de aula, Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Articulação, Sala de Coordenação Pedagógica, Direção, Secretaria, Cantina, Refeitório, Almoxarifado, Sala dos Professores, 1 Sala de Recursos Multifuncionais, Laboratório de Ciências, Sala de Leitura, Auditório, Anfiteatro, Quadra poliesportiva coberta, Sala apoio pedagógico.
4	25/26	Localizada em bairro periférico de Cáceres, a escola conta com 12 Salas de aula com mais uma sala anexa, 1 Laboratório de Informática, Biblioteca, Sala de Coordenação Pedagógica, Direção, Secretaria, Sala de Professores, Cantina, Cozinha, Refeitório, 1 ala de banheiros feminino, 1 ala de banheiros masculino, 1 banheiro para professores e funcionários, Sala de vídeo, Sala de Recursos Multifuncionais, Almoxarifado.

Fonte: Elaboração própria, baseada nos Projetos Políticos Pedagógicos e/ou na observação da realidade

Ao prosseguir, discorremos sobre as observações desenvolvidas a partir da prática docente, enfocando alguns elementos considerados essenciais no contexto pedagógico. Analisamos, primeiramente, o entrelaçamento da proposta preconizada oficialmente pela Provinha Brasil e a utilização do livro didático na prática docente, já que, durante as observações, percebemos uma forçosa cobrança da coordenação pedagógica aos professores, quanto à utilização do livro didático.

Segundo o programa da Provinha Brasil, o livro didático é um material que deve ser submetido à análise do professor, tendo em vista a necessidade de buscar “nele” um recurso que melhor atenda as necessidades dos seus alunos. Numa conversa informal, uma das diretoras de uma das escolas salientou que “as escolas nem sempre recebem os livros que são escolhidos pelos professores”. Diante dessa ressalva, interroguei-a sobre as razões pelas quais a situação mencionada se efetivava e a diretora justificou que diante das opções apresentadas de livros didáticos muitas escolas escolhem o mesmo material por considerarem mais adequado à sua realidade e, então, como o Estado não dispõe de grande quantidade dos mesmos exemplares para atender a demanda, acaba enviando material diferente do que foi solicitado pelos professores.

Outra observação refere-se à resistência dos professores quanto ao uso do livro didático. Percebemos, com grande evidência, a preferência dos professores por atividades de elaboração própria, os quais alegam que fazem uso do livro didático, somente com objetivo de atender as solicitações da coordenadora. Portanto, a fim de compreender melhor tal situação, buscamos recorrer aos professores sobre os motivos dessa resistência ao livro didático e, então, algumas justificativas foram mencionadas. Uma das professoras apontou como dificuldade o fato da quantidade de livros didáticos não atender o número de alunos, o que foi justificado por duas razões: a) o livro didático é distribuído a cada três anos e, no decorrer desse período, alguns exemplares ficam sob a posse de alguns alunos que mudam de escola, o que resulta no extravio do material; b) a quantidade de livros didáticos, quando solicitada, é baseada no censo escolar e, nem sempre, essa quantidade corresponde ao número de alunos matriculados no ano seguinte. Outra justificativa mencionada quanto ao uso do livro didático fundamenta-se na descontextualização do material com a realidade apresentada pelos alunos. Diante dessa observação, as professoras alegam que os livros didáticos fornecidos pelo MEC apresentam-se além do nível de aprendizagem demonstrado pelos alunos, o que torna inviável o uso do referido material.

Conforme mencionamos anteriormente, outro grande entrave relacionado ao contexto do livro didático refere-se à intensa rotatividade no quadro docente. Pelo questionário aplicado para verificar o perfil dos professores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo das estaduais de Cáceres, foi possível perceber que 76,92% dos respondentes são professores substitutos com contrato temporário, portanto, os professores que realizam a escolha do livro didático, na maioria das vezes, não são os mesmos professores que fazem uso do material no ano seguinte.

Com base nos dados e informações coletadas, buscamos enfatizar as contradições entre o que é proposto pelos documentos oficiais da Provinha Brasil e o uso do livro didático na prática pedagógica. Verificamos que, em sala de aula, o livro didático é utilizado mais como material de apoio ao professor do que como recurso didático que subsidia efetivamente o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a partir das observações realizadas, foi possível perceber que a proposta de entrelaçamento pedagógico entre o resultado da Provinha Brasil e o livro didático não se estabelece no cotidiano escolar, conforme sugere o programa.

Em relação ao resultado do desempenho dos alunos, as orientações contidas no caderno de *Reflexões sobre a prática* sugerem que o gestor conduza as metas, projetos pedagógicos educacionais e a formação continuada dos professores baseados nos indicativos apresentados pela Provinha Brasil. Todavia, constatamos que os indicativos obtidos pela escola "circulam" entre direção, coordenação e professor aplicador, não atingindo efetiva consolidação na formação continuada, conforme menciona o programa da Provinha Brasil.

Quanto aos indicadores da Provinha Brasil, na sala de aula, tanto o número de acertos individual quanto a média da turma, são apresentados pelos professores com a finalidade de mostrar os resultados obtidos e, ainda, refletir com os alunos sobre as questões que apresentaram maior incidência de erros. Desse modo, percebemos que as retomadas às questões da Provinha Brasil ocorreram em momentos específicos, o que significa dizer que os assuntos relacionados ao instrumento não são constantemente ressaltados pelos professores. Tal situação foi constatada pela nossa pesquisa, tendo em vista que durante o período de observação da prática docente em que estivemos presentes nessas quatro escolas, "nenhuma" menção foi realizada sobre a Provinha Brasil, durante as aulas.

Percebemos um resultado satisfatório no total de acertos das questões, segundo cálculo individual, situação essa que causou-nos estranheza devido às dificuldades percebidas em alguns alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, com o objetivo de compreender melhor tal situação, questionamos os professores sobre a possível situação de um aluno "se dar bem" na Provinha Brasil, mesmo diante de tantas dificuldades. Uma das professoras comentou que, numa dada situação de aplicação da Provinha Brasil ela se surpreendeu com o resultado apresentado por um aluno. Segundo a professora, esse aluno apresentou ótimo desempenho na Provinha Brasil mesmo não apresentando, no dia a dia, habilidades básicas de leitura. Diante do surpreendente resultado a professora não se conteve e resolveu questionar o aluno sobre algumas questões da prova. O aluno justificou que tentava marcar como resposta a palavra "repetida", ou melhor, a palavra que aparecia no texto (ou no

enunciado) e também no item de resposta. Diante disso, é possível concluir que a Provinha Brasil não é um instrumento suficientemente capaz de avaliar, em nível nacional, a qualidade da alfabetização.

Mediante a situação explanada por essa professora, referenciamos a fala de Morais (2012, p. 569) para analisar a valorização de dados quantitativos em detrimento do processo pedagógico

> [...] tememos que o tratamento quantitativo (somar pontos relativos a habilidades diferentes para situar o aluno numa escala) tire o foco do que deve ser o objetivo do exame: diagnosticar exatamente quais habilidades cada aluno já desenvolveu e quais precisa ser ajudado a aprender.

A idéia do referido autor desaprova a política de avaliação que, na prática, visa apenas aos dados numéricos e indicadores quantitativos e revigora a necessidade de políticas públicas que estejam voltadas para a formação do professor, tendo em vista que o processo pedagógico apresenta-se constituído, fundamentalmente, na relação que se estabelece entre professor e aluno. A política de avaliação da Provinha Brasil, na prática, demonstra valorização pela escala numérica, podendo correr o risco de omitir verdades e mascarar realidades da alfabetização.

Outro elemento analisado na prática docente foi o conteúdo. Pela observação tentamos verificar o nível de aproximação entre os conteúdos abordados no cotidiano escolar e os apresentados na Provinha Brasil. Nesse contexto, certificamos a sintonia existente entre a prática do professor e a Provinha Brasil, tanto no que se refere aos conteúdos da prova de leitura quanto aos conteúdos relacionados à matemática. Cabe salientar que, embora os conteúdos do dia a dia apresentem semelhança com a Provinha Brasil, as atividades propostas apresentam grande distinção quanto aos enunciados e dinâmica de apresentação das questões, enquanto a Provinha Brasil propõe questões de múltipla escolha, os professores priorizam questões mais subjetivas.

Segundo a Matriz de Referência que norteia a avaliação da Alfabetização, a leitura apresenta-se como um dos descritores a serem considerados, diante disso, vale salientar que foi possível perceber o empenho das professoras nas atividades de leitura e escrita, especialmente no aspecto que implica a associação dessas habilidades com a prática social, o que se denomina de letramento. Percebemos o constante estímulo das professoras, frente às diferentes situações de aprendizagem e, ainda, a busca por diferentes estratégias metodológicas. Sobre a relação dos conteúdos programáticos selecionados para o plano anual, constatamos uma intensa influência dos livros didáticos, o que se caracteriza como uma

contradição, tendo em vista que os livros didáticos são utilizados para gerir o plano anual, porém, não são apreciados pelas professoras no cotidiano da sala de aula.

Em relação ao interesse manifestado pelos alunos, constatamos uma participação mais ativa pelas atividades propostas no dia a dia, o que confirmamos nos diferentes momentos de observação realizados no decorrer da nossa pesquisa. Tal situação talvez se justifique pela forma como as atividades do dia a dia se apresentam no sentido de mostrarem-se mais contextualizadas com a realidade em que o aluno encontra-se inserido e, ainda, no sentido do aluno poder explanar de forma mais "livre" aquilo que pensa sobre o assunto em questão.

Quanto à avaliação, embora a maioria das professoras opte pela avaliação contínua através da observação diária, ainda presenciamos "instrumentos formais" de avaliação, no dia a dia das salas de aula. A proposta de avaliação formal acontece em algumas dessas escolas, tendo em vista que a referida proposta contrasta com a avaliação contínua preconizada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso. Segundo as professoras, os referidos instrumentos avaliativos são realizados bimestralmente e utilizados com a finalidade de subsidiar as informações descritas nos relatórios individuais. As professoras justificam, ainda que, dessa forma podem fornecer às famílias dados mais "concretos" sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois segundo as professoras, ainda existe, por parte das famílias, uma grande valorização por notas e provas escritas. As provas são corrigidas pelas professoras e enviadas às famílias com as respectivas notas e conceitos, porém, para as professoras, esses instrumentos avaliativos servem apenas para auxiliar a elaboração das fichas descritivas ou relatórios bimestrais, os quais existem com a finalidade de fornecer, às famílias, informações sobre o processo pedagógico do aluno.

Com base nesse fato, ilustramos uma ocorrência registrada no decorrer das nossas observações. Numa referida escola, logo após a aplicação de um desses instrumentos avaliativos, questionamos duas alunas sobre qual avaliação consideravam mais interessante: a avaliação elaborada pela professora ou a Provinha Brasil? Obtivemos a mesma resposta por ambas as alunas: *a avaliação elaborada pela professora*. Mediante as respostas apresentadas, voltamos a interrogá-las sobre as razões que justificavam tal preferência e, nesse momento, obtivemos duas respostas distintas. A primeira aluna respondeu: *porque nesta podemos pintar nosso nome!* (numa das questões a professora solicitava que os alunos pintassem as letras do próprio nome) e a segunda aluna argumentou que: *nesta eu não fico marcando X*.

Diante dos fatos que emergiram das nossas observações, analisamos as contribuições apresentadas pela Provinha Brasil, enquanto instrumento que avalia o nível nacional de

alfabetização. Ao considerarmos a proposta de avaliação preconizada pela SEDUC a qual se fundamenta na escola organizada por Ciclos de Formação Humana e a proposta preconizada pela Provinha Brasil, é possível perceber a contradição instalada entre as esferas federal e estadual, no sentido de perceber o quanto as propostas educacionais são antagônicas.

O MEC, ao implantar a Provinha Brasil como instrumento nacional de avaliação, estabelece um parâmetro uniforme para avaliar o nível de alfabetização e determina, indiretamente, que todos os processos de ensino e aprendizagem se dêem no mesmo ritmo e dentro do mesmo espaço de tempo. Essa proposta instituída pelo MEC contraria a proposta da escola organizada por Ciclos de Formação Humana que vigora nas escolas públicas estaduais de Mato Grosso, especificamente da cidade de Cáceres onde se deu esta pesquisa.

Além da desconsideração com as diferenças individuais, os instrumentos nacionais de avaliação ainda "desprezam" as diferenças sociais, históricas e culturais que se apresentam entrelaçadas ao processo de ensino e aprendizagem. Embora a proposta oficial da Provinha Brasil não se dê em vista dos *rankings* nacionais, os resultados dessa pesquisa evidenciam que, na prática, a Provinha Brasil apresenta-se mais ajustada às exigências hegemônicas internacionais do que às diferentes necessidades e realidades regionais e históricas de cada Estado e de cada escola.

4.4 Das contradições às possibilidades

> *"...a elaboração desta prova deveria ser revista, pois ela avalia os alunos do país inteiro como se todos tivessem estudado ou aprendido a mesma coisa e ao mesmo tempo, o que na verdade não acontece"(P19)*[9].

A Provinha Brasil é um dos instrumentos avaliativos que faz parte das políticas de avaliação propostas pelo Estado neoliberal, desse modo, tem sua proposta fundamentada nos princípios de qualidade estabelecidos pelo mercado. Baseado nesse pressuposto faz-se necessário reconhecer plausíveis influências e interlocuções que são estabelecidas entre Estado/Mercado e Unidades Escolares, uma vez que as políticas de avaliação são pensadas com vistas à melhorias no campo educacional e, consequentemente, maiores adequações ao projeto neoliberal.

Fundamentados na abordagem crítico-dialética, entendemos a prática pedagógica como um processo dinâmico que se efetiva intrincado por um contexto mais amplo que, de

[9] Professora 19

uma forma ou de outra, provoca reflexo nas ações cotidianas do professor e nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Para corroborar com esse pensamento citamos Gamboa (1998, p.126) o qual afirma que “nas pesquisas com abordagens dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é o criador da realidade social e o transformador desses contextos”. Baseado nas ideias do autor, o espaço escolar representa, portanto, um palco de variadas contradições tendo em vista as relações sociais, históricas, políticas e econômicas que compõem o seu interior.

Algumas contradições foram evidenciadas a partir do entrelaçamento dos discursos oficiais com a prática das professoras alfabetizadoras que constituem os sujeitos desta pesquisa. Mediante as contradições que emergiram no processo da pesquisa, organizamos a síntese deste estudo em quatro categorias relevantes que explicitam as implicações da Provinha Brasil na prática docente, são elas: 1) *avaliação descontextualizada da prática docente; 2) avaliação com fins técnicos e estatísticos; 3) Provinha Brasil: o discurso oficial e a prática; 4) Provinha Brasil e a qualidade de ensino.*

Categoria 1) A*valiação descontextualizada da prática docente* – Considerando que esta pesquisa foi realizada em 12 escolas estaduais de Cáceres – MT as quais apresentam-se organizadas por Ciclos de Formação Humana, abordamos, primeiramente, a discordância que se faz presente entre a proposta de avaliação da Provinha Brasil e a proposta de avaliação preconizada pelo sistema de organização por Ciclo de Formação Humana, implantado nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso. Pela Resolução nº 262, no ano de 2002 o Ciclo de Formação Humana foi oficialmente implantado nas escolas públicas, com a finalidade de promover o desenvolvimento humano em conformidade com o tempo e espaço escolar, conforme explicitado no capítulo II. Essa proposta de organização por Ciclos apresenta-se pautada no desenvolvimento humano que reconhece a criança como um ser singular, com características e ritmos diferenciados de aprendizagem. Essa proposta de educação visa à formação de cidadãos críticos, autônomos e sujeitos da construção do seu próprio conhecimento, a partir da interação que se efetiva no cotidiano da sala de aula.

Os professores são orientados a conduzir suas práticas avaliativas fundamentadas na proposta de organização por Ciclos de Formação Humana, a qual é concebida de forma dinâmica, propondo ao professor o acompanhamento contínuo do aluno e a valorização do processo de construção do saber. Portanto, ao referirmos à 2ª Fase do 1º Ciclo (onde acontece a Provinha Brasil), especificamente, salientamos uma evidente contradição no processo de avaliação da aprendizagem, uma vez que a proposta implantada nas escolas estaduais difere

da proposta de avaliação preconizada pela Provinha Brasil. Enquanto as escolas caminham rumo à efetivação da avaliação emancipatória recomendada pelos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, a Provinha Brasil adentra às salas de aula de forma pontual e autoritária. Diante desses pressupostos, uma grande incoerência apresenta-se instalada entre as propostas de avaliação preconizadas pelas duas esferas, deste modo, um discurso oficial contraria a proposta do outro.

Sobre a relação que se constitui entre a prática pedagógica e a Provinha Brasil, observamos que esta se fez presente no cotidiano das salas de aula apenas no período em que ocorrem as aplicações dos Testes. Foi possível perceber que, no decorrer das demais atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras das escolas selecionadas, nenhum professor mencionou ou relacionou a Provinha Brasil aos conteúdos trabalhados. Essa situação confirma a desconexão da Provinha com o contexto de sala de aula, levando-nos a concluir que o referido instrumento representa, para o professor, apenas mais uma "tarefa" a ser cumprida.

Pelas vozes das professoras foi possível perceber a dificuldade destas em lidar com as diferentes perspectivas e exigências contraditórias. Cabe salientar que, uma proposta de avaliação que visa à formação integral do aluno precisa, necessariamente, estar pautada no currículo e na realidade apresentada pela unidade escolar, deste modo, ao analisar a Provinha Brasil a partir da prática docente, faz-se necessário reconhecer o fosso que se situa entre os documentos oficiais e a realidade da sala de aula.

Segundo Freitas (2003, p.9),

> [...] a avaliação é uma categoria intrínseca do processo de ensino-aprendizagem, por um lado, e do projeto político-pedagógico da escola, por outro. Não pode ser separada dele como se pretende com as avaliações centralizadas. Ela só tem sentido dentro da própria organização do trabalho pedagógico do professor e da escola. Há, portanto, que se reafirmar a confiança no professor e na escola. A avaliação deve ser feita pelo e para o professor/aluno e só, secundariamente, deve ser um 'dado' para o sistema (grifo do autor).

Para o autor, a avaliação representa aprimoramento pedagógico e, sendo assim, deve ser concebida como um elemento que se apresenta implícito nas situações cotidianas, ou melhor, como uma ferramenta que se constitui com base na realidade da sala de aula e na relação que se estabelece entre aluno e professor. A elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico deve acontecer com foco no desenvolvimento e aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, desse modo, torna-se possível a promoção de uma educação de

qualidade que busca a construção de sujeitos autônomos, que sejam capazes de promover a transformação social.

Diante desse contexto, refletimos sobre o alcance dos resultados da Provinha Brasil na educação mediante a concepção de qualidade que se busca por meio dos instrumentos nacionais de avaliação, especialmente o instrumento de avaliação da alfabetização que representa nosso objeto de pesquisa. Baseada nos estudos e análises desenvolvidas, entendemos que, uma avaliação que se fundamenta na perspectiva de produtos como resultados, dificilmente atinge o desenvolvimento da qualidade pensada no ser humano, questão que analisaremos na quarta categoria.

Categoria 2) A*valiação com fins técnicos e estatísticos* – Baseada nas vozes dos docentes foi possível perceber que os professores percebem a Provinha Brasil como um indicador estatístico e não como um recurso pedagógico que contribui para a melhoria da qualidade da alfabetização. Conforme mencionamos anteriormente, neste mesmo capítulo, uma das situações que ilustra a opinião dos professores em relação ao uso da Provinha Brasil para fins estatísticos trata-se de uma ocorrência registrada em um dos momentos de aplicação da Provinha, visto que, num total de 23 alunos somente 21 realizaram o Teste. Na visão desse professor que conduzia a aplicação do instrumento, havia dois alunos que não se mostravam "aptos" para responder as questões, tendo em vista que apresentavam grande defasagem na aprendizagem.

Diante da situação acima, fica evidente a concepção que os professores alfabetizadores têm da Provinha Brasil no sentido de conceber o instrumento como ferramenta que visa classificação e ranking. Para esse professor, os alunos com defasagem podem comprometer os resultados finais apresentados pela escola. O posicionamento desse professor refere- se à visão que a escola tem em relação aos objetivos subentendidos na proposta da Provinha Brasil, embora o documento oficial não apresente outras finalidades que não sejam em vista da qualidade do ensino. Para os professores, o instrumento possui caráter de verificação e regulação que acabam por determinar as diretrizes e políticas educacionais, o que significa dizer que, de uma forma ou de outra, os resultados dos instrumentos nacionais de avaliação é que norteiam os rumos da educação e de cada unidade escolar.

Ao abordamos essa temática, referenciamo-nos aos descritores prescritos nas Matrizes de Referência, os quais estabelecem previamente o que precisa ser trabalhado em cada escola, independentemente da realidade em que esta se encontra inserida. Ainda vamos mais além, ao analisarmos a Matriz de Referência de Língua Portuguesa compreendida no *Guia de*

Correção e Interpretação de Resultados. O documento menciona 5 (cinco) eixos de habilidades fundamentais que precisam ser desenvolvidas com os alunos, porém, apresentam apenas 2 (dois) eixos na Matriz de Referência, por reconhecer que algumas habilidades não são passíveis de serem avaliadas, conforme esclarecemos no capítulo III desta Dissertação.

Diante da situação acima mencionada, o que nos inquieta é perceber que embora os documentos oficiais que tratam da Provinha Brasil oficializem a dificuldade em avaliar algumas habilidades na alfabetização, as diretrizes educacionais são articuladas com base nas políticas de avaliação. Vale ressaltar que, essa é uma das situações que leva-nos a suspeitar que a Provinha Brasil apresenta seus objetivos mais voltados para o atendimento dos interesses políticos e hegemônicos do que, propriamente, às necessidades educacionais.

Outra situação que caracteriza a Provinha Brasil como um instrumento que visa fins técnicos e estatísticos, refere-se a uma orientação que está compreendida no Caderno Reflexões sobre a Prática. Segundo o documento, após a correção e análise dos resultados realizada pelo professor, o número de acertos ou resultado geral deve ser divulgado aos alunos de alguma forma, seja ele em grupo ou individualmente. O documento ainda sugere que o professor estabeleça com os seus alunos "metas a serem alcançadas", com a finalidade de acirrar no aluno maior empenho e estímulo à superação dos resultados. Diante dessa situação fica latente a intenção da Provinha Brasil por índices numéricos e indicadores quantitativos, mesmo quando o público são alunos em fase de alfabetização.

Reportamo-nos a Thurler (2002, p.79) quando analisamos os conceitos de qualidade que o Estado visa alcançar através dos instrumentos externos de avaliação. Segundo a autora, "a obrigação de resultados, em vez de contribuir para melhorar a qualidade da escola, corre o risco de rebaixá-la e de desencorajar as pessoas da escola a enfrentar os verdadeiros desafios". Baseado nas ideias da autora, entendemos, portanto, que as políticas de avaliação, quando voltadas, essencialmente, para a obrigação de resultados, ao invés de promover melhorias na educação acaba por desestimular as pessoas que se apresentam diretamente envolvidas no processo. Com isso, compreendemos que nota alta não representa qualidade de ensino. Ravitch (*apud* FREITAS, 2012) endossa esse pensamento ao afirmar que:

> [...] o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mais o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação.

Portanto, pela forma como as políticas de avaliação encontram-se implantadas, é possível perceber as fortes influências que o projeto neoliberal exerce no campo educacional, não apenas no que se refere ao processo de avaliação, mas também aos conteúdos e habilidades que devem ser priorizadas, o que, indiretamente, acaba por determinar os conteúdos curriculares das unidades escolares e tornar o ensino, cada vez mais limitado e restrito. Para ilustrar esse pensamento citamos Bondioli (2004, p.74) a qual afirma que

> a qualidade deve ser promovida. Para isso, não bastam a definição de padrão e a garantia do controle. É necessário estratégias diferentes para difundir uma 'cultura' da qualidade, entre as quais podemos citar: o treinamento para formas de avaliação interna, a discussão participada dos dados das monitorações, a definição, de forma cooperativa, de indicadores e de padrões.

Segundo Bondioli, a garantia de qualidade não se dá pelo controle ou pela padronização de dados e informações e, sim, através da construção de um pacto pela melhoria da qualidade baseada em compromissos e responsabilidades assumidas pela comunidade escolar. Somente dessa forma a organização dos trabalhos pedagógicos possibilitam resultados positivos e satisfatórios que beneficiem tanto a comunidade interna quanto a comunidade que se encontra nos entornos da escola.

Diante desse pressuposto, enfatizamos a necessidade de valorização das informações procedentes da escola e a importância do acompanhamento sistematizado no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a melhoria da qualidade educacional. Contudo, ao refletir sobre as políticas de avaliação e, consequentemente, sobre a forma incongruente como os instrumentos avaliativos externos adentram as escolas é possível compreender as razões que levam os professores a se convencerem de que os instrumentos nacionais avaliativos não visam a outros objetivos, senão fins técnicos e estatísticos.

Categoria 3) *Provinha Brasil: o discurso oficial e a prática* – Ao explanarmos sobre esta categoria queremos enfatizar dois pontos que chamaram a nossa atenção. Primeiramente referimo-nos à proposta de utilização do livro didático recomendada no *Caderno de Reflexões Sobre a Prática* que faz parte do Kit Provinha Brasil. As informações contidas nesse caderno sugerem que o professor busque uma aproximação entre o livro didático e a Provinha Brasil no sentido de conceber o livro didático como um recurso capaz de contribuir com o desempenho dos alunos.

Apesar do documento oficial da Provinha Brasil sugerir a utilização do livro didático como um prestigioso recurso, percebemos a preferência dos professores pelas atividades de elaboração própria. Segundo observações realizadas em sala de aula, percebemos que essa

preferência se dá por perceberem que o livro didático mostra-se incompatível com o nível de conhecimento apresentado pelos alunos. Para os professores, os livros didáticos que chegam às escolas estão além do nível de conhecimento apresentado pelos alunos. Com base nas observações ficou evidente que os livros não correspondem à realidade do cotidiano da sala de aula, embora represente um suporte significativo, principalmente, quando disponibilizado a todos os alunos e, ainda, quando se mostra em consonância com o nível da turma, o que nem sempre acontece.

Outro ponto mencionado no *Caderno de Reflexões Sobre a Prática* e analisado nos nossos estudos refere-se à sugestão de utilização dos documentos oficiais da Provinha Brasil na Formação Continuada, como possibilidade de estudo e discussão a partir da proposta. Conforme consta no referido caderno, "espera-se que esse conjunto de materiais e os resultados da avaliação mobilizem os educadores, de acordo com suas possibilidades e necessidades, para que formem grupos de estudo para planejar e fundamentar suas ações, refletir e avaliar sobre as contribuições e limites da ação pedagógica" (BRASIL, INEP, p.10). Baseada nessa citação é possível perceber que, por meio desse documento, o Estado propõe que tanto o Kit quanto os resultados da Provinha Brasil sejam utilizados como subsídios para o processo de Formação Continuada dos Professores alfabetizadores.

Ao relacionar as sugestões explanadas pelos documentos oficiais com as observações e conversas informais realizadas no decorrer desta pesquisa percebemos que os resultados da Provinha Brasil, na maioria das vezes, originam poucos "ecos" na unidade escolar, ficando restringidos ao professor titular, Coordenador Pedagógico e Diretor. Essa análise encontra-se registrada no nosso caderno de campo, tendo em vista que diante de um questionamento realizado com uma professora sobre a utilização do tema Provinha Brasil nos encontros de Formação Continuada, a professora argumentou que "os resultados da Provinha Brasil são analisados somente com a Coordenadora e professores da turma" (2ª Fase do 1º Ciclo). Diante disso, percebemos que a proposta preconizada pelo discurso oficial ainda não se encontra, efetivamente, incorporada aos trabalhos pedagógicos, o que revela desconexão entre a Provinha Brasil e o espaço escolar.

Fica evidente que os espaços escolares são "invadidos" pelos instrumentos de avaliação que visam atender os princípios neoliberais, enquanto as escolas se esforçam em promover o desenvolvimento do educando fundamentadas numa proposta humanizadora. Existe um fosso entre o discurso proposto pelos documentos oficiais e a prática efetivada nas unidades escolares e nas salas de aula, o que pode ser explicado pelo fato das políticas de

avaliação acontecerem de forma verticalizada e impositiva, sem levar em consideração as especificidades das unidades escolares e as realidades locais onde essas escolas encontram-se inseridas.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que o Estado tem utilizado a Provinha Brasil para materializar o processo de regulação nas unidades escolares, de forma isolada e desarticulada do cotidiano escolar. Contrariamente a essa situação, as escolas mostram-se mais focadas nas circunstâncias cotidianas. Embora os professores executem com notória seriedade o momento específico da aplicação da Provinha Brasil, é possível perceber que os objetivos propostos pelo Estado através desse instrumento, divergem dos objetivos almejados pelas unidades escolares.

Categoria 4) *Provinha Brasil: qualidade x avaliação* – Nessa última categoria analisamos a Provinha Brasil enquanto instrumento que visa a qualidade de ensino da alfabetização. Nesse sentido, é necessário refletir sobre a concepção de qualidade que sustenta a proposta, considerando que o enfoque maior apresenta-se voltado para o produto final, que é o resultado, em detrimento da qualidade de ensino que deve ser construída a partir de um processo. Segundo Thurler (2002, p.75) "não se pode confundir obrigação de resultados e desenvolvimento de qualidade". Deste modo, a autora enfatiza a acentuada diferença que se estabelece entre qualidade e resultados.

O processo de regulação é concebido como um fenômeno que se encontra associado às relações de mercado e ao interesse social, sendo assim, está presente em todas as áreas de trabalho, não somente na educação. Segundo Oliveira (2005, p.755-756),

> O termo 'regulação', amplamente conhecido e debatido na área econômica, ganha, assim, maior vigor no Brasil a partir do processo de reforma do Estado [...]. Nesse contexto, o que se vem entendendo por regulação social são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social.

Segundo a autora, o atual modelo de regulação social é consequência do processo de redefinição do papel do Estado, que provoca maior flexibilização nas relações de trabalho, sob influência direta do mercado. No campo educacional o processo de regulação se materializa pelos instrumentos nacionais de avaliação, através dos quais o Estado busca manter o controle da educação fundamentado numa perspectiva globalizada que tem como referência os princípios e tendências mercantilistas.

No que se refere à Provinha Brasil, existem algumas características que a diferenciam dos demais instrumentos nacionais de avaliação propostos pelo Estado. Enquanto os demais instrumentos implicam em informações mais amplas no âmbito do sistema educacional, o que

requer um período maior de tempo para análise, interpretação e divulgação dos resultados, a Provinha Brasil fornece resultados diretamente aos professores e de maneira imediata, devido ao fato de não apresentar caráter classificatório e os resultados não serem utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, conforme mencionam os documentos oficiais. A Provinha Brasil é corrigida pelo próprio professor e analisada com base nos cinco níveis de referência, de acordo com a figura 5 contida no capítulo III e, seguidamente, o resultado é encaminhado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa - INEP.

Diante dessas características descritas ressaltamos que, embora a Provinha Brasil se apresente, em alguns aspectos, com caráter diferenciado dos demais instrumentos nacionais de avaliação, no que se refere aos resultados obtidos, estes representam grande significância para o sistema educacional brasileiro. Tal situação se confirma pelo fato de que os resultados, necessariamente, precisam ser enviados às Secretarias de Educação ou Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP para implementação de políticas públicas. Baseados nessa observação vislumbramos outros interesses que se encontram subentendidos nas políticas de avaliação, especialmente no que se refere à Provinha Brasil enquanto instrumento nacional que tem como foco a qualidade da alfabetização.

Outra característica que difere a Provinha Brasil dos demais instrumentos é quanto às etapas de aplicação. A Provinha Brasil acontece em duas etapas, a fim de possibilitar ao professor alfabetizador um diagnóstico sobre as habilidades já desenvolvidas e as que precisam ser trabalhadas, para o desenvolvimento da leitura e escrita. A partir do resultado apresentado pelos alunos, entre uma etapa e outra, o professor pode trabalhar para a superação das dificuldades, contribuindo para o processo de construção do conhecimento de cada aluno.

Diante da realização da Provinha Brasil em duas etapas de aplicação há que se considerar que, em cada etapa realizada os encaminhamentos de sala de aula precisam ser interrompidos e as ações do professor precisam ser adequadas ao instrumento externo, o que compromete os trabalhos pedagógicos. Esse fato confirma que a avaliação proposta pela Provinha Brasil acontece de forma pontual e não processual, o que, de certa forma, deixa de ser um diagnóstico que orienta a prática pedagógica, pois devido ao seu caráter estandardizado, mostra-se mais voltada aos “ interesses” do Estado do que propriamente à qualidade da educação. Essa questão, na prática, contrapõe a qualidade de ensino almejada pelas unidades escolares e, ainda, contradiz com os “discursos” oficiais.

A avaliação do desempenho dos estudantes deve ser um processo que se constitui na relação de ensino e aprendizagem, representando um acompanhamento sistematizado do conhecimento em construção. Deste modo, é necessário que a avaliação seja suscitada pelo próprio professor dentro do contexto escolar, caso contrário ela deixa de cumprir com o seu objetivo que é promover o desenvolvimento do aluno e o redimensionamento da prática docente. Freitas (2003, p. 9) salienta que “a avaliação educacional é um processo de reflexão coletivo e não apenas a verificação de um resultado pontual. Esta é a maneira mais adequada de se pensar a avaliação em quaisquer níveis: como processo destinado a promover o permanente crescimento”. O autor reforça a ideia da avaliação como um processo contínuo de reflexão e aprimoramento de resultados em vista de possibilitar meios e estratégias que possibilitem a aprendizagem. Cabe enfatizar, portanto, que a Provinha Brasil apresenta características que diferem desse pensamento, uma vez que o instrumento se apresenta de forma isolada e desconexa do espaço escolar.

Em suma, o objetivo central da Provinha Brasil é a busca pela qualidade da alfabetização, sustentada pelas políticas públicas neoliberais, que reafirmam o mercado como “regulador” da qualidade. Nesse sentido, apresentamos a necessidade de implantar nos espaços escolares a autoavaliação como potencializadora da qualidade negociada em contraponto com a qualidade mercantilista.

4.4.1 Autoavaliação como potencializadora da qualidade negociada: alternativa para pensar a qualidade da alfabetização

Diante das diferentes concepções que existem sobre a qualidade de ensino defendemos a qualidade negociada, que pode ser alcançada a partir da autoavaliação institucional, como uma alternativa capaz de promover melhorias na educação. Essa concepção está fundamentada na ideia de que a qualidade para se efetivar no âmbito educacional precisa ser construída pela coletividade. Sendo assim, concebemos a avaliação baseada num modelo de construção coletiva que se constitui no compromisso do professor com a comunidade local e com a transformação social. Essa prática de autoavaliação adota, como parâmetro de qualidade, o Projeto Político Pedagógico.

A busca pela qualidade precisa estar pautada nas necessidades apresentadas pela unidade escolar e essas necessidades emergem do dia a dia, conforme as situações ocasionadas. Essa concepção apresenta-se fundamentada na perspectiva da qualidade negociada proposta por Bondioli (2004, p.14), a qual afirma que:

> a qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores e objetivos, prioridades [...].

Segundo Bondioli, qualidade implica em compromisso e negociação entre os membros envolvidos no contexto e, a partir desse contexto são levantados os interesses comuns e traçados os objetivos a serem atingidos. A mesma autora ainda complementa seu conceito de qualidade com vistas aos indicadores e, assim, afirma que "os indicadores não são, portanto, padrões, isto é, normas impostas do alto, às quais devemos nos adequar. Não representam, nem mesmo, um 'valor médio' de exequibilidade de aspectos da qualidade. São, ao contrário, significados compartilhados [...]" (BONDIOLI, 2004, p.18).

Sustentada pela qualidade negociada, a autoavaliação contrapõe a avaliação autoritária e impositiva que emerge do mercado capitalista, visando, essencialmente, a valorização de indicadores e resultados quantitativos. Nesse sentido, ao analisarmos a Provinha Brasil como instrumento nacional de avaliação de alfabetização e objeto da nossa pesquisa, entendemos que se trata de uma política de avaliação que deve ser levada em consideração pela escola e pelos professores, porém, sua prática deve ser complementada com os resultados da autoavaliação realizados pela própria escola.

A qualidade negociada representa, portanto, uma possibilidade de melhoria e garantia da qualidade educacional, uma vez que ela parte de interesses e de objetivos comuns no serviço público, sendo assim, as dificuldades apresentadas no dia a dia devem ser contextualizadas e as metas, coletivamente traçadas. Cabe-nos enfatizar, portanto, a importância concebida ao papel do professor e a responsabilidade que este assume frente ao aluno, a escola e ao sistema ao considerar que a ideia de qualidade precisa partir de uma realidade local que, necessariamente, deve estar afinada com a educação numa perspectiva de totalidade.

Ressaltamos, ainda, que a qualidade negociada deve ser constituída com base nas informações e análises reflexivas da realidade em contexto a fim de que as ações pedagógicas sejam delineadas a partir das necessidades apresentadas pela comunidade escolar. Pela autoavaliação e pela coletividade pedagógica os objetivos tornam-se mais plausíveis de serem atingidos e, naturalmente, os resultados positivos "ressoam" a todos os segmentos envolvidos no processo, conforme salienta Freitas (2003, p. 10) ao afirmar que "[...] a qualidade da escola depende, também, da qualidade social que se consegue criar no entorno da escola". Baseada

nesse pensamento é possível conceber a avaliação não só como um instrumento que orienta a prática docente, mas também, como uma ferramenta que possibilita o redimensionamento do projeto político pedagógico.

Fundamentada no pacto coletivo, a qualidade negociada possibilita diálogos entre os atores internos da escola e a comunidade externa, sendo que, os primeiros, são responsáveis a divulgar e explicitar as reais necessidades emergidas no contexto escolar e, ainda, a sinalizar as ações e projetos propostos internamente. Partindo desse princípio, entendemos que os instrumentos avaliativos externos deveriam surgir apenas com a finalidade de abonar os dados obtidos pela autoavaliação e complementar as informações levantadas sobre a unidade escolar, a fim de apontar com maior propriedade os novos direcionamentos, numa visão mais ampla estabelecida entre escola/sistema.

O processo de negociação que acontece motivado pelo diálogo entre as partes (gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos e pais) resulta num compromisso maior e materializado pelo processo de co-responsabilização que, naturalmente, resulta em conquistas significativas para a unidade escolar e para a comunidade local, possibilitando, ainda, grandes aprendizagens para todos os atores envolvidos no processo (PENTEADO, SILVA E SORDI, 2012, p.5).

Diante da autonomia atribuída às unidades escolares, pela LDBEN 9394/96, é fundamental que cada escola construa seus próprios caminhos fundamentados na autoavaliação institucional e numa construção participativa. Para ilustrar esse pensamento recorremos novamente a Freitas (2005, p.928-929) o qual afirma que:

> cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro. Este desafio poderá ser mediatizado pelos especialistas existentes nas redes e pelas universidades, mas não poderá ser concretizado por estes se em cada escola não houver um processo interno de reflexão conduzido pela sua comunidade interna de forma participativa. Neste sentido, os gestores têm um importante papel mobilizador a cumprir. Note-se que não é apenas o professor que deve ser reflexivo – é a escola que precisa ser reflexiva. Isso inclui gestores, professores, funcionários, alunos e pais. O individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma.

Ao inserirmos a autoavaliação como uma necessidade para pensar a qualidade da alfabetização não estamos eximindo o Estado de suas responsabilidades, ao contrário, estamos caracterizando a avaliação como instrumento potencializador da qualidade de ensino, tendo o cotidiano escolar como embasamento dos trabalhos pedagógicos. Deste modo, entendemos que o resultado da Provinha Brasil pode contribuir para que a escola planeje suas ações e para que o Estado conheça as necessidades e formule políticas de atendimento. Baseado neste

pensamento, citamos Freitas (2003, p. 9), o qual afirma que “a qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação”. Segundo o autor, a qualidade deve ser uma característica própria do serviço público e, nesse sentido, Freitas ressalta que essa característica deve se dar de forma indispensável e não optativa, o que avigora, ainda mais, a ideia do compromisso coletivo pautado na autoavaliação.

Diante das análises desenvolvidas, percebemos, ainda, o estreitamento do currículo escolar, o qual se dá em decorrência das “prioridades” adotadas pelas políticas de avaliação, especialmente pela Provinha Brasil a qual representa o foco dos nossos estudos. Ao mencionarmos essa situação, referimo-nos às evidentes primazias que ocorrem em favor das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento a outras disciplinas essenciais que constituem o currículo escolar. Salientamos, portanto, a composição do Kit Provinha Brasil, o qual se apresenta constituído por essas duas disciplinas.

O discurso utilizado para justificar a existência de apenas dois cadernos e a prioridade por essas duas disciplinas é que as habilidades mais complexas para serem desenvolvidas precisam, necessariamente, advir do conhecimento básico. Sendo assim, na tentativa de aproximar o currículo escolar aos conteúdos nacionais, as escolas acabam reproduzindo tal situação e balizando suas ações a partir dos conteúdos básicos, o que acaba por restringir, ao mínimo, conteúdos que são imprescindíveis para a formação do aluno.

A partir do momento que as políticas de avaliação, por meio dos instrumentos estandardizados, proclamam sua prioridade por apenas duas disciplinas, são deixados de lado outros aspectos considerados essenciais no desenvolvimento cognitivo do aluno. Para ilustrar esse pensamento salientamos novamente Freitas (2012, p. 390), o qual afirma que

> com esta lógica do senso comum, são definidos os objetivos da ‘boa educação’. Mas o básico exclui o que não é considerado básico – esta é a questão. O problema não é o que ele contém como ‘básico’, é o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser ‘básico’. Este é o ‘estreitamento curricular’ produzido pelos ‘*standards*’ centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico (grifo do autor).

Com base nas ideias do autor, os instrumentos nacionais de avaliação são elaborados com base num parâmetro de conteúdo que representa o “básico” de cada disciplina. Segundo Freitas há de se considerar, ainda, que alguns conteúdos que não são considerados básicos são eliminados das Matrizes de Referência e, consequentemente, deixam de ser ensinados ou priorizados pelos professores. Esse processo é denominado, por Freitas, de estreitamento curricular.

Enfim, ainda que a proposta da Provinha Brasil se apresente de forma diferenciada dos demais instrumentos de avaliação em larga escala, fica difícil concebê-la como um instrumento avaliativo que visa à qualidade de educação, com objetivos democráticos e humanizadores, uma vez que se mostra descontextualizada da organização dos trabalhos pedagógicos e, ainda, com caráter unificado, sem levar em consideração as especificidades de cada criança e outros elementos importantes que estão compreendidos no processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação, desde as últimas décadas do século XX, tem ocupado uma posição de destaque no cenário educacional brasileiro, considerando a situação social, política e econômica vivenciada pelo Brasil nesse período. Ao abordarmos essa temática referimo-nos ao processo de redefinição do papel do Estado que atende a lógica neoliberal, imposta pelos organismos multilaterais. Essa lógica contribuiu, em grande parte, para a construção e elaboração dos princípios mercantilistas que fundamentam as políticas de avaliação vigentes no nosso país.

Mediante a minimização do papel do Estado, o capital passou a ser movido pela hegemonia internacional, o que provocou a propagação e a "instalação" dos princípios neoliberais nas políticas públicas, especialmente no que se refere à qualidade da educação. Desse modo a escola passou a ser reconhecida como espaço de constituição do capital humano, considerando que os princípios da educação hegemônica fundamentam-se na busca pela competência, competitividade, eficiência e eficácia. Portanto, diante da necessidade de adequar a situação educacional às exigências do mercado capitalista, o Estado intensifica as políticas de avaliação e o processo de regulação pelos programas e instrumentos avaliativos que tem como objetivo a garantia da qualidade dos serviços prestados à sociedade.

A concepção de qualidade apresentada no contexto neoliberal tem como foco a qualidade de educação voltada mais para o atendimento aos princípios do mercado do que para a promoção de uma educação que visa autonomia e desenvolvimento humano. Segundo Chauí, os princípios que estão implícitos na concepção de qualidade de ensino preconizados pela educação mercantilista apresentam-se relacionados à produtividade e encontram-se submetidos a "três critérios: quanto produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz" (1999, p.216). Com base nesse pensamento é possível compreender porque a escola tornou-se espaço de construção do capital humano, tendo em vista que a educação é o meio, pelo qual, o cidadão adquire subsídios que permitem seu acesso no competitivo mercado dominado pelo capital, como também, possibilita a promoção de sua transformação social.

O objetivo desta pesquisa foi analisar a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente dos alfabetizadores que atuam na 2ª Fase do 1º Ciclo das escolas estaduais localizadas na zona urbana da cidade de Cáceres/MT. Para tanto, buscamos compreender qual é o perfil desses professores, quais as concepções que apresentam sobre avaliação, as percepções em relação a Provinha Brasil como instrumento nacional de avaliação da alfabetização e, ainda, como as professoras utilizam a Provinha Brasil em suas práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa, a partir dos dados coletados e das análises realizadas, levaram-nos a concluir que o quadro docente das alfabetizadoras em estudo é constituído, predominantemente, por professoras do sexo feminino, casadas, da cor parda ou branca, com idade entre 26 e 45 anos e, a maioria, com 1 ou 2 filhos. Dessas professoras, 73,08% cumprem 20 horas/aulas semanais, mas não fazem parte do quadro efetivo da rede pública estadual de Mato Grosso, o que significa dizer que são professoras contratadas para o exercício da função.

Quanto à formação profissional, das 26 professoras respondentes 22 são pedagogas e 76,92% delas apresentam curso de especialização em educação. As professoras revelaram conhecimento sobre a proposta preconizada pela Provinha Brasil e apresentaram tempo de experiência na docência, porém, 69,23% delas apresentou uma "acanhada" vivência na alfabetização (0 a 5 anos de atuação).

As professoras respondentes veem a Provinha Brasil como uma ferramenta capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, como também, auxiliar na elaboração do Planejamento. Contudo, os resultados obtidos mostraram algumas insatisfações por parte das professoras respondentes, quanto ao processo de elaboração e aplicação da Provinha Brasil. Dentre os desagrados apontados citamos alguns, como: "*não deveria ser lida pelo professor*"; "*gostaria que a Provinha Brasil fosse mais uma ferramenta do que um mero meio estatístico*"; "*deveria ser por estado*"; "*avalia os alunos do país inteiro como se todos tivessem estudado ou aprendido a mesma coisa e ao mesmo tempo, o que na verdade não acontece*". No que se refere à aplicação do instrumento, evidenciamos grande fidelidade das professoras para com as orientações contidas no Guia de Aplicação, assim como percebemos a disponibilidade das escolas em tentar adequar o período de realização do instrumento às demais atividades pedagógicas previstas.

Por se tratar de uma avaliação nacional, fica latente a necessidade, tanto da escola quanto do professor, em buscar meios de melhor ajustar o instrumento externo proposto pelo Estado, às demais atividades do cotidiano escolar. Entretanto, percebemos que algumas sugestões contidas no caderno denominado *Reflexões Sobre a Prática* foram inviabilizadas pelas escolas devido à disparidade que se dá entre a proposta pedagógica da Provinha Brasil e a proposta avaliativa efetivada nas unidades escolares, considerando que estas se encontram organizadas por Ciclo de Formação Humana.

As vozes das 26 professoras evidenciaram uma concepção de avaliação fundamentada numa proposta humanista que, embora não esteja totalmente consolidada na prática,

apresenta-se contrária à proposta preconizada pela Provinha Brasil. As professoras concebem a avaliação como um elemento que se apresenta estreitamente ligado ao cotidiano e às relações escolares, devido ao significado que esta representa ao ato de ensinar. Portanto, enquanto as escolas buscam a solidificação da avaliação contínua, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, o Estado institui a Provinha Brasil, um instrumento unificado que utiliza de coeficientes de referência e número de acertos para avaliar o desempenho do educando que encontra-se "em processo" de alfabetização. Para ilustrar esse pensamento recorremos a Sordi, a qual afirma que

> o processo de implementação de políticas públicas é sempre atravessado por contradições, em especial quando essas políticas buscam constituírem-se como possibilidades contrarregulatórias. Pressões externas e internas se alternam, submetendo a comunidade da escola e os próprios dirigentes centrais a movimentos pendulares, de cunho ora adaptativo ora criativo, na direção das respostas esperadas e induzidas pela política (2013, p. 96).

Uma proposta de ensino que visa ao desenvolvimento da autonomia, a formação humana e a busca pela transformação social, precisa, necessariamente, estar pautada numa construção conjunta que se estabelece entre professor, aluno e demais atores envolvidos no contexto. A avaliação torna-se mais significativa quando balizada na realidade escolar e social em que o aluno está inserido, conforme enfatiza Saul ao afirmar que "o processo de conscientização é a mola mestra de uma pedagogia emancipadora em que os membros de uma organização são tratados como seres auto-determinados, isto é, sujeitos capazes de, criticamente, desenvolverem suas próprias ações" (2006, p.55).

Partindo do princípio que a escola deve ser organizada de dentro para fora, salientamos que, embora a Provinha Brasil apresente uma proposta metodológica diferenciada das demais avaliações em larga escala compreendidas no Plano de Desenvolvimento Educacional, como o ENEM, Prova Brasil e outros, faz-se necessário que o instrumento nacional de avaliação da alfabetização esteja mais integrado à organização do trabalho pedagógico e mais afinado com cada realidade escolar. Baseados nessa perspectiva é que propomos a autoavaliação como potencializadora da qualidade negociada, tendo em vista a busca por uma alternativa que garanta a qualidade da alfabetização.

Entendemos que uma educação de qualidade exige diferentes olhares e, desse modo, é imprescindível que a avaliação esteja ajustada às necessidades de aprendizagem do aluno e, ao analisarmos a sistemática da avaliação em larga escala, compreendemos o quão ela se mostra insuficiente diante da complexidade que representa o fazer pedagógico. Conforme salienta Ronca,

> a sistemática de avaliação da educação básica implantada em nosso país não considera outras variáveis essenciais para se dimensionar a qualidade educacional: infraestrutura e recursos pedagógicos, gestão educacional, formação de professores, condições de trabalho dos profissionais da educação, nível socioeconômico dos alunos, características étnico-raciais e outras (2013, p.80).

Com base nas ideias do autor é possível afirmar que a qualidade educacional só se torna possível a partir do momento que as políticas de avaliação mostram-se comprometidas com todos os elementos que constituem o processo de ensino e aprendizagem e, não, tão-somente, com o resultado final, visando apenas a interesses mercadológicos. As políticas de avaliação vigentes carecem de maiores adequações à realidade da sala de aula, enfim, garantir um ensino de qualidade a todas as crianças, indistintamente.

A proposição da autoavaliação concebe a qualidade fundamentada num processo de construção que se efetiva com base na relação entre os atores que compõem a instituição escolar. Trata-se, portanto, de uma proposta que instiga o coletivo da escola à responsabilização dos trabalhos educacionais, assim como exige um constante (re) pensar das ações com foco no aprimoramento pedagógico. A autoavaliação representa o autêntico exercício da práxis.

Ao considerar que a qualidade emerge da negociação e dos interesses em contexto, é impossível garantir qualidade sem a participação das pessoas envolvidas no processo. Sendo assim, podemos afirmar que qualidade implica em troca de saberes, confronto de ideias, cooperação, flexibilidade e outras propriedades que constituem uma relação dialética. Conforme afirma Bondioli, “fazer a qualidade não implica, pois, somente um agir, mas também um refletir sobre as práticas, sobre os contextos, sobre os hábitos, sobre os usos, sobre as tradições de um programa educativo para examinar o seu significado em relação aos propósitos e aos fins” (2004, p.15).

O processo avaliativo apresenta limites e possibilidades e a avaliação externa, como é o caso da Provinha Brasil, não deve existir com a única finalidade de “explicitar nível” de alfabetização em que os alunos se encontram, mas sim, compreender as condições em que a educação está se efetivando. Reafirmamos, então, a ideia de maior integração entre a avaliação nacional e a avaliação interna, por reconhecer que estas devem caminhar na mesma direção, contemplando os mesmos fins.

Por entender que a construção da qualidade acontece a partir de um trabalho democrático, a proposição da autoavaliação como uma alternativa que apresenta possibilidade de avanços no campo educacional, precisa ser aprofundada em outras pesquisas e abrir caminhos para a construção dessa experiência em escolas da Educação Básica. Nesse sentido,

as considerações aqui registradas não representam a conclusão de uma discussão e, sim, reflexões acerca das políticas de avaliação, as quais requerem constantes estudos e aprofundamentos que podem ser aproveitados nos espaços das escolas, em vista da construção de uma avaliação participativa, democrática e mais humanizada.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. *Para além da lógica do mercado:* compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo; Trad. Garcia, Gilka Leite e Ache, Luciana – Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

BABBIE (2001). In: LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação institucional*: o uso dos resultados - estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade. Campinas: Editora RG, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* Presses Universitaires de France. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa/Portugal: Edições 70 - LDA, 2009.

BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 4. ed. , São Paulo: Cortez, 2005.

BOGDAN e BIKLEN (1982). In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BONDIOLI, Anna (org.). *O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada; tradução Fernanda Landucci Ortale & Ilse Paschoal Moreira. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil*: leitura crítico- compreensiva artigo a artigo. 16. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (org.). *Universidade em ruínas*: na república dos professores. Petrópolis/RJ:Vozes/ Rio Grande do Sul: CÍPEDES,1999.

CURY (1989). In: PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado:* no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação:* confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra- regulação na escola pública. In*: Educação e Sociedade*. Campinas, v.26, n.92, p.911-933, Especial- Out. 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. et al. *Dialética da inclusão e da exclusão*: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas.Campinas/SP, 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

KRUG (2001). In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação:* confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. *Avaliação institucional*: o uso dos resultados - estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade. Campinas: Editora RG, 2010.

MACHADO, Paulo Henrique Alves. *O ENEM no contexto das políticas para o ensino médio*. Cáceres/MT: UNEMAT, Dissertação de Mestrado/PPGEdu, 2012.

MIRANDA (1996). In: PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado:* no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n.51, v.17, p.551-572, set.- dez., 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: *Educação e Sociedade*. Campinas,v.26, n.92, p.753 - 775, Especial- Out. 2005.

PARO, Vítor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3.ed.São Paulo: Editora Ática, 2005.

PENTEADO, Thaís Carvalho Zanchetta ; SILVA, Jordana de Souza; SORDI, Mara Regina Lemes de. *Política pública participativa mediada pela categoria de negociação*: repercussões na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem da escola pública. XVI ENDIPE. UNICAMP. Campinas, 2012.

PERONI, Vera. *Política educacional e papel do Estado:* no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO (1994). In: FREITAS, Luiz Carlos de. et al. *Avaliação educacional*: caminhando pela contramão. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes,2012.

RAVITCH (2010c). In: FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação*: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. In: Educação e Sociedade. Campinas, v.33, n.119, p.379-404, Especial – abr- jun., 2012.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (org.). *Trabalho docente:* os professores e a sua formação**.** Campo Grande: Editora UFMS, 2003.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da Educação Básica: seus limites e possibilidades. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (Esforce). Brasília. v.7, n.12, jan./jun.2013.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas/SP: Praxis.1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória*: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional***.** 4. ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização participativa. In: *Retratos da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (Esforce). Brasília. v.7, n.12, jan./jun.2013.

SOUZA, Luciene Maria de. *Estado e Políticas Públicas Educacionais***:** reflexões sobre as práticas neoliberais. UFU (Apresentação de Trabalho/Comunicação), 2008.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather (orgs). *As competências para ensinar no século XXI*: a formação dos professores e o desafio da avaliação; trad.Cláudia Schilling Magne e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

VIEIRA, Evaldo. *A política e as bases do direito educacional*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DOCUMENTOS OFICIAIS ANALISADOS

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/provinha-brasil>. Acesso em: 04/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 9394/1996* **(**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Disponível em : < http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 04/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação* (PNE). Disponível em < http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 04/01/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei Nº 11.274/2006***.** Institui a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 10/2007*. Institui a Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil. Brasília, 2007.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação (CEE/MT). *Resolução nº 262/2002*. Estabelece as normas aplicáveis para a organização curricular por Ciclos de Formação no Ensino Fundamental e Médio.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Escola ciclada de Mato Grosso*: novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer. 2.ed.Cuiabá: Seduc. 2001.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares para a Educação Básica*. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

ANEXO I

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

Prezado docente,

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: A PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.

Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Selma Gattass Dias Aires da Silva
(Acadêmica do PPGEdu-UNEMAT)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
(Profª Drª do PPGEdu-UNEMAT)

PERFIL DO DOCENTE:

1 – Nome da Escola _____

2 – Ciclo e fase em que atua: _____

3 – Sexo: M (.....) F (....)

4- Estado Civil: ( ) Casado(a) ( ) Solteiro(a) ( )União estável ( ) Outros

5- Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não Quantos? _____

6 – Faixa etária (em anos):
( ) 21 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35 ( ) 36 a 40 ( ) 41 a 45
( ) 46 a 50 ( ) 51 a 60 ( ) 61 a 65 ( ) acima de 65

7 – Cor (de acordo com classificação adotada pelo IBGE)
( ) branca ( )preta ( )amarela ( )parda ( )indígena. Etnia: _____

8 – Situação funcional:
( ) Efetivo ( ) Interino

9 – Regime de trabalho:
( ) 20 horas ( ) 30 horas ( ) 40 horas Outro:_____

10 – Tempo de serviço como professor (em anos):
( ) 0 a 05 ( ) 06 a 10 ( ) 11 a 15 ( ) 16 a 20 ( ) 21 a 25
( ) 26 a 30 ( ) acima de 30, especificar _____

11- Tempo de serviço na escola atual:_____

Contato: e-mail: selmagattass@hotmail.com
fone: 65-3223-6024/9935-6666

12 – Tempo em que atua na alfabetização:
( ) 0 a 05 ( ) 06 a 10 ( ) 11 a 15 ( ) 16 a 20 ( ) 21 a 25
( ) 26 a 30 ( ) acima de 30, especificar _____

13 – Escolarização/Titulação (assinale a maior titulação concluída):
( ) Graduado ( ) Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor

14 – Área de titulação (Preencher todos os campos: da menor à maior titulação concluída)
Graduação: _____
Mestrado:_____
Doutorado:_____

15 – Cursos de aperfeiçoamento nos últimos 3 anos:
1 - _____
2- _____
3 - _____
4- _____
5 - _____

16 - Renda familiar mensal (em salário mínimo):
( ) 01 a 03 ( ) 04 a 06 ( ) 07 a 10 ( ) 11 a 13 ( ) acima de treze

17 - Para você, o que significa avaliação?
_____
_____
_____
_____

18 - Que instrumentos de avaliação você utiliza na sua prática pedagógica?
_____
_____
_____

19 - Você conhece a Provinha Brasil? Sim ( ) Não ( )

20 – Você já aplicou Provinha Brasil? Sim ( ) Não ( )

21 – Qual a sua opinião em relação a provinha Brasil?
_____
_____
_____

22 - Qual a sua opinião em relação a elaboração e a forma de aplicação da Provinha Brasil?
_____
_____
_____
_____

23 - Quais as contribuições da Provinha Brasil para a sua prática docente?
_____
_____

24- Você toma conhecimento dos resultados da Provinha Brasil? Sim ( ) Não ( )

25 – Como você utiliza os resultados da Provinha Brasil?

_____
_____
_____
_____

26 – Cite os pontos positivos e negativos da Provinha Brasil:

Positivos_____
_____
_____
Negativos_____
_____
_____

ANEXO II

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO - UNEMAT
CAMPUS UNIVERSITÁRIO JANE VANINI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.
Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.
Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Unemat pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: cep@unemat.br.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto**:** POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A PROVINHA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE.
Responsável pela pesquisa: Profª. Drª Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
Endereço e telefone para contato: Rua Riachuelo, 1110 – Bairro: Cavalhada
Telefone: (65)-3222-2600
Equipe de pesquisa: Profª. Drª Elizeth Gonzaga dos Santos Lima e Selma Gattass Dias Aires da Silva

Descrição da pesquisa:

Esta pesquisa será realizada com os professores que atuam no 2° Ano do Ensino Fundamental nas Escolas Públicas Estaduais, localizadas na zona urbana de Cáceres/MT. São elas: **E.E. Criança Cidadã** (localizada no Jardim Cidade Nova), **E.E. Desembargador Gabriel Pinto de Arruda** (localizada no Jardim Padre Paulo), **E.E. Dr. José Rodrigues Fontes** (localizada na Cavalhada), **E.E. Dr. Leopoldo Ambrósio Filho** (localizada no DNER), **E.E. Esperidião Marques** (localizada no Centro), **E.E. Frei Ambrósio** (localizada no Junco), **E.E. Professor Natalino Ferreira Mendes** (localizada no Centro), **E.E. Professora Ana Maria das Graças de Souza Noronha** (localizada na Cohab Nova), **E.E. São Luiz** (localizada na Vila Mariana), **E.E. Senador Mário Motta** (localizada no Bairro São Luiz), **E.E.União e Força** (localizada no Centro), **E.E. Demétrio Costa Pereira** (localizada na Cidade Alta).

A escolha destas escolas se deu por elas oferecerem o Ensino Fundamental e trabalharem com a Provinha Brasil – instrumento de avaliação que fundamenta esta pesquisa. A Provinha Brasil é uma

avaliação externa através da qual a política educacional visa analisar de forma mais precisa o nível de alfabetização das escolas públicas brasileiras, buscar maiores avanços no Plano Nacional de Desenvolvimento Educacional (PNDE) e consequentemente, promover novos investimentos em programas educacionais.

A coleta de dados acontecerá a partir do mês de setembro de 2012 (após este projeto ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa) e terá duração de 9 meses. A abordagem da pesquisa será crítico – dialética , nos pressupostos do método quanti – qualitativo, através das seguintes técnicas:

***Aplicação de questionário** para todos os professores que atuam no 2° ano/Ensino Fundamental – zona urbana, das 12 escolas públicas estaduais de Cáceres, totalizando um número de 18 professores. O objetivo desta técnica é perceber o perfil geral dos professores, coletar informações sobre as concepções de avaliação e opiniões sobre a Provinha Brasil.

* R**ealização de entrevista -** após tabulação dos dados coletados via questionário**,** será retirada uma amostra destes professores para realização das entrevistas. A seleção dos professores para o plano amostral deverá acontecer em forma de sorteio. A entrevista tem o objetivo de aprofundar as informações coletadas a partir do questionário.

* **Observação** da realidade imediata – Serão realizadas observações nas salas de aulas de 03 professores que foram entrevistados. Pretende-se realizar estas observações no período que antecede a aplicação da Provinha Brasil e período posterior a esta aplicação. O objetivo da observação é analisar as influências da Provinha Brasil para a prática docente e confrontar estas análises com os resultados do questionário e das entrevistas.

A coleta de dados e análise dos dados será acompanhada pela orientanda e analisada entre as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa, ou seja, orientanda e orientadora. Ela não traz nenhum tipo de risco aos participantes uma vez que não se trata de benefícios financeiros ou físicos para os participantes, nem tão pouco para as instituições envolvidas. Os pesquisadores garantem total sigilo quanto a qualquer acontecimento presenciado durante a coleta de dados e aos resultados obtidos.

Os sujeitos pesquisados, caso sintam-se prejudicados, estes tem todo o direito de se retirarem do processo de pesquisa a qualquer momento de execução da mesma, sem qualquer prejuízo da continuidade do acompanhamento. Esta pesquisa não terá nenhum custo para os sujeitos pesquisados, portanto, não haverá ressarcimento de despesas ou forma de indenização.

_____

Nome e assinatura do sujeito ou responsável