



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Michele Cemin

**A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo
de alfabetização de crianças: um estudo de caso em uma escola
municipal de Salvador**

Salvador
2014

MICHELE CEMIN

A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha

Salvador
2014

MICHELE CEMIN

A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Defendida em 07 de fevereiro de 2014

Banca Examinadora

Álamo Pimentel _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Elisabete Conceição Santana _____

Doutora em Educação pela Universidade de Educación Moral y Democracia pela
Universidade de Barcelona (UB)

Penildon Silva Filho _____

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia – (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Uilma Alves Rodrigues _____

Doutora em Perspectiva Histórica e Comparada da Educação na Universidad de
Salamanca na Espanha (USAL)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Maria Couto Cunha _____

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

L929 Cemin, Michele.

A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador / Michele Cemin. 2014.

120 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Couto Cunha.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2014.

À meus familiares e ao meu esposo Fernando Majolo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora Maria Couto Cunha pela dedicação e empenho na realização desse trabalho.

Aos professores Álamo Pimentel, Penildon Silva Filho, Raquel Nery Bezerra e Rosilda Ferreira Arruda que, ao tempo do exame de qualificação, contribuíram para o aprimoramento do projeto de pesquisa.

Aos demais professores da FACED, José Wellington, Vera Fartes, Dora Leal, Robert Verhine, com os quais cursei disciplinas que contribuíram de forma significativa para o aprimoramento dos conhecimentos.

Aos meus familiares que sempre incentivaram meus estudos.

Ao meu querido esposo Fernando Majolo pela paciência, força e compreensão em todos os momentos.

Às minhas gatas de estimação, Mica e Preta, pela companhia na ausência do Fernando.

Aos colegas do grupo NEEM que contribuíram com discussões e estudos teóricos na Linha de Política e Gestão da Educação.

Aos colegas que cursaram disciplinas na FACED com o compartilhamento de experiências.

Por fim, agradeço aos profissionais da escola que serviu de campo da pesquisa pelo acolhimento e grande ajuda na coleta de dados.

Nunca olhei pros lados
Pra não perder a direção
Nem senti meus passos
Na marcha sega
Encontro uma razão...

Duca Leindecker

CEMIN, Michele. A Provinha Brasil como contribuição para a melhoria do processo de alfabetização de crianças: um estudo de caso em uma escola municipal de Salvador. 120 f. il. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo analisar a repercussão do programa de avaliação da Provinha Brasil no planejamento e nas ações pedagógicas dos professores, no que se refere ao processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos de uma escola da rede pública do município de Salvador. Inicialmente são analisados os aportes teóricos da literatura sobre as políticas de alfabetização de crianças e de avaliação educacional feitas no Brasil. Depois são analisados os dados da pesquisa empírica feita em uma escola pública do sistema municipal de Salvador. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, sendo a coleta de dados feita através de pesquisa documental, observações e entrevistas. A partir dos dados recolhidos na pesquisa, verificou-se o pouco alcance que a Provinha Brasil significou na escola investigada, principalmente levando em conta que o sistema de ensino compartilha com outras orientações metodológicas, inclusive com avaliações próprias sobre o nível de alfabetização das crianças. Os dados mostraram uma considerável distância entre os objetivos dessa política em diagnosticar as insuficiências do processo de alfabetização através dos testes e as possibilidades de que seus resultados contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas em torno do ensino da leitura e da escrita das crianças.

Palavras-chave: Provinha Brasil. Processo de alfabetização. Avaliação em larga escala.

CEMIN, Michele. The Provinha Brasil as a contribution to the improvement of the literacy process of children: a case study in a public school in Salvador.120 f. il. 2014. Thesis (Master's Degree) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014.

ABSTRACT

This work aimed to analyze the impact of the program assessment Provinha Brasil in planning and educational activities of teachers , with regard to the literacy process of children in the early years of a public school in the city of Salvador . Initially the theoretical contributions of the literature on the political literacy of children and educational assessment made in Brazil are analyzed . After the data of empirical research done in a public school system of the city of Salvador are analyzed . This is a qualitative research study of the type of case , and the data were collected through desk research , interviews and observations . From the data collected in the survey , it was found that the short-range Provinha Brasil meant the school investigated , especially considering that the education system shares with other methodological guidelines , including own assessments about the level of literacy of children. The data showed a considerable gap between the objectives of this policy in diagnosing the shortcomings of literacy through the testing process and the possibilities that their findings will contribute to the improvement of teaching practices around the teaching of reading and writing of children.

Key words: Provinha Brasil. Literacy process. Evaluation scale.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Matriz de Referência da avaliação da alfabetização e do letramento inicial da Provinha Brasil.....	45
Quadro 2 Matriz de Referência da avaliação de matemática da Provinha Brasil.....	46
Quadro 3 Cronograma das visitas à escola selecionada.....	75
Quadro 4 Categorias de profissionais entrevistados.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Programa de Mobilidade Acadêmica entre Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem
PMS	Prefeitura Municipal de Salvador
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProUni	Programa Universidade para Todos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Educação
Sinaes	Sistema de Avaliação da Educação Superior
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRUDUÇÃO	15
1.1 OBJETIVOS	18
1.1.2 Geral	18
1.1.3 Específicos.....	18

CAPÍTULO 2

BREVE ANÁLISE SOBRE AS POLITICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL	21
--	----

CAPÍTULO 3

A PROVINHA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	32
3.1 CONCEITO E TIPOLOGIAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	32
3.2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E/OU EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	37
3.3 A PROVINHA BRASIL: SEUS FUNDAMENTOS E OPERACIONALIDADE	41
3.4 UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROVINHA BRASIL NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES.....	54
3.5 A PROVINHA BRASIL E O COTIDIANO DA ESCOLA	64

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	68
4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	68
4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA.....	71
4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	73
4.4 ETAPAS DA PESQUISA	74

CAPÍTULO 5

A PROVINHA BRASIL E O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA ESCOLA SELECIONADA79

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA79

5.2 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA ESCOLA SOBRE A PROVINHA BRASIL, CONFRONTADAS COM A LITERATURA CONSULTADA.....82

5.2.1 Importância e o papel da Provinha Brasil para avaliar o processo de alfabetização84

5.2.2 Métodos e práticas vivenciadas na escola versus competências e habilidades requeridas pela Provinha Brasil88

5.2.3 Questões da Provinha Brasil versus os conteúdos ensinados pelos professores alfabetizadores nas suas aulas.....94

5.2.4 Integração da Provinha Brasil no cotidiano da escola.....97

5.2.5 Contribuições do processo de avaliação da Provinha Brasil para a melhoria da alfabetização.101

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS105

REFERÊNCIAS.....108

APÊNDICES.....113

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para diretor e vice diretor.....114

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para coordenador pedagógico..116

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para professor.....118

APÊNDICE D – Termo de permissão para coleta de dados.....120

INTRUDUÇÃO

As discussões referentes à melhoria da qualidade de ensino atrelada ao rendimento dos discentes vêm aumentando no Brasil nos últimos anos principalmente a partir dos resultados evidenciados nas avaliações em larga escala. Os resultados obtidos nessas avaliações, essencialmente na Educação Básica, fazem com que a educação ocupe lugar de destaque nas ações governamentais e nos debates entre educadores, pesquisadores e nas instâncias governamentais que buscam novos caminhos para reverter esse quadro que a educação vem apresentando.

Assim, com a expansão e valorização do acesso à Educação Básica, ocorridas no Brasil a partir da década de 1990, a busca por melhor desempenho das instituições públicas de ensino tornou-se um desafio e, conseqüentemente, uma meta a ser alcançada.

Através das constatações feitas por Ferreiro e Teberosky (1985), analisando a situação da América Latina, a habilidade de ler e escrever tomou lugar de destaque na preocupação dos educadores. Apesar da variedade de métodos que são criados e recriados com a finalidade de solucionar os problemas das dificuldades da alfabetização, ainda há crianças que avançam nos anos de escolarização sem saber ler e escrever.

Para essas autoras é preciso analisar os fatores comumente apontados como causas do fracasso escolar tais como: absenteísmo escolar, repetência e evasão escolar. No entanto, as autoras chamam a atenção para termos cuidado nessa análise em que coloca a responsabilidade no sujeito-aluno e questionam se o que acontece é o abandono do aluno desertor, no caso da evasão escolar ou se é a escola que não dispõe de estratégias eficientes para conservá-lo no sistema, ou, ainda se existem outros fatores que intervêm nessas situações. Então, para elas, não se trata de um problema individual apenas, e sim, de uma questão social.

Mortatti (2010) entende a alfabetização escolar como um processo de leitura e da escrita na fase inicial da escolarização e o define como complexo e multifacetado, que envolve diversas ações e políticas, caracterizando-se como um dever do Estado e um direito dos cidadãos. Pra ela:

Em sociedades letradas contemporâneas essa relação impõe tanto a necessidade de inserção/inclusão dos não alfabetizados no mundo público da cultura escrita e nas instâncias públicas de uso da linguagem, quanto demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementação de ações visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais. (MORTATTI, 2010, p. 329)

Por conta dessa complexidade, essa autora ressalta que na História brasileira têm ocorrido disputas políticas em torno das formas de como alfabetizar as crianças, o que tem gerado indefinições acerca do melhor método e das melhores práticas alfabetizadoras. Voltaremos a essa discussão em capítulo específico dessa dissertação.

Em outro texto, Mortatti (2000) aponta:

O ensino inicial da leitura é tomado como problema estratégico, tornando-se um importante índice para medir a eficácia da escola em relação ao cumprimento da promessa com que acena as novas gerações e que a caracteriza e justifica: o acesso ao mundo público da cultura letrada. (MORTATTI, 2000, p. 42)

Percebe-se a partir disso, a importância de se atentar para o sucesso do processo de alfabetização, tendo em vista a sua relevância para o progresso do aluno nos níveis posteriores da sua escolaridade. Faz-se então necessário, investir nos primeiros anos de escolaridade para garantir um percurso escolar de sucesso. Levando em conta que o processo de alfabetização na fase inicial da escolarização se constitui em um sistema complexo e multifacetado, conforme já mencionado, exigindo concepções e práticas bem fundamentadas, o investimento nessa etapa do ensino poderá melhorar os índices de qualidade educacional no Ensino Fundamental.

Para a política educacional em vigor no país neste início de século, a melhoria da qualidade da Educação Básica tem sido uma diretriz fundamental. Muito se tem discutido sobre os resultados escolares dos discentes nas avaliações realizadas nos

diversos níveis de ensino, resultados esses que necessitam ser explorados para se perceber avanços ou insuficiências.

A partir da década de 1990, no Brasil, foram iniciadas políticas de avaliação no sistema educacional, implementadas pelo governo central com vistas a melhoria da qualidade da educação. O objetivo dessas avaliações é assegurar um diagnóstico da realidade educacional brasileira para as tomadas de decisão, tanto no nível dos sistemas, quanto das instituições de ensino.

A Provinha Brasil tem sido uma das iniciativas do Governo Federal no sentido de dar suporte ao trabalho dos professores com a finalidade de melhorar as suas práticas de ensino no processo de alfabetização das crianças. O objetivo da Provinha Brasil, portanto, é avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades da leitura e da escrita. De acordo com a concepção desse programa de avaliação, isso possibilita o estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino, planejamento de cursos de formação continuada para professores, investimentos em medidas que garantam melhor aprendizado, bem como, desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis dificuldades na aprendizagem das crianças e melhoria na qualidade do ensino.

Esta pesquisa, portanto, problematiza a contribuição da Provinha Brasil no processo de ensino e na prática pedagógica dos professores alfabetizadores. Seu eixo principal é o questionamento sobre a colaboração do processo de avaliação através da Provinha Brasil para a melhoria do processo de alfabetização das crianças nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

Para concretização da pesquisa configurou-se como questão central: Qual a contribuição da Provinha Brasil para a melhoria do processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental? Para a realização dessa investigação optou-se pelo estudo de caso em uma escola pública no município de Salvador. A partir dessa questão, a pesquisa teve os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVOS

1.1.2 Geral

Analisar a repercussão do programa de avaliação da Provinha Brasil no planejamento e nas ações pedagógicas no que se refere ao processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos de uma escola da rede pública do município de Salvador.

1.1.3 Específicos

1. Compreender a concepção da Provinha Brasil como política educacional voltada à melhoria do processo de alfabetização das crianças no início da escolarização.
2. Analisar a operacionalização da Provinha Brasil como instrumento que possa contribuir para subsidiar as ações pedagógicas do ensino da leitura e da escrita das crianças.
3. Verificar na escola selecionada como os professores, gestores e coordenação pedagógica percebem a correspondência entre os conteúdos contidos na Provinha Brasil e práticas desenvolvidas no processo de alfabetização das crianças.
4. Analisar como as ações de avaliação através da Provinha Brasil influenciam no planejamento e atuação dos professores nos três primeiros anos do Ensino fundamental no que se refere ao ensino da leitura e da escrita.
5. Verificar na escola selecionada como a avaliação da Provinha Brasil se insere na dinâmica do seu cotidiano.

O interesse por essa temática, envolvendo as condições de alfabetização dos alunos da rede pública no início da escolaridade, é decorrente da nossa reflexão sobre as diversas questões referentes aos resultados demonstrados pelos estudantes das

escolas públicas em avaliações externas e de sua aplicabilidade para a melhoria do ensino.

A reflexão acima referida se acentua quando tivemos a oportunidade de estagiar, como aluna do curso de Pedagogia, em uma escola municipal, localizada na periferia de Salvador. O vínculo com a Universidade Federal da Bahia se iniciou no primeiro semestre de 2009, como aluna da referida universidade através do Programa de Mobilidade Acadêmica entre instituições federais de ensino superior - IFES. Nosso curso de graduação em Pedagogia teve seu início na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde cursamos até o sexto semestre e, por motivos de mudança de residência, complementamos nossos estudos na UFBA, concluindo nessa universidade o curso superior. Na ocasião, tivemos a designação do colegiado do Curso de Pedagogia para estagiar em uma Escola Municipal e a partir das vivências desse Estágio, surgiram a necessidade e o interesse em aprofundar os estudos referentes ao processo de alfabetização.

Já no período dessa experiência, constatamos as dificuldades, tanto do corpo docente, quanto do discente, em desenvolver uma educação de qualidade e, em especial, no ensino da alfabetização. Também, não percebíamos uma relação direta entre as avaliações efetuadas e as futuras ações de planejamento pedagógico por parte do corpo docente encarregado com essa fase do processo de ensino, naquela escola. A avaliação através da Provinha Brasil, nessa escola, na nossa compreensão, consistia em uma ação pontual dentro do cenário escolar, sem um envolvimento real dos educadores com os seus resultados e sua aplicabilidade para o processo de ensino.

A instituição que serviu de campo para a coleta de dados é de porte pequeno com turmas de 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino. Por se tratar de uma escola pequena e com uma boa organização gestora, constatada através de observações e entrevistas, houve o interesse em pesquisar se ali as avaliações em larga escala, através da Provinha Brasil contribuíam para auxiliar as práticas cotidianas do ensino.

A presente pesquisa avançou nessa direção, aprofundou a análise, utilizando o necessário arcabouço teórico-metodológico, que permitiu desenvolver um estudo de cunho científico-acadêmico a partir da realidade apresentada. No primeiro capítulo,

que corresponde a essa introdução, é feita a delimitação e contextualização do objeto de estudo. No seu segundo capítulo tece considerações sobre os aportes teóricos da literatura sobre as políticas de alfabetização de crianças no Brasil. No terceiro, analisa a Provinha Brasil no contexto das políticas públicas de avaliação, demonstrando a operacionalidade dessa avaliação em implementação no país. O percurso metodológico seguido na pesquisa empírica se encontra no quarto capítulo, que é seguido da análise e interpretação dos dados coletados em uma escola pública do sistema municipal de Salvador. Conclui a dissertação com as considerações finais.

BREVE ANÁLISE SOBRE AS POLITICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO BRASIL

A alfabetização, entendida como processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna na fase inicial de estudos, é uma das etapas da escolarização mais importante no decorrer da trajetória escolar de um indivíduo. É nessa fase que se constrói a base de conhecimento para que as relações e inter-relações da aprendizagem que se adquire no processo de escolarização posterior sejam aprendidas de forma mais eficaz. Atentando-se para esta premissa, recentemente iniciou-se, na sociedade brasileira, uma maior preocupação com a alfabetização e sua importância no processo de escolarização.

Em termos etimológicos, alfabetização significa levar a aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e escrever. Assim “a especificidade da alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita”. (DIOGO e GORETTE, 2011, p. 12) Para Soares (1989, p. 21), a alfabetização é a ação de alfabetizar, tornando um indivíduo capaz de ler e escrever.

A alfabetização, pois, é um grande desafio para o professor. Nas últimas décadas, esta questão tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas entre os professores, psicólogos, linguistas e pedagogos que veem a alfabetização como um processo complexo que vai muito além de uma aprendizagem mecânica de códigos.

Para tanto, surge questionamentos sobre qual a melhor forma de alfabetizar, como e por onde iniciar a alfabetização das crianças: pelo som, pelas palavras, sílabas ou pela contação de histórias? Para Mortatti (2009) duas questões são matriciais nesse contexto. A primeira seria como enfrentar as dificuldades tanto de nossas crianças em aprender a ler e escrever quanto de nossos professores em ensinar-lhes? A outra seria: como enfrentar o grave problema do fracasso da escola e da educação em nosso país a partir das dificuldades que se vinculam ao ensino e aprendizagem

da leitura e da escrita? Esta situação está a exigir ações políticas que se caracterizam como dever do Estado e direito constitucional do cidadão. Em sociedades letradas estas ações impõem para atender à necessidade de inclusão dos que ainda não são alfabetizados no mundo da cultura e da escrita e no uso das técnicas de linguagem imprescindíveis para a vida nas sociedades contemporâneas.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, no seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1991), já apontavam a existência de um problema de grande magnitude ao analisar os dados dos países da América Latina com relação à proporção de habitantes analfabetos, o que estava merecendo ações de organismos internacionais como a UNESCO para alertar os dirigentes desses Estados no sentido de formular políticas para enfrentar esta situação.

Esses questionamentos não são desconhecidos da comunidade política e acadêmica e carregam consigo o mesmo problema político e social pela busca de melhoria na alfabetização das crianças, desde o final do século XIX no Brasil. Durante o período republicano houve a necessidade de uma educação laica e gratuita para atender ao novo cenário político. Sendo assim, a alfabetização passou a ser a forma mais evidente e complexa da relação problemática entre educação e modernidade, tornando-se o principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar no país.

Essas questões se referem a um quadro problemático de ordem política e social no país que vem modificando a história da educação e da alfabetização através da busca por soluções para tal problema.

A partir da década de 90 no Brasil, as habilidades de ler e escrever das crianças em fase de alfabetização tomou lugar de destaque na preocupação dos educadores. Apesar da variedade de métodos que são criados e recriados com a finalidade de solucionar os problemas das dificuldades da alfabetização, ainda há crianças que avançam nos anos de escolarização sem saber ler e escrever.

Como já mencionado na introdução dessa dissertação, Mortatti (2010) entende a alfabetização como um processo complexo e multifacetado. Essa complexidade, apesar de parecer uma premissa, não tem sido tão evidente para as políticas públicas brasileiras nas últimas décadas. Para esta autora, isso não é característico

dos dias atuais, podendo ser observado desde o final do século XIX. A autora explica essa situação quando afirma que:

Ao longo desses aproximadamente 130 anos de história da alfabetização, em decorrência do que se considerou a nova e a definitiva verdade científica sobre esse processo, pode-se constatar, em determinados momentos, a centralidade atribuída, no âmbito do que hoje denominamos “políticas públicas”, a um ou a alguns dos aspectos específicos da alfabetização, tendendo-se a reduzir esse processo a aspectos neutros e meramente técnicos, porque considerados correspondentes à verdade científica comprovada e inquestionável. (MORTATTI, 2010, p. 329)

Esta forma de pensar decorre de não se considerar que as decisões ou opções metodológicas decorrem da adoção de determinadas teorias do conhecimento vigentes em cada momento histórico.

Fazendo uma retrospectiva histórica, a autora enfatiza que no período anterior à Proclamação da República no Brasil, a alfabetização das crianças tomou lugar de destaque, situação gerada devido à preocupação com o ensino inicial da leitura e da escrita principalmente dos administradores públicos envolvendo intelectuais da Corte, estendendo para algumas províncias brasileiras em especial a de São Paulo. Com a reforma da instrução pública ocorrida na década inicial da República as práticas de leitura e escrita tornaram-se escolarizadas. Tais práticas aconteceram em espaços públicos com rigor de métodos e intencionalidade, considerados importantes pelo atual cenário político da República para a formação do cidadão e para o crescimento político e social do país. A partir de 1930, a educação, com prioridade na alfabetização, passa a compor políticas e ações governamentais com o objetivo de manter e impulsionar o desenvolvimento nacional.

Com isto, o ato de saber ler e escrever tornou-se parâmetro de verificação da eficiência da escola pública e de direito dos indivíduos. Isso se deu através de variadas finalidades, conteúdos e formas, objetivando atender às dificuldades enfrentadas pelas crianças em ler e escrever para responder adequadamente às exigências e urgências educacionais do país. Todo esse processo envolve métodos adequados para a alfabetização. A autora citada ressalta:

Como resultado de disputas políticas que têm sua face mais visível na *querela dos métodos*, ou seja, na disputa em torno do método de ensino inicial da leitura (e escrita), considerado *novo* e melhor em relação ao *antigo* e *tradicional*, seja para enfatizar um desses métodos, seja para negá-los em bloco, em cada momento histórico, cada *novo* sentido da alfabetização se tornou hegemônico, porque oficial, mas não único nem homogêneo, tampouco isento de resistências, mediadas especialmente pela velada utilização de antigos métodos e práticas alfabetizadoras. (MORTATTI, 2010, p. 330)

Sendo a alfabetização um processo complexo, a história da alfabetização também se encaixa nesse perfil. Durante o decorrer do tempo, a alfabetização passou por inúmeras mudanças e foi marcada por permanências e rupturas que possuem relação direta com a disputa pela hegemonia em torno do método de ensino inicial da leitura considerado novo e melhor em relação ao antigo e tradicional, de modo que em cada momento histórico, novo sentido de alfabetização se tornou hegemônico.

A partir dessas considerações históricas, a autora citada identifica quatro momentos na história das políticas de alfabetização no Brasil. O primeiro, que vai de 1876 a 1890 e é caracterizado pela disputa entre os favoráveis ao *novo* método da palavração e os dos *antigos* métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico). O segundo momento que vai de 1890 a meados da década de 1920, é marcado pela disputa entre os que defendem o *novo* método analítico e os que preferem os *antigos* métodos sintéticos. O terceiro momento (meados de 1920 a 1970), as discussões se dão entre os que defendem os *antigos* métodos de alfabetização e os *novos* testes ABC para a se detectar o nível que a criança se encontra para a aprendizagem da leitura e da escrita, do que decorre da utilização de métodos mistos. E o quarto e último momento, identificado entre os anos de 1980 e 1994, época de referência dos estudos desta autora, é caracterizado pelos defensores do viés construtivista e dos testes de maturidade e dos *antigos* métodos de alfabetização. Algumas abordagens desse período ainda estão presentes no momento atual, acrescentando aspectos da introdução em nosso país do conceito de letramento e as discussões mais recentes sobre o método fônico.

Nos anos finais da década de 1970 e início de 1980, com o fim da ditadura militar no Brasil iniciada em 1964 e com o crescimento da luta pela liberdade política e social

do país, passou-se a questionar e serem cobradas ações das políticas públicas referentes ao ensino da leitura e da escrita, pois era nessa fase que se encontrava a maior parte da população brasileira pobre e com maior índice de fracasso escolar.

Os estudiosos identificam dois tipos básicos de métodos que são considerados tradicionais no ensino e da aprendizagem da leitura e escrita a depender da unidade linguística de onde deve iniciar o processo e do que é considerado o todo ou parte. Os métodos sintéticos que seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (letras, fonemas) para depois gradativamente chegar às unidades maiores. Esses métodos do tipo sintético se subdividem em: alfabético, que parte da decoração oral das letras do alfabeto, em seguida suas combinações silábicas e depois o texto, o fônico, que começa com a forma e o som das vogais, depois as consoantes e as relações cada vez mais complexas, e silábico que tem como referência de partida, a sílaba. Em contraposição, os métodos analíticos partem do todo para as partes e se dividem em: palavraç o, cujas palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização, sentenç a, ao comparar palavras e isolar elementos conhecidos nelas para o aluno ler e escrever outras palavras e método global, que parte do reconhecimento total do texto para depois reconhecer as sentenç as. (ALMEIDA, 2008) Alguns autores ainda identificam nesta última categoria o método da historieta e do conto. Ainda é identificado o método de alfabetização misto que se constitui numa mistura do sintético e do analítico.

Esses métodos considerados tradicionais também chamados de cartilhescos consistiam apenas em cópias, ditados, exercícios conforme modelos e baseados na decoração, na memorização das letras, das famílias silábicas, das palavras, entre outros, sendo o processo de ensino problemático e com difíceis resultados. Era o ensino de um processo apenas mecânico, o que motivou críticas a partir de estudos feitos nas áreas da psicologia, da linguística, principalmente.

A partir dos problemas enfrentados na alfabetização do país, têm sido adotados por pesquisadores brasileiros, três modelos teóricos principais de explicação para as dificuldades na alfabetização das crianç as no Brasil: o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento. Em cada momento histórico cada uma dessas concepções tende a se tornar hegemônica. Mas não a única, nem

homogênea, nem isenta de resistências, mediada pela utilização dos antigos métodos.

A teoria do Construtivismo surgiu na década de XX tendo como base os estudos do biólogo, filósofo e epistemólogo suíço Jean Piaget. Esse estudioso baseou suas pesquisas na observação de indivíduos desde o nascimento até a adolescência, percebendo a partir de suas investigações que o conhecimento se constrói na interação do sujeito com o meio ao qual ele está inserido. A partir dos estudos feitos por Emilia Ferreiro na Universidade de Genebra, sob orientação de Jean Piaget e contando com a participação de outros pesquisadores, o Construtivismo se apresentou como revolução conceitual no ensino da leitura e da escrita. Esses estudos buscaram compreender como a criança aprende a ler e escrever e questionam os métodos de ensino praticados até então. No seu livro *Psicogênese da Língua Escrita* Emilia Ferreiro e Ana Teberosky argumentam-se contrárias aos princípios que fundamentam os métodos tradicionais, vez que eles confundem o método de ensino com o processo de aprendizagem da criança. Para elas, a ênfase nas habilidades perceptivas que fundamentam aqueles métodos descuida de aspectos essenciais que a Psicologia da Aprendizagem nos mostra, quais sejam: (a) a competência linguística da criança: b) suas capacidades cognitivas. Para as pesquisadoras, a preocupação maior do professor alfabetizador deva ser com a sintaxe (a formulação do pensamento da criança expresso na linguagem) e não com o léxico (a forma como as palavras são escritas). As crianças, com o contato com a linguagem falada e escrita, elaboram suas hipóteses, procuram compreender a natureza da linguagem como se fala a sua volta e elas mesmas constroem as regras, buscando construir suas próprias gramáticas. Sendo assim, elas (as crianças) devem ser o foco do processo. No entanto, esta nova abordagem de conceber as formas de aprendizagem da criança não se constituía na elaboração de um método de alfabetização, o que ocasionou equívocos por parte dos elaboradores das políticas e dos professores em geral.

Sobre isto Mortatti (2010) acrescenta:

E, diferentemente do que supunham muitos alfabetizadores, principalmente nos anos iniciais da divulgação entre nós dos resultados dessas pesquisas, o construtivismo não pode e não pretende ser nem um novo método de ensino da leitura e escrita

nem, portanto, comporta uma nova didática (teoria do ensino) da leitura e escrita. (MORTATTI, 2010, p. 332)

A partir da década de 1980, o modelo construtivista passou a ser implementado nas secretarias estaduais de educação do país. Soares (2004, p. 11) analisa esta questão chamando a atenção para alguns pontos positivos gerados a partir daí: 1) alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita pela criança, que passa a ser sujeito ativo na sua aprendizagem; 2) são deixados de lado os chamados pré-requisitos para a aprendizagem da escrita que caracterizavam as crianças como prontas ou maduras para ser alfabetizada; 3) as dificuldades das crianças no processo de construção do sistema de representação da língua escrita consideradas deficiências ou disfunções passam a serem considerados “erros construtivos”, resultado de constantes reestruturações. E como esse modelo teórico que auxilia na compreensão do processo de aprendizagem da criança não corresponde à construção de um novo método de alfabetização, alguns elementos se interpõem no cenário que levaram ao abandono do uso do método, processo que alguns autores chamam de desmetodização da alfabetização.

Soares (2004) ainda acrescenta:

Sem negar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área de alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, é preciso, entretanto, reconhecer que ela conduziu a alguns equívocos e a falsas inferências, que podem explicar a *desinvenção* da alfabetização, de que se fala neste tópico. (SOARES, 2004, p. 11)

Esta consideração, segundo a autora citada, pode explicar a perda de especificidade do processo de alfabetização.

Retomando a análise dos modelos teóricos que surgem para enfrentar os problemas da alfabetização no nosso meio ressaltamos que, nesse mesmo período, outras pesquisas nessa área foram surgindo como ocorreu com as propostas dos pesquisadores João Wanderley Geraldi e Ana Luiza Smolka, que fundamentaram suas pesquisas no interacionismo linguístico e na psicologia soviética. Por esta visão, a alfabetização corresponde ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e

escrita entendidas como atividade discursiva, que depende diretamente das relações de ensino que estabelecem na sala de aula. Esta perspectiva propõe uma forma de compreender como se dá o processo do ensino e da aprendizagem da língua escrita entendendo como uma nova didática que tem como foco o texto. Com isto consideram-se as relações entre os diversos aspectos que acontecem nesse processo discursivo, como: por que, para que, como, o que, quando, onde, quem, com quem se desenvolve esse processo de ensino e aprendizagem. (MORTATTI 2010, p. 332)

Outro modelo teórico corresponde ao Letramento. São resultados, no Brasil, de estudos que chegam através das propostas dos pesquisadores Mary Kato, Leda Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares, que trazem o conceito de letramento. Esse termo passa a ser utilizado mais sistematicamente na década de 1990, quando seu uso se torna corrente entre os educadores. Uma das questões postas nesse cenário constitui a confusão que se estabelece no emprego dos dois conceitos: Alfabetização e Letramento. Para diferenciar podemos esclarecer que a Alfabetização significa a aprendizagem básica do sistema da leitura e da escrita e o Letramento compreende a apropriação das habilidades no uso da leitura e escrita como práticas sociais, ou seja, do uso competente dessas formas de comunicação no convívio social. Soares (1998) assim esclarece:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”. (SOARES, 1998, p.30)

Esta autora chama a atenção sobre a necessidade da indissociabilidade desses dois processos assim se expressando:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita – o *letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis (SOARES, 2004, p. 14)

Observa-se, assim, como se colocam complexas na atualidade, as compreensões sobre os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, o que tem demandado debates e discussões em torno das suas práticas e está a merecer atenção das políticas públicas. Na história da alfabetização no Brasil foram sendo incorporadas propostas didático-pedagógicas fundamentadas nesses modelos teóricos, ainda que com menos intensidade de forma complementar ao construtivismo.

Apesar de serem modelos teóricos distintos em sua essência e demandarem opções variadas em termos políticos, o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento, têm sido usados de forma correlacionada como se fossem homogêneos e complementares entre si e como se todos pudessem ser entendidos, de forma redutora, como correspondentes a três novos métodos de ensino. (MORTATTI, 2010, p. 333)

Vale destacar também, que não há utilização pura dessas três vertentes nas práticas de ensino. Ainda concentram-se nas ações alfabetizadoras, consideradas por muitos ultrapassadas, práticas realizadas através do método fônico, analítico e misto que são utilizados no Brasil desde o século XIX.

Na década de 1990, no nível federal, ocorre a reorganização e a centralização das políticas públicas para a educação e a alfabetização. Com isso, o construtivismo se disseminou nas práticas de ensino por todo o Brasil, com incorporação das propostas inerentes aos outros modelos teóricos.

Assim, Mortatti (2010) salienta a convivência das várias tendências nas orientações de tais políticas:

É importante destacar, porém, que sua oficialização [do construtivismo] não os tornou *unanimidade na prática alfabetizadora*, seja porque, como já apontei, não há nem pode haver, de um ponto de vista teórico rigoroso, uma *didática construtivista* nem um método construtivista de alfabetização, seja porque, mesmo com a hegemonia do construtivismo no Brasil, ou mesmo com aspectos do interacionismo linguístico e da proposta de letramento incorporadas nos documentos oficiais a partir de então, continuaram a ser utilizadas cartilhas e métodos de alfabetização. (MORTATTI, 2010, p. 333)

Outros estudos tem tentado alcançar novas soluções para a crise que se instalou no quadro educacional brasileiro no que se refere ao processo de alfabetização das crianças, principalmente diante dos resultados das avaliações de desempenho realizadas em larga escala pelo governo. Dentro dessas propostas vem ganhando destaque a centrada no método fônico que não se constitui em uma proposta nova ou pioneira e, sim, uma retomada do método caracterizado como de marcha sintética conhecido no Brasil desde o século XIX. Os proponentes desse método se colocam opositores das premissas do construtivismo e das orientações do governo Federal com relação à condução do processo de ensino das séries iniciais, como, por exemplo, contra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PNE) elaborados pelo Governo, incorporando elementos dos modelos teóricos acima identificados. Para Mortatti (2010):

A apresentação da atual proposta do método fônico pode ser, portanto, caracterizada como indicativa de um processo que denomino *remetodização da alfabetização*. Trata-se de reposição/atualização de um novo/velho discurso, já fartamente conhecido e utilizado ao longo da história da alfabetização no Brasil por aqueles que, em cada um dos quatro momentos cruciais que proponho, buscarem convencer seus contemporâneos de que eram portadores de nova, científica e definitiva solução para os problemas da alfabetização no país (MORTATTI, 2010, p. 334)

A discussão da retomada do método fônico em oposição principalmente ao construtivismo tem gerado, conforme aponta essa autora, uma recolocação no centro dos debates da disputa pela hegemonia de projetos políticos na formulação e implementação de políticas públicas para a alfabetização no Brasil.

Toda esta discussão coloca questões sobre os processos da alfabetização de crianças que acontecem nas escolas e sobre as ações do governo em avaliar e tentar contribuir para o sucesso desses processos nas escolas, utilizando para tanto a avaliação em larga escala. Estas reflexões nos levam a outras quando se pergunta: em que sentido o processo de avaliação desenvolvidos pelo Ministério da Educação, através da Provinha Brasil poderá contribuir para minorar os problemas do ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita assim como do domínio dessa linguagem no plano das práticas sociais das nossas crianças? De que forma essa proposta de avaliação desenvolvida anualmente nas redes públicas poderá colaborar com as práticas pedagógicas dos professores, visando a um processo de

aprendizagem da língua escrita, por parte das crianças, com bons resultados? Estas e outras questões dirigem nosso estudo e vão perseguir nossa investigação através da pesquisa proposta.

A PROVINHA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo pretende discutir e analisar a implementação das avaliações no campo educacional desenvolvidas no país, particularizando a Provinha Brasil como uma ação do Governo Federal, no intuito de auxiliar os sistemas de ensino de modo a corrigir os problemas do ensino e aprendizagem da leitura e escrita das crianças no início da escolarização. Inicialmente neste capítulo são colocados o conceito e as diferentes formas de avaliação educacional na visão de alguns autores. Posteriormente destacamos as políticas de avaliação educacional em larga escala, também denominadas de avaliações externas no Brasil, com ênfase na Provinha Brasil. A seguir são colocados os aspectos estruturais e de funcionamento dessa avaliação nas escolas públicas de Educação Básica, o que constitui o campo de análise dessa dissertação. Por fim, realizamos uma discussão sobre as análises que alguns autores desenvolvem sobre essa avaliação específica, amparados em pesquisas sobre o desenvolvimento dessa política no contexto atual brasileiro.

3.1 CONCEITO E TIPOLOGIAS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

O conceito e a compreensão sobre a importância do processo de avaliação atualmente tem interessado vários especialistas e estudiosos. Diversos autores como Tyler (1974), por exemplo, compreendem a avaliação como um suporte para a tomada de decisões. Stufflebeam (1998) defende que essa tomada de decisão proveniente da avaliação, melhora o trabalho a ser realizado posteriormente. O mais

importante a partir disso, é estar claro que o ato de avaliar pressupõe uma forma de detectar problemas e pensar soluções para esses problemas.

De um modo geral, a avaliação se traduz em uma prática realizada nos mais variados níveis e espaços de vida e do trabalho. Essa atividade é usualmente praticada para acompanhar a qualidade dos serviços, em diversos contextos, para se obter informações mais precisas sobre fatores, princípios, ações, no interesse da melhoria desses serviços.

Na compreensão de Luckesi (2003), o ato de avaliar implica em dois processos articulados e indissociáveis, o de diagnosticar e o de decidir. Para este autor, o diagnóstico leva ao conhecimento de quais decisões podem e devem ser tomadas. Dessa forma, ao se conhecer e constatar aspectos diversificados da realidade, surgem novas possibilidades de intervenção e melhorias. Na mesma linha de pensamento de Luckesi, o autor Vasconcellos (1994) aponta que a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica em uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Existem diversas formas de avaliação em educação, mas podemos identificar duas delas fundamentais de acordo com os seus objetivos: a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional. A avaliação da aprendizagem sempre esteve presente nos processos de ensino nas escolas e se constitui em grande parte uma atividade interna da unidade escolar.

A avaliação da aprendizagem desempenha o papel no processo de ensino aprendizagem de diagnosticar o conhecimento adquirido pelos educandos e subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do seu desempenho (Luckesi, 2003). Esse mesmo autor afirma que investigar para conhecer e conhecer para agir são dois elementos básicos para a produção de resultados satisfatórios. Luckesi (2011), afirma que a avaliação da aprendizagem é um ato de investigar a qualidade do seu objeto de estudo e intervir, caso for preciso nesse processo, na perspectiva de se construir os resultados desejados. Para o autor:

O ato de avaliar é um ato de investigar. Enquanto a ciência estuda como funciona a realidade, a avaliação estuda a sua qualidade. Ambas se servem de rigorosos recursos metodológicos: a ciência descreve e interpreta a realidade; a avaliação descreve-a e qualifica-a. Ao desvendar a qualidade da realidade, a avaliação oferecerá ao gestor de uma ação ou de uma instituição, bases consistentes para as suas decisões e o seu agir. (LUCKESI, 2011, p.171)

Diante dessas ideias, o autor citado explicita que o objetivo do educador na prática escolar é o de fazer seus educandos aprenderem e ao aprenderem se desenvolverem. A avaliação da aprendizagem está a serviço desse projeto e investiga a qualidade da aprendizagem dos alunos com a finalidade de diagnosticar impasses e propor soluções que viabilizem os resultados satisfatórios desejados. Então se investiga para posteriormente tomar decisões de intervenção quando for necessário. Este é o tipo de avaliação que os educadores desenvolvem em suas classes com a finalidade de chegar a resultados que levam a aprovação ou reprovação dos educandos ao final de um período letivo.

Na avaliação institucional aplicada ao setor educacional, o foco é outro, embora o nível da aprendizagem dos estudantes também seja sempre nela incluída. Podemos citar, por exemplo, neste caso, o Sistema de Avaliação da Educação Superior implementada atualmente como política pública no Brasil – o Sinaes, que reúne a avaliação do funcionamento da instituição, em suas várias dimensões (planejamento, programas em execução, responsabilidades, políticas de pessoal, infraestrutura física, avaliação, atendimento aos estudantes, sustentabilidade financeira); a avaliação dos cursos (organização didática, perfil do corpo docente e instalações físicas; e a avaliação dos estudantes, através do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – Enade. Em muitos casos, as avaliações podem ser desenvolvida pelos próprios membros das instituições, o que se configura uma auto-avaliação ou pode ser desenvolvida por agentes externos, conforme é chamada de avaliação externa. E, a depender da abrangência, as edições dessas avaliações se caracterizam como avaliações de larga escala, quando a ação atinge o universo ou quase a totalidade de uma dada população.

Nesta perspectiva, é importante ressaltar que as avaliações institucionais externas e em larga escala representam um passo inicial para a efetivação da melhoria da qualidade. Sabemos que esses tipos de avaliações por si só não resolvem os

problemas educacionais. No entanto, podem indicar caminhos para a superação de alguns problemas e servem para mostrar um panorama de como as diretrizes e metas traçadas na política estão sendo alcançadas. Mesmo assim, é importante se ter clareza sobre as limitações destas avaliações externas, pois elas representam apenas um recorte da realidade. Assim, para alguns autores, essas avaliações possuem papel essencial, dada a sua importância como elemento contribuinte para a melhoria da qualidade da educação. Segundo Vianna (1997), as discussões em torno da importância das avaliações vêm se intensificando em decorrência de fatores como: a tomada de consciência dos educadores e dirigentes em relação aos problemas educacionais que necessitam de pesquisas e avaliação educacional, como, por exemplo: evasão escolar, alfabetização e a formação de professores; quanto ao nível de insatisfação dos profissionais da educação em relação ao currículo, programas, práticas de ensino e material didático; quanto à qualidade de ensino em diferentes níveis e a aplicação de grandes investimentos na área educacional.

Para Belloni (1999):

A avaliação de instituições educacionais refere-se à análise do desempenho global da instituição, considerando todos os fatores envolvidos, em face dos objetivos ou missão da instituição, no contexto social, econômico, político e cultural no qual está inserida. Envolve avaliar seus processos de funcionamento e seus resultados, inseridos na realidade social, identificando os fatores favoráveis ao bom andamento e aqueles responsáveis pelas dificuldades, com vistas a sua superação. (BELLONI, 1999, p. 38)

Para essa mesma autora, a avaliação das instituições educacionais tem como finalidade a constante melhoria da qualidade e da relevância, científica e política, das atividades desenvolvidas. Belloni (1999) ainda destaca que a avaliação é um processo sistemático de busca de subsídios para a melhoria e aperfeiçoamento da qualidade da instituição. Por qualidade, a autora considera como o nível de acessibilidade ou adequação de uma atividade ou produto definido por vários setores internos ou externos, tendo como parâmetro eficiência, eficácia e efetividade social.

A avaliação institucional possui um papel fundamental quando se deseja tomar consciência dos problemas enfrentados dentro de uma instituição. A partir dessa

consciência, podem ser traçados métodos pelos indivíduos com a finalidade de melhorar a qualidade dos serviços prestados.

Cabe acrescentar ainda, uma diferenciação nas modalidades de avaliação apresentadas por Belloni (1999). A autora destaca a avaliação da instituição e a avaliação do sistema como duas modalidades distintas para a avaliação. Ambas possuem objetivos e características iguais e diferem-se quanto à sua operacionalidade, por apresentarem objetos distintos de análise. A avaliação da instituição, a primeira modalidade apontada pela autora, é aquela voltada para uma escola. Envolve parceiros internos e externos. O objeto de análise desse tipo de avaliação é a instituição em sua individualidade e está centrada nos processos e ações daquela escola. As decisões provenientes dessa modalidade avaliativa partem do interior da escola. Já a avaliação do sistema, a segunda modalidade que a autora destaca, é aquela voltada para o sistema de educação como um todo, envolvendo todas as instituições integrantes. O objeto de tal modalidade é o sistema e os resultados levam à decisões referentes a cada uma das instituições e ao conjunto integrante do sistema.

Partindo da diferenciação das duas modalidades apresentadas acima, podemos identificar o objeto de análise dessa dissertação pertencendo à primeira modalidade apresentada por Belloni (1999). A Provinha Brasil, como uma avaliação institucional que, mesmo sendo resultado da implementação de uma política abrangente que atinge a uma grande gama de instituições escolares, realiza uma avaliação externa, de larga escala, aplicada em cada instituição escolar envolvida, nesse caso com relação aos níveis alcançados nos processos de alfabetização das crianças e oferece resultados com vistas a serem tomadas decisões, voltadas para o interior da escola. A avaliação educacional objeto desta dissertação se restringe a uma unidade escolar. São os professores e a gestão da escola quem devem traçar metas e ações de intervenção na aprendizagem das crianças em fase de alfabetização a partir de resultados auferidos em um programa de escala nacional.

3.2 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E/OU EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Mozz, Rostiola e Schneider (2011) afirmam que a avaliação externa e/ou avaliação em larga escala é um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas desses sistemas e das unidades escolares.

Mas, para que servem essas avaliações em larga escala? De acordo com Mozz, Rostiola e Schneider (2011):

As políticas de avaliação em larga escala foram desencadeadas no Brasil, de forma mais intensa, a partir da última década do século XX. Objetivam diagnosticar as possíveis insuficiências na aprendizagem dos educandos, assim como direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino no país. (MOZZ, ROSTIOLA & SCHNEIDER, 2011, p. 309)

Em termos legais a LDB 9394/96 em seu artigo 9º, Inciso VI, dispõe sobre a incumbência da União em torno da avaliação educacional nos níveis de ensino:

Art, 9º 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 (BRASIL, 1996).

Na década de 1990 no Brasil, foram iniciadas políticas de avaliação educacional em larga escala com vistas à melhoria da qualidade da educação. No discurso do governo, o objetivo dessas avaliações é assegurar um diagnóstico da realidade educacional brasileira para tomadas de decisão tanto no nível dos sistemas de ensino quanto das instituições de ensino. Nessa década intensificaram-se, pois, as ações de avaliação externa em todos os níveis e etapas do ensino. Muitas dessas avaliações sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão da administração indireta do Ministério da Educação. Para a Educação Superior, a avaliação se dá atualmente através do Sinaes, já referenciado neste capítulo. O Enade aplicado pela primeira vez em 2004 avalia o

rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes e é obrigatório para os alunos dos cursos selecionados.

Para o Ensino Fundamental e Médio, foi instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que terá maior detalhamento adiante. Para o Ensino Médio, particularmente, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem foi criado em 1998 e objetiva avaliar os estudantes no final da escolaridade básica. Esse exame, atualmente é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni) ou como uma forma alternativa de selecionar candidatos às vagas das instituições de educação superior públicas e privadas. E para os primeiros anos do Ensino Fundamental, foi instituída a Provinha Brasil, para ser aplicada a alunos do início da escolarização, visando a verificar o nível da alfabetização das crianças.

Cada uma dessas avaliações portanto, tem objetivos específicos e se caracterizam como avaliações institucionais em larga escala. Rangel e Souza assim remetem a esta realidade das políticas de avaliações no plano educacional do Brasil atualmente, salientando que além de uma política nacional de avaliação em seus desdobramentos nas redes públicas de ensino e na rede privada, com objetivos diversos, os entes federados também desenvolvem avaliações institucionais específicas e regionalizadas sobre os seus próprios sistemas de ensino.

A avaliação institucional no Brasil é feita, no plano externo, pelos órgãos centrais do sistema educacional, a exemplo do Ministério e Secretarias de Educação, e seu foco é a verificação da qualidade social e pedagógica do funcionamento das instituições, de acordo com diretrizes normativas que orientam esse funcionamento. A rede privada de escolas básicas tem uma inspeção periódica das Secretarias de Educação Estaduais, e as de ensino superior são avaliadas, para efeito de autorização e reconhecimento de seus cursos, por uma Comissão do Ministério da Educação. (RANGEL, SOUZA, 2012, p. 30)

Centralizaremos nossa discussão em torno das avaliações da Educação Básica, no contexto dessa política, já que é nessa perspectiva que se desenvolve as ações da Provinha Brasil. A partir de 1993, o Ministério da Educação - MEC, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação (SEC), colocou em ação o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme aponta Gatti (2013):

Essa avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre alunos e escolas. A intenção era prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho dos alunos no sistema e fatores a ele associados. (GATTI, 2013, p. 56)

Até junho de 2013, o Inep planejou o Saeb composto por duas avaliações complementares. A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange, de maneira amostral, os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e, também, no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo.

A segunda, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar é aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebeu o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país, que também são utilizados no cálculo do Índice da Educação Básica – Ideb, conforme veremos mais adiante neste capítulo.

As avaliações que compõem essa segunda forma de atividade avaliativa são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar.

Em 21 de junho de 2013 através da Portaria Normativa Nº 304, passou a fazer parte do Saeb, além dessas duas avaliações citadas anteriormente, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Essa avaliação objetiva: I. Aplicar instrumentos (provas de Leitura e Escrita – Grupo I e prova de Matemática - Grupo II) a estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, em escolas públicas, localizadas nas zonas urbana e rural, que estejam organizadas no regime de nove anos, sendo censitariamente para as turmas regulares e amostralmente para as turmas

multisseriadas; e II. Aplicar questionários de fatores associados a professores, diretores de escola e gestores da rede pública de ensino, das zonas urbanas e rurais, que tenham estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental regular e que estejam organizadas no regime de nove anos. (BRASIL, 2013)

Os resultados preliminares da ANA 2013 estarão disponíveis para os gestores educacionais em sistema web, em março de 2014. (BRASIL, 2013)

A descrição desses três eixos trazidos aqui é somente para ilustrar o contexto atual das políticas de avaliação do país. Não serão explorados com maior abrangência por não se tratarem do objeto de análise dessa dissertação.

Pode ser destacado a partir disso, que as avaliações descritas acima avaliam o desempenho dos alunos, através de testes estandardizados e abrangentes aos sistemas de ensino, com vistas a verificar desempenho das instituições de ensino e por conta disto, realizam avaliações institucionais, verificando o rendimento escolar dos educandos para as tomadas de decisão.

Em 2007 foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é um indicador utilizado para medir a qualidade do ensino de cada escola, calculado a partir do rendimento dos alunos através de exames de larga escala, auferidos pela Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, mencionada acima, que ficou conhecida como a Prova Brasil, incluindo nesse cálculo as taxas de aprovação das instituições de ensino. Com isto, consegue-se a posição de cada escola, de cada rede de ensino, de cada município, de cada estado federado com relação ao desempenho educacional em cada uma dessas instâncias tomadas como categoria de análise. Conforme Gatti (2011):

O Ideb coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede. Estabelece também, metas de rendimento e estipula prazos, até 2021, para que os estudantes das escolas brasileiras atinjam os padrões de desempenho apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA). (GATTI, 2011, p. 40)

Pode ser acrescentado ainda, que essas avaliações externas verificam a aprendizagem dos alunos, diagnosticando problemas e oferecendo subsídios para o

replanejamento da prática docente. No caso das avaliações feitas pelo Inep, os critérios e as formas de condução do processo avaliativo são definidos fora das unidades escolares, possuindo a característica de possibilitar comparações entre as unidades avaliadas e realizar classificações ou ranqueamentos a partir dos resultados.

No nível da Educação Básica a Provinha Brasil é outro exemplo de avaliação externa que serve de subsídio para a melhoria na qualidade educacional no Brasil, no que diz respeito aos níveis de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita (Português) e dos conhecimentos em Matemática, ou seja, da alfabetização e domínio dos cálculos das crianças que se encontram nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Apesar de essa avaliação não entrar diretamente para o cálculo do Ideb, ela possui objetivos muito próximos dos outros tipos de avaliação, servindo como apoio ao trabalho desenvolvido pelos docentes e dirigentes escolares. Sendo ela o foco da nossa análise nessa dissertação, é importante fazermos uma apresentação abrangente da Provinha Brasil para melhor entendermos como ela funciona e quais seus objetivos e funcionamento como política nacional. No item a seguir, será explicitado todo o processo de implementação da Provinha Brasil.

3.3 A PROVINHA BRASIL: SEUS FUNDAMENTOS E OPERACIONALIDADE

A alfabetização por ser umas das etapas mais importantes da escolarização e por ser considerada o caminho inicial rumo a educação formal, implica na necessidade de se ter um acompanhamento da aprendizagem das crianças que se encontram nesse processo. Dessa forma, um instrumento avaliativo que permita um maior acompanhamento do nível em que as crianças se encontram, pode representar um avanço para obtermos números mais favoráveis relativos à alfabetização no país.

Através do Decreto Presidencial nº 6.064, de 24 de abril de 2007 o Governo da República instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conclamando a União em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal

e Estados, com a participação das famílias e da comunidade, para desenvolver ações voltadas à melhoria da qualidade da Educação Básica. Neste Plano, uma das diretrizes estabelece: “II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho por exame periódico específico” (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação indica a necessidade de avaliação periódica do processo de alfabetização.

Para atender a essa diretriz, a Provinha Brasil foi criada pela Portaria Normativa nº 10, assinada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, objetivando possibilitar o diagnóstico sobre as habilidades de leitura e letramento da criança bem como ações mais efetivas na alfabetização dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007).

A Provinha Brasil, foi implementada no ano de 2008 pelo Inep por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), com o apoio da Secretaria de Educação Básica – SEB, do MEC e de Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC.

A Provinha Brasil, segundo os documentos oficiais do governo, é um instrumento pedagógico sem finalidade classificatória, com o objetivo de realizar o diagnóstico sobre o processo de alfabetização das crianças. Sendo assim, educadores e gestores obtêm informações sobre como está desenvolvendo o processo da alfabetização de seus alunos. Deste modo, conforme nos aponta o Inep, esse processo avaliativo tem por objetivos:

- 1) Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental.
- 2) Diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita.

Estes objetivos se desdobram em cinco outros:

- a) Estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- b) Planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- c) Investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- d) Desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;

- e) Melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.
(BRASIL/MEC/INEP, 2013)

A avaliação visa identificar o desempenho dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental no início e no final do ano letivo. A escolha pelo segundo ano foi adotada considerando o disposto no Plano de Metas – Compromisso Todos pela Educação (2007) que expressa a necessidade de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade.

A primeira edição da Provinha Brasil, conforme já assinalado, foi aplicada em abril de 2008. Inicialmente, o MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), distribuiu para 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas o material impresso. Às demais secretarias, foi disponibilizado através da página do Inep o material para *download*. A partir do segundo semestre de 2008 o material foi enviado para todas as secretarias de educação além do acesso do mesmo através da *Internet*. No ano de 2010 a avaliação era composta por 24 questões de múltipla escolha contendo quatro opções de resposta cada uma, buscando avaliar as habilidades dos alunos no domínio da leitura. A partir de 2011 ela passou a ser composta de 20 questões, sendo que o professor aplicador lê algumas na íntegra ou em partes e outras o educando faz o teste sozinho, ou seja, deve utilizar a leitura silenciosa. Nesse mesmo ano, foi incluído o instrumento para monitoramento das habilidades de Matemática com a intenção de que a diagnóstico do processo de alfabetização das crianças fosse realizado de maneira mais amplificada. O Guia de Aplicação e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil, traz a informação de que essa inclusão do instrumento de Matemática pode permitir o desenvolvimento de atividades e a reorganização da prática pedagógica dessa área do conhecimento.

Desta forma, a Provinha Brasil se propõe a avaliar as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial, bem como, a matemática inicial em que se encontram os alunos. O conjunto de instrumento da avaliação que compõe o *Kit* da Provinha Brasil é disponibilizado ao gestores das redes. Estes em conjunto com os docentes das turmas são os responsáveis pelas definições acerca da aplicação e correção dos testes. A avaliação é aplicada pelo próprio professor da turma, ou por outras pessoas indicadas e preparadas pela Secretaria da Educação. Essa aplicação fica a cargo da escola, que se organiza e escolhe a melhor forma de

realização do teste. A correção é feita pelo professor da turma ou pelo aplicador, mediante gabarito.

Com isto, é possível saber o nível da turma de um modo imediato e ao mesmo tempo se obter um panorama da escola e, de forma mais abrangente, em parceria com a Secretaria, ter conhecimento de toda a rede municipal ou estadual de ensino. Aqui é importante destacar que uma versão dos resultados da correção da turma é enviada ao MEC. No material disponibilizado às escolas, há informações sobre as formas de classificar os alunos por níveis que se encontram no processo da alfabetização e dos conhecimentos na área da Matemática, de acordo com o número de acertos. Neste material encontram-se também algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas para melhorar o desempenho daqueles alunos que se situam nos níveis mais baixos.

Com relação à concepção das provas, a Provinha não inclui todas as habilidades que devem ser desenvolvidas no decorrer da alfabetização das crianças. Para facilitar a construção das provas, foram criadas as Matrizes de Referência de Português e Matemática, considerando as habilidades consideradas, pelo Inep as mais importantes. Sendo assim, essa avaliação não substitui os testes realizados pelo educador durante o ano letivo. A Matriz de Referência é um instrumento que norteia o que se pretende avaliar, delimitando habilidades que devem ser avaliadas no instrumento e orienta a análise dos resultados do teste. Assim, segundo o próprio Inep, tal matriz não deve ser confundida com o currículo da escola. Ela é apenas um recorte das competências esperadas nesse processo. O currículo é algo muito mais abrangente.

Desta forma, as Matrizes de Referência da Provinha Brasil são apenas um recorte do que é possível aferir através do instrumento avaliativo, tendo em vista o currículo vigente no Brasil. Portanto, essas matrizes são a referência para a elaboração das questões da prova, e compreendem as competências e habilidades requeridas nos testes. Essas habilidades e competências estão agrupadas em eixos e descritores estruturadas com base no documento Pró-Letramento e em outros documentos para as avaliações em larga escala desenvolvidas e realizadas pelo Inep (BRASIL, 2013).

O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem

da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas (BRASIL/MEC 2013).

Para Mozz e Schneider (2011):

As habilidades solicitadas da criança ao fim dos oito anos de idade e mensuradas na Provinha Brasil foram agrupadas em cinco eixos considerados fundamentais do processo de alfabetização e letramento: a) compreensão e valorização da cultura escrita; b) apropriação do sistema de escrita; c) leitura; d) escrita; e) desenvolvimento da oralidade. (MOZZ; SCHNEIDER, 2011, p. 138)

Essas mesmas autoras fizeram um levantamento de indicações acerca das orientações curriculares contidas na Provinha Brasil disponibilizados às escolas entre os anos de 2008 a 2010. Elas demonstram que na primeira e segunda edição do teste realizados em 2008 eram contemplados três dos cinco eixos da matriz elaborada e a avaliação continha 27 questões. Esses eixos eram acompanhados de um total de 17 descritores distribuídos da seguinte forma: seis descritores no eixo um, referente às habilidades de apropriação do sistema da escrita; oito descritores no eixo dois, referente às habilidades de leitura e três descritores no terceiro eixo, destinado às habilidades de escrita.

Desenvolvendo suas análises nesse sentido, Mozz e Schneider (2011) acrescentam que a partir de 2009 reduziu-se o número de eixos para dois e o número de questões para 24. O total de descritores para cada eixo era de 10 distribuídos da seguinte maneira: eixo um, com três descritores e correspondente à apropriação do sistema da escrita e o eixo dois, com sete descritores e correspondente às habilidades da leitura.

No ano de 2013, assim como foi no ano de 2012, o número de eixos considerados permaneceu o mesmo e as questões foram reduzidas para 20. Assim como nos apontam as autoras acima referidas, foram 10 o total de descritores nos dois eixos, sendo três no primeiro, abordando a apropriação do sistema de escrita e sete, no segundo, abordando a leitura.

A partir dessas constatações é importante salientar, conforme Mozz e Schneider (2011) que a Provinha Brasil contempla apenas algumas habilidades relacionadas ao processo de alfabetização. Isso nos é demonstrado quando as autoras, ao fazerem uma análise dos dados de sua pesquisa afirmam:

Alegando limitações técnicas para a correção, nos testes disponibilizados a partir de 2009, o MEC/INEP não incluiu questões abertas que, nas duas provas de 2008, estiveram destinadas aos itens de escrita. Com essas alterações, os testes disponibilizados às escolas e redes de ensino a partir de 2009 passam a contemplar questões que avaliam habilidades de apenas dois dos cinco eixos do processo de alfabetização e letramento (apropriação da escrita e leitura). (MOZZ; SCHNEIDER, 2011, p. 139)

As autoras concluem refletindo que essas habilidades permitem a identificação e o reconhecimento de princípios do sistema de escrita e a aquisição de habilidades básicas de leitura. Dessa forma, duas composições emergem desse processo: a escrita e a oralidade. Mesmo assim as autoras citadas apontam que a elaboração de um instrumento avaliador do processo de alfabetização representa importante avanço em relação ao alcance de índices mais favoráveis do domínio da leitura e escrita das crianças no Brasil. Mais adiante, em outro item deste capítulo, trabalharemos as considerações de outros autores sobre as limitações dessa prova com relação ao número de eixos de competências e habilidades da alfabetização, considerados na matriz de referência.

A Provinha Brasil é elaborada, pois, por especialistas a partir dos descritores extraídos a partir das competências e habilidades contidas na Matriz de Referência, formando deste modo, um banco de itens, previamente testados, de onde são selecionados para serem aplicados nas edições sucessivas. A Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil, dividida nos dois eixos, com os seus respectivos descritores (“D”) podem ser vista no quadro a seguir:

QUADRO 1: Matriz de Referência da avaliação da alfabetização e do letramento inicial da Provinha Brasil

1º Eixo	
Apropriação do sistema de escrita:	D1: Reconhecer letras

habilidades relacionadas à identificação e reconhecimento de princípios do sistema de escrita	D2: Reconhecer Sílabas
	D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas
2º Eixo	
Leitura	D4: Ler palavras
	D5: Ler frases
	D6: Localizar informação explícita em textos
	D7: Reconhecer assunto de um texto
	D8: Identificar a finalidade do texto
	D9: Estabelecer relação entre partes do texto
	D10: Inferir informações

Fonte: Inep – Guia de Correção e Interpretação dos Resultados

A Matriz de Referência da Avaliação de Matemática da Provinha Brasil é dividida em quatro eixos que contempla os seguintes conteúdos trabalhados na escola: números, operações, geometria, grandezas, medidas e tratamento da informação. As habilidades descritas em cada um dos quatro eixos são chamadas de descritores e são representados pela letra “D” no quadro a seguir:

QUADRO 2: Matriz de Referência da avaliação de matemática da Provinha Brasil

1º Eixo	Números e Operações
C1 – Mobilizar ideias, 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.
	D2.1 Resolver problemas que demandam as

C2 – Resolver problemas por meio da adição ou subtração.	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 ideias que preparam para a multiplicação e a divisão.	D3.1 Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação.
	D3.2 Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
2º Eixo	Geometria
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
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.1 Comparar e ordenar comprimentos.
	D5.2 Identificar e relacionar cédulas e moedas.
	D5.3 Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.
4º Eixo	Tratamento da Informação
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.

Fonte: Inep – Guia de Correção e Interpretação dos Resultados

Sobre a elaboração das provas, o Guia de Correção e Interpretação de Resultados também informa que as concepções teóricas que embasam a Provinha Brasil consideram que as habilidades referentes à leitura, escrita e à matemática da criança não acontecem apenas no segundo ano de sua escolarização. Trata-se de um processo contínuo que se desencadeia durante todo o percurso da Educação Básica. No entanto, o Guia traz a informação de que se os problemas nesse

processo forem identificados no início da vida escolar das crianças, as chances de uma aprendizagem mais efetiva podem ser potencializadas. (BRASIL, 2013)

Sobre o material utilizado, com o intuito de tornar mais objetivo o instrumental dessa avaliação, é distribuído um *Kit* da Provinha Brasil composto por: Guia de Aplicação, Caderno do Aluno e Guia de Correção e Interpretação dos Resultados. O Guia de Aplicação visa a oferecer orientações gerais sobre a aplicação do Caderno do Aluno – “Teste 1”, referente à primeira etapa da Provinha Brasil, a ser realizada no primeiro semestre do ano letivo e do “Teste 2”, referente à segunda etapa da Provinha Brasil, a ser realizada no segundo semestre do ano letivo.

Conforme os passos a serem seguidos e a forma de aplicação, o Caderno do Aluno – Teste 1 e Teste 2, contém 28 páginas, incluindo a capa, um exemplo de questão para os alunos aprenderem como deverão responder ao teste e 24 questões de múltipla escolha. A maioria das questões do teste é ilustrada e algumas delas dependem da ilustração para serem respondidas. Diante disso, antes de iniciar a aplicação, o Guia de Aplicação chama a atenção de que o aplicador deve se certificar de que todos os testes dos alunos estejam completos e com as ilustrações visíveis. As questões de múltipla escolha podem ser de três tipos, de acordo com a forma de aplicação:

Tipo 1 – Totalmente lidas pelo professor/aplicador: questões cujos comandos e alternativas precisam ser totalmente lidos pelo aplicador;

Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo professor/aplicador: questões nas quais, o aplicador lerá apenas os comandos ou um deles;

Tipo 3 – Lidas pelos alunos individualmente: questões em que o aplicador lerá apenas a orientação inicial para avisar aos alunos que terão que ler sozinhos o texto, os enunciados e as alternativas. (BRASIL/MEC/INEP, 2013)

De acordo como foi programado o processo de avaliação tem como objetivos da primeira aplicação da Provinha Brasil:

- 1) Avaliar o nível de alfabetização dos alunos no início do segundo ano de escolarização;

- 2) Aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos;
- 3) Oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização.

Os objetivos da segunda aplicação da Provinha Brasil são:

- 1) Conhecer o que foi agregado ao desempenho das crianças que fizeram o primeiro teste, identificando, assim, os avanços alcançados e as limitações que eventualmente persistirem;
- 2) Fazer um diagnóstico final dos níveis de alfabetização dos alunos, resultantes de dois anos de escolarização;
- 3) Aperfeiçoar e reorientar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas e dos programas e políticas relacionados à alfabetização e ao letramento.
(BRASIL/MEC/INEP, 2013)

Com essas duas etapas de aplicação de testes, o programa parte do pressuposto de que os resultados servem de subsídios para auxiliar os professores para dar novos encaminhamentos à prática pedagógica a partir dos pontos fracos registrados pelos alunos, percebidos na avaliação.

O Guia de Correção e Interpretação dos Resultados apresenta orientações de como corrigir os testes e possibilidades de interpretação e uso dos resultados. Nesse sentido, esse Guia esclarece que a média da turma é calculada somando-se o número de acertos, dividindo esse resultado pelo número total de crianças da turma que realizaram a prova. A partir disso, são adotados números de acertos para identificar o nível de desempenho da turma.

Ao interpretar a avaliação de Português, nas turmas em que as crianças fizeram até 5 acertos considera-se que elas estão no nível 1. Nesse nível, encontram-se os alunos que estão em um estágio inicial do processo alfabetizador e conhecendo as regras do sistema alfabético para aprender a ler e escrever. Ao fazerem de 6 a 8 acertos, os alunos encontram-se no nível 2. Nesse nível, os alunos já dominam as habilidades do nível anterior e associam adequadamente letras e sons. No entanto, os alunos do nível 2 ainda apresentam algumas dificuldades de leitura em relação à uma ortografia mais complexa. Quando os números de acertos estão entre 9 a 11,

os alunos se encontram no nível 3. Nesse nível os alunos já possuem a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, além de frases de curta extensão. Os alunos que fazem de 12 a 15 acertos, encontram-se no nível 4, conseguindo ler textos mais extensos localizando informações, fazendo inferências e compreendendo o assunto do texto. Por fim, quando os alunos fazem de 16 a 20 acertos encontram-se no nível 5. Ao atingirem o nível 5 os alunos já demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, sendo considerados com desempenho desejável para o final do segundo ano de escolarização.

A interpretação do teste de Matemática também segue a mesma sistemática de níveis de desempenho da turma. Para as crianças que fizeram até 4 acertos o nível designado é o 1. Nesse nível, os alunos realizam contagens utilizando agrupamentos de até 20 objetos iguais. Além disso, reconhecem a representação numérica relativa à contagem realizada. As crianças que fizeram de 5 a 7 acertos, o nível que se encontram é o 2. As crianças do nível 2 reconhecem números menores que 20, completam números sequenciais até 10, comparam quantidades, resolvem problemas de adição e subtração maior que 10 e até 20, associa figuras geométricas, identifica cédulas do sistema monetário e identifica informações apresentadas em tabelas. No nível 3 estão as crianças que fizeram de 8 a 11 acertos. No nível 3 as crianças comparam quantidades, reconhecem números maiores que 20, resolvem problemas de adição e subtração com números superiores a 10 e inferiores a 20, reconhecem a nomenclatura de figuras geométricas, identificam e associam menor/maior em tabelas e gráficos. As crianças que realizam de 12 a 14 acertos se encontram no nível 4 e conseguem resolver problemas com maior complexidade e realizam trocas monetárias. Por fim, as crianças que fazem de 15 a 20 acertos estão no nível 5 e além de todas as habilidades dos níveis anteriores, conseguem ler horas em relógios digitais e analógicos, identificam medidas de hora, dia, semana, mês, ano e identificam informações mais complexas em tabelas.

O caderno do Aluno traz questões que serão respondidas pelos alunos. A partir dele há como fazer uma interpretação sobre a linha teórica que a Provinha Brasil segue. Nos descritores das Matrizes de Referência pode ser percebido que a linha seguida

na escolha das competências e habilidades a serem consideradas tem inspiração em abordagens metodológicas do ensino baseadas no método sintético, mais precisamente o fônico. Como já explicado anteriormente nessa dissertação, o método sintético segue a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (letras, fonemas) para depois gradativamente chegar às unidades maiores.

Para exemplificar a forma como as questões são colocadas para as crianças, na avaliação de 2013, uma das questões da avaliação de Português solicitava que a criança fizesse um X no quadradinho em que está escrito o nome da figura. A figura apresentada era uma mala. Dentre as alternativas havia *vala*, *mala*, *sala* e *bala*. Nessa questão, a avaliação era feita sobre habilidade da criança em reconhecer o valor sonoro da sílaba inicial, baseando-se em uma imagem. Nas alternativas de resposta apresentavam-se palavras com a mesma estrutura de vogal e consoante, conseqüentemente. Pode ser notado que a sílaba final é a mesma em todas as alternativas. A criança que optasse pela alternativa correta tinha a habilidade de diferenciar o valor sonoro das sílabas. Portanto, verifica-se que a orientação técnica ao elaborar esta questão segue a premissa da associação fonema x letra, formando sílabas, característica do método sintético nessa questão.

Outro exemplo de questão que pode ser apresentado para comprovar que o método sintético é a linha seguida pela Provinha Brasil é a questão de número 8 da avaliação de Português. Nessa questão é solicitado à criança que marque um X no quadradinho da palavra que termina com a mesma sílaba da palavra *dedo*. Nas alternativas há *dama*, *dado*, *data* e *dano*. A questão avalia a habilidade de estabelecer a relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas. Ao escolher a palavra dada a criança identifica o valor sonoro da sílaba final e sua representação gráfica.

O Guia de Correção e Interpretação dos Resultados também traz um item Reflexões para a Prática. Nele são estabelecidas algumas relações entre a Provinha Brasil e as políticas e recursos pedagógicos ou administrativos disponibilizados pelo governo federal que podem auxiliar professores e gestores na melhoria da qualidade nessa etapa de ensino. Uma das propostas desse item de Reflexões para a Prática coloca a formação continuada de alfabetizadores como uma das conseqüências que a

Provinha Brasil pode provocar. É colocada como sugestão a formação de grupos de estudo para planejar e fundamentar suas ações, refletir e avaliar sobre as contribuições e limites da ação pedagógica.

Outro ponto que o item coloca é a escolha e uso de diferentes materiais didáticos nas ações pedagógicas. A ideia é trazer diferentes materiais para aprimorar, instigar e ampliar as habilidades de leitura e escrita e os conhecimentos matemáticos. Para colaborar com esse processo, as escolas contam com iniciativas propostas pelo MEC como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que garantem a distribuição de livros didáticos e dicionários como a composição e ampliação periódica de acervos literários para as bibliotecas escolares. Sobre o livro didático o Guia de Correção e Interpretação dos resultados aponta:

Essa premissa pedagógica não poderia ser desenvolvida sem uma referência à questão das políticas públicas de livros didáticos. Seu avanço é reconhecido, em escala nacional, desde 1985, através de ações do Ministério da Educação que se consolidaram com o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Ampliado e sistematizado a partir de 1996, tal programa passou a coordenar políticas de avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos destinados ao ensino público de nível fundamental, para os segmentos 1º a 5º ano e 6º a 9º anos. Atualmente, o PNLD se amplia para o fundamental de 9 anos, abrangendo praticamente todas as áreas de conteúdos curriculares. (Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, 2013, p. 44)

As orientações ainda sugerem a utilização dos resultados para serem discutidos em grupo, individualmente e com os pais dos alunos. Isso serviria para identificar problemas, replanejar práticas de ensino e incentivar os pais a acompanhar o rendimento dos filhos. Além disso, firma-se com a participação dos responsáveis pela criança, o compromisso entre a família e a escola em promover uma alfabetização com vistas ao sucesso.

Diante de tudo isso o Inep aponta que, dependendo do enfoque que o gestor deseja dar a esta avaliação, ela pode ser aplicada pelo próprio educador da turma com o intuito de avaliar e verificar a aprendizagem dos seus educandos. Entretanto, a depender da decisão da escola, a avaliação pode ser aplicada por sujeitos indicados pela Secretaria de Educação, que ao apurar os resultados do conjunto das escolas

pode saber sobre cada unidade escolar, conhecer a parte gerencial da escola e assim obter informações sobre a rede de ensino sob a sua responsabilidade.

Em relação aos benefícios que a Provinha Brasil pode proporcionar, o Inep ressalta que através dessa avaliação as necessidades dos educandos são mais bem atendidas através do diagnóstico da realidade que ela proporciona. Dessa forma, o processo de alfabetização dos educandos pode, através de melhoria nas estratégias de ensino, apresentar resultados mais satisfatórios nesse processo. Os educadores através da avaliação podem identificar, de forma sistemática, as dificuldades dos educandos e reorganizar sua forma de ensinar e como ensinar. Para os gestores os resultados desse instrumento avaliativo servem como elemento de planejamento curricular e servem ainda para subsidiar a formação continuada dos docentes para melhorar a qualidade do ensino em sua rede. (BRASIL, 2013)

3.4 UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA PROVINHA BRASIL NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Para fazer uma discussão nesse item, trazemos alguns resultados de pesquisas e reflexões recentes que se detém na análise da Provinha Brasil.

Para Almeida, Freitag e Rosário (2013), a Provinha Brasil, assim como outros instrumentos avaliativos utilizados no Brasil, apresenta limitações e incompletudes que pode prejudicar a abrangência dos resultados encontrados. As autoras fazem uma análise de três aspectos relacionados à concepção e elaboração da Provinha Brasil: a avaliação da competência narrativa dos alfabetizandos, o tratamento da variação linguística e a formação do professor alfabetizador.

Antes de falar sobre esses três aspectos, as autoras apontam a importância de um instrumento que visa contribuir para a formulação de políticas públicas para o aprimoramento da alfabetização das crianças. No entanto, na visão das autoras referidas acima, essa prova ainda é um instrumento que necessita ser lapidado. Elas citam as ideias de alguns autores que apontam as incoerências desse instrumento, como Maria Tereza Esteban (2009). Para esta autora, citada por Almeida, Freitag e

Rosário (2013), a Provinha Brasil é uma avaliação rígida, redutora que acaba por comprometer qualquer vertente sociocultural que a constitui. Na visão de Esteban (2009), na concepção da Provinha Brasil há um desconhecimento do universo da aprendizagem e do processo da alfabetização, quando se estabelece a relação entre a aplicação da avaliação e a garantia da alfabetização das crianças até oito anos de idade. Esteban (2009), nessa obra citada pelas autoras, aponta para o caráter classificatório da prova ao estabelecer uma escala rígida dos alunos, além de uma desqualificação do docente na sua prática diária, sem preparo para elaborar ou interpretar os resultados do teste, sendo os professores chamados apenas para realizarem a aplicação e a correção mecanicamente.

Almeida, Freitag e Rosário enfatizam mais um ponto que Esteban (2009) considera relevante: o abismo entre a realidade dos sujeitos e os resultados alcançados. Dessa forma, as crianças são colocadas em uma mesma proposta de trabalho, podendo ser desarticulada e fora do contexto escolar e sociocultural. Mais adiante neste capítulo incluiremos mais outras considerações da autora Maria Tereza Esteban sobre essas questões, extraídas de outro trabalho publicado em 2012.

Almeida, Freitag e Rosário (2013) também trazem a análise que Cristofolini (2010, 2012) faz sobre a Provinha Brasil. Esta autora questiona o foco exclusivo dos descritores na alfabetização, já que a Provinha Brasil se propõe também a analisar o letramento. Ao realizar um estudo sobre a Provinha Brasil em 2009, Cristofolini (2010, 2012) verifica que o instrumento se detém nas dimensões linguísticas e cognitivas da leitura deixando de lado a diversidade sociocultural da realidade brasileira, com medida padronizada, atendendo a uma matriz de referência nacional.

Neste mesmo sentido Almeida, Freitag e Rosário (2013) remetem às ideias de Morais, Leal e Albuquerque (2009) quando afirmam a importância de uma análise cuidadosa do que está sendo realizado dentro das salas de aula. Para eles, a Provinha Brasil pode servir de subsídio para verificar o nível em que se encontram as crianças das escolas públicas e traçar estratégias para melhorar as práticas de ensino. Mas poderia colaborar na definição de políticas de formação continuada de professores, através de atendimento eficaz atentando às diversidades de ritmos e estilos dos alunos. Nesta direção, no espaço escolar, torna-se importante contemplar a diversidade existente na sala de aula, “abrindo caminhos para o

aproveitamento de novas possibilidades de crescimento, aprendizagem e incorporação das divergências” (Almeida, Freitag e Rosário, 2013, p. 393), recurso que a Provinha Brasil não prevê na sua avaliação.

A partir dessas considerações, as autoras acima citadas afirmam ser importante fazer uma revisão dos pressupostos norteadores do instrumento e não negam a importância da avaliação enquanto exame diagnóstico de algumas habilidades de alfabetização e letramento para as crianças no início do ensino fundamental.

Retomando os três aspectos que necessitam ser enfatizados nessa avaliação a partir de pesquisas feitas sobre a Provinha Brasil no estado de Sergipe, as autoras se posicionam, com relação ao primeiro, que diz respeito à necessidade de avaliação da competência narrativa dos alfabetizandos: A narrativa não se dá somente através de textos literários. Acontece em diversas ocasiões e contextos dentro do ambiente escolar de modo a permitir direcionamento adequado da fala ou da escrita, com vista às variadas situações de comunicação. Mas, os documentos que norteiam as práticas educativas no Brasil não apresentam protocolos de avaliação padronizados, que possibilitem ao professor acompanhar o desenvolvimento linguístico de seus alunos. As autoras afirmam não ter encontrado instrumentos avaliativos que auxiliem o professor a explorar práticas narrativas dentro da sala de aula. Nesta perspectiva inclui o instrumento da Provinha Brasil.

Sobre o segundo aspecto – as autoras constatam que:

Diferentemente de outros documentos norteadores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil. MEC, 1997), e de outras avaliações, como a Prova Brasil, nos descritores de competência da Provinha Brasil não há nenhuma menção sobre a aferição de habilidades no reconhecimento e posicionamento ante a variação linguística. (ALMEIDA, FREITAG, ROSÁRIO, 2013, p. 403)

Ao analisarem a Matriz de Referência da prova as autoras constatam que a variação linguística não faz parte das habilidades avaliadas no instrumento. Elas afirmam que as questões da Provinha Brasil são formuladas de modo a blindar a variação linguística nas respostas das crianças. Essa blindagem do tratamento da variação na avaliação aparentemente vai de encontro ao que preconizam os PCN's de Língua Portuguesa, que fazem da variedade e diversidade os esteios do ensino de língua.

Sobre o terceiro aspecto - a formação do professor alfabetizador e seu preparo para a aplicação e interpretação dos resultados da Provinha Brasil, as autoras assim informam:

A análise dos programas dos cursos de formação de professores alfabetizadores aponta descompasso entre o que é ensinado nos cursos de Pedagogia do Estado de Sergipe e o que é cobrado do aluno na Provinha Brasil, sugerindo a ausência e a necessidade de diálogo entre academia e postulantes de políticas educacionais. (ALMEIDA, FREITAG, ROSÁRIO, 2013, p. 412)

Mesmo que os resultados da pesquisa efetuada por essas autoras se circunscrevem a um estado da Federação brasileira, podemos considerar que muitos estudos têm alertado sobre a defasagem entre os currículos dos cursos de formação do professor das primeiras séries do ensino fundamental no Brasil e as necessidades de conteúdos programáticos necessários às práticas metodológicas do ensino e aprendizagem da leitura e escrita (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2012, p.197)

Artur Gomes de Morais (2012) em artigo publicado propôs-se a discutir a Provinha Brasil, verificando as relações entre o ensino recebido e o desempenho dos alunos no exame. O referido autor inicia sua discussão com alguns questionamentos considerados pertinentes para a análise. São eles:

O que justificaria termos um exame nacional de monitoramento das aprendizagens realizadas por crianças que frequentam as redes públicas de ensino, no segundo ano de seu processo de alfabetização? Que limites e contribuições uma proposta de avaliação diagnóstica como a *Provinha Brasil* tem revelado, em suas primeiras edições? Em que precisamos avançar, para melhor avaliarmos o ensino e a aprendizagem de alfabetização praticados hoje em nosso país? (MORAIS, 2012, p. 551)

Tais questionamentos levaram o autor a destacar, referindo-se ao que aponta Magda Soares (1998) em seu livro “Letramento: um tema em três gêneros”, as recentes mudanças das concepções e práticas da alfabetização que levaram à “desinvenção” da alfabetização. Sendo assim, Morais (2012) seguindo a ideia da autora, assume a necessidade de uma “reinvenção” de nossas pedagogias e se propõe examinar:

(...) como as críticas aos métodos tradicionais de alfabetização teriam produzido certa hegemonia dos discursos em torno da necessidade de letrar os alunos e, paralelamente, incentivado certa

ausência de sistemática no ensino da escrita alfabética, o que teria influenciado, inclusive, as propostas de ensino contidas nos novos “livros didáticos de alfabetização”, substitutos das velhas cartilhas. (MORAIS, 2012, p.551-552)

O autor acompanhou durante um ano letivo, 12 turmas de 2º ano do ensino fundamental de redes públicas de três municípios no estado de Pernambuco, analisando o rendimento daqueles alunos na Provinha, no início e no final do ano escolar. Foi constatado que o ensino de compreensão da leitura pouco ocorria em muitas das salas de aula observadas e que, quando tinha lugar, as habilidades praticadas não eram as avaliadas pela Provinha. Verificou-se também, uma variação muito grande nos desempenhos das turmas no interior das escolas de uma mesma rede e de diferentes redes de ensino, bem como uma oscilação no nível de complexidade dos itens usados pelo exame a cada edição.

Artur Morais (2012) aponta um primeiro ponto a ser destacado que é a não familiaridade das crianças com a leitura silenciosa de textos, visto que isso é exigido nas avaliações em larga escala. O autor acrescenta que, tal como observado nas turmas em que realizou sua pesquisa, os alunos nunca ou quase nunca trabalharam o ato de ler textos sozinhos, em silêncio para posteriormente responder questões escritas sobre esses textos. E isto é exigido na aplicação da Provinha Brasil. Um segundo ponto que o autor destaca, é que mesmo os alunos que dominavam as convenções da escrita alfabética, em sua pesquisa eram impedidos pelas professoras de realizarem o ato de lerem sozinhos em silêncio, visto que muitas delas liam os textos em voz alta para a questão ser respondida. Conclui com isso que as crianças tiveram poucas oportunidades de, em sala de aula, exercer, de forma minimamente autônoma, a leitura completa de um texto.

Outra constatação feita pelo autor é de que atividades de leitura e interpretação eram escassas nas turmas observadas em sua pesquisa. Esta é outra evidência de que as questões contidas na Provinha Brasil podem ser desconhecidas pelas crianças que a realizam, configurando uma situação de que as perguntas da prova, conseqüentemente acabam ficando fora da realidade do que lhes é ensinado. Por outro lado Morais (2012), na sua pesquisa, verificou que as professoras preferem excluir alguns conteúdos de suas práticas, conteúdos estes constantes nos livros didáticos usados em suas turmas e aprovados pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD). Neles eram contidos exercícios de ler e interpretar textos que as professoras não trabalhavam em sala de aula. Portanto, ao não vivenciarem esse tipo de atividade as crianças não conseguem responder às questões da Provinha Brasil.

Morais (2012) com isto constata o distanciamento entre o ensino da compreensão da leitura praticado nas salas de aula do 2º ano do Ensino Fundamental com o que trazia a avaliação da Provinha Brasil no processo de alfabetização dos alunos. Ele alerta que não se trata de uma inadequação, fragmentação ou descontextualização da Provinha elaborada pelo INEP mas, sim, uma urgência em qualificarmos as práticas de ensino da alfabetização desenvolvidas nas nossas escolas. O autor também destaca a necessidade de uma maior discussão referente aos currículos brasileiros de alfabetização, principalmente no que se refere aos currículos praticados em escolas que adotam ciclos escolares; sobre os itens da matriz da Provinha; e ainda sobre a necessidade de envolvermos os professores e gestores na formulação e no uso desse exame.

O citado autor ainda afirma que precisamos tratar a alfabetização e o letramento como aspectos interligados e não distintos. Para ele, é necessário não só alfabetizar, mas também letrar, já na etapa inicial de alfabetização. Outra verificação feita pelo autor é que os professores de acordo com as suas observações em sala de aula, exibiram variadas formas de ensinar e, portanto, os “professores parecem definir suas prioridades e encaminhamentos didáticos sem se pautar por acordos coletivos formulados com seus pares e, muito menos, pela matriz de referência da *Provinha*” (p. 568).

O autor também se refere às deficiências dos cursos de formação que nem sempre preparam os professores para trabalhar com êxito o ensino da língua escrita. Ele destaca que diferentes pesquisas defendem um monitoramento contínuo do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no início da Educação Fundamental diante da insegurança dos professores sobre “como alfabetizar” e também como avaliar o progresso dos alunos.

O autor citado acrescenta ainda, que o diagnóstico produzido pela Provinha Brasil, não “têm o poder miraculoso de mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca se voltou ao tratamento da heterogeneidade na sala de aula”. Assim,

conforme o seu pensamento, não podemos garantir o direito a uma alfabetização de qualidade nos baseando apenas em diagnósticos. Referente a isso, o autor declara:

Sem políticas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho dos alfabetizadores e sem definição clara de bases curriculares, o discurso do respeito à diversidade, que marca e diferencia a organização escolar em ciclos, permanece um belo discurso a produzir distorções ideológicas que mascaram a realidade. (MORAIS, 2012, p. 568)

Desta forma o autor alerta para a necessidade do atendimento à diversidade no interior das salas de aula. Esse apoio permanente aos alfabetizadores seria uma garantia das adequadas condições de exercício da docência. E ainda propõe uma possível revisão da Provinha Brasil a partir de um debate em torno da Matriz de Referência e uma definição da base curricular nacional para a alfabetização, abandonando dessa forma, a lógica de alocação dos alunos em “escala de níveis”. E ainda, que professores e gestores sejam incluídos na aplicação e análise dos resultados dessa avaliação.

A autora Maria Tereza Esteban (2012, p. 574) faz críticas contundentes à avaliação feita pela Provinha Brasil. Para ela, “a atual política de avaliação da alfabetização destaca-se como um dos programas de ação altamente regulatório”. A autora salienta que a Provinha Brasil é um exame standardizado que estimula o ensino das convenções do código escrito e deixa para segundo plano a aprendizagem da linguagem escrita. Essa forma padronizada do exame favorece o fortalecimento da avaliação numa perspectiva classificatória, com seus matizes de exclusão e seletividade, e diminui a visibilidade dos fenômenos complexos que se entrelaçam nos resultados aferidos. Para ela, esta Prova deixa de lado a complexidade da dinâmica escolar e sua relação com o contexto social, que é de difícil entendimento.

Esteban (2012) salienta que a avaliação atualmente feita em larga escala e a partir de critérios externos à escola se traduz em um mecanismo de controle, buscando a mensuração do desempenho dos estudantes, mas com uma preocupação meramente tecnicista. Esse processo colabora mais para se traçar estratégias voltadas para a gestão educacional do que para a aprendizagem infantil propriamente dita. Sendo o ambiente escolar um local onde entrecruzam elementos do contexto pluri-inter-cultural não se deve adotar um programa educacional de

avaliação monocultural, dado que a Provinha Brasil dispõe a uniformizar os resultados para todas as redes de ensino de acordo com critérios eleitos externamente.

Ao explorar essa ideia, Esteban (2012) afirma:

Tal articulação demanda profunda reflexão e amplo debate sobre o que se considera qualidade da educação, pois o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares. (ESTEBAN, 2012, p. 576)

A política de avaliação é apresentada, de acordo com a autora citada acima, como estratégia de alcance da qualidade educacional no Brasil. No entanto, se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação da análise sobre a produção de resultados escolares. Quando se simplifica esses processos complexos anula-se uma reflexão sobre aspectos indispensáveis à ação escolar, à aprendizagem, aos projetos de ensino e ao posicionamento dos sujeitos frente aos resultados alcançados.

Para ela, a avaliação atualmente se resumiu a exame e a alfabetização, a apropriação das convenções do código escrito. Assim, ambos os conceitos – exame e alfabetização - são esvaziados em consonância com as exigências, dos testes em larga escala, de produção e manipulação de dados mais precisos e simplificados. Nessa perspectiva, a autora destaca a posição de Díaz Barriga (1999), sobre os testes padronizados e de larga escola e informa que este autor:

(...) analisa o processo de redução da avaliação educacional a exame, no qual as práticas escolares se colocam a serviço das funções de credenciamento e controle, produzindo, segundo sua denominação, uma “pedagogia do exame” que organiza as práticas cotidianas em conformidade às características dos instrumentos aos quais os estudantes serão submetidos. As atividades de ensino direcionam-se fundamentalmente pelos conteúdos que serão verificados e priorizam a preparação dos estudantes para os testes padronizados. (ESTEBAN, 2012, p. 578/579)

A autora comenta, assim, as ideias de Díaz Barriga (1999) quando nos ajuda a compreender o exame como um dispositivo disciplinar - inspirado nas ideias de Foucault, (1997) -, composto pela relação hierárquica que dá visibilidade, vigia e

sanciona os indivíduos, condicionando-os para se adequarem ao modelo hegemônico de sociedade. Diaz Barriga denuncia, com isto, o produtivismo que orienta a política de avaliação da educação e apresenta o teste objetivo, modalidade amplamente utilizada nos exames em larga escala, como um artefato do exame.

Dessa forma, para Esteban (2012), o exame fragmenta e desvitaliza o conhecimento com a finalidade de uniformizar, neutralizar e objetivar a coleta, correção e interpretação dos dados.

Considerando a *Provinha Brasil*, tais procedimentos incidem sobre a linguagem, com a compreensão que o somatório das habilidades verificadas produz um sujeito alfabetizado. Porém, fraturada e descontextualizada, dificilmente a linguagem escrita será aprendida em sua complexidade ou poderão os conhecimentos a seu respeito ser avaliados, especialmente no início do processo de apropriação da escrita. (ESTEBAN, 2012, pg. 579)

Esta autora também recorre na sua análise a Gimeno Sacristán (1997) quando este contribui com essa reflexão ao explicitar como a organização da avaliação a partir da definição prévia de critérios e resultados, que se pretendem unívocos, concretos, precisos e objetivos, se vincula a uma concepção reducionista de aprendizagem e prática pedagógica. Para esse autor, esse modelo é adequado ao controle da eficiência do processo, mas não se baseia em procedimentos capazes de tratar a aprendizagem como fenômeno complexo, a partir do processo vivenciado pelos alunos em suas aprendizagens. Segundo Esteban (2012), Sacristán (1997) critica as práticas dos exames em larga escala por levarem a processos mecanicistas que partem do pressuposto da existência de bases e princípios sólidos que podem ser automaticamente aplicados.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Esteban (2012) cita Afonso (2007) que expõe uma relação entre avaliação externa e produção de uma educação de qualidade. Para esse autor, ao utilizarmos a avaliação externa baseada em meios quantitativos e mensuráveis não estamos contribuindo para qualificar a educação. Para o autor, essa situação representa um retrocesso político educacional injustificável ao contrapormos com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas antipositivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objetivas.

Ao realizar uma leitura sobre a Provinha Brasil, Esteban (2012) indica o sentido classificatório do diagnóstico baseado em procedimento técnico vinculado a mensuração e produção de hierarquia. Sendo assim, acontece uma distribuição desigual entre as crianças de acordo com a sua classificação baseada nos conhecimentos e desempenhos segundo a escala usada para exercer o controle das práticas avaliativas.

Dando prosseguimento a sua análise sobre a Provinha Brasil, Esteban (2012) completa afirmando:

Ignora-se, na análise desses dados, as experiências das crianças como participantes de uma sociedade marcada, de modo desigual, pela cultura escrita. A aprendizagem é fraturada, descontextualizada e desvincula-se sua dimensão escolar das tantas outras dimensões cotidianamente vividas, nas quais são produzidos conhecimentos sobre a linguagem escrita, seus usos e suas interdições e também sobre o lugar de cada um como leitor e produtor de escrita. (ESTEBAN, 2012, p. 582)

Maria Tereza Esteban (2012), refletindo sobre o tipo de informação que a Provinha Brasil oferece aos professores e ao processo pedagógico, chama a atenção para o fato de que se a prova, segundo os documentos oficiais, verifica apenas alguns eixos de habilidades consideradas imprescindíveis para a alfabetização e o letramento, como chegar a avaliação das outras habilidades não contempladas no exame? A autora acrescenta que da mesma forma que outros exames estandardizados, a Provinha Brasil reduz as margens da autonomia docente pelos mecanismos de controle adotados, inclusive no que se refere às práticas cotidianas de sala de aula. Para ela (p.586) “o grau de regulação indica desconfiança sobre a capacidade docente de formulação e de compreensão de sua prática cotidiana”.

Por fim, Esteban (2012) faz uma crítica à política de avaliação através da Provinha Brasil, ao considerar que ela expõe uma concepção acrítica, apolítica e conformista de alfabetização. E considera que os exames estandardizados, padronizados e de uniformização, não atendem às necessidades das classes populares que buscam a democratização do conhecimento. A autora ressalta que a criança tem o direito de experimentar em uma escola fundamentada no diálogo, a intersubjetividade do conhecimento, um espaço de criação e imprevisibilidade. Dessa forma, a Provinha Brasil não contribui, na visão da autora, para que isso ocorra.

Diante da discussão travada nesse item, observamos que há um grande caminho a ser percorrido pelas pesquisas referentes às políticas de alfabetização no país juntamente com as políticas de avaliação do ensino da leitura e da escrita para as crianças no Ensino Fundamental. De um lado, detecta-se uma confiança dos propositores das políticas implementadas fazendo antever uma possível contribuição da avaliação através da Provinha Brasil para a melhoria do processo de alfabetização das crianças que se encontram no início da educação básica. Por outro lado, diferentes pesquisas vêm demonstrando os limites dessa concepção e dessas práticas avaliativas para um fenômeno tão complexo como o da alfabetização e do letramento. Essa dissertação tenta fazer uma tessitura dos dados da realidade coletadas no mundo empírico com as análises efetuadas pelos autores sobre este tema, tentando avançar no conhecimento de alguns desses elementos e contribuir para o debate nesse campo.

3.5 A PROVINHA BRASIL E O COTIDIANO DA ESCOLA

Conforme já discutido nos itens anteriores desse capítulo, a avaliação da alfabetização é composta e influenciada por diversos fatores, envolvendo os sujeitos do interior e exterior da escola. Por esse motivo, torna-se importante discutir a forma como a Provinha Brasil se integra no cotidiano das escolas, onde vai conviver com toda a dinâmica das atividades desenvolvidas pelos gestores, professores e alunos com suas relações. Um dos aspectos teóricos analisados nas pesquisas que trabalham temas sobre a implementação de políticas públicas dentro das escolas, corresponde ao conceito de cultura escolar. De um modo geral podemos recorrer ao conceito de cultura neste trabalho a partir do pensamento de Oliveira (2013):

Na antropologia, a cultura é vista como um sistema comum de significados, aceitos com conteúdos implícitos e explícitos, que são, deliberadamente ou não, aprendidos e participados pelos membros de um grupo social. Assim, é parte da cultura de um grupo tanto o que é instituído por meio de códigos, normas, sistemas de ação, como o instituinte, ou seja, as diversas pressões de mudanças ou

acréscimos ao existente que ainda não se institucionalizaram. (OLIVEIRA, 2003, p. 292)

A autora chama a atenção sobre a existência nos grupos sociais de um sistema de significados que se expressam através de códigos, normas e aspectos que exprimem mudanças do instituído, que se materializam a partir das relações que se estabelecem entre os atores daquele grupo social. Neste trabalho é interessante que voltemos o olhar sobre como a Província Brasil se insere na dinâmica dessas relações e como se caracteriza a sua operacionalização nas escolas. A autora citada ainda acrescenta que a cultura é um processo vivo em que as pessoas criam e recriam o mundo em que vivem. Alguns autores e pesquisadores da área educacional têm direcionado seus estudos também nesta direção, quando analisam os fenômenos que são desenvolvidos no interior das escolas e, com isto, introduzem nos seus estudos o conceito de cultura escolar. Para Oliveira (2003) o conceito de cultura escolar foi trazido para a área da educação no Brasil na década de 1970.

Forquin (1993) define cultura escolar como:

(...) o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167)

De fato, há concepções sobre a escola que a diferenciam de outras organizações, devido a sua finalidade, tendo procedimentos específicos e baseando-se na formação dos seres humanos. Surge dessa forma, discussões no centro dos estudos sociológicos e antropológicos referentes aos fenômenos educacionais e os modelos organizacionais, o conceito de cultura escolar como uma maneira de determinar as particularidades desta instituição voltada para os objetivos educacionais.

Recorrendo ao pensamento de Pol (2007, p. 75), podemos citar que o termo de cultura escolar tende a estar ligado à escola e também às pessoas que estabelecem relações no interior desta instituição. Para Silva (2006):

(...) a cultura perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos, ou sobre a sua linguagem, seja na

determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. (SILVA, 2006, p.204)

Contudo Torres (2005) utiliza o termo cultura da escola como uma forma de demarcar as especificidades de cada instituição de ensino. Com isto, apesar de as escolas possuírem características aproximadas, em suas formas de organização, são portadoras de uma identidade própria.

Pode-se verificar que os conceitos de cultura escolar e cultura da escola possuem variadas abordagens teóricas sendo que alguns autores os tratam como sinônimos. No entanto, consideramos ser mais adequado, neste trabalho utilizar o conceito de cultura da escola conforme delimita este último autor dado que pretendemos analisar a implementação da Provinha Brasil no contexto de uma escola de forma particularizada.

Conforme já mencionado, os estudos que envolvem a cultura da escola vêm crescendo devido à estreita relação que se estabelece entre esse conceito e as variadas temáticas no campo da educação. Alguns desses estudos, por sua vez, apontam que ela está imbricada nas relações internas e externas das organizações escolares de forma que as mudanças só são assimiladas no ambiente escolar e colocadas em prática, se são compatíveis com sua realidade.

Um dos autores que trabalham com esta temática, já citado nesta dissertação é Maria Tereza Esteban (2012), que em um artigo faz considerações sobre a política de avaliação da alfabetização a partir do cotidiano escolar, apresentando resultados de pesquisas sobre a Provinha Brasil. Esta autora destaca a ideia de Teixeira (1998) ao abordar que as mudanças acontecem quando os membros de um grupo sentem-se insatisfeitos com a realidade vivenciada. Teixeira (1998) aponta que a mudança é recebida com suspeição e relutância quando vai contra a concepção existente no modo de vida adotado na escola. Algumas dessas concepções podem ser modificadas ao passo que outras são consideradas “sagradas”, sendo a mudança inconcebível. O modo de fazer e agir em cada escola, a reapropriação e a reinterpretação das normas, crenças e valores traduzem, portanto, a cultura da escola.

Para Esteban (2012), a reflexão sobre a avaliação, neste caso no formato da Provinha Brasil, precisa incorporar múltiplas questões dentre elas as relativas aos processos sociais com características peculiares a cada grupo social. Em sociedades mestiças como a brasileira, no centro dessas discussões deve estar a diferença cultural com seus desdobramentos na produção da heterogeneidade constituinte da sala de aula. A autora afirma que essas questões não são externas à prática pedagógica. Para ela, a avaliação é uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam. Por se tratarem de exames estandardizados, as avaliações em larga escala possuem caráter classificatório, excludentes e seletivos que diminuem a visibilidade dos fenômenos complexos que se entrelaçam aos resultados aferidos. Da mesma forma, considerar na alfabetização somente a leitura e secundarizar a escrita é considerado insuficiente para a autora. A alfabetização faz parte das relações socioculturais em que o diálogo é constante. A escrita existe como prática intersubjetiva.

Esteban (2012) em seu artigo acrescenta, criticando a forma como a Provinha Brasil é implementada no país com o mesmo formato para todas as regiões e localidades:

As novas configurações que a escola e a sala de aula adquirem ressaltam a sua constituição como contextos pluri-interculturais, complexos enquanto o processo de escolarização se rege por um projeto educacional monocultural (ESTEBAN, 2012, p. 575)

São aspectos que necessitam estarem presentes ao analisar a efetivação dessa avaliação no interior das escolas que vão demandar um olhar específico no capítulo que pretendemos analisar os dados coletados na pesquisa empírica.

No próximo capítulo serão apresentadas as bases do percurso metodológico que guiaram a realização da pesquisa empírica, o que vai auxiliar na interpretação dos achados da pesquisa realizada em uma unidade escolar pública, conforme anunciado nos objetivos expostos na Introdução desta dissertação.

PERCURSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Vista como a alma da teoria, a metodologia ocupa espaço central na pesquisa. Ela é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade ao buscar compreender os fenômenos, nesse caso, a contribuição da avaliação via Provinha Brasil, para a melhoria do ensino da alfabetização de crianças na rede pública escolar.

Não basta seguir um método e aplicar técnicas para se completar o entendimento do procedimento geral da ciência. É necessário fundamento epistemológico que sustente a própria metodologia aplicada. Severino (2007) diz:

É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre a articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda a modalidade de conhecimento realizada por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção de sujeito/objeto. (SEVERINO, 2007, p. 100)

Este capítulo está organizado em quatro seções. Na primeira são descritos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa realizada. Na segunda seção são abordados os procedimentos e instrumentos da coleta de dados. A terceira seção contém as formas de análise e interpretação dos dados. E na quarta e última seção são apresentadas as etapas da pesquisa.

4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa científica, foi utilizada a abordagem de cunho qualitativo. A escolha por tal abordagem se dá pela especificidade do objeto de

estudo em que se analisou a contribuição da Provinha Brasil para a melhoria da qualidade da alfabetização de crianças no Ensino Fundamental.

As pesquisas qualitativas são bastante utilizadas para se obter informações relevantes ao que se pretende descobrir na realização de um estudo investigativo no campo das Ciências Humanas. Minayo (2010), aponta:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...] (MINAYO, 2010, p. 21).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa busca compreender as singularidades do cotidiano do objeto de estudo, podendo ser estabelecido um diálogo analítico juntamente com aspectos teóricos, no caso desta dissertação, sobre as políticas de avaliação da alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, através da Provinha Brasil.

A pesquisa qualitativa pode ser entendida como um modo de ver a realidade e o que se encontra ao seu redor. O pesquisador faz uma série de estudos para interpretar os fenômenos e procura entender o modo como os sujeitos pesquisados interagem nessa realidade. Denzin e Lincoln (2006) ilustram muito bem essas afirmações quando consideram que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Esta abordagem de pesquisa surge no final do século XIX como tentativa de superação dos métodos hegemônicos nas ciências naturais. A partir da segunda metade do século XX esta metodologia passa a ser mais utilizada entre os pesquisadores da área de educação com o intuito de compreender os processos educativos por meio da indução, das especificidades de cada realidade nas quais o pesquisador nem sempre assume uma postura neutra. (ANDRÉ, 1995, p.18)

Pode-se salientar ainda, que a pesquisa qualitativa não enumera ou mede os fatos tal como faz a pesquisa quantitativa. Ela parte da investigação através do contato direto do pesquisador com o seu objeto de estudo, com a finalidade de coletar dados, para posterior análise. Nesse tipo de pesquisa é comum o pesquisador procurar entender os fatos através dos sujeitos ou situações a serem descobertas para poder interpretar o fenômeno oculto. Godoy (2002) ilustra bem este procedimento quando afirma:

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (GODOY, 2002, p. 62).

Nesta pesquisa estabeleceu-se um contato direto com o objeto de estudo através de observações e acompanhamento do fenômeno estudado com relativa frequência, conforme se pode ver mais adiante na seção sobre procedimentos metodológicos.

Para Velho (1978, p. 01), é uma das premissas das ciências sociais o distanciamento para garantir ao investigador condições de objetividade em seu trabalho. O autor ainda afirma que o pesquisador precisa ver com olhos imparciais a realidade e evitar envolvimento que distorçam seus julgamentos e conclusões. No entanto, pode-se dizer que o envolvimento é inevitável e que o mesmo pode contribuir de forma bastante significativa na coleta e posterior análise dos dados. Para isso, o pesquisador ao mesmo tempo em que se insere no ambiente pesquisado, se afasta para “observar de longe” e assim produzir com consistência sua pesquisa e alcançar seus objetivos da melhor forma possível.

Assim como o afastamento, na pesquisa qualitativa, a observação é de fundamental importância no trabalho do pesquisador. Para isso, a observação por um determinado período e de forma muito atenta, vai fazer com que o pesquisador volte seu olhar às ações dos sujeitos e, o mais importante, se livre dos seus preconceitos e pensamentos singulares, colocando-se no lugar do outro. Nesta pesquisa tivemos o cuidado de adotar essas recomendações apontadas pelos autores que publicam guias e manuais de metodologia de pesquisa qualitativa.

A pesquisa realizada se caracterizou como um estudo de caso. O estudo de caso como método de pesquisa é muito utilizado em estudos do tipo qualitativo, objetivando analisar um fenômeno com profundidade. Yin (1989) afirma:

...o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas. (YIN,1989, p.23)

No estudo de caso faz-se necessário realizar uma reflexão do pesquisador em torno de todos esses aspectos. Verificar se essa metodologia de estudo é adequada é o primeiro passo a ser tomado pelo pesquisador.

Nesta investigação, utilizando este procedimento de estudo de caso, escolhemos uma escola da rede pública de ensino em que estagiamos no período da graduação em Pedagogia. A opção por esta escola derivou do fato de termos observado, conforme já descrito na Introdução desta dissertação, as dificuldades dos professores em desenvolver uma educação de qualidade, principalmente na alfabetização das crianças. Além disto, não percebemos no período do estágio, um aproveitamento dos resultados das avaliações em larga escala proporcionadas pelo MEC, no planejamento das atividades pedagógicas daquela escola.

4.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA

A investigação, pelo caráter que descrevemos anteriormente, baseou-se nos seguintes procedimentos metodológicos: análise documental, pesquisa bibliográfica, observação direta e entrevistas. A escolha por esses procedimentos se deu pela adequação dos mesmos à natureza do objeto da pesquisa. A junção desses procedimentos possibilitou um maior conhecimento sobre a temática, auxiliando a análise dos acontecimentos, através da descrição de fatos, interações, situações e experiências. (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2006)

A análise documental e pesquisa bibliográfica serviram para o aprofundamento teórico e, em grande parte, os seus resultados já aparecem em capítulos anteriores desta dissertação. A consulta aos documentos foi feita em textos legislativos e no material do Programa de Avaliação encaminhado pelo MEC às escolas, para a realização das provas de avaliação do processo de alfabetização das crianças nas últimas edições da Provinha Brasil. Esse material analisado consistia de guias, cadernos de aplicação, orientações para a aplicação e para a apuração dos resultados e outros.

De acordo com Lüdke e André:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 39)

A pesquisa bibliográfica valeu-se da consulta a relatórios de pesquisa, a livros e periódicos da área da educação.

As entrevistas foram realizadas com a finalidade de se buscar informações da direção da escola, composta por diretora e vice-diretora da coordenadora pedagógica e das professoras sobre a problemática delineada na pesquisa. A entrevista é uma técnica em que o investigador interage com os sujeitos da investigação através do diálogo a partir de um roteiro de perguntas, com o intuito de obtenção de dados significativos à investigação. Bogdan e Biklem (1994, p. 134) descrevem as entrevistas como estratégia dominante para coleta de dados, seja de forma isolada ou em conjunto com outros procedimentos, como pesquisa documental e observação.

As entrevistas, pois, tem por objetivo o conhecimento das opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras, dos informantes. As perguntas propostas, na maioria das vezes, estão diretamente ligadas à investigação e destinadas aos sujeitos investigados. (GIL, 1999, p. 128). A escolha desses sujeitos seguiu o critério do nível de envolvimento dos profissionais da

escola na gestão e do ensino em classes dos três primeiros anos de escolaridade. Na coleta realizada, para atendimento às questões éticas, foi solicitado o consentimento dos informantes para a participação na pesquisa, sendo mantido o seu anonimato e solicitada a assinatura do termo de consentimento, cujo modelo se encontra em anexo a essa dissertação.

A utilização da entrevista em pesquisas qualitativas possibilita ao pesquisador uma visão da compreensão dos sujeitos pesquisados sobre o contexto ao qual estão inseridos. Além disso, esses sujeitos expõem suas percepções e contradições referentes à realidade. De acordo com Macedo (2004):

A entrevista é um rico e pertinente recurso metodológico na apreensão de sentidos e significados e na compreensão das realidades humanas, na medida em que toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação; (...) podemos verificar que trata-se de um encontro, ou uma série de encontros face-a-face entre o pesquisador e atores, visando a compreensão das perspectivas das pessoas sobre sua vida, suas experiências, expressas na sua linguagem própria. (MACEDO, 2004, p. 165)

As observações se deram em visitas à escola, principalmente no período de aplicação das avaliações da Provinha Brasil, que aconteceu no mês de setembro de 2013. Nessas visitas desenvolvemos conversas com professores, coordenadora pedagógica, diretora e vice-diretoras, retomando sempre o tema das avaliações externas e observando com mais detalhes as características da escola e da sua dinâmica, suas aulas e possíveis interações da Provinha Brasil com o funcionamento daquela unidade escolar.

4.3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados com a finalidade de compreender todas as formas de diálogo e buscou o entendimento e cumprimento dos objetivos deste

trabalho. Para Marconi e Lakatos (2003, p.168), a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema.

Foram definidas as categorias analíticas para a pesquisa de campo a partir dos objetivos específicos do projeto que diziam respeito ao processo do ensino da alfabetização e à realização da Prova Brasil naquela escola, para melhor alcançar o objetivo geral e responder às perguntas norteadoras da investigação. As categorias foram elaboradas a partir dos seguintes aspectos:

1. A importância e o papel da avaliação do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano, feita pela Provinha Brasil para a melhoria do processo da alfabetização das crianças;
2. A relação entre os diferentes métodos e práticas da alfabetização utilizados pelas professoras da unidade escolar e as competências requeridas na Provinha Brasil;
3. A correspondência entre as competências e habilidades avaliadas na Provinha Brasil e as trabalhadas nas aulas de alfabetização para as crianças da escola;
4. A forma de integração da Provinha Brasil no contexto escolar, na dinâmica pedagógica e no cotidiano da unidade;
5. Contribuições da Provinha Brasil na melhoria das ações pedagógicas de alfabetização da escola.

A apresentação dos dados da pesquisa será feita no capítulo seguinte, utilizando princípios científicos e atendendo às necessidades do rigor metodológico atinente à natureza dessa investigação.

4.4 ETAPAS DA PESQUISA

Como etapa preliminar, para o cumprimento do primeiro e do segundo objetivos específicos desta pesquisa, foi realizada uma análise documental relativa aos textos

legislativos, técnicos e acadêmicos (leis, decretos, portarias, normas técnicas, programas, projetos e ações, resultados de pesquisa), bem como a documentação da escola para melhor caracterizá-la no contexto do sistema de ensino, de modo a auxiliar a compreensão dos dados coletados na pesquisa de campo. Sobre os documentos da escola verificou-se o Regimento e o Projeto Político Pedagógico da instituição e o planejamento pedagógico dos professores alfabetizadores. Com estas atividades iniciaram-se as primeiras investigações sobre a realidade da instituição.

Com isso, compreendemos a descrição da operacionalização da Provinha Brasil (planejamento das provas, matrizes de referência, etapas e formas de aplicação, correção e interpretação dos resultados), reunindo informações para acompanhar os movimentos do antes, durante e depois da aplicação dessa avaliação no campo empírico, o que se constituiu em outra etapa da pesquisa. Estes documentos serviram de base para a elaboração dos roteiros de entrevista que foram aplicados aos docentes das turmas dos primeiros anos, além do coordenador pedagógico e diretora e vice-diretora da instituição pesquisada.

Paralelo a toda a investigação foram feitas pesquisas bibliográficas referentes às políticas de alfabetização e de avaliação realizadas pelo Estado brasileiro e o posicionamento de alguns autores sobre estes aspectos da realidade educacional das últimas décadas no Brasil. Verificamos, assim, as questões recorrentes sobre os processos do ensino da leitura e escrita das crianças através da história até os nossos dias, assim como as concepções dos modelos de avaliação no campo educativo, em especial os de larga escala aplicados nas escolas com vistas a medir o desempenho dos alunos em termos de competências e habilidades.

Na segunda etapa, para o cumprimento dos três últimos objetivos específicos, procedemos à pesquisa de campo, investigando as opiniões dos sujeitos sobre, principalmente a repercussão da aplicação da Provinha Brasil na melhoria do processo de alfabetização dos seus alunos.

A coleta dos dados na instituição ocorreu entre os meses de maio a setembro de 2013, sendo que o acompanhamento da avaliação da Provinha Brasil foi realizado nos dois dias de sua aplicação, 10 e 11 de setembro de 2013. Durante os meses de coleta dos dados foram realizadas as entrevistas e observações, além de

participação em reuniões pedagógicas e em aulas de alguns professores que ministravam turmas do 1º ao 3º ano, e outras ações atividades que demonstravam o cotidiano da escola, como o envolvimento da gestão nas avaliações propostas pelo Ministério da Educação. Através dessas atividades, pudemos perceber o planejamento e as práticas pedagógicas voltadas à alfabetização, dando oportunidade para estabelecermos relações entre as metodologias utilizadas pelas professoras e as competências e habilidades constantes no instrumento de avaliação da Provinha Brasil.

Vale salientar que os procedimentos relativos à observação se concentraram com mais intensidade no acompanhamento do planejamento, da aplicação e da apuração dos resultados da Provinha Brasil no mês de setembro de 2013, na escola selecionada.

Abaixo é apresentado o cronograma das visitas feitas na instituição escolhida

QUADRO 3: Cronograma das visitas à escola selecionada

DATA	ATIVIDADES DA PESQUISADORA
07.05.2013	Primeira visita à escola; <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisa que iria ser realizada (objetivos e metodologia da pesquisa); • Apresentação da pesquisadora aos professores e funcionários da instituição; • Primeiras observações das instalações da escola e das atividades rotineiras da instituição (direção, professores, funcionários e alunos).
24.05.2013	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com a coordenadora pedagógica da instituição; • Primeira participação na reunião pedagógica.
21.06.2013	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com a professora do 1º ano da instituição; • Participação na reunião pedagógica.
09.08.2013	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista com a professora do 3º ano da instituição.
06.09.2013	<ul style="list-style-type: none"> • Participação na reunião pedagógica.
10.09.2013 11.09.2013	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento da aplicação e apuração da avaliação da Provinha Brasil.

Elaboração da autora

Foram realizadas um total de nove visitas com duração diversa e nos turnos matutino e vespertino. A duração e os turnos variaram devido às atividades desenvolvidas na instituição sobre cujas informações consideramos importante acrescentar na pesquisa. É importante frisar que não houve qualquer contratempo na realização da coleta de dados. As entrevistas foram realizadas nos intervalos das aulas ou ao seu término. Isso foi possível porque as professoras que trabalham no turno matutino são as mesmas que atuam nas turmas do turno vespertino.

As observações foram registradas referentes aos aspectos que mais chamaram a atenção. Em falas informais, quando não estavam sendo entrevistados, os sujeitos revelavam variados aspectos que consideravam problemáticos sobre o objeto da pesquisa. Dessa forma, esses contatos anteriores fizeram os sujeitos se sentirem mais a vontade para expressarem suas opiniões quando participavam das entrevistas.

Assim, os dados coletados através das entrevistas e observações permitiram uma maior visão e posterior descrição da realidade da instituição e sobre o objeto de estudo.

O quadro a seguir identifica as categorias dos profissionais da escola que foram entrevistados:

QUADRO 4: Categorias de profissionais entrevistados

CATEGORIA DE PROFISSIONAL	NÚMERO
Diretora	01
Vice-diretora	01
Coordenadora Pedagógica	01
Professoras	03
Total	06

Elaborado pela autora

A maior parte dos profissionais da escola se encontra na faixa etária de idade entre 31 a 40 anos. Apenas uma das professoras se encontra na faixa acima dos 50 anos. Em relação à formação superior, quase todas possuem graduação em Pedagogia, com

exceção de uma que é formada em Letras. Quanto à pós-graduação, duas professoras não possuem e o restante fez em gestão e supervisão escolar. Todos os profissionais que participaram das entrevistas já atuaram em classes de alfabetização de crianças.

A terceira etapa da pesquisa consistiu na análise e interpretação dos dados coletados e redação deste trabalho.

No próximo capítulo será concentrada a atenção na exposição dos resultados da pesquisa empírica, onde se apresentará a interpretação dos dados coletados na escola selecionada, dialogando com os aportes teóricos contidos nos primeiros capítulos desta dissertação.

A PROVINHA BRASIL E O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA ESCOLA SELECIONADA

Neste capítulo caracterizaremos o campo empírico escolhido para realizar o estudo de caso pretendido na pesquisa. Na sequência, analisaremos os dados coletados de acordo com as categorias que elaboramos a partir dos aspectos considerados importantes e sistematizados no capítulo anterior, no percurso metodológico, de forma a atingir os objetivos fixados na introdução desta dissertação, tendo em vista as opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como os posicionamentos dos autores que tem pesquisado sobre o tema. Buscamos, através disso, comparar os achados do levantamento de campo realizado na escola selecionada com o pensamento dos autores da literatura consultada, para chegar às indicações sobre a importância e contribuição da avaliação da Provinha Brasil na melhoria da alfabetização das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental no universo pesquisado.

5.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola escolhida para essa pesquisa está localizada em um bairro da periferia de Salvador. A maior parte dos professores e funcionários da escola não reside no bairro, com exceção da coordenadora pedagógica.

No ano de 2013, a escola contava com um total de 474 alunos matriculados nas turmas de 1º ao 5º ano. Nas duas turmas do 2º ano, turma onde é aplicada a Provinha Brasil, o total de alunos matriculados foi de 50, sendo 25 no turno matutino

e 25 no vespertino. Nesse ano, nessas duas turmas, não houve desistência ou repetência entre os alunos matriculados, conforme informações da Secretaria da escola.

A unidade escolar foi criada no ano de 1960, por uma freira chamada Irmã Querubina. Esta freira contou com a ajuda de uma professora chamada Cesi Ramos, que ensinava as crianças do bairro e o local desse atendimento tinha uma situação bastante precária. Foi por esse motivo que as duas educadoras resolveram criar essa escola, contando com ajuda do governo municipal, para poder ensinar um maior número de crianças e em um lugar mais apropriado. Assim a escola, desde a sua criação, foi municipal. Na época de sua criação, a escola se localizava em uma comunidade chamada de Alagados, onde concentrava uma população muito pobre, em uma várzea da península de Itapagipe do município de Salvador, sendo que esta comunidade se expandiu e atualmente se encontra incluída em um bairro maior, de povoação antiga da Cidade Baixa, chamado de Ribeira.

Desde o início de seu funcionamento, a escola teve o mesmo nome, que provém da denominação de um município, que antes era um distrito de Salvador e posteriormente emancipado no período da criação dessa escola.

Quanto às instalações da instituição, ela possui um número total de seis salas de aula, três banheiros (um para uso exclusivo da direção, professores e funcionários, um para os meninos e outro para as meninas), uma cozinha, uma despensa, uma sala pequena para a secretaria e um pátio pequeno.

Apesar de o espaço ser bem restrito, a organização, limpeza e aproveitamento dos mesmos podem ser considerados como aspectos positivos que não acarretam maiores problemas aos alunos e profissionais da escola, não prejudicando o bom funcionamento da instituição.

A limpeza dos sanitários é feita antes do início da aula, depois do intervalo e ao final de cada turno de aula. Isso é realizado para manter limpo para o início do próximo turno. A pesquisadora pode observar que isso, de fato, acontece. A cozinha da escola é pequena, mas é bem organizada e limpa, também. Os alunos têm acesso a pias que ficam do lado de fora do banheiro para higienizar as mãos antes da merenda. A despensa onde são armazenados os alimentos é bem organizada e

limpa. A pesquisadora observou que os funcionários da cozinha verificam constantemente a validade dos alimentos para que nada seja desperdiçado. Segundo informações dos servidores, em uma ocasião, descobriu-se que alguns alimentos estavam quase no prazo de vencimento. Então se aproveitou o que pode e o restante foi distribuído entre os alunos para que levassem para as suas casas. O cardápio é diversificado e é disponibilizado no corredor da escola para que todos tomem conhecimento. A pesquisadora soube, através da direção, que o cardápio é feito com o auxílio de uma nutricionista, que auxilia de forma voluntária.

A secretaria tem uma estrutura considerada razoável pela direção e pelos professores. Possui dois computadores, uma impressora e uma máquina copiadora. Os materiais didáticos (livros didáticos e demais materiais de uso coletivo) são armazenados na Secretaria em dois armários médios.

Durante os intervalos das visitas, a pesquisadora pode observar que o espaço realmente é pequeno para o número de alunos que a escola comporta. Por conta disto, os alunos maiores (3º, 4º e 5º anos) têm o seu intervalo depois dos menores (1º e 2º anos).

A escola não possui biblioteca e nem sala de informática. Ambas foram requeridas diversas vezes, conforme informou a direção, mas a Prefeitura não atendeu aos pedidos. Quando a pesquisadora questionou sobre o acesso dos alunos à informática e à literatura diversificada, sendo essa última indispensável quando se pensa em materiais didáticos que auxiliam no processo da alfabetização, a direção informou que há disponíveis nas salas de aula livros separados, por série, e faixa etária dos alunos. Ao observar as salas de aula, a pesquisadora verificou a existência desses livros, mas em pouca quantidade e sem um bom estado de conservação. Isso porque os livros não são renovados a cada ano e o uso é coletivo e indiscriminado. Os alunos podem consultá-los a hora que desejarem, sem orientações sobre como manuseá-los. A escola não possui equipamentos de informática para os alunos e professores acessarem à internet ou às tecnologias digitais.

A escola funciona nos três turnos, sendo o noturno destinado a EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola disponibiliza seis turmas nessa modalidade de ensino com 87 alunos matriculados com idades entre 15 e 60 anos. A aluna com mais idade

tinha 60 anos. As turmas diurnas são distribuídas do 1º ao 5º ano com uma turma de cada série nos turnos vespertino e matutino. De uma forma geral, as condições físicas de funcionamento da escola são satisfatórias para o desenvolvimento das atividades didáticas.

Em relação a sua gestão, a escola possui uma diretora e uma vice-diretora escolhidas através de eleição, há 15 anos. Antes disso, a escolha era por indicação política. As eleições têm a participação dos pais dos alunos, além dos professores e funcionários da instituição.

A escola possui conselho escolar formado pela direção, pelos professores e por representantes de pais dos alunos. Segundo informações da direção, nenhuma atividade ou decisão é tomada sem o conhecimento e a participação de todos.

No decorrer das visitas feitas pela pesquisadora à escola, foi importante observar aspectos do cotidiano da instituição como intervalos, aulas e reuniões, por exemplo. Isso foi de grande valia para se verificar o funcionamento da instituição como um todo, sua cultura e entender como se desenvolvem as relações entre os atores, suas crenças, seus costumes e mais precisamente como são realizados o planejamento e as atividades ligadas ao tema da pesquisa. Além disso, as observações e a participação da pesquisadora em alguns eventos da rotina da escola ajudaram-na a perceber como são recebidas as atividades externas à instituição, com especial atenção a Provinha Brasil.

A seguir apresentamos os resultados da pesquisa feita na escola a partir das categorias analíticas que sistematizam as opiniões dos sujeitos participantes do estudo, assim como as informações recolhidas nas observações feitas nas visitas efetuadas na escola.

5.2 PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA ESCOLA SOBRE A PROVINHA BRASIL, CONFRONTADAS COM A LITERATURA CONSULTADA

Conforme já referido anteriormente, a alfabetização na fase inicial da escolarização pode ser considerada um processo complexo e multifacetado como nos aponta

Mortatti (2010). Essas características ressaltadas pela autora são colocadas pelo fato de existir uma diversidade de métodos que visam a melhor maneira de alfabetizar as crianças. Na realidade, há uma disputa pelo mais eficaz método de ensino, desencadeando assim, a chamada “querela dos métodos” em que o considerado novo busca contrapor aos velhos, considerados inadequados e ultrapassados. Na nossa investigação não tivemos inicialmente a intenção de avaliar o processo a partir dos métodos utilizados, pois o estudo sobre eles não constava nos nossos objetivos. No entanto, este aspecto permeava sempre o nosso trabalho de pesquisa, que pretendia analisar tão somente como os sujeitos percebem a contribuição da Prova Brasil na melhoria do processo de alfabetização das crianças. Como as questões ligadas aos métodos emergiram na coleta dos dados, optamos por incluí-las nas análises dada à ligação que podemos estabelecer entre as habilidades e competências esperadas no instrumento de avaliação da Provinha Brasil e os conteúdos e práticas desenvolvidos pelas professoras em sala de aula, a partir das suas falas. Esta decisão nos fez incluir uma categoria analítica, como se verá adiante, a qual se refere à discussão sobre questões metodológicas, consideradas pelas professoras e que poderiam ser relacionadas ao processo da avaliação feito através da Provinha Brasil.

Para analisar os dados coletados no campo, formulamos as seguintes categorias, conforme os aspectos relativos ao objeto de estudo, ressaltados no capítulo sobre a metodologia. Tais categorias nortearão a discussão dos dados coletados, através de uma triangulação que tentaremos estabelecer entre os dados levantados, a literatura pesquisada e as nossas percepções sobre os aspectos considerados, ao longo de toda a pesquisa. São elas:

1. Importância e o papel da Provinha Brasil para avaliar o processo de alfabetização
2. Métodos e práticas vivenciadas na escola *versus* competências requeridas pela Provinha Brasil
3. Questões da Provinha Brasil *versus* os conteúdos ensinados pelos professores alfabetizadores nas suas aulas
4. Integração da Provinha Brasil no cotidiano da escola

5. Contribuições do processo de avaliação da Provinha Brasil para a melhoria da alfabetização

Iniciamos, pois, a análise dos dados a partir dessas categorias estabelecidas no estudo.

5.2.1 Importância e o papel da Provinha Brasil para avaliar o processo de alfabetização

A primeira categoria que sistematizamos para analisar os dados coletados detém-se nos aspectos relacionados à importância e ao papel da Provinha Brasil no processo de alfabetização das crianças a partir da visão dos profissionais da escola. Esta avaliação promovida a partir da iniciativa do ministério da Educação, para as informantes faz parte de uma rotina da escola. Em todas as edições da Provinha Brasil, esta escola participa. É realizada porque a Secretaria de Educação encaminha o material e as instruções para ser feita. No entanto, não tem relação com as atividades que são desenvolvidas na escola.

Para uma das professoras entrevistadas, que ensinava o 3º ano no momento da pesquisa e que em tempos anteriores ensinava o 2º ano:

Na minha época já achava que essa avaliação não tinha sentido nenhum, nem para os alunos e nem para mim, como professora. É uma coisa assim... que não tem relação com o que a gente ensina aos alunos. Não tem sentido de ser aplicada. (P3)

A professora do 1º ano entrevistada não reconhece a importância da Provinha Brasil no cotidiano da escola e assim se posiciona, deixando visível sua insatisfação de ter sido alocada naquele ano letivo para ensinar uma classe de 1º ano:

Conheço [a Provinha Brasil] e já apliquei. Fui professora durante três anos do 2º ano e esse ano é que me “jogaram” aqui no 1º ano para eu fazer um teste de superação, testar meus limites. (P1)

Para a professora do 2º ano, a aplicação da Provinha Brasil é uma atividade que não interfere nas suas atividades. A Provinha é sempre aplicada porque o Sistema solicita. A Secretaria encaminha o material e estabelece as datas. E a escola aplica. Ela diz:

Eu conheço [a Provinha Brasil] e comecei a aplicar desde quando comecei a ser a professora do 2º ano. Eu leio o material que vem da Secretaria, mas é sempre o mesmo, todos os anos. Aqui na escola tem todos os anos. Ouvi dizer que ela não é obrigatória, mas aqui, fazemos. Desde que comecei a trabalhar aqui na escola sempre fazemos. (P2)

Para essa mesma informante a Provinha Brasil não é muito completa e algumas “coisas” são até sem sentido.

As autoras Mozz, Rostirola e Schineider (2011) também chamam a atenção sobre as limitações técnicas que a Provinha guarda para a avaliação do nível de alfabetização das crianças. Em passagem já citada no capítulo 3 desta dissertação, estão referenciadas as ideias destas autoras quando informam que a Provinha tem alterado as exigências e tem deixado de apresentar questões abertas. A partir de 2009, os testes passaram a contemplar questões que avaliam apenas dois dos cinco eixos do processo de alfabetização e letramento, na opinião das autoras citadas. Mesmo com essas limitações, elas consideram avanço na política nacional, o fato de serem elaboradas e realizadas avaliações do processo da alfabetização através da Provinha Brasil.

A coordenadora pedagógica da escola, ao falar sobre a importância da Provinha Brasil afirma não conseguir visualizar a sua importância. Para ela trata-se de um instrumento programado apenas para auferir informações estatísticas, números. A Provinha Brasil, a seu ver, é “uma forma de trazer qualidade para a educação através de números”.

Isto significa dizer para esta informante que a qualidade da educação traduzida apenas através de números, desconsidera e desvaloriza todo um trabalho desenvolvido no dia a dia dentro da escola. Nesse sentido, na visão de Esteban (2012), a Provinha Brasil expressa a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com as questões sociais e culturais presentes na vida escolar. Essa autora também destaca:

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas

preocupações são eminentemente técnicas. (ESTEBAN, 2012, p. 576)

A coordenadora pedagógica critica a indicação de qualidade da educação através de números extraídos das avaliações em larga escala. A visão dela vai ao encontro do que defende Afonso (2007) quando este autor diz:

A adoção de certos dispositivos de avaliação externa (sobretudo os que são baseados em indicadores quantificáveis e mensuráveis) não contribuirá para a tão propagandeada melhoria da qualidade do ensino, representando antes um retrocesso político e educacional injustificável quando comparado com os progressos científicos e epistemológicos que têm vindo a conduzir a avaliação para perspectivas antipositivistas, mais complexas, pluralistas, democráticas e objetivas. (AFONSO, 2007, p.20, apud ESTEBAN, 2012, p. 580)

Sobre essa questão uma das gestoras da escola declara que, na sua opinião, a prova foge da realidade vivenciada pelas professoras. Ela segue dizendo que os resultados da Provinha Brasil não contribuem para a formulação de estratégias de melhoria de ensino das professoras e informa que apesar de haver discussão no interior da escola sobre essa proposta de avaliação, não percebe a colaboração desta avaliação para as aulas ministradas pelas professoras da instituição. Para ela:

O material que recebemos é lido e discutido pelos professores, me parece que as informações são muito interessantes e é o que deveria acontecer, mas não é a nossa realidade, não, mesmo! (G1)

E para reforçar sua colocação ela ainda acrescenta que na sua escola as professoras já fazem o máximo para melhorar o nível de aprendizagem das crianças:

Lutamos para fazer essas crianças saberem ler e escrever para não ser como tantas pessoas por aí que não sabem escrever nem o seu próprio nome. As informações de formação continuada, avaliar a prática para melhorá-la, conversar sempre com os pais, utilizar meios e métodos diferentes, já sabemos e tentamos fazer isso sempre. Isso não é novidade para a gente. (G1)

Para esta diretora, a Provinha Brasil não possui sentido por estar fora da realidade da escola. Fora dos elementos que caracterizam a cultura da escola, as relações entre os atores (professoras e alunos), distante dos conteúdos ensinados na sala de

aula e das expectativas das professoras, enfim, das atividades que se desenvolvem nas salas de aula. Podemos concluir com isto que a Provinha Brasil não fazia parte da cultura daquela escola.

As autoras Mozz, Rostirola e Schneider (2011) cujas colocações neste sentido foram analisadas no capítulo 3 desta dissertação, destacam as limitações técnicas e incompletudes da Provinha que, no pensamento delas, podem comprometer a abrangência dos resultados encontrados. Para elas, o instrumento de avaliação da Provinha necessita ser aperfeiçoado para melhor servir à avaliação do nível de alfabetização das crianças e citam a autora Esteban quando esta salienta ser essa Prova muito rígida, redutora, que acaba prejudicando a visão sociocultural do processo que se realiza na sala de aula com as crianças. Esteban considera que para avaliar o nível de alfabetização da criança precisaria conhecer o universo de aprendizagem da criança.

Esta mesma autora Esteban, em obra publicada em 2012 explica tal evidência ao afirmar que a avaliação deve ser uma atividade social, inscrita na dinâmica cultural, portanto, impossível de adquirir sentido fora da cultura dos sujeitos que dela participam. A autora também afirma que o enquadramento do diagnóstico que a avaliação da Provinha impõe descontextualiza os estudantes sobre a sua experiência sociocultural e as características da dinâmica do ensino-aprendizagem na qual os alunos se inserem.

A vice-diretora concorda, em tese, com a importância de se fazer uma avaliação externa. No entanto, critica o nível de exigência da Provinha, uma vez que, não corresponde às expectativas dos profissionais da escola.

Sendo assim, Esteban (2012), na mesma obra citada salienta:

As novas configurações que a escola e a sala de aula adquirem ressaltam sua constituição como contextos pluri-interculturais, complexos, enquanto o processo de escolarização [da Provinha] se rege por um projeto educacional monocultural.

Pode ser salientado, com o auxílio da literatura, que as políticas de avaliação são criadas e seus instrumentos são pensados a partir de um contexto macro de organização, ou seja, formuladas dentro de uma lógica singular sem se levar em consideração as individualidades e peculiaridades de cada sistema de ensino e de

cada escola, assim como considerando o trabalho desempenhado pelos professores. Com isto, perdem o sentido e, muitas vezes, os reais objetivos não são percebidos e alcançados pelos profissionais da escola.

É importante assinalar, no entanto, que nos pressupostos da Provinha Brasil, conforme os documentos divulgados pelo MEC e neste trabalho mencionados e encaminhados para as escolas, seus conteúdos, seus resultados deveriam ser compartilhados pelos professores, o que não percebemos nesta escola, mesmo levando em conta a posição dessas professoras em argumentar que seus conteúdos estão distantes do que se realiza na sala de aula. As professoras e as gestoras informam que desenvolvem muitas atividades para melhorar o desempenho dos seus alunos no processo de alfabetização, inclusive com muito esforço, mas que não levam em consideração as orientações do Ministério com relação ao aproveitamento dos resultados dessa avaliação, daí porque não reconhecem a sua importância, o seu papel como uma política pública voltada à melhoria do ensino da leitura e da escrita das crianças.

5.2.2 Métodos e práticas vivenciadas na escola versus competências e habilidades requeridas pela Provinha Brasil

A segunda categoria de análise procura investigar em que sentido as ações da escola se articulam com as competências requeridas pela Provinha.

Para uma das professoras, quase que repetindo o que informou sobre a primeira categoria, o que é desenvolvido na escola em termos de métodos para alfabetizar as crianças não guarda relação com as questões do instrumento utilizado nos testes da Provinha.

Na rede pública falta muita coisa para a alfabetização das crianças aqui da escola. Muitas nem sabem nem pegar o lápis. Essa prova não ajuda muito com a alfabetização. Você não tem noção do quanto trabalhamos todos os dias para que essas crianças consigam ler e escrever. É o nosso trabalho que ajuda e não essa prova. As provas que fazemos com eles, que são para ver o que estão aprendendo. Sim, são para ver em que nível eles estão e no que precisamos trabalhar mais em cima. (P2)

Para ela, a escola trabalha com livros didáticos que nada tem a ver com o que consta na prova e isso acaba confundindo a cabeça das crianças.

Outra professora afirma que a alfabetização das crianças da escola “está péssima”. Ela havia sido a responsável pela turma do 2º ano durante três anos e afirma em sua fala, que os alunos chegavam ao terceiro ano com dificuldades de ler e escrever. Ela segue dizendo que quando ensinava o 2º ano criticava os docentes que ministravam aulas no primeiro ano, pois na visão dela, os professores dessas turmas não “faziam nada” para que os alunos fossem para o ano seguinte sabendo ler e escrever. Mas ao ensinar agora o 1º ano, ela está sentindo as mesmas dificuldades enfrentadas pelos outros professores. Para ela, essas dificuldades são decorrentes da falta de preparo das crianças para a alfabetização quando chegam ao 1º ano. Ela acrescenta que “esses meninos não conhecem cores, não conhecem os conteúdos procedimentais, atitudinais, eu não sei o que eles fazem na pré-escola” (P1).

Esse posicionamento da professora nos faz sugerir que faltam na escola orientações mais seguras em termos metodológicos para conduzir o processo de alfabetização do ponto de vista curricular, da distribuição dos conteúdos e dos objetivos por anos de escolaridade, pois no pensamento dela a criança já deveria estar alfabetizada ao final do 1º ano, o que não corresponde aos princípios seguidos pela Provinha Brasil que avalia o nível da alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano, com vistas a subsidiar os professores para superar os obstáculos desse processo no decorrer desse ano. Podemos verificar que as professoras não incorporam de modo a considerar o tempo e a forma de desenvolver o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo dos três primeiros anos de escolaridade da criança, principalmente, como supõe o regime de ciclos escolares que é adotado no sistema de ensino onde insere esta escola e seguem suas atividades com a expectativa adequando os objetivos a uma organização didática em séries rígidas, onde o aluno deve cumprir todo o processo da alfabetização no primeiro ano. Esta forma de pensar contraria o que demonstram alguns autores analisados no capítulo 2 desta dissertação.

A coordenadora pedagógica se posiciona sobre esta categoria analítica referindo-se à questão do planejamento do professor e dos métodos de alfabetização das crianças. Desta forma afirma que os métodos precisam estar atrelados à forma como

são planejadas as atividades do professor. Ao dizer isso, ela deseja expor a ideia de que o método precisa estar de acordo com a realidade na qual será aplicado. Ela acrescenta ainda que “o método parece estar sempre à parte da educação e do professor” quando, na verdade, o professor deveria buscar suas próprias estratégias para o seu trabalho e não ficar preso a manuais e cartilhas. Esta informante, no entanto, na sua resposta ao nosso questionamento não informa se naquela escola existe ou não a correspondência entre os métodos e as práticas pedagógicas empregadas pelas professoras no sentido de formar as competências e habilidades da leitura e da escrita requeridas na Provinha Brasil.

Uma das gestoras da escola afirma que já havia sido professora de classes de alfabetização antes de exercerem a função de direção e ao ser questionada sobre o ensino da leitura e da escrita das crianças em fase de alfabetização, aponta as dificuldades dos professores em desenvolver um trabalho que faça com que todas as crianças avancem e aprendam a ler e escrever até o final do ano letivo. Para ela, as crianças chegam “lá na frente não sabendo ler e nem escrever” e acrescenta que o professor da turma não é o culpado, reconhecendo o esforço dele e justificando que os alunos “não aprendem como há tempos atrás”.

Sobre a colocação dessa informante podemos enfatizar, conforme a ideia de Mortatti (2009) a complexidade do processo da alfabetização e conseqüentemente a dificuldade de se formular políticas públicas que promovam um avanço na melhoria da alfabetização das crianças em nosso país, principalmente nos dias atuais.

Esses problemas de acordo com Mortatti (2009) emergem de um processo histórico que teve início no final do século XIX com desdobramentos até os dias atuais que significa a convivência e disputa de variadas vertentes teóricas que dão suporte ao ensino da leitura e da escrita, no que tem ocasionado o aparecimento de distintas políticas que são adotadas, a depender dos pressupostos que se tornam hegemônicos em cada uma das fases históricas identificadas por esta autora e que assinalamos no capítulo 2 desta dissertação. Tal situação resulta em uma diversidade de modos de perceber as melhores formas de alfabetizar a criança e que muitas vezes estão atreladas a determinados métodos. Portanto, o desafio em alfabetizar nossas crianças pode ser considerado um problema histórico que

perpassa gerações, ao mesmo tempo em que, as políticas públicas não conseguem propor soluções viáveis para o enfrentamento dessa realidade.

Ao lado disto, o ato de saber ler e escrever tornou-se parâmetro de verificação da eficiência da escola pública, desencadeando dessa forma, políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil atual como meio de medir tal eficiência, sendo que a forma que o governo central assume esta necessidade se dá através da avaliação externa da Provinha Brasil. Sobre isso, Esteban (2012) coloca que ao se buscar melhor qualidade na educação propõe-se a avaliação como mecanismo de controle, pautada na mensuração através dos resultados alcançados pelos estudantes. Para a autora, esses resultados não necessariamente demonstram uma efetiva ampliação do conhecimento dos alunos ou uma ruptura na produção das desigualdades escolares.

A entrevistada ainda acrescenta que “o trabalho é difícil e como não podemos reprovar [os alunos] eles vão indo como dá”.

Na fala dessa gestora fica claro que o problema não se concentra apenas no trabalho desenvolvido com as crianças para que aprendam a ler e a escrever. Nesse caso, a aprovação automática ou progressão continuada utilizada nos sistemas de ensino contribui para esta situação desafiando ainda mais o processo da alfabetização das crianças.

A aprovação automática ou progressão continuada está prevista na LDB 9394/96 na Seção III do Capítulo II do Título V, artigo 32, inciso IV e parágrafo 2º colocando:

IV - Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

A adoção desse sistema de progressão continuada, no entanto, necessitaria de um planejamento e de regras que dessem conta das possibilidades de aprendizagem das crianças. No entanto, pelo dizer das professoras, não são encontradas na escola as formas de superar as dificuldades de aprendizagem das crianças, de forma a que os alunos dominem a leitura e a escrita ao final do 2º ano, quando o

processo da alfabetização estaria avançado. Ao tempo em elas informam que a Provinha Brasil não auxilia nesse sentido.

Com efeito, as gestoras sempre chamam a atenção sobre os esforços que as professoras têm envidado para melhorar o nível de alfabetização das crianças. Porém nunca se referem a Provinha Brasil como uma forma de ajudar nesse processo. Para a diretora:

Acho que estamos sempre buscando algo de melhor para alfabetizar essas crianças. Aqui na escola recebemos bem todos os métodos que nos são propostos pelo MEC. Acho que é assim mesmo, procuramos formas para sempre melhorar o que não está dando certo. As professoras usam os livros, mas sempre tentamos propor nas nossas reuniões outras formas que não se prendam somente a eles. É difícil sempre inovar, mas tentamos. (G1)

A vice-diretora faz uma crítica às formas como os variados métodos chegam à escola que indiretamente se relacionam com a iniciativa do MEC em aplicar a Provinha Brasil. Ela revela sua preferência pelos métodos tradicionais de alfabetização e demonstra a sua rejeição ao construtivismo como teoria que auxilia as ações de ensino da leitura e da escrita. Para ela, a multiplicidade de projetos, avaliações, orientações com que a escola tem ficado submetida, a partir da sucessão das políticas adotadas, não ajuda no desenvolvimento do trabalho do professor. Desta forma os seus problemas não são superados, dentre eles o da alfabetização. Para ela:

Eu acho que não tem uma coisa única, toda hora inventando uma coisa nova, um “catatau” de coisas. Eu acredito no tradicional, acho que a criança tem que aprender com o ba, be, bi, bo, bu e que ela aprendendo com o ba, be, bi, bo, bu tem capacidade, sim, de compreender, interpretar texto, porque eu fui alfabetizada assim, sei ler, sei escrever, sei interpretar as coisas que eu leio. E hoje com um catatau de coisas que me inventam... O pessoal desce no povo o construtivismo, acha que o aluno deve pensar por ele e não é assim. Ele [o aluno] não consegue sem ter uma orientação do professor. Ele não consegue nada, ele não consegue nem ler direito, nem escrever direito, nem interpretar o que escreve... (G2)

O posicionamento da vice-diretora entrevistada pode evidenciar a questão apontada por Mortatti (2009) referente à chamada “querela dos métodos”. Nesse sentido, se busca constantemente o “novo”, considerado revolucionário, como o método de alfabetização, confrontando-o com o velho, considerado ultrapassado e tradicional.

Percebe-se na fala desta profissional entrevistada evidências precisas de que ela considera que o melhor modo de alfabetizar as crianças é através do método sintético ou tradicional. E reage contra novas formas de alfabetizar as crianças. Por outro lado, percebemos que seu entendimento sobre o Construtivismo conforme defendem as autoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky apresenta-se equivocado. Conforme estas mesmas autoras, o Construtivismo não constitui um método e, sim, uma teoria sobre a aprendizagem, que pode guiar o professor no seu processo de ensino, considerando a evolução do pensamento da criança, conforme já analisado no capítulo 2 desta dissertação.

Mortatti (2010) explica isso dizendo que o Construtivismo não pode e não pretende ser um método de ensino da leitura e da escrita nem uma nova didática de ensino. O Construtivismo parte do princípio de que o conhecimento do aluno se constrói na interação dele com o meio, a partir do estímulo do professor e não através da sua imposição. Em sentido oposto ao modo tradicional de ensino da leitura e da escrita, esse modelo teórico se apresentou como revolução conceitual a partir dos estudos dessas autoras, conforme assinalamos no capítulo 2 desta dissertação. Para Mortatti (2009) e Soares (2004) esses equívocos na interpretação dos aportes extraídos dessa matriz teórica levaram a um fenômeno que os autores denominaram de desinvenção do método. Isto significou para grande parte dos educadores que não seria mais necessário a utilização de um método para a alfabetização das crianças, dado que a condução do aprendizado da criança deveria partir das suas próprias descobertas e dos seus interesses.

Sobre isso, Soares (2004) aponta que essa confusão levou ao abandono do uso do método, processo este, que alguns autores chamaram de desmetodização da alfabetização. É de se supor que os efeitos desta interpretação têm levado a essas indefinições nos sistemas de ensino e nas escolas, quanto às melhores formas de alfabetizar as crianças, refletindo esta situação no cenário das práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores até os nossos dias.

Essas considerações sobre as indefinições em torno dos métodos e dos aportes teóricos que devem oferecer suporte para o processo da alfabetização retiradas da literatura podem nos auxiliar a entender a falta de relação entre os métodos e

práticas pedagógicas dos professores e as competências requeridas na Provinha Brasil, a partir dos depoimentos das entrevistadas.

5.2.3 Questões da Provinha Brasil versus os conteúdos ensinados pelos professores alfabetizadores nas suas aulas

A pesquisa aprofundou um pouco mais na busca de investigar sobre a relação entre a Provinha Brasil e os conteúdos ensinados nas salas de aulas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para que as professoras opinassem sobre a correspondência entre o que é cobrado na Provinha Brasil e o que é trabalhado nas suas ações pedagógicas, fizemos as entrevistas recorrendo às perguntas contidas nos cadernos de questões de Português e de Matemática que são aplicados nos dias da Provinha, de forma que elas, as professoras, fizessem um comparativo dos conteúdos, competências e habilidades por elas trabalhados em sala com as questões avaliadas nos testes. As informantes foram taxativas em revelar a falta dessa correspondência. Uma das professoras entrevistadas afirma:

Sinceramente eu não acho que ela [a Provinha Brasil] contribui para o trabalho do professor porque é uma prova totalmente diferente do que nós trabalhamos no dia a dia. A forma como a prova vem, não é a forma como trabalhamos com os livros didáticos... dos livros que a gente tem acesso. Tudo o que a gente trabalha e passa para eles [os alunos] é de uma forma diferente do que faz parte da Provinha Brasil. Hoje trabalhamos com o material do Alfa e Beto, mas antes quando trabalhávamos com os do PNLD, nenhum seguia a proposta da Provinha Brasil. Daí você passa o tempo todo trabalhando de uma forma com a criança, daí vem aquela prova totalmente descolada da realidade deles. Então fica sem sentido ter essa prova. (P1)

Devemos assinalar que o Alfa e Beto corresponde a um programa adotado pelo sistema de ensino do município onde esta escola se insere, que visa a auxiliar os professores no processo de alfabetização das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outra professora corrobora com a informação acima registrada. Ela explica como realiza um diagnóstico para ver o andamento da alfabetização de seus alunos:

Eu faço assim: trabalho o conteúdo e faço uma avaliação para ver se pegaram. Se não conseguiram pegar, trabalho mais um pouquinho aquilo e refaço o teste. Mas tento fazer de outra forma para ver se aprendem porque acho que se eu fizer da mesma forma que a primeira vez podem não pegar de novo. A Provinha Brasil mistura as coisas. Eu separo e vou fazendo por partes. Acho que eles conseguem pegar mais fácil do que misturar tudo. (P2)

Ela acrescentou em sua fala que considerava o teste de Português um pouco melhor. Isso ela justifica dizendo que as questões de Matemática são mais voltadas para reconhecer números e letras do que propriamente realizar cálculos. Isso, para ela, pode ser considerado como um ponto fraco da Provinha Brasil. Ela também informa que sua estratégia de verificação do nível de aprendizado da turma que realiza com o Português, faz da mesma forma como faz com a Matemática, separando por partes para não “encher a cabeça deles”. Ao final responde que considera que em suas turmas isso funciona de forma positiva. Ou seja, esta professora faz a avaliação do nível de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, por conta própria, sem considerar as questões da Provinha Brasil.

A professora do 3º ano também expõe da mesma forma que as outras professoras sobre esta questão. Na realidade da unidade escolar pesquisada, o que se trabalha com as crianças em sala de aula não possui relação com as questões da Provinha Brasil. Ela afirma que quando foi professora do segundo ano, tanto a prova de Português quanto a de Matemática, tinham algumas questões que correspondiam com o que ela trabalhava com os alunos. No entanto, na maioria das questões essa relação não existia. Ela ainda acrescenta:

As aulas não tem nada de parecido com a prova, pois as primeiras questões são bem bobas e as últimas são mais difíceis de interpretação e leitura dos meninos e eles têm mais dificuldade. Não é a realidade de dentro da sala de aula. (P3)

Diante das falas dessas professoras constatamos que a Provinha Brasil não cumpre, nesta escola, com o seu objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências nas habilidades da leitura e da escrita, para colaborar com os professores na melhoria do processo da alfabetização de seus alunos.

Referindo-se às questões da Provinha, as autoras Almeida, Freitag e Rosário, (2013) a partir dos resultados das suas pesquisas consideram que a Provinha não avalia as competências narrativas dentro da sala de aula, assim como aquelas que dizem respeito à variação linguística, importantes para o processo da alfabetização. Além disto, ressaltam que nem sempre a formação do professor alfabetizador promove o seu preparo para a aplicação e interpretação dos resultados da Provinha Brasil.

Também Morais (2012), em suas pesquisas encontrou a ausência de sistemáticas do ensino da escrita alfabética por parte dos professores, nas turmas que observou em Pernambuco. Nas aulas faltavam exercícios de compreensão de textos e quando existiam as habilidades trabalhadas não eram avaliadas pela Provinha Brasil. Não eram constantes as práticas de leitura entre os alunos, especialmente a leitura silenciosa, a qual é exigida no momento da aplicação da Provinha. Nas observações de Morais, as professoras liam os textos em voz alta para que os alunos respondessem aos exercícios. As oportunidades de leitura de textos na sala de aula eram escassas. Em suas conclusões, Morais constata o distanciamento entre o ensino de compreensão da leitura praticado nas salas de aula do 2º ano com o que era solicitado na Provinha Brasil. Para ele, não se trata de inadequação, fragmentação, ou descontextualização da Provinha, mas de urgente qualificação das práticas do ensino da alfabetização das crianças desenvolvidas nas escolas e, conseqüentemente maior discussão sobre o currículo. E ainda acrescenta que nas escolas em que pesquisou existe a necessidade de atendimento à diversidade no interior da sala de aula, com expressivo apoio aos professores alfabetizadores, a partir de garantias das condições adequadas para o exercício da docência.

As considerações desses autores nos conduzem a perceber a possibilidade da existência de múltiplos fatores que podem estar interferindo na falta de sintonia entre as competências e habilidades trabalhadas pelos professores nas salas de aula de alfabetização e as demandas requeridas na avaliação da Provinha.

Percebemos, no caso da nossa pesquisa, a falta de relação entre as pretensões da política de avaliação da alfabetização do MEC em auxiliar as professoras responsáveis pelo processo de alfabetização e a realidade desse processo na unidade escolar pesquisada.

5.2.4 Integração da Provinha Brasil no cotidiano da escola

Quando consultadas quanto à forma de integração do processo de aplicação da Provinha Brasil com as atividades da escola as gestoras entrevistadas revelam que esta integração se dá adequando esta ação com o calendário encaminhado pela Secretaria. Uma das gestoras informa que a escola não escolhe a data de realização da prova e que cumpre o que lhes é orientado. A escola é avisada sobre essa data, recebe o material e aplica a prova. A resposta dada pela outra gestora referente à mesma pergunta, segue a mesma direção dessa resposta e acrescenta que “a Prefeitura é que dá a ordem e a gente só cumpre” (G2).

Observa-se que a aplicação da Provinha Brasil nessa escola é uma ação que não tem uma participação efetiva de integração com as atividades da escola. Essa forma de perceber a Provinha Brasil como mais uma tarefa a ser cumprida por força de uma demanda da Secretaria transparece até mesmo no envolvimento dos alunos.

Uma das entrevistadas acrescenta:

Não preparamos nossas crianças para fazer essa prova. Avisamos a elas que será realizada uma avaliação da Secretaria e elas sabem que vão fazer. No dia da prova as crianças fazem, e pronto! Depois a professora volta a fazer as atividades que ela se programou. (G1)

Isso pode ser observado, ao participarmos como observadora de reuniões pedagógicas em períodos próximos à realização do exame. Em nenhum momento se refletiu ou discutiu sobre a Provinha Brasil. Apenas foi colocado para todos os presentes as datas que os instrumentos seriam aplicados e ficou acertado que a coordenadora pedagógica conversaria posteriormente somente com as professoras do 2º ano, turmas estas onde seriam realizadas as provas.

A aplicação da Provinha Brasil, pelo que percebemos, não constitui preocupação dessa escola. Uma das entrevistadas mostrou um maior interesse pela Prova Brasil, que atinge outras turmas da escola, cujos resultados são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação – Ideb que são publicados pelo MEC e acrescenta:

Revisão para a Provinha Brasil não existe. Os alunos da Prova Brasil sim. São preparados. Fazemos simulados da prova do 5º ano. Na verdade, é uma prova de Português. Então eles precisam ser alfabetizados. (G2)

Verificamos assim o interesse da escola com os resultados da prova que participa dos cálculos do Ideb, denotando os efeitos da política estabelecida pelas metas do Compromisso Todos pela Educação que tem como um dos seus parâmetros principal o cálculo desse índice, que incide sobre o Ensino Fundamental. Os resultados da Provinha Brasil, por não serem publicados e não contar para o cálculo do Ideb não tem merecido a mesma atenção para a escola, conforme esta informante.

É a própria professora da turma ou a coordenadora pedagógica quem aplica os testes da Provinha Brasil naquela escola. A diretora entrevistada informa que há a opção de receber um aplicador de fora se for informado à Secretaria. No entanto, a escola sempre opta por um profissional interno. Ela destaca que considera interessante o coordenador pedagógico aplicar, pois as crianças farão a prova com mais seriedade, por se tratar de uma pessoa que não está diariamente acompanhando os seus trabalhos. Na verdade o aplicador da prova deve ler as instruções, o material e o guia de correção dos resultados e depois aplica os testes. Ao final faz a contagem dos acertos dos alunos, preenchendo uma planilha que depois é encaminhada para a Secretaria.

Esteban (2012) faz críticas a essa forma de apuração das informações da Provinha. Para ela,

A leitura cuidadosa do processo instaurado pela Provinha Brasil não a questiona como avaliação diagnóstica, porém indica o sentido classificatório do diagnóstico baseado em procedimento técnico vinculado a mensuração e produção de hierarquia. Há uma distribuição desigual das crianças, como efeito da classificação de seus diferentes conhecimentos/desempenhos segundo a escala usada, mantendo possibilidades de exercício do controle autoritário presente nas práticas hegemônicas de avaliação. (ESTEBAN, 2012, p.580)

Esta autora ainda acrescenta sobre o caráter extremamente técnico da prova que não ajuda ao professor nas suas aulas.

O diagnóstico, ato prioritariamente técnico, fortalece a individualização dos resultados e rasura o sujeito em sua potencial expressão da diferença. Essa avaliação diagnóstica não coloca em discussão práticas escolares que afastam os estudantes do conhecimento por desvalorizarem seus saberes, não reconhecerem como legítimos seus percursos de aprendizagem e/ou desconsiderarem a validade dos conhecimentos produzidos nos contextos socioculturais a que pertencem. (ESTEBAN, 2012, p. 580)

Essa mesma autora também critica outra característica ligada à aplicação da Provinha Brasil nas escolas. Um ponto negativo para ela se refere à desqualificação do docente na sua prática diária, sendo chamados, apenas, para a aplicação do teste e para apurar os resultados em termos numéricos. Esta citada autora ressalta o abismo entre a realidade dos alunos e os resultados que possam ser alcançados, sem considerar o contexto escolar e sociocultural, com medidas padronizadas, atendendo a uma matriz de referência nacional.

O envolvimento da escola pesquisada com a Provinha Brasil cessa então com a correção e o envio dos resultados das folhas de respostas para a Secretaria. Nessa escola não há discussão sobre os acertos e desacertos dos alunos, sobre os pontos em que os alunos tiveram dificuldades com as professoras das classes avaliadas, nem com a coordenadora pedagógica da escola. Enfim, esta avaliação não se coloca como um evento integrante e importante daquela escola.

Em termos pedagógicos e do planejamento curricular, a falta de integração entre as ações da escola e a Provinha Brasil fica evidente quando a coordenadora pedagógica informa que o planejamento docente não tem relação com os resultados da avaliação e que a escola já está adotando outra orientação pedagógica para o processo de alfabetização das crianças e que o diagnóstico do nível da leitura e da escrita deles já estava feito, independente da Provinha Brasil. Falando da sua forma de orientação às professoras, ela diz:

Como é o meu primeiro ano nessa escola, eu pretendo pegar os dados [da Provinha Brasil desse ano], passar para a ficha que eles mandaram, ver mais ou menos como foi o resultado do 2º ano e em uma AC [Atividade de Coordenação] eu divulgo para todo mundo como foi, como está a turma. Mas se isso vem para mudar, eu não sei, porque a gente está com o Alfa e Beto agora. Então a gente já tem um programa de ensino. O que a gente faz, planeja, não tem nada a ver, é descolado dessa avaliação. Uma prova para diagnosticar leitura e escrita, a gente já faz. Não tem nada de novo nessa Provinha. (CP)

Ao serem questionados sobre o planejamento e a relação deste com a Provinha Brasil, as respostas das professoras são bem próximas. Uma delas responde que o planejamento das atividades trabalhadas com os alunos não tem nenhuma relação com a Provinha Brasil e acrescenta:

Durante os três anos que trabalhei com o segundo ano, nunca, não me lembro que no início ou final do ano tenham me dado uma devolutiva do que aconteceu no ano anterior para a gente trabalhar em cima disso naquele ano. Não me lembro disso em ano nenhum. Como é um material sem sentido, não se fala sobre ele nas reuniões, somente com a professora do 2º ano mesmo. O sentido é para o governo colocar dados estatísticos. (P1)

Outra professora também afirma que o seu planejamento não tem qualquer relação com a Provinha Brasil. Ela diz que planeja com a ajuda da coordenadora pedagógica e destaca que considera melhor fazê-lo separadamente do conteúdo da Provinha, explicando essa atitude da seguinte forma:

No material deles tem algumas propostas, mas na minha realidade eu aplico o que meus alunos podem aprender e tento fazer com que eles aprendam. Acho ainda que a prova deveria ser como se trabalha em cada escola e se fazer um diagnóstico prévio sobre o melhor método a ser trabalhado com as crianças. (P2)

A professora do 3º ano afirma que quando foi professora do 2º ano não existia nenhuma relação entre o seu planejamento e a realização da Provinha e considera que no momento atual da pesquisa também não existe esta ligação. Esta entrevistada fala que nas reuniões pedagógicas a Provinha Brasil não é explorada ou discutida e acrescenta:

Como uma avaliação dessas vai ajudar se não tem relação direta com o que a professora da turma trabalha com seus alunos? Olha... Esses caras ficam inventando tanta coisa e não param para pensar que não estão ajudando. (P3)

Nas observações que fizemos na escola isso foi observado de forma muito clara, pois nas reuniões pedagógicas e nos trabalhos de sala de aula não se cogitava sobre a Provinha Brasil. Ao observarmos a aula ministrada pela professora do 3º ano, percebemos que ela utilizava o material do Programa Alfa e Beto e apenas conduzia os alunos na execução das tarefas contidas nos módulos desse programa.

Verificamos, pois que a Provinha Brasil não tem sido levada em conta para o planejamento da escola, sendo uma atividade realizada apenas para atender ao Sistema de Ensino, sem uma integração na dinâmica pedagógica da escola.

5.2.5 Contribuições do processo de avaliação da Provinha Brasil para a melhoria da alfabetização.

O pressuposto da política que estabeleceu a Provinha Brasil como um instrumento de avaliação do nível de alfabetização das crianças medido no 2º ano do Ensino Fundamental é de que os seus resultados se revertam em subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas das professoras, levando os seus alunos ao domínio e uso da leitura e escrita. As nossas informantes não confirmam esta situação, considerando o processo vivenciado na sua escola.

Uma das entrevistadas, ao falar da possibilidade de contribuição da Provinha Brasil declara:

(...) não acho que ela contribui para o trabalho do professor porque é uma prova totalmente diferente do que eles [os alunos] trabalham no dia a dia. A forma como a prova vem, não é a forma como eles trabalham com os livros didáticos, dos livros que a gente tem acesso. Tudo o que a gente trabalha e passa para eles é de uma forma diferente do que faz parte da Provinha Brasil. Hoje trabalhamos com o material do Alfa e Beto, mas antes quando trabalhávamos com os do Programa Nacional do Livro Didática - PNLD, ninguém seguia a proposta da Provinha Brasil. Daí você passa o tempo todo trabalhando de uma forma com a criança, daí vem aquela prova totalmente descolada da realidade dela. Então fica sem sentido ter essa prova. (P1)

Esta professora considera que a Provinha Brasil também não colabora com a prática cotidiana das professoras da escola. Isso é explicado pelo fato de que não são visualizados os resultados e não se trabalha com as crianças a partir desses resultados. Outra razão apontada por ela de que a avaliação não contribui para o trabalho das professoras é de que as primeiras questões são muito fáceis e as últimas com textos densos e maçantes para as crianças responderem. Para ela, a Provinha Brasil não tem contribuído para a melhoria desse processo e justifica dizendo que o modo de trabalhar os conteúdos na sala de aula é diferente do que se

cobra na avaliação, acrescentando que o material didático segue uma linha e a Provinha, outra.

Outra professora informa que os resultados não são transformados em metas a serem alcançadas na escola. Segundo ela, em todas as aplicações da avaliação em que esteve presente não aconteceu nenhuma discussão e devolução dos órgãos superiores sobre os resultados, acrescentando que não há formação continuada de professores, encontros ou propostas similares para os docentes possam discutir sobre como a contribuição que a Provinha Brasil possa oferecer para os trabalhos na sala de aula.

Seguindo o mesmo pensamento, a professora do 2º ano coloca que a Provinha Brasil não contribui para a melhoria do processo de alfabetização das crianças. Para ela a avaliação não contempla de forma precisa e organizada uma forma de avaliar em que nível de alfabetização as crianças se encontram. Ela acrescenta que a melhor avaliação é aquela que ela mesma faz, levando em conta a realidade de sua sala de aula e o nível que as crianças estão. Para isso, a professora considera desnecessária a vinda de uma avaliação de fora da escola. Ela salienta ainda que se os organizadores da Provinha Brasil soubessem do que a escola realmente necessita, talvez a avaliação seria bem mais aproveitada.

Assim como os demais sujeitos questionados, a posição da terceira professora nega que a Provinha Brasil possa contribuir para a melhoria da alfabetização das crianças. Na sua resposta ela mostra a preocupação com os gastos do governo com a Provinha Brasil sem que alcancem os resultados almejados, dizendo:

Porque não gastam dinheiro com cursos sobre avaliação, alfabetização para as professoras em vez de fazer essa prova? Mas, não. Nem querem saber o que achamos sobre isto. E nem retorno dão! (P3)

Para Esteban (2012) não se pode supor que a Provinha Brasil da forma como é organizada possa contribuir para a melhoria do processo da alfabetização das crianças. Para ela:

O exame produz uma análise redutora dos resultados. Os múltiplos aspectos envolvidos no que se traduz como erro ou acerto e as respostas às perguntas da prova não se tornam objeto de reflexão. Apresenta-se a aprendizagem como movimento linear e progressivo,

realizado em trajetória fixa e previsível e direcionado por um ensino baseado em prescrições que pretendem saber exatamente os pontos de partida e a quais pontos de chegada conduzirão os estudantes. Nesse projeto enrijecido de escolarização, a diferença dos sujeitos, culturas e contextos constituintes dos muitos percursos e resultados escolares adquirem um sentido negativo. (ESTEBAN, 2012, p. 582)

Para Morais (2012, p. 567), quando nos detemos à alfabetização é preciso definir quais currículos desejamos para os anos finais da Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ele acrescenta a essa ideia:

O estabelecimento de metas claras de aprendizagem para os alunos, dos 4 aos 8 anos de idade, parece-nos uma questão de responsabilidade para com a democratização da qualidade da educação pública. (MORAIS, 2012, p. 557)

Para este autor, as orientações constantes nos documentos oficiais do MEC sobre a Provinha Brasil não consideram como uma das possibilidades de enfrentamento dos problemas de insuficiência no processo da alfabetização das crianças, o questionamento sobre o conceito de alfabetização utilizado pelos professores, sobre o conceito utilizado pelos técnicos na elaboração das questões do exame, sobre os conhecimentos a serem trabalhados, sobre os processos metodológicos possíveis de serem indicados, sobre as condições estruturais da escola. Enfim, sem considerar os aspectos que uma avaliação estandardizada aplicada nas escolas indistintamente não podem dimensionar. E conclui que:

Diante da insuficiência, algumas perguntas são importantes no cotidiano escolar: o que sabem além das habilidades que o exame pretende verificar, as crianças classificadas nos níveis 1 e 2, para as quais o documento recomenda especial atenção? Demonstram em suas atividades cotidianas os conhecimentos que o exame afirma que elas possuem, de acordo com a quantidade de suas respostas corretas? Que outros conhecimentos possuem? Como se inserem na cultura escrita? Como assumem a possibilidade de se apropriarem dessa linguagem? (MORAIS, 2012, p. 583)

Estas considerações de Morais (2012) revelam a complexidade de um processo de avaliação dos níveis de alfabetização de crianças nos anos iniciais da escolaridade que se pretende subsidiar os professores, levando em conta situações tão díspares que podem ser encontradas nos cotidianos das escolas, conforme demonstraram as percepções das nossas entrevistadas. Por se tratar de um programa de avaliação altamente técnico, conforme caracterizam alguns autores consultados, a política

nacional que se materializa na Provinha Brasil não pressupõe a necessidade de discussões conceituais, metodológicas e práticas que possam servir de suporte para as ações dos professores, sobretudo em termos de formação e condução dos processos de aprendizagem dos alunos na sala de aula.

Talvez seja esta a razão porque as professoras não analisam naquela escola, os resultados dos testes aplicados, traduzidos em números e tabelas, como elas caracterizam, pois que a Provinha trabalha conforme competências e habilidades prefixadas em nível nacional e que não são consideradas nos planejamentos que se desenvolvem nas escolas, assim como de acordo com os procedimentos que elas realizam nas situações vivenciadas nas suas aulas.

A partir destas considerações e dos dados recolhidos na coleta desta pesquisa, mesmo com informações de um só caso, podemos sugerir o pouco alcance que esta Provinha possa atingir, principalmente levando em conta que os sistemas compartilham orientações metodológicas advindas de outras iniciativas políticas, inclusive com avaliações próprias sobre o nível de alfabetização das crianças. Este é o caso do sistema de ensino do município de Salvador que, conforme as informações das entrevistadas recentemente, adotou um novo programa para subsidiar os processos de alfabetização de suas escolas denominado Alfa e Beto, em que esta escola se encontra incluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme já discutido nesta dissertação, a avaliação da educação, entendida como um processo que envolve o diagnóstico da realidade, servindo de suporte para a tomada de decisões, tem sido um assunto recorrente nos debates e pesquisas que envolvem o campo educacional. A avaliação tornou-se uma ferramenta de verificação da qualidade educacional no nosso país e se configurou como uma política de regulação e controle através de uma proposta que, conforme Esteban (2012) tem sido pautada em exames standardizados e excludentes referentes ao desempenho alcançado pelos estudantes. Esta política tem atingido os vários níveis e etapas da educação e nem sempre os objetivos de contribuir para a melhoria dos processos de ensino tem sido alcançados, conforme demonstram alguns resultados das pesquisas.

A avaliação da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental caracteriza-se pela realização de um diagnóstico referente à leitura e escrita das crianças para que sejam criadas nas escolas estratégias de melhorias de ensino. Os objetivos, então, desse diagnóstico é de contribuir para que correções sejam feitas nas insuficiências desse processo de forma que sejam evitados problemas escolares no futuro dos alunos.

Partindo desse entendimento essa pesquisa buscou evidenciar a contribuição da avaliação da Provinha Brasil no ensino da leitura e da escrita dos primeiros anos do Ensino Fundamental, fazendo um recorte da realidade, tomando como campo de investigação uma unidade escolar, para verificar se esse instrumento avaliativo contribui para um diagnóstico da situação da aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, subsidiar os professores na condução do processo da alfabetização na escola selecionada.

Os dados mostraram uma considerável distância existente entre os objetivos dessa política e as possibilidades de que seus resultados contribuam para a melhoria desse processo na escola investigada.

Confrontando os dados coletados com as conclusões de pesquisas desenvolvidas, verificamos que alguns autores tem feito críticas aos instrumentos utilizados nessa avaliação, ressaltando suas limitações e sua incompletude. As informações coletadas dão conta da falta de correspondência dos conteúdos, das competências e habilidades trabalhadas pelas professoras na sala de aula com as questões requeridas na Provinha. Além disto constatamos a existência de outras orientações pedagógicas para o desenvolvimento desse ensino na unidade estudada. Estas constatações nos levaram a concluir que a Avaliação feita pela Provinha Brasil não contribui para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do processo da alfabetização de crianças nessa escola.

O fato de a escola sempre participar da aplicação da Provinha e no entanto não considerar os resultados desta avaliação para o seu planejamento pedagógico e para melhorar o seu processo de ensino no campo da alfabetização a partir das orientações que o próprio Ministério disponibiliza nos guias encaminhados, nos faz remeter ao pensamento de Lima (2002) quando ele defende que as organizações escolares, mesmo tendo sua realidade pautada por normas advindas dos organismos centrais do sistema educacional tem autonomia de ressignificar suas ações, a depender das relações que são estabelecidas entre os seus atores. Este autor assim comenta:

[...] quando focalizamos os aparelhos administrativos centrais (concentrados e desconcentrados) e sobretudo as organizações escolares (periféricas) a partir da diversidade de orientações, de práticas de contexto e de actores, concretos, logo parece difícil não reconhecer que a acção organizacional é marcada por uma pluralidade que transcende em muito o apertado e limitado rol de disposições formais-legais, e que por essa razão ela não pode ser reduzida, deterministicamente, a partir de realidades oficiais, gerais ou englobantes. (LIMA, 2002, p. 42)

Para melhor argumentação Lima (2002) ainda acrescenta sobre o grau de autonomia que os profissionais da educação têm para ressignificar as normas que são delineadas pelos órgãos centrais:

[...] os atores escolares dispõem sempre de margens de autonomia relativa, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada. E, assim, os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecida por outrem, não jogam apenas um jogo de regras dadas a priori, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem seletivamente as regras disponíveis e mesmo de inventarem e construir novas regras (LIMA, 2002, p. 33)

Se adotamos estas colocações como premissas num estudo sobre as organizações escolares, as atitudes dos profissionais da escola pesquisada em constituírem suas ações a partir de outras orientações que não as derivadas da Provinha Brasil, podemos dizer que essas organizações mesmo recebendo orientações e determinações externas, realizam seu trabalho de acordo com suas especificidades, o que resulta em diferentes culturas entre as unidades escolares de ensino.

Para finalizar esta dissertação optamos por sintetizar algumas constatações e reflexões formuladas por Morais (2012) resultantes da análise de resultados de algumas pesquisas feitas sobre a funcionalidade da Provinha Brasil como meio de diagnosticar os níveis da aprendizagem da leitura e da escrita das crianças e que podem oferecer pistas para a compreensão das repercussões dessa política nas escolas e auxiliar os estudiosos em novas pesquisas sobre esse tema.

Para ele (p. 567), em sua pesquisa, na quase totalidade das aulas observadas de classes de alfabetização, não foi constatada qualquer iniciativa de atendimento às necessidades diversificadas dos aprendizes, formuladas com base na Provinha Brasil ou em quaisquer outros diagnósticos feitos com este objetivo. No universo de escolas pesquisadas pelo autor, não havia relação entre os resultados da aplicação do instrumento avaliativo e as práticas de ensino de sala de aula. Na nossa pesquisa com as professoras alfabetizadoras, também constatamos não haver essa relação.

Como primeira reflexão, Morais (2012) argumenta que parece ser ingênuo atribuir a um exame externo, como a Provinha, o poder de se construir um currículo, de forma a induzir os professores a priorizarem o ensino de determinados conteúdos ou habilidades. Isso corrobora com o já mencionado em capítulos anteriores dessa dissertação, quando foi colocado que a Provinha Brasil constrói suas questões considerando apenas dois eixos de habilidades no processo alfabetizador das

crianças. Este aspecto também está contido nas falas das professoras entrevistadas da nossa pesquisa. Elas informaram que realizam seu planejamento conforme a necessidade dos seus alunos sem se pautarem nas Matrizes de Referência da Provinha.

Em seguida Morais (2012) aponta que:

Se a realização de diagnósticos é um saudável princípio para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, a aplicação e o levantamento do rendimento dos aprendizes, com base na Provinha, não tem o poder miraculoso de mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca se voltou ao tratamento da heterogeneidade na sala de aula. (MORAIS, 2012, p. 568)

Para ele, não podemos querer garantir o direito à alfabetização efetiva e de qualidade para as crianças apenas nos aprimorando na aplicação de exames diagnósticos. E acrescenta:

Sem políticas de formação continuada, de melhoria das condições de trabalho dos alfabetizadores e sem definição clara de bases curriculares, o discurso do respeito à diversidade, que marca e diferencia a organização escolar em ciclos, permanece um belo discurso a produzir distorções ideológicas que mascaram a realidade. (MORAIS, 2012, p. 568)

Outra reflexão formulada pelo referido autor diz respeito à urgência da criação de políticas públicas que levem em consideração a diversidade no interior das salas de aula e da implantação de apoios permanentes à atuação dos professores alfabetizadores responsáveis pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental não só como garantia do direito à aprendizagem das crianças como para proporcionar condições mais adequadas ao exercício da docência.

O tema está a demandar novas pesquisas principalmente por se tratar de uma política recente e que atende a uma demanda importante dos serviços educacionais. Nossa expectativa é que a comunidade acadêmica avance na busca da compreensão desse fenômeno e ofereça aos formuladores das políticas novos fundamentos para equacionar os grandes problemas que se ligam ao ensino da leitura e da escrita para as nossas crianças.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos; FREITAG, Raquel Meister Ko, ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **RBEP**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 390-416, maio/ago. 2013.

ALMEIDA, Mariana Aparecida Paes. **Métodos alfabetizadores: reflexões acerca da prática pedagógica de uma professora de 1ª série do ensino fundamental**. EDUCERE 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/344_948.pdf>

ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 3ª edição, 2008. Série Pesquisa, vol.13, 68 p.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação a exame. In M. T. Esteban (org.), **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 51-82.

BELLONI, Isaura. Avaliação institucional: um instrumento de democratização da educação. **Linhas Críticas**, v. 5, nº 9, jan. a dez. 1999.

BRASIL, Decreto Presidencial nº 6.064. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil. Acesso em: 12 Set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. **Diário oficial**, 26 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2013.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 20 Out. 2013.

_____. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. N. 6.094/2007.

Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil>. Acesso em: 23 Out. 2013.

Brasil. MEC/INEP. *Provinha Brasil – Guia de correção e interpretação de resultados*. Brasília, MEC/INEP, 2013.

_____. *Provinha Brasil – Guia de aplicação leitura*. Brasília, MEC/INEP, 2013.

_____ *Provinha Brasil* – Guia de aplicação matemática. Brasília, MEC/INEP, 2013.

_____ *Provinha Brasil* – Caderno do aluno leitura. Brasília, MEC/INEP, 2013.

_____ *Provinha Brasil* – Caderno do aluno matemática. Brasília, MEC/INEP, 2013.

BOGDAN, R., BIKLEN, S. Investigação **Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CRISTOFOLINI, Carla. Algumas considerações a respeito do letramento na Provinha Brasil. **Revista em Linguística**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 25-35, 2010.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 217-247, 2012.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DIOGO, Emilli Moreira; GORETTE, Milena da Silva. **Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade**. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. PUC – Paraná, 2011.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, nº. 51 set./dez. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. *Sísifo*. **Revista de Ciências da Educação**, nº 09, mai./ago. 2009, p. 47-56.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Arte Médicas, 1985.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, 205 p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EccoS Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo: nº 1, v. 4, p. 17-41, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Docência e cultura escolar**: reformas e modelo educativo. Buenos Aires: Lugar Editorial. 1997.

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

LIMA, C. Licínio. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da acção. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, Cortez Editora, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p. (Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, Roberto Sidnei. A **Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. 2ª Ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Provinha Brasil: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set./dez. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES**, ano XX, nº 52, Nov. 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

MOZZ, Gabriela Strauss; ROSTIROLA, Camila Regina; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Avaliações em larga escala e os desafios à qualidade educacional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. Cultura escolar: revisitando conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Piracicaba, v.19, nº 2, p. 161-304, jul./dez. 2003.

POL, Milan; HLOUSKOVÁ, Lenka et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. In. **Revista Lusófona de educação**. v. 10, nº 10. 2007. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/634/529>> Acessado em: 15 jan. 2014.

RANGEL, Mary; SOUSA, Carolina. Avaliação institucional e de aprendizagem: níveis e fundamentos. **Exedra**, nº 6, 2012.

SAMPIERRI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Pilar B. **Metodologia da pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª Edição. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. **Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Editora UFPR, Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 25, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: REDUC/INEP, 1989.

STUFFLEBEAM, D. L. **Uma análise das abordagens alternativas da avaliação**. In: SOUZA E. C. Cátedra Unesco de educação à distância. Brasília, DF: UNB, 1998.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas: um estudo da rede estadual de Minas Gerais**. Tese de doutorado em Educação. UNICAMP. 1998.

TORRES, LL. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: avaliação políticas públicas da educação**, v. 13, nº 49, p. 435-451, out./dez. 2005.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, C. S. **A construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad 2, 1994.

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar**. In: NUNES, Edson de Oliveira – A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional**: problemas gerais e formação do avaliador. 1997, p.9-14.

YIN, R. K. - **Case Study Research**. Newbury Park, CA, Sage, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista para diretor e vice-diretor

1. Dados pessoais e profissionais

Nome:

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 30 () Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ()

Curso de graduação na área de:

Curso de Pós-Graduação na área de (se houver):

2. Função anterior e atual.

Qual função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Quais as funções que exerceu antes?

3. Já foi professora de alfabetização ou séries iniciais?

Se sim, qual a sua opinião sobre o seu desempenho no ensino da leitura e da escrita das crianças em idade de alfabetização?

Se não, Como considera o trabalho que as professoras da sua escola e demais escolas públicas fazem atualmente com as crianças no intuito de alfabetizá-las?

4. Qual a sua opinião sobre os variados métodos e procedimentos pedagógicos voltados para a alfabetização das crianças no início da escolarização?

5. Gostaria que você falasse um pouco sobre a Provinha Brasil e o que você pensa sobre a importância dela para a escola e os alunos?

6. Como a sua escola se integra ao processo de aplicação dos instrumentos da Provinha Brasil?

7. Existe algum tipo de preparação prévia dos alunos para realização da Provinha Brasil? Se sim, de que forma isso é feito?

8. Qual a participação dos professores na aplicação dessa prova?

9. Depois da aplicação da prova que informações são fornecidas à escola sobre o nível de alfabetização das crianças?

10. Existe na escola alguma forma de utilizar os resultados da Provinha Brasil para a melhoria do processo da alfabetização nas classes iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, como se dá este processo?

11. Há algum tipo de melhoria evidente na alfabetização dos alunos que realizam a Provinha Brasil? Em caso negativo, por quê? Em caso afirmativo, quais são as melhorias?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista para Coordenador pedagógico

1. Dados pessoais e profissionais

Nome:

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 30 () Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ()

Curso de graduação na área de:

Curso de Pós-Graduação na área de (se houver):

2. Função anterior e atual.

Qual função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Quais as funções que exerceu antes?

3. Na sua opinião, quais os melhores métodos de alfabetização para as crianças?

4. Gostaria que você falasse um pouco sobre a Provinha Brasil e sua importância para a escola e os alunos.

5. Existe algum tipo de preparação prévia dos alunos para realização da Provinha Brasil na sua escola? Se sim, de que forma isso é feito?

6. Como você considera a contribuição do seu trabalho de coordenadora pedagógica na aplicação da Provinha Brasil?

7. Os professores destes anos tem conhecimento sobre as questões constantes no instrumento da Provinha Brasil?

8. Os resultados da Provinha Brasil depois de analisados pelo Inep são devolvidos para a escola?

9. Se sim, como os professores utilizam esses resultados no seu planejamento e na execução das tarefas pedagógicas?

10. Levando em conta a aplicação da Provinha Brasil nessa escola, como você orienta os professores do 1º ao 3º ano no que se refere as atividades de ensino da leitura e da escrita?

11. Qual a relação entre o planejamento pedagógico nos três anos iniciais e os resultados da Provinha Brasil?

12. Qual o impacto da realização da Provinha Brasil nessa escola na melhoria na melhoria da alfabetização?

13. Se sim, de que modo essas informações ajudam no planejamento de novas ações pedagógicas do ensino da leitura e escrita?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista para professor

1. Dados pessoais e profissionais

Nome:

Faixa etária:

Até 20 anos () Entre 21 e 25 anos () Entre 26 e 30 () Entre 31 e 40 anos ()

Entre 41 e 50 () Acima de 50 anos ()

Curso de graduação na área de:

Curso de Pós-Graduação na área de:

2. Função anterior e atual.

Qual função desempenha na escola?

Há quanto tempo exerce essa função?

Há quanto tempo atua na escola?

Que função exerceu antes?

3. Gostaria que você falasse um pouco sobre a Provinha Brasil, se conhece, se participa da sua aplicação na sua escola.

4. Se conhece e se participa, você considera que a Provinha Brasil contribui para o trabalho do professor na alfabetização dos alunos?

5. Verificando o caderno de testes de Português como você analisa a correspondência entre as questões a serem aplicadas e os conteúdos e práticas que você desenvolve com os seus alunos?

6. Verificando o caderno de testes de Matemática como você analisa a correspondência entre as questões a serem aplicadas e os conteúdos e práticas que você desenvolve com os seus alunos?

7. O planejamento pedagógico feito na escola tem alguma relação com os resultados da Provinha Brasil? Explique.

8. Os resultados da Provinha Brasil colaboram para a melhoria das práticas pedagógicas na alfabetização?

9. Você considera que a Provinha Brasil contribui para a melhoria das ações pedagógicas do ensino da leitura e da escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental?

APÊNDICE D – Termo de permissão para coleta de dados**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO****PROJETO: A PROVINHA BRASIL COMO CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SALVADOR.****TERMO DE PERMISSÃO DE COLETA DE DADOS****Salvador, _____ de 2013.**

Eu, prof^a _____, função _____, da Escola Municipal Simões Filho, permito que a pesquisadora Michele Cemin, discente do Mestrado em Políticas e Gestão da Educação da UFBA, obtenha gravação em áudio de minha entrevista e registre as respostas do questionário para fins de pesquisa científica educacional.

Eu concordo que as informações obtidas nessa entrevista/questionário possam ser realizadas na dissertação de conclusão de curso da referida pesquisadora, resguardando o sigilo da fonte.

O material obtido por essa entrevista/questionário ficará sob a propriedade da pesquisadora pertinente ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura

Agradeço pela colaboração de Vossa Senhoria com a minha pesquisa.