

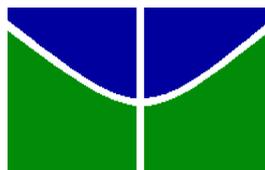
Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Doutorado em Educação

**Provinha Brasil e Regulação:  
Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico**

**Elisângela Teixeira Gomes Dias**

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Brasília, DF  
abril de 2014.



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Doutorado em Educação

**Provinha Brasil e Regulação:  
Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico**

**Elisângela Teixeira Gomes Dias**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Orientadora: Dr<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Brasília, DF  
abril de 2014.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1015634.

Dias, Elisângela Teixeira Gomes.

Provinha Brasil e Regulação: implicações para organização do trabalho pedagógico /  
Elisângela Teixeira Gomes

Gomes Dias. - - 2014.

338 f.: i l.; 30 cm.

Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, 2014.

Incluibibliografia.

Orientação: Benigna Maria de Freitas Villas Boas.

1. Avaliação educacional - Distrito Federal (Brasil).

2. Planejamento educaciona l. 3. Educação e estado.

4. Alfabetização. I. Villas Boas, Benigna Maria de Freitas.

II. Título.

CDU 371. 26(81)

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**ELISÂNGELA TEIXEIRA GOMES DIAS**

### **Provinha Brasil e Regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico**

Tese de doutorado apresentada em 29 de abril de 2014 ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), área de concentração Desenvolvimento Profissional Docente, linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA), apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pela seguinte banca examinadora:

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Benigna Maria de Freitas Villas Boas**

Orientadora

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>a</sup> Sandra Limonta Rosa**

Membro Externo (UFG)

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Mauro Luiz Rabelo**

Membro Externo (UnB/MAT.)

---

**Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> José Vieira de Sousa**

Membro Interno (UnB)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

Membro Interno (UnB)

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ilma Passos Alencastro Veiga**

Membro Interno (UnB)

## DEDICATÓRIA

**A Deus**, pelo dom da vida e por seu amor incondicional. Meu porto seguro, minha fortaleza.

**À minha família**, solo fecundo e afável no qual se encontram minhas raízes:

*Ao meu filho Heitor Dias*, que torna os meus dias felizes e que, ainda tão pequeno, descobriu o prazer de ler e estudar sempre.

*Ao Enzo Dias*, que está chegando junto com esta conquista e já me enche de alegria.

*Ao meu esposo Maione Dias*, por me amar intensamente, cuidar tão bem de mim e por entender os momentos de silenciamento que precisei durante esta prazerosa, mas árdua jornada.

*À minha mãe Evanice Gomes*, minha inspiração e referência de mulher. Por sua sabedoria, pelo cuidado com os meus filhos e por seu amor singular. Sem você, eu não teria chegado até aqui.

*Ao meu pai Elias Gomes*: um nordestino tão forte, honrado e dedicado à família. Obrigada por suas orações, por seus ensinamentos e por seu amor.

*Ao meu irmão e às minhas irmãs, cunhados, sobrinhos e sobrinhas...* pela força, incentivo e por tudo o que representam para mim.

*À minha sogra Maria Silva e toda família*, pelo carinho e apoio.

**À minha orientadora**, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Benigna Villas Boas. Agradecê-la seria muito pouco. A você, que me fez apaixonar pelo campo da avaliação e oportunizou minha entrada, pela primeira vez, em uma universidade pública. Obrigada pela confiança, pela escuta atenta e respeitosa e pelos questionamentos que fizeram avançar esta pesquisa.

**Aos professores e professoras alfabetizadoras**, pelo desafio diário de mudar a história de milhares de crianças.

## AGRADECIMENTOS

*“O valor das coisas não está no tempo em que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis”.* (Fernando Pessoa).

O tempo do doutorado foi assim: “inesquecível”! Tempo de aprendizagem, de alegria, de conquista, de crescimento. Valeu a pena cada minuto. E nessa caminhada eu nunca estive só. Por isso tenho de agradecer às “pessoas incomparáveis”, que direta ou indiretamente participaram desta conquista.

Aos professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal que oportunizaram a realização desta pesquisa. Sem o acolhimento e participação ativa de vocês, nada seria possível. Gostaria de nomear cada um, mas foram muitos (...). De todo modo, recebam de coração o meu mais sincero muito, muito, muito obrigada.

Aos professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília por acreditarem e lutarem por uma educação pública de qualidade. Em especial:

À minha orientadora, prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Benigna Villas Boas, pela parceria, zelo, dedicação, e por não nos permitir perder a referência “do chão” da escola de Educação Básica.

Ao prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> José Vieira, por seus valorosos ensinamentos que muito contribuíram com a realização desta pesquisa. Agradeço pelas conversas férteis, por suas exigências acadêmicas e pela leitura cuidadosa e minuciosa do projeto de pesquisa da tese. O “passaporte” para suas aulas nos permitiu ampliar o olhar e entender as “políticas públicas por dentro”.

À prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Augusta Curado, que descortinou o materialismo histórico-dialético para mim com uma leveza sem igual. Por sua visão de mundo, compromisso com a formação de professores, por sua força, delicadeza e alegria de viver.

Agradeço também à prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Sandra Limonta, da UFG, pela maravilhosa convivência na disciplina de Formação de Professores. Obrigada por suas provocações e pelos ricos apontamentos feitos durante a qualificação da tese.

Ao prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Mauro Rabelo, pelas ricas contribuições na defesa final da tese.

Ao prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Luiz Carlos de Freitas, minha referência de educador e pesquisador no campo da avaliação. Agradeço por sua fértil produção intelectual, que nos renova a cada dia e nos faz acreditar que a constituição de uma sociedade mais justa é possível. Agradeço também a acolhida na Unicamp para discussão da tese e pela aula maravilhosa, a qual marcou a minha trajetória acadêmica, e pelas considerações na fase de qualificação do projeto da tese.

À prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Tânia Maria de Freitas Rossi, minha orientadora durante o mestrado na UCB. Obrigada por ter me incentivado, acreditado em mim e por me inserir no universo da

pesquisa. Mesmo de longe, saiba que me conduziu até aqui. Seus ensinamentos estarão sempre presente.

Aos amigos e às amigas com quem convivi durante esses quatro anos de doutorado na FE-UnB e muitos outros que participaram dessa jornada. Agradeço, especialmente:

Às amigas Theresa Corrêa e Tatiana Arruda que estiveram comigo ainda na fase do pré-projeto de pesquisa e acompanharam-me todo o tempo. Suas provocações, incentivo e afeto fortaleceram-me e foram essenciais para a escrita desta tese.

À querida amiga Silvia, com quem aprendo a cada dia. Obrigada pelos “puxões de orelha” e por sua maravilhosa companhia. Sem os seus cuidados, o doutorado não teria a mesma alegria, as mesmas cores.

À Rejane Gontijo, por sua sensibilidade e amorosidade. Tê-la ao meu lado fez toda a diferença. Agradeço sua paciência e ricas contribuições.

À Simone Gontijo, parceira de doutorado sempre atenta e disposta a nos ajudar.

Às tantas amigas cheias de vida com quem convivi e aprendi nos bancos da universidade, como Fabiana Lagar, Andreia Lacé, Claudia Griboski e muitas outras.

Aos colegas do GEPA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico, com quem faço trocas produtivas. Obrigada pelo carinho e atenção ao longo desta caminhada.

À Ana Paula Oliveira, pelas ricas trocas em vários momentos e por sua doce amizade.

À Vanessa Tentes, por sua amizade verdadeira, lucidez, sensibilidade, força e entusiasmo de sempre. Com você aprendi, entre tantas coisas, que era possível ser feliz intensamente durante todo o doutorado.

À Madalena Guedes, mulher guerreira e de uma generosidade sem igual. Sem o seu apoio, compreensão e incentivo eu não teria feito tantas coisas neste período.

À Sayonara Santana e ao Luiz França, pelo carinho, respeito e pelo incentivo para a realização do doutorado.

Agradeço ainda aos amigos que me ajudaram em diferentes fases da escrita da tese: à Leila Hermes, por me ajudar na tradução das entrevistas; à Izabel Silva por desbravar comigo o SPSS; à Magna Mascarenhas por sua cuidadosa revisão do texto final, à Claudia Valentim e à Marilen Souza, pela ajuda na revisão de normas e elaboração do sumário.

À Secretaria de Estado de Educação do DF, pelo apoio financeiro.

Enfim, obrigada a todos pelos “*momentos inesquecíveis*”, pelas aprendizagens e vivências “*inexplicáveis*” e por serem pessoas “*incomparáveis*”.

*“O neoliberalismo e o social reformismo, bem como as suas “teorias educacionais”, passarão, ainda que nos reste muita luta. Quando tal momento chegar, deveremos saber o que colocar no lugar da organização escolar capitalista”. (FREITAS, 2003, p.89).*

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil (PB) para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), a partir do processo de multirregulação desta política de avaliação, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada. A pesquisa baseou-se nos dados e nas informações obtidas pela pesquisadora por meio das observações de reuniões desenvolvidas pelos gestores de nível central e intermediário da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF); do acompanhamento sistemático do trabalho desenvolvido durante um ano letivo, em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelos gestores, coordenadores e professores, em especial as docentes das quatro turmas de 2º ano; dos depoimentos registrados no diário de campo, coletados nas entrevistas e também nas respostas dos questionários aplicados aos 324 professores alfabetizadores que atuam no 2º ano de escolarização. Os dados empíricos, articulados à análise documental realizada, possibilitaram o confronto entre a intenção propagada por essa política com a realidade vivenciada. O movimento de análise, sustentado no campo do materialismo histórico-dialético, foi construído na articulação entre as categorias metodológicas estruturadas a partir de Cury (2000), *contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia*, com as categorias conceituais, apreendidas pelo recorte teórico-prático do nosso objeto de estudo: *avaliação externa, regulação e organização do trabalho pedagógico*. A pesquisa revelou que dependendo da forma em que é utilizada, a PB pode tanto possibilitar a busca de alternativas voltadas à melhoria do ensino, quanto servir para cumprir as teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar. Identificamos que a organização do trabalho pedagógico instituída na SEEDF tem sido permeada por provisoriiedades que refletem princípios, concepções e posturas que ora promovem avanços, ora dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Assim, a superação de importantes desafios tem ocorrido de forma lenta, os quais limitam as possibilidades de a PB servir como prática de avaliação negociada. São eles: a descontinuidade das políticas públicas da SEEDF; a dificuldade de apropriação do currículo prescrito; os altos índices de reprovação, evasão e distorção escolar e a recente cultura de práticas de avaliação do trabalho pedagógico. O que sobressai é a racionalidade burocrática, que tende a sobrevalorizar instrumentos normativos sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos, fazendo com que os resultados da PB encerrem-se em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com outros indicadores. Por fim, ao analisarmos as concepções das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do DF em relação à PB, constatamos que a maioria: a) considerou essa política de avaliação como um instrumento para o diagnóstico da alfabetização; b) afirmou utilizar os resultados da PB para subsidiar o seu trabalho e c) ponderou que essa política de avaliação da alfabetização é necessária no cenário atual. As principais críticas recaíram na falta de análise e interpretação dos resultados da PB, principalmente pelos gestores, os quais parecem mais preocupados em usá-los para pressionar as escolas e os professores. Há também queixas em relação aos testes aplicados, os quais não consideram os diferentes contextos e podem não indicar a real aprendizagem das crianças por serem de múltipla escolha. Defendemos, pois, a tese de que a questão não é a negação das avaliações em larga escala, mas a constituição de uma avaliação mais ampla e capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pela escola.

**Palavras-chave:** Provinha Brasil; avaliação externa; regulação; organização do trabalho pedagógico; alfabetização.

## ABSTRACT

This research presents the implications of the use of “Provinha Brasil” (PB) for the pedagogical work of teachers and administrators from public schools in the Federal District (DF) from the multiregulation of this policy review process, considering the contradictions and ambiguities of historical- social reality investigated. The research based on data and information obtained by the researcher hereby observations of meetings, conducted by managers, from central and intermediate levels of SEEDF (Department of Education from the Federal District), the systematic monitoring of the work during a school year in an elementary school, by managers, pedagogic coordination and teachers, especially teachers from the second grade, the testimonies recorded in a diary, collected in the interviews and also on questionnaires answers applied to 324 literacy teachers working in the 2nd grade. Empirical data, articulated document analysis performed allowed the confrontation between intentions propagated by this policy with the reality experienced. The movement analysis, sustained in the Id of historical and dialectical materialism, was built from the linkage between structured methodological categories since Cury (2000), contradiction, totality, mediation, reproduction and hegemony, with conceptual categories, learned by theoretical-practical our object of study: external evaluation, regulation and organization of educational work . The research show that , the way how it is used , the PB can either enable the search for alternatives aimed at improving teaching and serve to fulfill the fundamental tenets of neoliberal logic: to compare and consider someone responsible. We identified that the organization of educational work established in the Department of Education from the Federal District (SEEDF) has been permeated by makeshiftworks reflecting principles , concepts and attitudes that sometimes promote advances, sometimes hamper the process of teaching and learning. Thus, overcoming major challenges has been presented slowly, which limit the possibilities of the PB works as a negotiated exam. They are: the discontinuity of public policy SEEDF, the difficulty of appropriation of the formal curriculum, the high failure rates, school dropout and distortion and the recent culture of pedagogical work evaluation . What stands out is the bureaucratic rationality, which tends to overestimate normative instruments without taking into account the specificities of contexts and educational processes, making the results of the PB to enclose in themselves, without a larger joint effort with other indicators. Finally, when we analyzes the conceptions of second grade teachers in public schools in “DF” to PB ( Brazil test), we found that the majority: a) considered this policy review as a tool for the diagnosis of literacy b ) use the results of PB to measure their work and c ) argued that this policy of literacy evaluation is required in nowadays. The main criticisms reflect errors in the analysis and interpretation of results of PB, particularly by managers, who seem more interested in using them to impel schools and teachers. There are also complaints regarding the tests, which do not consider the different contexts and may not indicate the actual learning of the children because they are multiple-choice questions. We advocate, therefore, the argument that the issue is not accept large-scale evaluation, but the establishment of a wider and able to provide improvements in pedagogical projects and own evaluation practiced by the school.

**Keywords:** “Provinha Brasil” - Brazil test for elementary school; external evaluation; regulation, educational work organization; literacy.

## RESUMEN

El presente estudio buscó comprender las implicaciones de la utilización de Provinha Brasil (PB) para el trabajo pedagógico de profesores y administradores de la red pública de enseñanza del Distrito Federal (DF) desde el proceso de multiregulación de esta política de evaluación, tomando en cuenta las contradicciones y ambigüedades de la realidad histórico-social investigada. El estudio se basó en los datos y las informaciones obtenidas por la investigadora por medio de sus observaciones de reuniones desarrolladas por administradores de nivel central e intermediario de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEEDF), del seguimiento sistemático del trabajo desarrollado durante un año lectivo en una escuela de Primeros Años de la Enseñanza Básica, por los administradores, coordinadores y profesores, en particular las profesoras de los cuatro grupos del segundo año; de las declaraciones registradas en el cuaderno de campo, obtenidas por entrevistas y también por las respuestas de los cuestionarios aplicados a 324 profesores alfabetizadores que actúan en el segundo año de escolarización. Los datos empíricos, articulados a un análisis documental realizado, permitieron la confrontación entre la intención promulgada de esta política y la realidad vivida. El movimiento de análisis, sostenido en el campo del materialismo histórico-dialéctico, fue construido a partir de la articulación entre las categorías metodológicas elaboradas por Curry (2000), contradicción, totalidad, mediación, reproducción y hegemonía, con las categorías conceptuales, recogidas por el recorte teórico-práctico de nuestro objeto de estudio: evaluación externa, regulación y organización del trabajo pedagógico. El estudio reveló que, dependiendo de la forma en la cual es utilizada, la PB puede facilitar la búsqueda de alternativas dirigidas a mejorar la enseñanza y también servir para cumplir los principios fundamentales de la lógica neoliberal: evaluar para comparar y responsabilizar. Identificamos que la organización del trabajo pedagógico establecida en la SEEDF ha sido permeada por provisionalidades que reflejan principios, concepciones y posturas que a veces promueven avances y a veces dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así es que la superación de importantes retos ha ocurrido de forma lenta, los cuales limitan las posibilidades de que la PB sirva como práctica de evaluación negociada. Son: la discontinuidad de las políticas públicas de la SEEDF; la dificultad de apropiación del plan de estudios establecido; los altos índices de repetición, deserción y distorsión edad-año escolar y la cultura reciente de prácticas de evaluación del trabajo pedagógico. Lo que sobresale es la racionalidad burocrática, que tiende a sobrestimar los instrumentos normativos sin tomar en consideración las especificidades de los contextos y de los procesos educativos, haciendo que los resultados de la PB se encierren en sí mismos, sin que haya un esfuerzo mayor de articulación con otros indicadores. Finalmente, cuando tratamos las concepciones de las profesoras alfabetizadoras de la red pública de enseñanza del DF en relación a la PB, observamos que la mayoría: a) consideró esta política de evaluación como un instrumento para el diagnóstico; b) afirmó utilizar los resultados de la PB para subsidiar su trabajo y c) ponderó que esta política de evaluación de la alfabetización es necesaria en el escenario actual. Las principales críticas recayeron en la falta de análisis e interpretación de los resultados de la PB, principalmente por los administradores, quienes parecían estar más preocupados en usarlos para presionar a las escuelas y a los profesores. También hay quejas relacionadas con las pruebas aplicadas, las cuales no consideran los diferentes contextos y pueden no indicar el verdadero aprendizaje de los niños por ser de opción múltiple. Defendemos, pues, la tesis de que la cuestión no es la negación de las evaluaciones a gran escala, sino la constitución de una evaluación más amplia y capaz de conseguir mejoras en los proyectos pedagógicos y la propia evaluación realizada por la escuela.

**Palabras claves:** Provinha Brasil; evaluación externa; regulación; organización del trabajo pedagógico; alfabetización.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

Figura 1- Articulação entre as categorias metodológicas e conceituais da pesquisa.....	38
Figura 2- Instrumentos e indicação dos contextos de realização da pesquisa .....	47
Figura 3- Trajetória inicial de elaboração da Provinha Brasil .....	110
Figura 4- Itinerário Pedagógico a partir do uso da Provinha Brasil proposto por Magda Soares .....	111
Figura 5- Modos de regulação local da escola .....	185

### GRÁFICOS

Gráfico 1- Índice de reprovação nos Anos Iniciais do EF da rede pública do DF - 8 e 9 anos .....	157
Gráfico 2- Total de matrículas nos Anos Iniciais do EF na rede pública de ensino do DF (2010 - 2012).....	160
Gráfico 3- Síntese do desempenho da PBL (2012) - Escola Bioma.....	207
Gráfico 4- Meta do Teste 1 da PBL: Nível 3 .....	207
Gráfico 5- Índice de acertos por questão no Teste 1 da PBL (2012) – Escola Bioma .....	208
Gráfico 6- Síntese do desempenho da PBM (2012) - Escola Bioma .....	211
Gráfico 7- Meta do Teste 1 da PBM: Nível 3 .....	212
Gráfico 8- Índice de acertos por questão no Teste 1 da PBM (2012) – Escola Bioma .....	212
Gráfico 9- Total de respostas das questões semi-abertas do questionário .....	247
Gráfico 10- A PB como instrumento de diagnóstico da alfabetização.....	248
Gráfico 11- A PB como instrumento parcial de diagnóstico da alfabetização .....	251
Gráfico 12- Contribuições da PB para o trabalho pedagógico de professoras alfabetizadoras .....	257
Gráfico 13- Razões da PB não contribuir com o trabalho docente.....	263
Gráfico 14- Necessidade da PB como política de avaliação da alfabetização.....	266
Gráfico 15- Por que a PB não é um teste necessário .....	272

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Amostra randômica da aplicação do questionário .....	51
Tabela 2- Distribuição dos trabalhos que abordam a avaliação externa na Educação Básica, mapeados no período de 2002 a 2011, por temáticas afins .....	55
Tabela 3- Produções científicas abordando a Provinha Brasil no período de 2008 a 2013 ...	74
Tabela 4- Distribuição das pesquisas que abordaram a Provinha Brasil no período de 2008 a 2013 por categorias afins.....	74
Tabela 5- Percentual de reprovados nos Anos Iniciais do EF por matriz .....	156
Tabela 6- Índices de reprovações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do DF (2010 a 2012).....	158
Tabela 7- Índices de reprovações da Escola Bioma nos Anos Iniciais do EF (2009 a 2012) .....	161
Tabela 8- Desempenho dos Estudantes da SEEDF na Provinha Brasil de Leitura Testes 1 e 2 – no período de 2010 a 2013 .....	193
Tabela 9- Desempenho dos Estudantes da SEEDF na Provinha Brasil de Matemática - Testes 1 e 2 – no período de 2012 a 2013 .....	195
Tabela 10- Perfil das turmas que fizeram a 1ª etapa da Provinha Brasil (jun. 2012) - Escola Bioma .....	206
Tabela 11- Habilidades avaliadas no Teste 1 da PBL (2012) por questão.....	209
Tabela 12- Habilidades avaliadas no Teste 1 da PBM por questão.....	213
Tabela 13- Percepções de professoras sobre a Provinha Brasil considerando tempo de experiência com alfabetização .....	274

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Perfil profissional dos participantes do estudo de caso da pesquisa .....	45
Quadro 2- Perfil profissional dos professores de 2º ano do EF que responderam ao questionário da pesquisa.....	46
Quadro 3- Níveis de desenvolvimento da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999) ....	101
Quadro 4- Categorias de análise das questões abertas do questionário .....	244

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abave	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
Bird	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CRA	Centro de Referência em Alfabetização
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
Eape	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Geempa	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia, Pesquisa e Ação
GT	Grupos de Trabalhos
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inaf	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Naep	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
Nuanin	Núcleo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico .
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Paic	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PB	Provinha Brasil
PBL	Provinha Brasil de Leitura
PBM	Provinha Brasil de Matemática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
Pnaic	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Profa	Programa de Formação de Professores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saresp	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
Suplav	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>19</b>
<b>1 PROBLEMATIZAÇÃO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....</b>	<b>22</b>
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Consideração sobre o método de estudo: materialismo histórico-dialético .....</b>	<b>34</b>
<b>2.2 A pesquisa: tempo, campo, participantes, procedimentos e instrumentos usado.....</b>	<b>42</b>
2.2.1 <i>Tempo, campo e participantes da pesquisa .....</i>	<i>42</i>
2.2.2 <i>Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa .....</i>	<i>46</i>
2.2.3 <i>Construção e análise das informações.....</i>	<i>51</i>
<b>CAPÍTULO I - REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROVINHA BRASIL.....</b>	<b>53</b>
<b>1 REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA DA AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO DE 2002 A 2011.....</b>	<b>53</b>
1.1 <i>Estudos de revisão da produção científica sobre avaliações externas na Educação Básica .....</i>	<i>56</i>
1.2 <i>Proposição, análise de instrumentos ou metodologias de exames aplicados em larga escala .....</i>	<i>58</i>
1.3 <i>Políticas de accountability (prestação de contas da educação à sociedade a partir do conhecimento da avaliação externa) e regulação via exames externos .....</i>	<i>61</i>
1.4 <i>Análises de políticas de exames externos municipais, estaduais ou federal .....</i>	<i>65</i>
1.5 <i>Estudos com foco na análise do desempenho dos estudantes, escolas ou redes de ensino em exames externos .....</i>	<i>68</i>
1.6 <i>Usos, impactos e implicações dos resultados das avaliações externas .....</i>	<i>70</i>
<b>2 PROVINHA BRASIL, UM NOVO CAMPO DE PESQUISA: REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO PERÍODO DE 2008 A 2013.....</b>	<b>73</b>
2.1 <i>Provinha Brasil como política de avaliação da alfabetização .....</i>	<i>75</i>
2.2 <i>Desempenho das crianças nos testes da Provinha Brasil .....</i>	<i>76</i>
2.3 <i>Contribuições da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico .....</i>	<i>78</i>
2.4 <i>Análise dos testes da Provinha Brasil de Leitura e Matemática .....</i>	<i>80</i>

**CAPÍTULO II - DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO À PROVINHA BRASIL..... 83**

<b>1</b>	<b>O LIBERALISMO E A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL .....</b>	<b>83</b>
<b>2</b>	<b>CRISES DO CAPITALISMO E NEOLIBERALISMO: RECONFIGURAÇÕES E REFORMAS DO ESTADO .....</b>	<b>86</b>
<b>3</b>	<b>A EMERGÊNCIA DO ESTADO-REGULADOR E DO ESTADO-AVALIADOR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....</b>	<b>92</b>
<b>4</b>	<b>A ASCENSÃO DO ESTADO REGULADOR NA ALFABETIZAÇÃO: FOCO NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO .....</b>	<b>95</b>
<b>5</b>	<b>AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL: PROVINHA BRASIL.....</b>	<b>106</b>
	<i>5.1 A concepção da Provinha Brasil: alfabetizar e letrar .....</i>	<i>112</i>
	<i>5.2 Organização e composição da Provinha Brasil .....</i>	<i>115</i>
	<i>5.3 As matrizes de referência da Provinha Brasil e as orientações para interpretação e utilização dos resultados .....</i>	<i>118</i>

**CAPÍTULO III - A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA SEEDF: CONTEXTOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS .....**

<b>1</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>126</b>
	<i>1.1 A categoria trabalho no âmbito escolar.....</i>	<i>128</i>
<b>2</b>	<b>A AVALIAÇÃO E SUA ARTICULAÇÃO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>134</b>
<b>3</b>	<b>A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL E DA ESCOLA BIOMA: O INSTITUÍDO E O PRATICADO.....</b>	<b>136</b>
	<i>3.1 A descontinuidade das políticas educacionais na SEEDF .....</i>	<i>139</i>
	<i>3.2 Dificuldades de apropriação do currículo prescrito: cruzamento de práticas....</i>	<i>145</i>
	<i>3.3 Altos índices de reprovação, evasão e distorção escolar no DF: como romper com práticas de avaliação excludentes?.....</i>	<i>156</i>
	<i>3.4 Práticas de avaliação do trabalho pedagógico: uma cultura em construção .....</i>	<i>165</i>

**CAPÍTULO IV - PROVINHA BRASIL: MULTIRREGULAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS.....**

<b>1</b>	<b>REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>174</b>
----------	---	------------

<b>2</b>	<b>MODELOS DE REGULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: BUROCRÁTICO-PROFISSIONAL E PÓS-BUROCRÁTICO .....</b>	<b>177</b>
<b>3</b>	<b>NÍVEIS DE REGULAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA .....</b>	<b>180</b>
<b>4</b>	<b>PROCESSO DE APLICAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL EM NÍVEL CENTRAL .....</b>	<b>188</b>
<b>5</b>	<b>A CONDUÇÃO DA PROVINHA BRASIL PELOS GESTORES DA SEEDF QUE ATUAM NO NÍVEL INTERMEDIÁRIO .....</b>	<b>195</b>
<b>6</b>	<b>PROVINHA BRASIL E A MICROREGULAÇÃO LOCAL .....</b>	<b>198</b>

**CAPÍTULO V - PROVINHA BRASIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E REPERCUSSÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO .....**

<b>1</b>	<b>AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>220</b>
<b>2</b>	<b>AVALIAÇÃO NEGOCIADA E ARTICULAÇÃO ENTRE OS TRÊS NÍVEIS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....</b>	<b>228</b>
<b>3</b>	<b>USOS E “ABUSOS” DA PROVINHA BRASIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E PRÁTICAS DE ENSINO .....</b>	<b>234</b>
	<i>3.1 Quando o foco é o resultado: avaliar para comparar e responsabilizar coletivos sociais.....</i>	<i>235</i>
	<i>3.2 Quando o foco é a dinâmica do processo avaliativo: avaliar para intervir.....</i>	<i>240</i>
<b>4</b>	<b>CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO DISTRITO FEDERAL EM RELAÇÃO A PROVINHA BRASIL.....</b>	<b>244</b>
	<i>4.1 Provinha Brasil: instrumento de avaliação para o diagnóstico da alfabetização em leitura e matemática?.....</i>	<i>246</i>
	<i>4.1.1 A Provinha Brasil como instrumento de diagnóstico da alfabetização .....</i>	<i>247</i>
	<i>4.2 Usos dos resultados da Provinha Brasil para subsidiar o trabalho docente: contribuições e limites .....</i>	<i>256</i>
	<i>4.3 A Provinha Brasil como política de avaliação da alfabetização .....</i>	<i>266</i>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>277</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>287</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL.....</b>	<b>325</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO .....</b>	<b>326</b>
<b>APÊNDICE C - PROTOCOLO PARA REGISTRO DE OBSERVAÇÕES- DIÁRIO DE CAMPO -.....</b>	<b>327</b>
<b>APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA – NÍVEL CENTRAL / SEEDF .....</b>	<b>328</b>
<b>APÊNDICE E- ROTEIRO DA ENTREVISTA – NÍVEL INTERMEDIÁRIO/ SEEDF .....</b>	<b>330</b>
<b>APÊNDICE F- ROTEIRO DA ENTREVISTA – NÍVEL LOCAL – COORDENADORES OU GESTORES DA ESCOLA E PROFESSORES DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>332</b>
<b>APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>336</b>
<b>CARTA DE APRESENTAÇÃO / NÍVEL CENTRAL.....</b>	<b>339</b>
<b>APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO / NÍVEL INTERMEDIÁRIO .....</b>	<b>340</b>
<b>APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>341</b>
<b>APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>342</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A temática da avaliação tem ocupado espaço significativo nas discussões acadêmicas e nas diversas esferas educativas governamentais. Da Educação Básica à Superior, pesquisadores têm se dedicado ao estudo deste tema, investigando seu processo de desenvolvimento e as implicações pedagógicas e sociais que dele resultam. Mesmo assim ainda se encontram muitas questões que precisam ser investigadas, com destaque para a articulação entre os diferentes níveis da avaliação educacional: da aprendizagem, institucional e externa ou em larga escala e suas repercussões para a organização do trabalho pedagógico.

Nesse sentido, esta tese, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, tem por temática a avaliação educacional em larga escala para Educação Básica, com foco no período da alfabetização.

O presente trabalho de pesquisa buscou compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) a partir do processo de multirregulação. Dentre as avaliações externas institucionalizadas na política educacional brasileira, a Provinha Brasil se destaca pela sua singularidade: é aplicada pela escola aos estudantes do segundo ano de escolaridade, no início e ao final do ano letivo, os seus itens são corrigidos pelos professores e, com isso, os resultados são conhecidos em tempo real. Por isso partimos do pressuposto de que a Provinha Brasil pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem se for compreendida no interior das instituições educacionais e pelas políticas públicas e articulada com a avaliação da aprendizagem via avaliação do trabalho pedagógico. Todavia, não desconsideramos que as políticas públicas educacionais e as dinâmicas escolares refletem processos sociais constituídos a partir dos interesses vigentes na sociedade, por isso o alcance do objetivo proposto somente foi possível mediante a análise das contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada.

Para tanto, um conjunto de procedimentos (análise documental, observação, observação participante, realização de entrevistas e aplicação de questionários) foi adotado para o desenvolvimento da pesquisa a fim de que a realidade concreta pudesse ser compreendida a partir do seu contexto, de suas inter-relações e de sua dinâmica enquanto

parte de um todo, de um processo. Assim, dois aspectos foram considerados: administrativo, que define a organização escolar por meio de diretrizes, leis e demais documentos normatizadores; e sob o ângulo das exigências reais do trabalho cotidiano. Analisamos os materiais que compõem o kit da Provinha Brasil e todas as orientações produzidas pelo governo federal e também distrital referentes a essa política de avaliação (pensado - tarefa prescrita), os discursos dos diferentes sujeitos que executam a política (dito – tarefa pensada) e o uso que os gestores e professores fazem no espaço concreto da escola e da sala de aula (feito– tarefa real/realizada).

É uma investigação crítica, que possui a intenção de revelar as contradições ocultas ou subjacentes inerentes ao objeto de pesquisa, e que está estruturada em cinco capítulos.

No **Capítulo I** enumeramos as pesquisas sobre as avaliações externas na Educação Básica e, mais especificamente sobre a Provinha Brasil, o que contribuiu para a problematização do tema e definição dos objetivos da pesquisa. Além disso, subsidiou o levantamento de aspectos relevantes e, como explica Moroz e Gianfaldoni (2006), evitou a réplica de trabalhos por desconhecimento sobre o que já foi realizado.

O objetivo do **Capítulo II** foi discutir como as políticas de avaliação da alfabetização foram engendradas no cenário educacional brasileiro, a partir do movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado, e analisar os documentos da Provinha Brasil. Dessa forma, discorreremos acerca da natureza distinta do Estado, da emergência do Estado-regulador e o do Estado-avaliador e das relações sociais de poder e suas implicações nas políticas sociais ao longo da história a fim de procedermos uma análise objetiva dos determinantes que constituíram essas políticas. Em relação a Provinha Brasil, além de historicizar seu surgimento, examinamos as medidas pedagógicas propostas pelo discurso normativo e as concepções subjacentes a esta política de avaliação.

O **Capítulo III** versa sobre a categoria analítica “organização do trabalho pedagógico”, no qual problematizamos que a escola é uma unidade complexa de interesses, conflitos e teia de relações afetivas, organizada em função de objetivos e de um projeto, ora claros, ora difusos. O objetivo dessa discussão foi analisar as condições de desenvolvimento do processo de ensino na rede pública do Distrito Federal, a partir dos contextos, políticas e práticas observadas também durante o estudo de caso realizado em uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Antes, foi necessário discorrermos sobre o que entendemos por organização do trabalho pedagógico e sua articulação com a avaliação. Destacamos que

não intencionamos proceder a uma ampla análise do sistema educacional brasileiro, mas sim os elementos da organização do trabalho escolar que, durante a pesquisa, tornaram-se mais latentes e fundamentais para a compreensão dos limites e possibilidades da Provinha Brasil. Desse modo, analisamos alguns dos atuais desafios da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: a) a descontinuidade das políticas educacionais; b) as dificuldades de apropriação do currículo prescrito; c) os altos índices de reprovação, evasão e distorção escolar; d) a recente cultura de práticas de avaliação do trabalho pedagógico.

No **Capítulo IV**, buscamos esclarecer como os estudos acerca dos modos de regulação podem contribuir para melhor compreensão da forma como o Estado-avaliador brasileiro tem sido constituído no âmbito das políticas educacionais. Para isso, examinamos como ocorre o processo de regulação por meio da Provinha Brasil na rede pública de ensino do DF (processo de aplicação, correção e uso dos resultados) e como se deu a microrregulação local na escola onde realizamos o estudo de caso com o intuito de analisarmos as implicações para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido.

O **Capítulo V**, além de marcar nossa posição teórica em relação ao uso das avaliações externas pelas políticas públicas, analisamos como a Provinha Brasil vem sendo compreendida por professores alfabetizadores e suas repercussões para o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas. Entendemos que tais concepções foram constituídas a partir do processo de multirregulações instituído em meio a tensões e ambivalências, por isso revelam que a Provinha Brasil ora era tomada como mecanismo de exclusão, com foco no resultado final dos testes aplicados, ora era tida como um mecanismo de inclusão dentro do espaço escolar, sendo um indicador do processo avaliativo que favorece a tomada de decisão.

Outrossim, sempre que possível, articulamos os dados dos instrumentos de pesquisa de cunho quantitativo e qualitativo que foram utilizados para o alcance dos objetivos, os quais serão detalhados ainda nessas considerações iniciais, logo após a problematização do tema e apresentação dos objetivos da investigação. Isto porque entendemos que a realidade somente pode ser apreendida quando os elementos que a constituem forem analisados de forma integrada, em um movimento dialético capaz de transpor o concreto-dado na direção do concreto-pensado.

As considerações finais, portanto, representam uma tentativa de síntese de todo esse movimento.

## 1 Problematização e objetivos da pesquisa

Partimos do princípio de que a avaliação é uma categoria complexa, mas essencial na organização da escola, pois ela incorpora, além dos objetivos escolares, objetivos relacionados à função social por ela assumida (FREITAS, L. 1995; 2002). Assim, a compreensão das políticas públicas de avaliação direcionadas à Educação Básica, por meio da análise das ações implementadas pelo Estado, implica a apreensão, no feixe dessas políticas, dos limites e possibilidades da proposição e materialização dessas ações.

As políticas públicas resultam “[...] da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETTI, 2007, p. 74). Tendo como norte a educação como um bem público, depreendemos que para abordar os múltiplos processos regulatórios que demarcam as políticas de avaliação da Educação Básica, em particular a Província Brasil, é necessário discutir qual o papel do Estado no atual contexto e o que está por trás das suas ações.

A reforma dos Estados nacionais, consequência do ideário neoliberal<sup>1</sup> instaurado após as crises do capitalismo, engendraram alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de organização e gestão e, conseqüentemente, os modos de regulação das políticas públicas. Estas medidas, segundo Barroso (2005b), podem ser: a) de ordem mais técnica, amparadas pelo discurso da modernização, desburocratização e combate à ineficiência do Estado; b) de natureza política, de acordo com projetos neoliberais e neoconservadores com a justificativa de “libertar a sociedade civil” do controle do Estado por meio da privatização; c) de natureza filosófica e cultural, com a defesa de uma participação comunitária; d) de natureza pedagógica, com vistas ao ensino centrado no estudante e suas características.

No Brasil, tais medidas, no que se refere às políticas de avaliação da Educação Básica, desde o texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), são de ordem

---

<sup>1</sup> O neoliberalismo, também chamado “novo liberalismo”, surgiu antes da crise do *welfare state*, se caracterizando como uma nova fase de desenvolvimento capitalista (PEREIRA, 2008). Segundo Frigotto (1995, p. 79) “o neoliberalismo se apresenta como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo deste final de século” (p. 79). Apesar de não ter sido hegemônico, como acrescenta o autor, o neoliberalismo surge nos anos 1940 como forma de combate às teses keynesianas e ao *welfare state*.

técnica e também política. O artigo 206 anuncia a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios basilares do ensino. Essa qualidade, conforme o artigo 209, surge como condição do ensino livre à iniciativa privada e como resultante de processos de indicação de resultados (art. 214), o que representa melhorias aferidas. É a partir da prerrogativa de que a avaliação é um importante meio para a melhoria da qualidade da educação é que um sistema nacional de avaliação (externa, em larga escala e centrada no rendimento dos estudantes e no desempenho dos sistemas de ensino) foi introduzido no final dos anos de 1980<sup>2</sup>.

O interesse em implementar um sistema nacional de avaliação se insere historicamente na administração do sistema educacional brasileiro a partir das reformas neoliberais; consequência da crise estrutural do modo de produção capitalista. Para tanto, concorreram as perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, de modo articulado à construção científica dos fatores de qualidade, eficiência, equidade e produtividade e que definem um quadro hegemônico de propostas educacionais (COELHO, 2008). Assim, a avaliação passa a ser reduzida a testes<sup>3</sup> padronizados.

Nesse ínterim, um novo perfil de trabalhador moderno (responsável, dinâmico, dedicado, leal, criativo, que busca aprender a aprender, que sabe trabalhar em equipe, entre outros) e um novo arsenal de conhecimentos que deveriam ser internalizados o mais cedo possível passam a ser exigidos. Com isso, a educação sofreu alterações significativas, incorporando cada vez mais características de uma filosofia de gestão do setor privado ancorada na lógica do mercado, na ótica da competição e na necessidade de estipular padrões para controlar a qualidade do produto final (AFONSO, 1999). Com efeito, o exame é considerado avaliação, por isso preocupa-se com o aprimoramento de técnicas de mensuração, de objetividade e de neutralidade. Sendo assim, a “medida-avaliação” é tomada como mecanismo da gestão da educação para elaboração de diagnósticos que

---

<sup>2</sup> De acordo com Freitas, D. (2007), foram necessárias aproximadamente cinco décadas para que a avaliação externa fosse introduzida como prática sistemática no governo da Educação Básica brasileira. Em consonância com a CF/1988 e baseado nas experiências advindas do National Assessment of Educational Progress (Naep), nos EUA, a então Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb), do MEC, com apoio técnico de organismos financeiros criaram em 1988 o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep), o qual foi reformulado em 1989 com vistas a estendê-lo a todo país e passou a denominar-se de SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) em 1992 (BONAMINO, 2002).

<sup>3</sup> Testes e exames serão utilizados como componente da avaliação externa à escola. No contexto desse trabalho de pesquisa, são termos equivalentes.

possam orientar a implementação de políticas educacionais visando à melhoria da tão almejada “qualidade total”<sup>4</sup> e em defesa da promoção da “equidade”<sup>5</sup>.

A intensificação das avaliações externas na década de 1990 se deu na esteira da reestruturação econômica e produtiva (tecnologização da produção, flexibilização e precarização dos postos e contratos de trabalho) vivenciada pelos países periféricos no período. Esses países, procurando atender aos condicionantes instituídos pelas agências de fomento para os financiamentos internacionais, assumem as propostas educacionais instituídas pelos países centrais, com destaque para o processo de avaliação externa, de racionalidade econômica, dos critérios de qualidade, equidade, produtividade e concorrência.

Em relação aos novos modos de regulação das políticas públicas educacionais brasileiras, podemos considerar como principal marco a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96, aprovada no contexto da segunda reforma<sup>6</sup> do Estado brasileiro, sob a égide da globalização da economia. Ademais, a LDB 9.394/96 busca consolidar um conjunto de princípios que estavam dispostos no capítulo da educação na Constituição Federal de 1988, dos quais destacamos: conceito de Educação Básica como direito da cidadania e dever do Estado (CURY, 2002); gratuidade no ensino público para todos os níveis e etapas da escolarização; a gestão democrática da escola pública, com consequente proposição de “regime de colaboração recíproca” (organização descentralizada

---

<sup>4</sup> Qualidade total refere-se a um programa que teve início na década de 50, em empresas do Japão, e traz uma proposta denominada ‘novo paradigma’ em administração, o qual foi implantado no mundo inteiro. “As palavras de ordem do Programa são: eficiência, controle, competitividade. Procurando ir além da administração de caráter taylorista, que privilegiava a produtividade centrada na quantidade do trabalho, instala-se a palavra de ordem da qualidade. [...] É principalmente na segunda metade da década de 80 que o Programa de Qualidade Total se instala no Brasil, ganhando espaços em diversas organizações empresariais e estendendo-as às instituições escolares” (RIOS, 2008, p. 72/73) como “contraface do discurso da democratização” presente nas escolas (GENTILLI, 1995).

<sup>5</sup> Os neoliberais adotam o conceito de equidade no sentido de igualdade de oportunidade. Entretanto, eles não estão preocupados com aquilo que é justo, mas com a manutenção do sistema econômico e da “ordem social”, já que com isto esperam potencializar a capacidade de trabalho dos pobres e seu poder de consumo, atendendo duplamente ao mercado. Saviani (2000, p. 56), explica que equidade “implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades, conduzindo ao tratamento igual dos desiguais”.

<sup>6</sup> A primeira crise do capital foi desencadeada no ano de 1929, denominada de “grande depressão”, mais conhecida como “Crise de 1929”. Essa crise teve início no sistema financeiro americano, a partir do dia 24 de outubro de 1929, quando foi registrado o primeiro dia de pânico na Bolsa de Nova Iorque, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A segunda foi a crise do petróleo, na década de 1970. Pereira (2008) explica que essa crise ocorreu em cinco fases, todas depois da Segunda Guerra Mundial, provocada pelo embargo dos países membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo - OPEP (Arábia Saudita, Irã, Iraque, Kuwait e Venezuela) e Golfo Pérsico de distribuir petróleo para os Estados Unidos e países da Europa (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

dos sistemas de ensino entre os entes federativos e a descentralização administrativa e financeira no intuito de aumentar o poder decisório dos governos locais e das escolas); garantia de padrão de qualidade, entre outros.

Com a LDB 9.394/96, o papel do Estado no provimento da educação é redefinido, sendo seu foco a construção de um sistema nacional de avaliação. A avaliação passa a ser o principal mecanismo das políticas educacionais para aferição e controle na regulação da qualidade do ensino, sendo competência da União sob o regime de colaboração recíproca, conforme explicita o art. 9º. Assim, com a expansão da descentralização, a União deixa de ser a responsável direta pela oferta do ensino, mas passa a controlar a qualidade do ensino ofertado pelos estados e municípios por meio da aferição do desempenho dos estudantes em testes padronizados aplicados em larga escala.

Como consequência, Freitas, D. (2004) assinala que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>7</sup>, que até então apresentava uma institucionalização incipiente e um fundamento legal provisório, passa a ser orientado para o monitoramento da ação reguladora da administração federal. Além disso, a autora acrescenta: a) com a realização de censos educacionais, o governo passa a utilizar os dados de matrículas como base para distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)<sup>8</sup>; b) as ações avaliativas da instância federal também foram ampliadas no interior de programas, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Fundo de Fortalecimento da Escola, neste especialmente com a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); c) a avaliação figurou também na esfera curricular com a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para toda a Educação Básica, na tentativa de listar conteúdos mínimos e disseminar em todo o país

---

<sup>7</sup> Em 2005, a Portaria Ministerial n.º 931 alterou o nome do histórico exame amostral do Saeb, realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb). Por sua tradição, entretanto, o nome do Saeb foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame. As avaliações do Saeb produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por estudantes, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. (Portal do INEP. Acesso em 14/01/2014).

<sup>8</sup> Atual Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o qual atende toda a Educação Básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020 (MEC, 2013).

determinada concepção do processo de ensino-aprendizagem, avaliação e organização escolar.

Analisando a institucionalização, o desenvolvimento e a consolidação do sistema nacional de avaliação externa, a partir dos objetivos e desenhos usuais em iniciativas implementadas no Brasil, Bonamino e Sousa (2012) apontam três gerações. Inicialmente, o foco esteve na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. A primeira geração<sup>9</sup>, portanto, era de baixo impacto (*low stakes*) ou responsabilização branda, como definem as autoras. As outras duas gerações<sup>10</sup>, diferentemente, trazem consequências fortes (*high stakes*), pautadas na lógica da responsabilização que deixam marcas simbólicas ou materiais para os agentes escolares.

A nova política, que está de acordo com a concepção de Estado regulador e transferidor de recursos, e não como um Estado executor, denotou uma mudança na própria ação do Estado que condiciona o processo regulatório à privatização e à descentralização. Este novo estilo de gestão, ao privatizar e descentralizar o “poder”, faz com que o Estado transfira aos executores da política, em especial às escolas, a responsabilização pelos serviços prestados, sendo o mercado o responsável pela sua coordenação.

Portanto, é com a justificativa de que cabe ao Estado garantir qualidade no ensino, com vistas à eficiência e equidade, que a avaliação é utilizada como ferramenta de controle da regulação central e como condição necessária da autonomia dos estados e municípios. É com base na descentralização da oferta e centralização do controle que o sistema nacional de avaliação externa tem recebido inúmeras críticas. Somam-se a este profícuo debate outras questões problematizadoras, como a relação avaliação *versus* qualidade, metodologias e medidas usadas nas avaliações externas, responsabilização pelos resultados, entre outras.

---

<sup>9</sup> As autoras citam o SAEB, pelo seu caráter amostral, como exemplo dessa primeira geração de avaliação externa.

<sup>10</sup> Como exemplo, Bonamino e Sousa (2002) citam a Prova Brasil como um exame de 2ª geração por agregar à sua função diagnóstica a noção de responsabilização. As autoras consideram que essa prova pode funcionar como um elemento de pressão para que os pais cobrem providências voltadas para a melhoria do trabalho da escola. Além disso, entendem que o uso dos resultados da Prova Brasil na composição do IDEB integra a política de responsabilização branda, pelo fato de se limitarem a traçar metas e a divulgar os resultados por escola e rede de ensino, sem lhes atrelar prêmios ou sanções. Como exemplo de terceira geração de avaliação em larga escala as autoras citam o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) onde foi instituído o Bônus Mérito, que leva em conta os resultados da avaliação em larga escala.

Neste contexto, a implantação de avaliações educacionais em larga escala em vários países é uma política que tem avançado, nos últimos anos, em todos os níveis e modalidades de ensino. No Brasil, temos, no momento: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que em 2005 foi reorganizado e passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)<sup>11</sup>; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja); o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado em 2007, foram instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>12</sup> e a Provinha Brasil, instrumento que avalia o nível de alfabetização das crianças no segundo ano de escolaridade. Recentemente, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>13</sup> foi incorporada ao Saeb por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (BRASIL, 2013).

A respeito desses exames, o que se pode observar é que seus diferentes instrumentos coexistem sem dialogar, por isso não temos no Brasil um sistema integrado de avaliação. Além disso, há pouca articulação dos resultados das avaliações externas com a avaliação das aprendizagens e a avaliação institucional (DIAS, 2010; LIMA, E. 2011, OLIVEIRA, 2011), o que indica que o alto custo financeiro gerado para aplicação de testes em larga escala precisa ser melhor aproveitado. A falta de conhecimento deste nível de avaliação, pela maioria dos profissionais que estão nas instituições educacionais, somada ao pouco espaço

---

<sup>11</sup> A Anresc, também denominada "Prova Brasil", é uma avaliação censitária envolvendo os estudantes da 4ª série/5º ano e 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo (Portal do INEP. Acesso em 14/01/2014).

<sup>12</sup> O Ideb funciona como um indicador nacional com a intenção de possibilitar o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos. Para tanto, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Saeb, para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. (Portal do INEP. Acesso em 14/01/2014).

<sup>13</sup> A ANA é uma avaliação censitária envolvendo os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. (Portal do INEP. Acesso em 14/01/2014).

para discussões comprometidas com a melhoria do processo avaliativo e principalmente a forma como as avaliações externas são construídas e seus resultados disseminados, contribui para esse quadro.

O fato é que, com uma história de mais de vinte anos no Brasil, a avaliação externa se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração competitiva do “Estado-Avaliador” (COELHO, 2008). Por isso a relevância de uma reflexão acerca da relação entre a centralidade que a avaliação da Educação Básica tem ocupado nas políticas públicas, suas relações com os diferentes modos de regulação e suas implicações para o trabalho pedagógico.

Nesse cenário, interessa-nos investigar a Provinha Brasil, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) para avaliar o nível de alfabetização das crianças no segundo ano de escolarização. Dentre os argumentos utilizados pelo MEC na busca pela legitimidade deste exame, tem-se que é um instrumento de autoavaliação para que os gestores e os professores acompanhem a evolução da qualidade na alfabetização. A finalidade é prevenir o diagnóstico tardio dos déficits de alfabetização e letramento e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2011a).

Pelas suas características, a Provinha Brasil se aproxima do que Bonamino e Sousa (2012) denominam de avaliação em larga escala de primeira geração porque seu compromisso é com a avaliação diagnóstica. No entanto, seu foco não é a publicização dos resultados com a finalidade de pressionar a escola a promover melhoria em seus processos de ensino, uma estratégia fundamental das avaliações externas de primeira geração instituídas a partir da “teoria da responsabilização”.

Desse modo, parece-nos que o desenho da Provinha Brasil configura uma quarta geração de avaliação externa, pois mesmo sendo um instrumento padronizado e elaborado por pessoas externas à escola, tem a finalidade de servir como mecanismo de avaliação interna. Além disso, é a única avaliação que disponibiliza duas versões do teste e possibilita que os seus resultados possam ser "consumidos" em tempo real, o que facilita a sua vinculação à função formativa, a serviço das aprendizagens dos estudantes, professores e com o desenvolvimento da escola.

A Provinha Brasil tem a intenção de dar visibilidade ao processo de alfabetização das crianças, apoiando o professor e os gestores da rede de ensino para que tracem estratégias pedagógicas a partir dos resultados apresentados por esse instrumento. A este respeito, é possível questionarmos: os resultados da Provinha Brasil têm sido utilizados pelas escolas e pelos gestores da rede de ensino com este propósito? Até que ponto esses resultados podem se integrar ao trabalho pedagógico, de modo a fazer parte do processo avaliativo sob responsabilidade do professor e do gestor? A Provinha Brasil é um indicador<sup>14</sup> adequado do processo de alfabetização? O que ela significa para as crianças, para os professores e para os gestores? Como se articula com as outras avaliações desenvolvidas na escola? Como esta política de avaliação regula o trabalho desenvolvido pelas escolas: para controlar ou para emancipar?

A partir dessas inquietações foi que deparei-me com a necessidade de realizar tal investigação. Além disso, em 2008, ocupando a chefia do Núcleo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), participei das reuniões técnicas promovidas pelo MEC e, em seguida, fui responsável por coordenar o processo de implementação, acompanhamento e monitoramento da Provinha Brasil nas instituições educacionais da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF).

Coordenando a equipe dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível central pude observar, mesmo que de maneira informal, que gestores e professores ainda não compreendiam os dados fornecidos pelas avaliações externas, o que os levava a fazer uso restrito dos seus resultados e até mesmo desconsiderá-los. Além disso, as iniciativas voltadas para a avaliação de resultados chegaram ao DF no momento em que a SEEDF reforçava a concepção da avaliação formativa em seus documentos oficiais. Somada a essas questões está a minha atuação como professora alfabetizadora durante sete anos, o que me fez indagar acerca das possíveis contribuições e dos limites de uma política de avaliação desta natureza para a organização do trabalho pedagógico do professor e da escola.

Assim, mobilizaram-me à realização desta investigação: a) a importância do nível de avaliação externa na organização do trabalho pedagógico da escola; b) a inserção ainda recente de uma avaliação em larga escala destinada às crianças no período de alfabetização

---

<sup>14</sup> “Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. [...] A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças” (RIBEIRO; KALOUSTIAN, 2005, p. 5).

no contexto das políticas públicas educacionais; c) as possibilidades que podem ser viabilizadas por meio da utilização dos resultados de uma política de avaliação externa com caráter diagnóstico; d) o meu interesse como professora da Educação Básica desde 1997 em ampliar e aprofundar os estudos acerca dessa temática.

Ademais, com a revisão da produção científica<sup>15</sup> realizada na fase inicial da pesquisa com o objetivo de identificar os estudos que abordam a avaliação externa, com foco na Educação Básica, no período de 2002 a 2011, foi possível verificarmos que o número de teses elaboradas no país abordando a temática da avaliação externa ou em larga escala era pequeno. Dos 151 trabalhos encontrados, apenas 6% são teses, sendo que mais da metade estão voltada para a área da Estatística, propondo ou analisando metodologias para construção de instrumentos de avaliação. Destacamos que, nesse período, nenhuma das teses encontradas abordou a Provinha Brasil ou analisou políticas de avaliação em larga escala voltadas para o período de alfabetização.

O mapeamento feito com essa revisão mostrou ainda que nenhum dos trabalhos encontrados (teses, dissertações ou artigos indexados em revistas científicas ou anais de congressos) investigou, ao mesmo tempo, os usos da avaliação externa na organização do trabalho pedagógico da escola e como instrumento que subsidia o processo de planejamento e regulação desenvolvido pela equipe gestora de uma rede pública de ensino. Em geral, a maior parte das pesquisas encontradas é descritiva e tem por objetivo analisar os usos das avaliações em larga escala, com destaque para a atuação do professor ou do gestor escolar, ou investigar o processo de regulação dos sistemas de avaliação das redes de ensino. Diferentemente, consideramos importante e necessário compreender o trabalho pedagógico em sentido mais amplo, envolvendo os seus diferentes atores e dimensões.

Em linhas gerais, os estudos identificados que abordam a temática da avaliação externa na Educação Básica: a) realizam uma revisão sobre o tema; b) propõem ou analisam instrumentos e metodologias para avaliação de larga escala; c) discutem a regulação dos sistemas via avaliação externa e analisam as consequências das políticas de *accountability*; d) analisam o impacto ou desenvolvimento de políticas públicas voltadas para o sistema de avaliação externa; e) investigam o desempenho dos estudantes, escolas e redes de ensino em

---

<sup>15</sup> A revisão de literatura realizada será discutida mais detalhadamente no capítulo I desta tese.

avaliações externas; f) analisam os usos, impactos e implicações dos resultados dos exames em larga escala na dinâmica escolar.

São seis temáticas relevantes a respeito das avaliações externas, contudo, apresentam limitações que impedem avanços significativos para compreensão de como esse nível da avaliação educacional pode efetivamente contribuir com a organização do trabalho pedagógico. A exceção é o trabalho de Freitas, L. (2007) que propõe uma estratégia baseada em "qualidade negociada" via avaliação institucional, com envolvimento bilateral do Estado e da escola.

Os trabalhos que, em sua maioria, apresentam resultados de pesquisas empíricas, tecem críticas à forma como os sistemas de avaliação em larga escala são constituídos e implementados ou abordam os usos e implicações dos resultados das avaliações externas no campo educacional, são importantes, mas não são propositivos a ponto de romper com o desenho atualmente utilizado. De certa maneira, há um consenso de que avaliação externa gera qualidade na medida em que, a partir de seus resultados, índices e metas são estabelecidos. Portanto, observando o cenário das políticas públicas educacionais do país, é possível afirmarmos que a máxima “mais avaliação, mais qualidade” vem sendo disseminada, validando o discurso hegemônico do Estado.

A ressalva está em alguns dos trabalhos que propõem ou analisam instrumentos e metodologias para avaliação em larga escala. Estas pesquisas reforçam a importância de as avaliações externas considerarem variáveis de valor agregado, como a influência de fatores demográficos, sociológicos e relativos à trajetória escolar (ANDRADE; SOARES, 2008) e fatores socioeconômicos (PEREIRA, 2004; SOARES, 2005). Outros estudos (ANDRADE; LAROS, 2006; MIRANDA, 2008; RODRIGUES, S. 2005) apresentam inclusive modelos alternativos que podem ser utilizados para elaboração de políticas públicas mais efetivas para o melhoramento do sistema educacional brasileiro. Há também investigações que discutem e apresentam outras estratégias para divulgação dos resultados das avaliações em larga escala para diferentes públicos (FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2006; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008; MARQUES; RIBEIRO; MONTEIRO, 2009).

A revisão da produção científica com uso específico do descritor [palavra-chave] “Provinha Brasil” (PB) revelou ainda que o número de trabalhos que tem como objeto de estudo este instrumento de avaliação externa é reduzido, certamente pelo seu pouco tempo de adoção. Além disso, a ênfase dessas pesquisas encontradas está voltada para a análise: a)

da PB como política de avaliação da alfabetização; b) do desempenho das crianças nos testes; c) das contribuições da PB para o trabalho pedagógico; d) dos instrumentos da PB.

Assim, notamos a lacuna de mais trabalhos que possam compreender o uso desse exame para a organização do trabalho pedagógico, transcender a crítica e discutir propostas que apontem como este nível da avaliação pode se articular aos demais. É nesse contexto que se inscreve essa pesquisa de doutorado, que tem como problema o seguinte questionamento: *quais as implicações da utilização da Provinha Brasil, a partir do processo de multirregulação desta política de avaliação, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal?*

É importante enfatizarmos que a intenção é perceber, em um movimento dialético, os conflitos e as contradições em torno de uma política de avaliação que, a priori, pode ser considerada contra-hegemônica por se apresentar como uma alternativa para romper a visão classificatória e excludente, muitas vezes justificada pelos princípios de transparência, qualidade e equidade. A pesquisa partiu da hipótese de que a Provinha Brasil, por ser um instrumento de caráter diagnóstico e de uso primeiro do professor e da escola, *dependendo da forma em que for utilizada* poderá servir não para ranquear ou responsabilizar a escola por seus resultados, mas para que esta se envolva na busca de alternativas voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, pode servir como subsídio para o planejamento de ações dos gestores que atuam no âmbito das Secretarias de Educação. Desse modo, perseguimos a tese de que a questão não é a negação das avaliações em larga escala, mas a constituição de uma avaliação mais ampla e capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pela escola.

Consideramos que as avaliações externas podem contribuir tanto com a gestão do ensino como com a escola, desde que não seja reduzida à dimensão de instrução e medida e que envolva todos os atores envolvidos no processo educacional. Se educação é direito público e subjetivo de todos, avaliar e ser avaliado também é dever e direito de todos. Como afirma Malavasi (2010, p. 86), “Avaliar é preciso, mesmo que ainda haja muitos questionamentos acerca do quanto avaliar, quem deve avaliar, para quem avaliar, o que fazer como os resultados das avaliações”. A chave para que a avaliação cumpra seu papel formador, como considera a autora, está no envolvimento dos vários segmentos responsáveis pela qualidade dos serviços oferecidos pela escola. Esta é uma forma de resistência propositiva que vem sendo defendida por alguns pesquisadores dedicados ao campo da

avaliação (FREITAS, L. 2005; 2007; 2011a; 2011b; VILLAS BOAS, 2001; SORDI, 2009; SORDI; LUCKE, 2009; MALAVASI, 2010), na qual nos apoiamos.

Nesse sentido, o presente trabalho de pesquisa buscou **compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) a partir do processo de multirregulação desta política de avaliação, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada.**

O desdobramento desse objetivo deu-se por meios dos seguintes **objetivos específicos:**

Analisar:

- a política de avaliação da alfabetização infantil – Provinha Brasil e seus possíveis desdobramentos a partir da análise dos processos históricos e da organização do trabalho pedagógico da rede pública de ensino do DF e de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- a forma que a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal mobiliza e orienta o processo de utilização da Provinha Brasil: aplicação, correção e uso dos resultados, tanto no nível central como no nível intermediário.
- o processo de microrregulação local a partir do uso da Provinha Brasil na escola investigada e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido por gestores e professores;
- como os resultados da Provinha Brasil podem integrar-se ao trabalho pedagógico, de modo a fazer parte do processo avaliativo sob responsabilidade do professor e do gestor da escola, bem como as concepções dos professores alfabetizadores da SEEDF em relação a essa política de avaliação.

## 2 Procedimentos metodológicos

### *2.1 Consideração sobre o método de estudo: materialismo histórico-dialético*

A pesquisa pode ser compreendida como um trabalho que envolve a produção de conhecimento por meio de métodos, instrumentos e pessoas. Mas ela não se reduz a determinados procedimentos metodológicos, pois as opções de realização de uma pesquisa são complexas, não se restringem, por exemplo, à escolha de métodos ou técnicas quantitativos e qualitativos, pois não se faz uma investigação científica desconhecendo suas implicações teóricas e epistemológicas. Ao contrário, essas escolhas dizem respeito às formas de abordar o objeto, os objetivos propostos, as concepções de homem e de mundo que conduzem a diferentes maneiras de conceber o sujeito, aos interesses que comandam o processo cognitivo, às estratégias da pesquisa, ao tipo de resultado esperado, entre outros (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002). Assim, o pressuposto é que a pesquisa tem significado quando a compreensão do fato empírico é orientada por um método do conhecimento em determinado estilo de pensamento.

O método é um “[...] ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2007, p. 44). Mais que um conjunto de caminhos a serem seguidos, representa um conjunto de crenças, valores e atitudes. Ele não é um procedimento abstrato, mas um processo histórico rico em que possui dimensões de linguagem, de poder, de relações. Com ele, enunciamos uma visão de mundo. Segundo Frigotto (2010, p. 84), “[...] o método é uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”.

O processo de pesquisa consiste em um fluxo cíclico de atividades, em que o papel dos pressupostos epistemológicos do pesquisador assume grande relevância. Com efeito, a escolha do método é entendida como uma escolha política e ética (MEKSENAS, 2002; GATTI, 2007). Seu impacto social está vinculado ao contexto institucional, aos resultados, a disseminação e a aplicação da pesquisa; mas a escolha do método se relaciona ao interesse, intenções e percepções que se tem frente ao objeto em estudo.

Assim, para compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil no trabalho pedagógico da escola e da rede pública de ensino do Distrito Federal, elegemos o método do materialismo histórico-dialético. Buscamos, pois, explicações coerentes e lógicas para compreender a natureza de um instrumento de avaliação externa e seus efeitos na prática social da escola e da rede de ensino, considerando a historicidade em que se instituiu e a forma como vem sendo percebido e utilizado. Trata-se de uma investigação crítica, com a intenção de revelar ideologias subjacentes ou ocultas expressas nas contradições inerentes ao objeto de pesquisa. Para isso, parte-se do princípio marxista de que mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento); o que implica a compreensão de que tanto o pesquisador como o objeto da investigação podem sofrer transformações resultantes da interação dialética entre ambos, em um processo cognitivo-transformador.

O método de pesquisa eleito, fundado no materialismo histórico, é também denominado por Gamboa (2008) de crítico-dialético. Para o autor, é uma abordagem dialética em que, a partir de uma visão diacrônica da realidade, a própria ciência é tida como uma construção histórica e centrada no processo, em busca de uma “concretude”. Essa visão parte do fundamento de que a realidade é dinâmica e por isso o mundo é inacabado e o universo está em constante construção. Sendo assim, surge a “[...] importância de se perceber os fenômenos educativos em seu devir e em seu processo histórico, utilizando categorias fundadas na lógica dialética e no movimento e conflito de contrários” (p. 91).

Para Frigotto (2010, p. 79), a dialética materialista histórica como método, “[...] tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular [...]”, permitindo uma apreensão radical da realidade e tomando como eixo a relação teoria/prática, entendida como práxis. É uma postura, uma concepção de mundo que se fixa no que é essencial, no mundo real, fundada sob as categorias da totalidade, contradição, mediação, práxis, ideologia, entre outras.

Ao enunciar o método apresentamos, também, uma visão específica quanto à natureza do conhecimento e à concepção de homem que, para nós, são eminentemente sociais; transformadores da sociedade e construtores da história. A qualificação e a quantificação, na perspectiva dialética, são unidades constituídas em processos conexos e articulados que se transformam e se completam de forma mútua na construção do conhecimento.

Compreender o método é instrumentalizar-se para conhecer a realidade, o que significa concretividade; um processo de “[...] concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade” (KOSIK, 2002, p. 45). Um movimento dialético, o qual parte do pressuposto que a aparência do fenômeno não revela totalmente sua estrutura, seu núcleo essencial; por isso não proporciona a compreensão da realidade. Para chegar ao conhecimento da realidade, é necessário transcender esta pseudoconcreticidade dos acontecimentos, o que passa pela decomposição do todo, separando o fenômeno de sua essência.

Kosik (2002), porém, destaca que nesse processo de conhecimento da realidade, há o risco de se chegar a uma falsa totalidade, ou ainda, a totalidade vazia e abstrata. Em sua análise, o pesquisador que se propõe chegar à verdade não pode julgar a realidade, posicionando-se como superior. Na perspectiva do conhecimento dialético, o real é percebido e representado como um todo articulado em sua criação, estrutura e gênese, o que presume a historicidade como intenção e também resultado da investigação.

A dialética na tradição marxista como método científico (dialética epistemológica) constitui-se na compreensão dos contrários em sua unidade ou do positivo no negativo e vice-versa. Nesse método, observa-se o “[...] processo pelo qual as categorias, noções ou formas de consciência surgem uma das outras para formar totalidades cada vez mais inclusivas, até que se complete o sistema de categorias, noções ou formas como um todo” (BOTTOMORE, 1997, p. 102).

Marx (2008) aponta três categorias metodológicas essenciais à compreensão da realidade investigada: contradição, totalidade e movimento. A **unidade de contrários** é o princípio fundante da dialética. Mas este não é um processo simplesmente de contraposição. Os homens são autores e atores de sua própria história, como explica o autor, o que reflete um **movimento** dialético permeado por conflitos e contradições que parte da tese (afirmação) e da antítese (negação) em direção a síntese (negação da negação). Para tanto, é fundamental perseguirmos o movimento histórico e como esse produz as relações sociais produzidas pelo homem. Daí a necessidade de entendermos como as avaliações externas estão vinculadas as novas forças produtivas e modificam as relações sociais estabelecidas no campo educacional. Isso porque “As relações de produção de qualquer sociedade constituem um todo”, pois todas “coexistem simultaneamente” (MARX, 2008, p. 136). Portanto, a totalidade está na interação desses elementos determinantes e determinados, naturalmente

contraditórios, de forma que sua relação com a educação é sempre aberta; da mesma forma que não existe totalidade sem a contradição.

A fim de compreender a realidade educativa em uma abrangência maior, Cury (2000) estabeleceu algumas categorias<sup>16</sup> direcionadas a uma pedagogia crítica e, ao mesmo tempo, democrática, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, ancorada em uma linha gramsciana. Essas categorias metodológicas (*contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia*) elencadas pelo autor a partir de uma dimensão historicizante e de uma dimensão didática, inseridas no contexto da práxis, nos ajudaram a entender o todo, a conhecer e interpretar o real. É a partir delas que nos apoiamos para dar suporte à nossa pesquisa, a qual se estruturou nas seguintes categorias conceituais, apreendidas pelo recorte teórico-prático do nosso objeto de estudo: avaliação externa, regulação e organização do trabalho pedagógico.

A articulação entre as categorias metodológicas e conceituais produziu o movimento entre o que preconiza a política de avaliação da alfabetização infantil – Provinha Brasil (o “dito”) e o processo de regulação (o “interpretado”) instituído a partir da forma como o trabalho pedagógico de gestores e professores é organizado (o “vivido”), o qual repercute na dinâmica do trabalho desenvolvido (o “modificado”). A figura 1, a seguir, mostra a relação entre as categorias que trabalhamos como unidade teórico-metodológica.

---

<sup>16</sup> Para Cury (2002, p. 15), “Categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

Figura 1 - Articulação entre as categorias metodológicas e conceituais da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora.

O estabelecimento da relação entre as categorias metodológicas e conceituais deu-se a partir da articulação entre os sentidos atribuídos para contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia.

Cury (2000) esclarece que a categoria da *contradição* é base de uma metodologia dialética, uma vez que reflete o movimento da realidade do real, que por sua vez é contraditória e expressa uma relação de conflito. Um fenômeno só pode ser compreendido por sua negação, pelo que ele não é; em uma relação interna de antagonismo; em uma síntese contraditória. Isso significa que os fenômenos não se desenvolvem de forma isolada, mas em ligação com outros fenômenos, mesmo não sendo iguais. Ignorar a contradição é querer retirar da realidade seu caráter de inacabamento; é retirar o real do movimento, numa atitude que conduz ao conservadorismo. A educação é, pois, contraditória em seus vários elementos. Não é um campo que pode ser representado de modo linear e mecânico, pois seu caráter é relacional; tudo está ligado. Sendo um campo eminentemente antagônico, “A educação, enquanto instrumento de disseminação de um saber mais abrangente, entra em contradição com a sociedade capitalista” (CURY, 2000, p. 71). Assim, ao mesmo tempo em que a educação contribui para a negação e perda da burguesia, também contribui para sua reprodução; é terreno de luta, que inclui e exclui, une e opõe.

A *totalidade* é uma categoria que se justifica porque o homem não busca somente uma compreensão particular do real, como explica Cury (2000). O fenômeno, que por sua natureza revela e oculta a essência ao mesmo tempo, precisa ser compreendido dialeticamente, em uma síntese explicativa mais ampla. Os processos particulares da estrutura social não são particulares e independentes, pois entre eles (parte/todo) há relações internas. O todo somente existe concretamente nas partes, “[...] e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha. [...]. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas” (p. 36). A educação expressa uma totalidade de contradições, superadas e atuais, que se relacionam reciprocamente com as esferas do real em seu processo de mediação aberto a todas as relações (sociais, de produção, político-ideológico) na busca da compreensão global do fenômeno educativo.

Se os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório, a *categoria da mediação* se justifica. É uma categoria que expressa relações concretas, unindo dialeticamente as partes ao todo, articulando estrutura e superestrutura; por isso somente existe em sua relação com a teoria e a prática, e não em si própria. Segundo Cury (2000, p. 28), “No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, media as ações executadas na prática social”. Para o autor, o caráter mediador da educação pode ocorrer por meio de dois movimentos. No primeiro, a educação é mediação por filtrar uma maneira de ver as relações sociais, tornando-se “instrumento de uma política de acumulação, que se serve do caráter educativo propriamente dito (condução das consciências) para camuflar as relações sociais que estão na base da acumulação” (CURY 2000, p. 65). Esse processo é sustentado por relações sociais de exploração, de forma que o conhecimento transmitido pela escola é subordinado às necessidades surgidas no contexto das relações, sendo uma mediação ideológica e, portanto, contraditória. No segundo movimento, a educação, convertida em mediação, pode “[...] tornar-se valioso instrumento de apoio na transformação social [...]” (p. 67), favorecendo a forma de pensar e entender o real a partir de uma realidade concreta e capaz de conduzir para ações transformadoras.

A *categoria da reprodução* denuncia que o capitalismo se mantém justamente porque difunde uma visão de mundo que nega as contradições do real, o representando de modo idêntico e indiviso, gerando uma cultura de acumulação. O primeiro movimento da educação enquanto mediação, descrito acima, revela tal fato. Com isso, observa-se que as

relações de produção e de classe se reproduzem e se ampliam. Consequentemente, as contradições também são ampliadas e aprofundadas.

O sistema capitalista procura atenuar os conflitos, contornando as suas contradições, a fim de tornar a sociedade como um todo lugar de reprodução das relações sociais de produção. Nesse cenário, a educação tem lugar de destaque, associando-se a reprodução na medida em que é condição básica dessa relação, pois forma a força de trabalho e dissemina as aspirações dominantes, confirmando-a por meio de uma legitimação social. Cury (2000, p. 60) discorre que “O capitalismo de hoje não recusa, de fato, o direito de educação à classe subalterna. O que ele recusa é mudar a função social da mesma, isto é, sua função de instrumento de hegemonia”. A contradição se revela no discurso considerado pós-moderno, que ao mesmo tempo em que exige trabalhadores competentes, responsáveis, eficientes, eficazes e inovadores, cobra que estes sejam dóceis com o sistema capitalista, instituindo assim uma nova ideologia.

Daí a *categoria da hegemonia*, apreendida pelo autor da teoria da superestrutura de produção capitalista elaborada por Gramsci. A ideia central é que “[..] a obtenção de um consenso é importante para a reprodução das relações de produção. [...] A classe dominante busca um *conformismo*, ou seja, tenta transformar sua visão de mundo em *senso comum*” (CURY, 2000, p. 29, grifos do autor). Com isso, busca-se assegurar a ordem estabelecida por meio do cruzamento de interesses. As relações sociais são, pois, ideológicas. O mundo é conceituado e representado de acordo com os interesses de classes, o que implica ação política, de forma que a função educativa se confunde com a problematização do movimento desse real. A educação integra uma estratégia de poder, regulada pelo Estado a partir de um pacto político com as classes subalternas, para viabilizar a reprodução e manutenção do capital.

É importante salientar que “[...] as categorias da contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação e exposição das outras” (CURY, 2000, p. 15). Com efeito, no processo de análise de dados, essas categorias foram articuladas, de forma que não se teve a intenção de fazer uma discussão desconexa, sob o risco das categorias se reificarem, se tornarem a-históricas e, consequentemente, não alcançar o real em sua concretude.

As categorias existem de forma objetiva, por isso o importante é procedermos a análise da conjuntura, desvelando o que se esconde do discurso pedagógico dominante em torno do objeto de investigação, bem como suas possibilidades e limites; o que faz com que a categoria da contradição tenha caráter central no processo de análise.

Mas, para que pudéssemos desvelar essas contradições e transcender as aparências, foi necessário apreendermos a totalidade em que o objeto da pesquisa está inserido. Por isso, o foco esteve na análise da interpretação e uso da Provinha Brasil em seu macro contexto e por todos os atores, e não nos resultados isolados de estudantes, turmas, escolas ou redes de ensino. A Provinha Brasil é uma avaliação que se relaciona com uma totalidade maior, inserida em uma realidade concreta permeada por conflitos, disputas e contradições. Apreender a totalidade, portanto, também é identificar os diferentes interesses (do Estado, da SEEDF, dos gestores, coordenadores e professores das escolas), impregnados de visões de mundo e perspectivas particulares em relação ao objeto; momento em que as contradições são recuperadas em uma síntese mais abrangente.

Consequentemente esta ação exigiu a análise da cadeia de mediações que articula os movimentos dos diferentes atores que estavam diretamente utilizando a Provinha Brasil no espaço concreto da sala de aula e da escola e também pelos gestores da SEEDF. Nesse momento, apanhando os nexos internos e particulares que constituem a problemática em torno das implicações desse instrumento no trabalho pedagógico da escola e da rede pública de ensino, é que foi possível distinguirmos o que era essencial do que era aparente.

Ademais, consideramos desde o início da pesquisa que como seus usos não podem ser controlados, a Provinha Brasil pode servir para reproduzir e manter as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores. Isto porque para a manutenção do sistema vigente, que atrela a qualidade da educação ao uso de exames externos, os fins da Provinha Brasil podem ser amplamente disseminados e interpretados a partir dessa lógica hegemônica, na busca de um consentimento coletivo por parte daqueles que diretamente ou indiretamente se relacionam com essa avaliação.

Esse processo é complexo e implicou um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se iniciou na fase exploratória e acompanhou toda a investigação. Mas, a sua totalidade somente pode ser percebida quando entramos em contato com o fenômeno, na busca da compreensão e transformação do concreto. Buscamos,

pois, transpor o concreto-dado pela faculdade da abstração, na direção do concreto-pensado, que é o concreto-dado transposto para a mente humana (SILVA, K. 2008).

Dessa forma, durante o desenvolvimento da pesquisa foi importante partirmos do existente, do concreto-dado, realizando a análise profunda e extensiva da utilização de um instrumento de avaliação externa, como a Provinha Brasil, no trabalho pedagógico de uma rede de ensino e de uma escola, sem desconsiderar as suas especificidades e a historicidade. Por isso optamos pela realização de um estudo de caso, de cunho etnográfico, como forma de aproximação com o campo empírico. Uma opção teórico-metodológica que nos permitiu conhecer as situações do cotidiano em sua totalidade e, com uso de outras estratégias, percebemos as contradições em torno do objeto da pesquisa.

## ***2.2 A pesquisa: tempo, campo, participantes, procedimentos e instrumentos usados***

### *2.2.1 Tempo, campo e participantes da pesquisa*

A pesquisa realizada teve por objetivo geral compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) a partir do processo de multirregulação desta política de avaliação.

A escolha pela rede pública de ensino do DF deu-se pelas seguintes razões: minha experiência profissional no âmbito de sua rede de ensino e também porque a SEEDF não dispunha de nenhum outro instrumento de avaliação externa, além da Provinha Brasil, para avaliar o processo de alfabetização da rede pública.

A coleta de dados foi realizada no período de 2011 a 2013, em duas fases. Na primeira, de natureza exploratória, entramos em contato com os participantes da pesquisa e coletamos dados iniciais que serviram para que os procedimentos metodológicos fossem definidos, elaborados e ajustados a realidade investigada. Na segunda fase, ocorrida após a qualificação do projeto da tese em 2012, o trabalho de coleta de dados foi mais intenso, exigindo maior tempo no campo. Acompanhamos por um ano o trabalho pedagógico de uma escola de Anos Iniciais, principalmente as ações decorrentes da aplicação da Provinha Brasil, e também as reuniões realizadas pelos gestores da SEEDF que atuam no nível central

e intermediário. Além disso, após a aplicação do Teste 2 da Provinha Brasil, ocorrida excepcionalmente em fevereiro de 2013, aplicamos um questionário para uma amostra de professores que lecionam para o 2º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino.

A pesquisa partiu do contexto educativo em que os professores que aplicam a Provinha Brasil trabalham, considerando as interações estabelecidas com os demais profissionais da instituição e com as crianças, em diferentes espaços: na sala de aula, durante as atividades de planejamento, no conselho de classe, nas reuniões com os pais ou responsáveis e em reuniões ou eventos organizados pela SEEDF. O interesse em escolhermos uma escola para realização da pesquisa se justificou por ser uma unidade em ação que faz parte de um todo orgânico. Mas salientamos que as ações em torno do nosso objeto de pesquisa desenvolvidas no macro contexto da Secretaria de Educação, em nível central e intermediário, foram acompanhadas durante toda a investigação.

No nível central da SEEDF estão os setores vinculados diretamente ao Secretário de Estado de Educação, denominados de unidades orgânicas compostas de coordenações, gerências e chefias de núcleo. Embora os gestores de uma dessas unidades, a Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional (Suplav), sejam responsáveis pelas atividades de disseminação, interpretação e uso dos resultados das avaliações externas, entre outras funções, é o Núcleo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Nuanin), vinculado a Subsecretaria de Educação Básica (Subeb), que direciona e acompanha a aplicação da Provinha Brasil desde sua primeira edição em 2008. Dessa forma, participou diretamente da pesquisa a gestora do Nuanin<sup>17</sup>.

Como o trabalho do nível central ocorre em parceria com as Coordenações Regionais de Ensino (CRE), também foi importante considerarmos a participação desses gestores. Em nível intermediário, participaram da pesquisa as articuladoras do Centro de Referência em Alfabetização (CRA)<sup>18</sup>, responsáveis por todo o acompanhamento da Provinha Brasil. Os

---

<sup>17</sup>O convite foi formalizado via “carta de apresentação” (Apêndice A) após a qualificação do projeto de pesquisa.

<sup>18</sup> Os Centros de Referência em Alfabetização (CRA) têm papel preponderante na produção e disseminação de conhecimentos, experiências e pesquisas vinculadas a temáticas relevantes ao processo de alfabetização. Para isso, os professores que trabalham no CRA, chamados de “articuladores”, acompanham em média 40 turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental para atender às demandas dos coordenadores pedagógicos e dos professores atuantes no bloco. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização (2012), esses profissionais devem oferecer suporte técnico-pedagógico para elaboração de projetos, atuar na formação continuada, fomentar a formação de grupos permanentes de discussão sobre alfabetização, acompanhar o processo de alfabetização das crianças, entre outras ações.

critérios utilizados para a escolha da CRE onde foi realizada a investigação foram: a) a CRE com o maior número de alunos matriculados no segundo ano do Ensino Fundamental (EF) no ano letivo em 2012; b) permissão do coordenador regional de ensino; c) aceitação das professoras articuladoras do CRA.

A CRE selecionada possui 89 escolas, atendendo mais de 84.200 estudantes, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Do total de escolas, 54 são de Anos Iniciais do EF. Ela está localizada na periferia de Brasília, a cerca de 24 km da capital do país, com uma população de aproximadamente 400 mil habitantes. É uma região de baixa renda e que possui um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Distrito Federal.

A escolha da escola, doravante denominada de “Escola Bioma” (nome fictício), atendeu aos seguintes critérios: a) ser uma Escola Classe da CRE selecionada que tivesse no mínimo duas turmas do 2º ano do EF; b) está vinculada aos articuladores do CRA que aceitaram participar da pesquisa<sup>19</sup>; c) uma escola que tivesse aplicado a Provinha Brasil desde sua primeira edição, o que em nosso entendimento favorecia maior compreensão dessa política de avaliação; d) aceitação do diretor, supervisor pedagógico, coordenadores e professores, pois o estudo de caso incidiu sob o trabalho pedagógico da escola, e não dos seus atores isolados.

A Escola Bioma foi construída em 1979 e inaugurada em agosto de 1981. A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo mais de 800 estudantes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5ª ano). Os alunos são oriundos da comunidade local e, na sua grande maioria, do setor de chácaras próximo à escola - uma área de assentamento em que as condições básicas de saneamento (como esgoto, água encanada e coleta de lixo) e a segurança pública são precárias. No período em que a pesquisa foi realizada, a escola contava com 30 professores regentes, uma orientadora educacional, dois professores que atuavam no atendimento educacional especializado/ sala de recursos, uma pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e uma equipe de direção composta por diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica, três coordenadores pedagógicos e um secretário escolar, além dos funcionários da carreira assistência. De modo mais direto, participaram da pesquisa membros da equipe de direção e as quatro professoras que lecionavam para as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>19</sup> Cada instituição educacional que atende os estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) conta com o apoio de um ou dois articuladores dos CRA, que são os responsáveis diretos da escola por toda dinâmica da Provinha Brasil.

Em síntese, no que tange aos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscamos selecioná-los levando em conta os três níveis de atuação na SEEDF, a relevância do cargo que ocupavam para o planejamento das políticas e ações direcionadas ao acompanhamento da Provinha Brasil e a implementação das mesmas no âmbito da escola. No total foram selecionadas onze pessoas, sendo uma do nível central, duas do nível intermediário e oito do nível local. No entanto, no decorrer da investigação, duas entraram de licença médica e não puderam participar. Para cada uma, criamos um nome fictício, tal como demonstra o Quadro 1, pois acordamos previamente, por questões éticas, que a identidade de todos seria preservada. O quadro 1, a seguir, resume o perfil profissional dos participantes envolvidos diretamente no estudo de caso:

Quadro 1 - Perfil profissional dos participantes do estudo de caso da pesquisa

Nível	Cargo/função na SEEDF	Sexo	Nome fictício	Tempo de trabalho na SEEDF	Tempo de trabalho no cargo	Tempo de trabalho na escola
Central	Chefe do Nuanin	Feminino	Girassol	28 anos	1 ano	-
Intermediário	Articuladora do CRA	Feminino	Bromélia	7 anos	7 meses	-
Local	Diretora	Feminino	Ixora	32 anos	12 anos	32 anos
Local	Supervisora pedagógica	Feminino	Lis	31 anos	12 anos	31 anos
Local	Coordenadora pedagógica	Feminino	Cica	5 anos	3 anos	5 anos
Local	Professora	Feminino	Rosa	22 anos	-	9 anos
Local	Professora	Feminino	Orquídea	19 anos	-	15 anos
Local	Professora	Feminino	Hortênci	19 anos	-	19 anos
Local	Professora	Feminino	Margarida	13 anos	-	7 anos

Fonte: Elaboração da autora.

Destacamos ainda que todas as professoras participantes da pesquisa têm vínculo empregatício efetivo com a SEEDF, com carga horária de 40h semanais, e trabalham com regime de dedicação exclusiva. Além disso, são graduadas em Pedagogia e têm uma ou mais especialização *lato sensu* na área de educação. As professoras Rosa, Orquídea, Hortênci e Margarida têm, respectivamente, 17, 12, 8 e 12 anos de experiência em turmas de alfabetização.

Registramos que outros atores, que atuam nos três níveis da SEEDF, participaram de modo indireto de diferentes momentos da pesquisa, embora não tenhamos detalhado o perfil

profissional de cada um deles, com exceção dos professores que responderam ao questionário que foi aplicado após ao segundo teste da Provinha Brasil, que ocorreu em 2013 em função do atraso na entrega dos testes para muitos os estados, municípios e também para o DF.

Responderam ao questionário um total de 324 professores. Os critérios de seleção estabelecidos foram: ter sido professor do 2º ano do EF em 2012 e aceitar responder o instrumento. O quadro 2, a seguir, apresenta o perfil profissional desses professores.

Quadro 2 - Perfil profissional dos professores de 2º ano do EF que responderam ao questionário da pesquisa

	Sexo		Situação funcional na SEEDF		Média do tempo de trabalho na SEEDF	Média do tempo de experiência docente	Média do tempo de docência em turmas de alfabetização
	Feminino	Masculino	Efetivo	Temporário			
Total	296	28	291	33	14 anos e 6 meses	13 anos de 6 meses	11 anos e 2 meses

Fonte: Elaboração da autora.

Em sua maioria, são professoras<sup>20</sup> experientes e que trabalham em uma mesma escola, em regime de dedicação exclusiva, sendo 25 horas em atividades de regência em um turno e 15 horas de coordenação no outro. Quanto à formação acadêmica dessas professoras, 83,6% (271) afirmaram que são graduadas - sendo que 56,2% cursaram Pedagogia; 72,2% (234) têm especialização *lato sensu* em diferentes áreas e 10,2% (33) têm especialização *stricto sensu* – mestrado.

### 2.2.2 Procedimentos e instrumentos utilizados na pesquisa

Para a definição dos instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa elegemos o método materialista histórico-dialético, que dá ênfase a abordagem qualitativa,

---

<sup>20</sup> Como mais de 83% dos respondentes do questionário da pesquisa são do sexo feminino, optamos por nos referir ao grupo considerando a prevalência do gênero, e não a norma da língua portuguesa. Assim, durante todo o trabalho, faremos referência “as professoras”.

mas sem desconsiderar o uso de técnicas quantitativas. A relação qualitativo-quantitativo são processos articulados e conexos na construção do conhecimento, que se completam e se transformam de forma mútua (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

Nesse contexto, foi importante trabalharmos com uma diversidade de procedimentos e instrumentos, representados na figura 2, a seguir, para apreensão da realidade concreta a que se refere o objeto de pesquisa.

Figura 2 - Instrumentos e indicação dos contextos de realização da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora.

Para melhor compreensão do objeto da pesquisa e seus desdobramentos no contexto em que a investigação foi realizada, fizemos uso da técnica de **análise documental** com posterior articulação com os dados empíricos. O objetivo foi analisar os documentos norteadores da política de avaliação da alfabetização infantil - Provinha Brasil, os documentos oficiais da SEEDF e os registros da Escola Bioma que orientavam as práticas de avaliação e que se referiam a Provinha Brasil. De acordo com Ludke e André (1986, p.38) essa é uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou

problema”. Entendemos que os documentos analisados são produtos de um determinado contexto, reveladores de visões de mundo, de homem e de educação. Sendo assim, os seguintes documentos foram analisados:

- a) Documentos oficiais publicados pelo MEC/INEP: os documentos norteadores da política nacional brasileira para a Educação Básica, com destaque para o período da alfabetização, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Portaria que instituiu a Provinha Brasil.
- b) Kits da Provinha Brasil desde a sua primeira edição em 2008: a análise desses documentos foi realizada desde a fase inicial da pesquisa, por ser uma importante fonte de informação;
- c) Documentos oficiais da SEEDF: documentos que orientam a avaliação da aprendizagem (Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal e Proposta Pedagógica Carlos Mota) e outros referentes a Provinha Brasil, como Circulares e Relatórios.
- d) Registros gerados na escola: projeto político-pedagógico da escola; registros de avaliações dos estudantes, da turma ou da escola; atas de reuniões e dos conselhos de classes, toda produção de circulação interna ou externa que veiculou qualquer notícia sobre a Provinha Brasil.

A **observação** foi outro importante meio utilizado durante o estudo de caso, pois possibilitou a aproximação com o contexto da análise em situações diferenciadas e concretas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Foi por meio dela que compreendemos o cotidiano educacional, que revelou como o trabalho pedagógico da SEEDF e o desenvolvido na escola investigada estava organizado. Por isso acompanhamos as ações desencadeadas na rede pública de ensino e na Escola Bioma antes, durante e após a aplicação da Provinha Brasil, a fim de compreendermos sua utilização, contribuições e limites para o trabalho do professor, da escola e da rede de ensino a partir da realidade concreta. Nesse processo, observamos:

- a) As reuniões realizadas pela coordenação central da SEEDF para orientações relacionadas a Provinha Brasil: processo de aplicação, correção, tabulação e interpretação dos resultados;
- b) As reuniões e visitas realizadas pelas articuladoras do CRA que fizeram parte do estudo de caso, a fim de repassar as orientações da SEEDF e acompanhar todo o processo referente a Provinha Brasil;

- c) O trabalho desenvolvido pelas professoras do segundo ano, em conjunto com a gestão e a coordenação pedagógica da escola, nos momentos de avaliação das crianças e durante a aplicação, correção, interpretação dos resultados da Provinha Brasil; planejamento e devolutiva dos resultados para as crianças, com os demais profissionais da escola (reuniões pedagógicas coletivas e de conselho de classe) e com os pais (reuniões de pais e mestres). Para tanto, a pesquisadora esteve presente na escola durante todo o ano letivo de 2012, com média de dois dias por semana, nos turnos matutino e vespertino.

Todas as observações realizadas nos diversos locais e situações foram registradas em um **diário de campo** onde constaram: data, participantes, evento observado, horário, a descrição das atividades realizadas e os pontos de reflexões acerca das situações observadas como análise parcial das informações em relação ao problema de pesquisa.

Destacamos ainda, que durante a realização do estudo de caso na Escola Bioma, sentimos a necessidade de participar de algumas atividades de modo mais direto. No processo de análise e interpretação dos resultados do Teste 1 da Provinha Brasil de 2012, por exemplo, optamos pela **observação participante**. Essa foi uma estratégia privilegiada do trabalho de campo, uma vez que a permanência constante da pesquisadora no espaço da escola nos possibilitou efetivar sucessivas operações analíticas que nos permitiu verificar a hipótese levantada. Nessa perspectiva, foi possível “abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar.” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 23).

A **entrevista semiestruturada** é um recurso metodológico muito utilizado na abordagem qualitativa por possibilitar a valorização da relação intersubjetiva entre entrevistador-entrevistado, a permissão de uma melhor compreensão dos resultados, valores e opinião do participante e a flexibilidade na condução do processo de pesquisa e na avaliação dos seus resultados (FRANSER; GONDIM, 2004). Essa técnica foi utilizada com a finalidade central de analisarmos as concepções dos diferentes atores que fizeram parte do estudo de caso em relação a Provinha Brasil, seus diferentes usos e finalidades. Para tanto, utilizamos roteiros de entrevista organizados em dois eixos: 1) a Provinha Brasil como política nacional de avaliação da alfabetização e 2) a utilização da Provinha Brasil. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora individualmente, com gravação em áudio

(consentida pelos entrevistados por meio do termo de consentimento livre e esclarecido), em horário previamente agendado, com os seguintes participantes:

- a) Gestoras dos níveis central e intermediário que coordenam a Provinha Brasil;
- b) Gestora da escola que acompanha o processo de aplicação, tabulação e interpretação dos resultados da Provinha Brasil: a supervisora pedagógica da Escola Bioma;
- c) As quatro professoras do segundo ano do EF da Escola Bioma, as quais aplicaram e corrigiram os testes da Provinha Brasil.

O **questionário** aplicado, além de traçar o perfil das professoras alfabetizadoras da SEEDF, também serviu para analisarmos como a Provinha Brasil tem sido utilizada e percebida por elas. Esse instrumento mostrou-se adequado, uma vez que nos permitiu alcançar mais rápido e simultaneamente um número maior de pessoas e também por facilitar a sistematização de dados por meio de recursos estatísticos. Ademais, o questionário, ainda que seja por natureza objetivo, não prescinde do aspecto qualitativo, pois possibilita a apreensão de informações subjetivas durante o seu preenchimento. Sua aplicação ocorreu posteriormente à aplicação do Teste 2 da Provinha Brasil de 2012, já que somente após esse período os professores teriam condições de emitir pareceres mais consistentes.

O questionário foi composto por 29 questões, divididas em objetivas e subjetivas (Apêndice G). Antes de ser aplicado, foi feito um pré-teste com um grupo de seis professoras que haviam aplicado a Provinha Brasil no ano anterior. Destacamos que, a fim de garantir uma amostra estatisticamente significativa, realizamos o cálculo de uma amostra aleatória simples, distribuídas por extratos (CRE) a partir do quantitativo de turmas do 2º ano do EF, o que representa o número de professores (visto que para lecionar aos estudantes desse período a SEEDF contrata um professor por turma).

Para o cálculo do tamanho mínimo da amostra, foi utilizada a seguinte expressão:

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0}$$

Em que  $N$  = tamanho da população (1217) e  $n_0 = \frac{1}{E_n^2}$  em que  $E_n^2$  é o erro amostral ao quadrado, sendo o erro admitido de 5% (BARBETTA, 2006).

A tabela 1, a seguir, apresenta a amostra randômica, prevista e realizada em cada CRE, da aplicação do questionário da pesquisa.

Tabela 1 - Amostra randômica da aplicação do questionário

CRE	Total de turmas/ professores do 2º ano do EF em 2012	Amostra prevista	Total de questionários aplicados
Brazlândia	49	12	16
Ceilândia	249	60	58
Gama	85	20	23
Guará	51	12	14
Núcleo Bandeirante	70	17	17
Paranoá	62	15	13
Planaltina	117	28	35
Plano Piloto/Cruzeiro	95	23	21
Recanto das Emas	69	17	21
Samambaia	110	26	29
Santa Maria	76	18	21
São Sebastião	57	14	15
Sobradinho	81	19	18
Taguatinga	101	24	25
<b>Total</b>	<b>1272</b>	<b>304</b>	<b>326</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Por fim, salientamos que para conseguir a amostra necessária, a pesquisadora contou com o apoio dos professores que atuavam como articuladores dos CRA. A aplicação foi feita em cada CRE, sendo distribuídos aproximadamente 580 questionários, o que representa uma perda maior que 40% do instrumento. Além disso, dos 326 questionários entregues, dois estavam totalmente em branco, de forma que foram descartados. Assim, o total de questionários que compôs a amostra foi de 324.

### 2.2.3 Construção e análise das informações

Conforme explica Frigotto (2010, p. 98), “A análise dos dados representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”. É por meio da análise dos dados empíricos que serão superadas as primeiras representações do fenômeno, o qual será compreendido, segundo Kosik (2002), por um certo esforço e também um *detour*.

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, sem segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (FRIGOTTO, 2010, p. 87).

Esse movimento, que vai do plano abstrato, pseudoconcreto ao concreto, não pode ser confundido com as contradições e os antagonismos que se revelam no real, por isso é um trabalho de crítica, de interpretação e avaliação que resultará em categorias de análise construídas a partir dos dados levantados e da teoria revisitada.

Assim, o ponto de partida para a reflexão foi o contexto da realidade aparente (empírica) interpretada a partir do contexto da teoria. Nesse processo, a síntese foi elaborada a partir da síncrese, considerando as contradições do objeto, a decomposição do todo em suas partes para alcançarmos a totalidade e as mediações realizadas entre os sujeitos e que envolvem o objeto.

Os dados gerados nas entrevistas e as questões abertas do questionário foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, com construção de categorias e eixos temáticos que foram cotejadas com a análise documental, com os registros das observações feitos no diário de campo e com os dados objetivos do questionário. A análise de conteúdo foi ancorada em Bardin (2004) e se desdobrou em três fases: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

No tratamento dos dados relativos ao questionário, utilizamos o *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 12, para digitação, tratamento e composição do banco de dados. Esse programa realiza cálculos estatísticos complexos, visualiza resultados de forma rápida e confiável, permitindo uma apresentação estatística sucinta dos resultados, por isso é um dos mais usados no campo das ciências sociais e da educação (SILVA, 2008).

Dessa forma, para atingir o concreto pensado, o movimento de análise foi construído a partir da articulação entre as categorias metodológicas e conceituais em um movimento de sistematização sustentado, no campo do materialismo histórico-dialético, nas relações estabelecidas entre o que é singular e universal, geral e particular, objetivo e subjetivo e que possibilita, nesse contexto, a produção do conhecimento científico.

## CAPÍTULO I

### REVISÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROVINHA BRASIL

Estudos e pesquisas em torno da avaliação externa na Educação Básica têm ocupado espaço proeminente no Brasil a partir da década de 1990, face às reformas educacionais engendradas nesse período. Assim, foi necessário conhecermos os estudos já realizados sobre o tema para problematizar o nosso objeto de pesquisa.

A revisão da produção científica foi feita em duas fases. A primeira teve como objetivo identificar os estudos que abordam a avaliação externa, com foco na Educação Básica, nos últimos dez anos (2002 a 2011). Acreditamos que traçar um panorama sobre as produções científicas relacionadas ao tema da avaliação externa constituiu um importante passo para a definição do nosso problema de pesquisa, visto que favoreceu a análise das principais linhas de investigação e a identificação de lacunas a serem preenchidas. Para isso, usamos como descritores [palavras-chave] “avaliação (em) larga escala” e “avaliação externa”. Como nessa primeira fase encontramos apenas uma pesquisa cujo objeto de estudo foi a Provinha Brasil, foi necessária uma segunda fase da revisão com o descritor mais específico: “Provinha Brasil”.

O conjunto de pesquisas encontradas na primeira fase foi distribuído em sete categorias, organizadas por temáticas afins, considerando os objetivos de estudos explicitados pelos autores, e que serão analisadas a seguir.

#### **1 Revisão da produção científica: estudos sobre a temática da avaliação externa na Educação Básica no período de 2002 a 2011**

A primeira etapa da revisão de literatura concentrou-se nas teses e dissertações nacionais. Bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e em Tecnologia (IBICT) foram utilizados para analisar os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* das instituições do país. No entanto, como há uma demora na alimentação dos trabalhos neste banco de dados, buscas nas bibliotecas digitais da Universidade de Brasília, da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Federal de Minas Gerais e da

Universidade de São Paulo também foram acrescentadas. Nesta etapa, selecionamos um total de 45 trabalhos, sendo 09 teses de doutorado e 36 dissertações de mestrado.

A segunda etapa da revisão compreendeu a seleção de artigos científicos publicados em revistas indexadas na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), já que as revistas que mais publicam artigos sobre avaliação estão indexadas nesta base de dados, como “Estudos em avaliação Educacional”, “Ensaio” e “Cadernos de Pesquisa” (BORGES; CALDERÓN, 2011).

A terceira etapa foi a análise da produção científica disseminada em dois importantes congressos anuais: o da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), reconhecido como o mais expressivo fórum de debates na área educacional, e a Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), fundação criada em 2003 com o objetivo de favorecer o intercâmbio de experiências entre os acadêmicos e os implementadores da avaliação educacional. A pesquisa na ANPEd foi feita em todos os Grupos de Trabalhos (GT), mesmo assim encontramos um número pequeno de estudos sobre avaliação externa na Educação Básica (12 artigos no total), em comparação com o número de artigos selecionados que compõem as publicações da Abave (86 artigos selecionados). Este baixo número de produções sobre avaliação, mesmo não se restringindo a Educação Básica e ao nível de avaliação externa, foi constatado no recente estudo de revisão da produção da ANPEd feito por Frezza e Silva, I. (2011). O resultado dessa pesquisa, que mapeou e analisou todas as produções organizadas em forma de trabalhos ou pôster no período de 2000 a 2010 em todos os GT da ANPEd em relação ao campo da avaliação, indicou que somente 3% do total de trabalhos estavam vinculados à temática.

Partindo desse quadro demonstrativo do exame das produções científicas a respeito das avaliações externas na Educação Básica, os trabalhos foram organizados por temáticas afins, considerando os objetivos de estudo explicitados pelos autores. Destacamos ainda que a maioria dos trabalhos selecionados foram lidos na íntegra, pois os resumos nem sempre continham todos os elementos necessários para compreensão da pesquisa desenvolvida pelos autores e, algumas vezes, deixavam dúvidas quanto ao objetivo do estudo ou resultados alcançados.

A tabela 2, a seguir, sintetiza o total de trabalhos selecionados, os quais foram distribuídos em seis categorias que serão posteriormente analisadas.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos que abordam a avaliação externa na Educação Básica, mapeados no período de 2002 a 2011, por temáticas afins

Categoria	Nº total de trabalhos selecionados			Total Geral	%
	Teses	Dissertações	Artigos (periódicos e anais de congresso)		
1. Estudos de revisão bibliográfica sobre avaliações externas na Educação Básica.	-	-	05	05	3,3
2. Proposição, análise de instrumentos ou metodologias de exames aplicados em larga escala.	05	05	27	37	24,5
3. Análise de políticas de <i>accountability</i> e regulação exames externos.	01	03	09	13	8,6
4. Análises de políticas de exames externos municipais, estaduais ou federal.	-	08	22	30	20,0
5. Estudos com foco na análise do desempenho dos estudantes, escolas ou redes de ensino em exames externos.	01	09	39	49	32,4
6. Usos, impactos e implicações dos resultados dos exames externos.	02	11	04	17	11,2
<b>Total Geral</b>	<b>09</b>	<b>36</b>	<b>106</b>	<b>151</b>	<b>100</b>
<b>%</b>	<b>6,0</b>	<b>23,8</b>	<b>70,2</b>	<b>100%</b>	

Fonte: Elaboração da autora.

Com esse levantamento, constatamos que do total de trabalhos que abordam a temática da avaliação externa na Educação Básica 6% são teses, sendo que mais da metade estão voltadas para área da Estatística, propondo ou analisando metodologias para construção de instrumentos de avaliações externas. As dissertações representam aproximadamente 24% dos trabalhos selecionados. Os demais estudos são artigos científicos indexados em revistas científicas ou apresentados em anais de congressos.

É possível proceder diferentes análises a partir do mapeamento das pesquisas que abordam esta temática. Entretanto, realizamos uma análise, por categoria, com foco no

objeto dessa investigação. Ressaltamos que alguns trabalhos abordam mais de uma das temáticas categorizadas, entretanto, o agrupamento está em conformidade com o objetivo geral anunciado na pesquisa e resultados encontrados.

### *1.1 Estudos de revisão da produção científica sobre avaliações externas na Educação Básica*

Há mais de duas décadas o Brasil implementou a avaliação educacional em larga escala, também conhecida como avaliação externa, mas somente dois estudos fizeram um mapeamento abordando especificamente esta temática.

Recentemente, Fachinetto e Lima (2011) buscaram compreender quantas teses e dissertações tratavam da temática da “avaliação institucional em larga escala” no ano de 2006 em 17 cursos de pós-graduação em Educação no país. Os autores concluem que a temática é pouco abordada, embora seja de “extrema” importância. Este mapeamento, no entanto, demonstra duas limitações: a) a pesquisa restringiu-se a apenas um ano, desconsiderando inclusive os quatro anos posteriores que antecederam a publicação do artigo (2007 a 2010); b) os autores não tratam da avaliação institucional, mas sim da avaliação em larga escala, o que revela o equívoco conceitual em relação ao termo, usado em todo texto como sinônimos.

Borges e Calderón (2011) mapearam a produção científica abordando a temática avaliação na Educação Básica disseminada na “Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação”, no período de 1999 a 2008. De um total de 284 artigos publicados pela revista neste período, 131 (46, 12%) tratam do tema avaliação educacional, sendo que 89 (67, 93%) desses referem-se à Educação Básica, enquanto os demais (32,06%) abordam a Educação Superior. Os 89 artigos abordam temáticas diversas relacionadas à área de avaliação na Educação Básica, como práticas pedagógicas, formação docente e avaliação, instrumentos para avaliação, avaliação de programas e projetos, avaliação de instituições escolares, Saeb, Enem, qualidade e educação, entre outros. Entretanto, como o estudo não focalizou a “avaliação externa”, não foi possível apresentar considerações conclusivas acerca desse nível de avaliação ou mesmo precisar quantos artigos abordaram diretamente o tema. Destacamos ainda que a Revista Ensaio, conforme concluem os autores, dissemina conhecimentos de cunho mais tecnicista sobre avaliação educacional, mantendo um

discurso favorável às políticas educacionais do Ministério da Educação, sobretudo, aos sistemas de avaliações criados na década de 1990.

Nesta categoria, foram incluídos ainda três trabalhos que dissertam sobre a temática e historicizam o contexto de implantação das avaliações externas no Brasil.

Figueiredo (2009) e Gonçalves, L. (2006) discutem que, no contexto da crise da dívida externa, a educação é concebida como parte do conjunto das reformas econômicas. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o EF fazem parte do conjunto dos empréstimos de ajustes estruturais e setoriais que foram intensificados a partir da década de 1990, notadamente iniciados com as reformas engendradas por Fernando Collor de Mello (1989-1992). É nesse contexto que os projetos financiados para o EF apoiaram e orientaram as políticas para enfrentar o fracasso escolar (evasão e repetência), as quais trataram do *processo de avaliação externa*, de racionalidade econômica, de produtividade e de concorrência, bem como os critérios de qualidade.

Vieira e Tenório (2009) discorrem sobre o tema da avaliação em educação incluindo o nível de avaliação em larga escala. Os autores fazem uma breve reflexão quanto ao uso dos resultados das avaliações externas, destacando os resultados do Saeb publicizados em fevereiro de 2007, mas não apontam argumentos conclusivos. A discussão feita é sintetizada em um quadro que apresenta os principais argumentos contrários à avaliação em larga escala a partir dos estudos de Carlini e Vieira (2005), Crepaldi, Santos e Galindo (2005) e Convic, Tavares e Machado (2005). Em seguida, discutem o tema a partir do panorama apresentado por Guba e Lincoln, autores que abordam o campo da avaliação sob uma perspectiva de quatro gerações (medida, descrição de objetivos, julgamento e avaliação construtivista responsiva<sup>21</sup>), com a finalidade de questionar seus modelos correntes no final da década de 1980, e sua articulação com a questão da sustentabilidade. Concluem discutindo o papel do avaliador sob a crença na sustentabilidade, a qual para eles inverte o resultado da avaliação para quem está sendo avaliado, ampliando sua ação quando todos os envolvidos se comprometem não apenas com a eficácia dos resultados, mas também com a efetividade destes resultados.

---

<sup>21</sup> A expressão “avaliação construtivista responsiva” foi utilizada por Guba e Lincoln a partir da perspectiva do paradigma interpretativo ou hermenêutico, tendo como principal característica a defesa de práticas avaliativas participativas e negociadas.

Indubitavelmente, observamos a relevância de realizarmos uma revisão sobre a temática da avaliação externa na Educação Básica que possa não apenas justificar a relevância do nosso problema de pesquisa, como também apontar necessidades para pesquisas futuras.

### ***1.2 Proposição, análise de instrumentos ou metodologias de exames aplicados em larga escala***

Um grupo de autores considera que a avaliação externa pode contribuir para ajudar os gestores das redes de ensino e os professores a compreender a realidade da sua comunidade escolar, fornecendo informações que serviriam de diretrizes em busca da melhoria do ensino (FREITAS, L. 2007; MARQUES; SORDI, 2004; PERRY, 2009). Para tanto, é necessário que a avaliação não seja reduzida a apenas um exame e que seus dados possam ser compreendidos no interior de cada escola, de forma que gestores e professores entendam seus objetivos e seus processos, interpretando os resultados e analisando como os mesmos poderão influenciar na tomada de decisão em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula, na escola e nas redes de ensino.

O problema é que os sistemas de avaliação em larga escala utilizam metodologias e procedimentos sofisticados, apoiados em um referencial diferente dos que utilizam os professores, mesmo porque não coincidem com os apresentados em sua formação, o que pode tornar estes dados incompreensíveis a eles e também aos gestores das escolas e das redes de ensino, imprimindo resistência quanto à utilização de seus resultados (BARRETO, 2001).

Um total de 35 trabalhos, os quais representam aproximadamente 24% dos trabalhos sobre a temática investigada, propuseram ou analisaram algum instrumento ou metodologia de avaliação em larga escala, sendo 05 teses e 05 dissertações. A maior parte dos estudos (ANDRADE; BORGATTO, 2011; CONDÉ, 2008; COSTA, P. *et al.*, 2009; FONTANIVE, 2009; SÃO PAULO *et al.*, 2006; POLI, 2007; SANTOS; GAMERMAN; SOARES, T., 2009; SÃO PAULO; PEREIRA, 2004; STEVÃO, 2008; TAVARES, J. *et al.*, 2008) trata de

pesquisas que abordam a Teoria de Resposta ao Item (TRI)<sup>22</sup>. Destacamos, nesse grupo, a pesquisa de PEREIRA (2004), que propôs construir outros tipos de indicadores de classificação socioeconômica dos estudantes utilizando modelos específicos da TRI. O autor ressalta que embora a TRI seja utilizada no Brasil para produzir índices de proficiência dos estudantes nas avaliações externas, seus diferentes modelos permitem a construção de indicadores variados, como o indicador socioeconômico utilizado na pesquisa. No entanto, não houve trabalho que analisasse o uso da TRI no instrumento de avaliação que é objeto desse estudo, a Provinha Brasil.

Outros trabalhos somam-se ao de Pereira (2004) e reforçam a importância de a avaliação externa considerar variáveis de valor agregado<sup>23</sup>, como a influência de fatores demográficos, sociológicos e relativos à trajetória escolar (ANDRADE; SOARES, 2008) e fatores socioeconômicos (SOARES, T. 2005). O estudo de Andrade e Laros (2006) teve como objetivo construir um modelo de desempenho escolar, utilizando-se de modelos lineares hierárquicos que, na conclusão dos autores, podem agregar às avaliações externas variáveis diversas para compreender os desempenhos dos estudantes, além da possibilidade de serem utilizado na elaboração de políticas públicas mais efetivas para o melhoramento do sistema educacional brasileiro. Costa, S. (2011) também discutiu a pertinência do uso do modelo de valor agregado no sistema de avaliação em larga escala, o qual em sua análise permite um diagnóstico mais eficiente para subsidiar a construção de políticas públicas mais efetivas, conforme revelou a pesquisa longitudinal desenvolvida por ele em Belo Horizonte.

Miranda (2008) e Rodrigues, S. (2005) realizaram pesquisas em torno da técnica DEA (Análise por Envoltória de Dados em português), defendendo que este é um processo alternativo de condução de avaliação em nível de sistema de EF que pode ser útil à gestão dos objetivos da instituição, com vistas ao seu aperfeiçoamento. Destacamos que a ênfase desse procedimento está na articulação entre a avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Os autores confirmaram que a DEA, por relacionar recursos e resultados de maneira simples, é uma importante ferramenta para o gestor e para a equipe da escola conhecer e discutir seus problemas, tendo como objetivo a superação das dificuldades e a melhoria da

---

<sup>22</sup> A TRI é uma metodologia adotada no Brasil a partir da edição do SAEB de 1995 e que atribuiu maior validade e utilidade às informações coletadas na medida em que permite comparabilidade entre os anos e as séries avaliadas e considera o desempenho dos alunos para definir o grau de dificuldade do item (SOUZA, 2010).

<sup>23</sup> Define-se valor agregado como o quantitativo acrescido pela instituição de ensino, por intermédio de suas práticas, políticas e processos internos, ao desempenho acadêmico dos alunos (GOLDSTEIN; THOMAS, 1996). O grande desafio para o cálculo do valor agregado consiste na obtenção dos dados necessários.

escola. Todavia, como os governos têm utilizado as avaliações externas segundo a teoria da responsabilização (FREITAS, L. 2007, 2010, 2011b), dos 147 trabalhos identificados, apenas essas duas teses abordam o uso dessa técnica, o que reforça a necessidade de mais pesquisas que investiguem novas metodologias ou mesmo o uso da DEA.

Aguiar (2009) e Rodrigues, E. (2008) desenvolveram estudos abordando a DIF (Funcionamento Diferencial em português), e revelam que considerando diferenças de regiões, gênero e raça ou outras especificidades, o procedimento mais adequado para validação dos itens que compõem os bancos de dados das avaliações externas nem sempre é a sua retirada dos testes.

Outro grupo de pesquisas (OLIVEIRA, 2008; PERRY, 2009; RIBEIRO; SOARES, T., 2008; UBRIACO, 2011; UBRIACO; SOARES, J. 2008) apresenta ou discute análises e interpretações pedagógicas das escalas de proficiência. De forma geral, as pesquisas apontam a necessidade urgente de um investimento em melhorias da divulgação e apresentação dos resultados, inclusive com possibilidades de usos em favor da prática pedagógica. Concordamos com a consideração de Perry (2009) de que o professor, independentemente do método utilizado para composição da escala, possa compreender seus objetivos e possibilidades, de forma a servir como construção de um diagnóstico pedagógico na medida em que ele conseguir agregar suas observações diárias às informações da escala de proficiência.

Na mesma direção, outras investigações (MARQUES; RIBEIRO; MONTEIRO, 2009; MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2008; FONTANIVE; ELLIOT; KLEIN, 2006; SCHNEIDER; GOUVEIA; SOUZA, 2009b; SOARES, 2011; VERAS, 2010) discutem e apresentam outras estratégias para divulgação dos resultados das avaliações em larga escala para diferentes públicos.

Dois estudos têm como objetivo a análise de matrizes de referência de exames externos. O primeiro (RIBEIRO, A.; COSCARELLI, 2010) analisa a matriz de Língua Portuguesa do Saeb, utilizada na elaboração dos exames em larga escala no Brasil. O segundo (RIBEIRO, V.; FONSECA, 2009) apresenta a matriz referência desenvolvida para o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), discutindo os fatores de dificuldade que fazem as tarefas corresponderem a níveis mais baixos ou mais altos de proficiência.

Por fim, encontramos pesquisas que tratam da construção de metodologias para avaliar a produção escrita de estudantes do Ensino Fundamental (MARQUES; RIBEIRO; CIASCA, 2009; ROCHA; MARTINS, 2011; ROCHA; MARTINS, 2010) e do Ensino

Médio (FONTANIVE, 2009) em exames externos de Língua Portuguesa. Há ainda a investigação de Silveira *et al.* (2009) que analisa os aspectos relacionados à avaliação do letramento em relação aos tipos de suportes textuais utilizados na construção dos itens do exame externo usado no Ceará para avaliar a alfabetização das crianças<sup>24</sup>. Os autores concluem que a análise pedagógica da prova de Língua Portuguesa indica que o letramento é avaliado na medida em que o instrumento privilegia diversos suportes textuais para avaliar tanto os processos complexos de leitura e escrita como funções sociais que esses envolvem.

Destacamos que apenas um dos 37 trabalhos analisados aborda a Provinha Brasil, mas não como objeto de estudo. Marques, Ribeiro e Monteiro (2009) apresentaram uma estratégia considerada bem sucedida utilizada na fase de divulgação dos resultados de dois exames aplicados em larga escala em 2008 pelo Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), sendo uma delas a Provinha Brasil. Assim, torna-se relevante analisarmos as implicações do uso de um instrumento de avaliação em larga escala, o qual tem uma metodologia diferente das demais para a organização do trabalho pedagógico da escola da rede pública.

### ***1.3 Políticas de accountability (prestação de contas da educação à sociedade a partir do conhecimento da avaliação externa) e regulação via exames externos***

A normatização da avaliação como política de governo foi acentuada nos anos de 1980 e 1990 com a expansão e a universalização da Educação Básica, o que foi se constituindo como uma nova ordem de direitos que demandou a atuação do Estado. Com isso, ao mesmo tempo em que a educação torna-se um espaço para construção da cidadania, novas competências são exigidas ao trabalhador moderno, como responsabilidade, iniciativa, dedicação, capacidade de aprender a aprender e de trabalhar em equipe, etc. (SOUZA, 2009a).

---

<sup>24</sup> O exame faz parte do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Esse programa teve início em 2004, a partir das ações desenvolvidas pelo Comitê Cearense para Eliminação do Analfabetismo Escolar, coordenado pela Assembleia Legislativa do Ceará e com o apoio do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), do INEP e da Secretaria de Educação Básica do Ceará. É um programa pioneiro no Brasil por atuar em cinco eixos de ação voltados para o período da alfabetização: avaliação da alfabetização; gestão educacional; gestão pedagógica; Educação Infantil e Literatura infantil (SILVEIRA *et al.*, 2009).

A retórica oficial é a de qualidade e excelência, mas estes termos são usados para abrandar a ideia de produtividade, segundo a lógica do mercado: aumentar a quantidade de rendimentos, com menores custos (DIAS SOBRINHO, 1998). É neste cenário, ligado ao contexto de crise do Estado desenvolvimentista e ao movimento reformista da década de 1990 que os exames externos são introduzidos como regulação da Educação Básica no Brasil, produzindo significativas mudanças na área educacional e na própria orientação das políticas públicas para a educação. Portanto, a montagem do sistema nacional de avaliação, efetivado por meio da criação do Saeb, serviu para atender a lógica do mercado capitalista, embebida no discurso da transparência das instituições públicas (*accountability*) e colocando temas como equidade e qualidade em evidência. E, ao adotar essa lógica mercadológica, a educação escolar torna-se também mercadoria, o que dificulta, do ponto de vista da implementação de políticas públicas e de programas, dadas as circunstâncias sociais, pensar uma educação escolar que seja a antítese do modo de produção.

A esse respeito, Pereira e Calderano (2009) investigam os efeitos da política de *accountability* em Minas Gerais instituída a partir da adoção de um currículo obrigatório para toda rede, além de outros elementos que contribuem para crença dessa política de responsabilização, como a vinculação salarial ao desempenho das escolas (pagamento por mérito). Os resultados evidenciam o favorecimento de uma competitividade que ofusca o caráter democrático da escola e o desvirtuamento dos incentivos de ampliação da qualidade da escola pública.

Souza (2009a; 2009b) apresenta dados da sua dissertação de mestrado sobre a percepção de professores de Brasília acerca do desenvolvimento de processos de *accountability*. Sua pesquisa revela que professores desconhecem tanto a fase de elaboração quanto a fase de divulgação dos exames externos, o que torna os resultados gerados incompreensíveis a eles. Como, então, simplesmente responsabilizá-los pelo desempenho dos estudantes? Além disso, a pesquisa de Souza nos permite interrogar: a quem tem servido esses exames?

Segundo Cassetari (2011), os programas de remuneração por desempenho para professores da Educação Básica, uma das estratégias da política de *accountability*, se desdobram em três diferentes modelos. O primeiro é o *pagamento por mérito individual*, o qual depende de avaliações subjetivas dos professores, provocando disputas e conflitos que interferem de forma negativa no espaço escolar. Por isso este é o modelo mais criticado e menos adotado hoje. O segundo é a *bonificação* a partir dos resultados das escolas. Este

modelo também é criticado por incentivar a disputa entre os professores e por ampliar esta competição entre as escolas. Além disso, essa política pode reduzir o currículo escolar às matrizes de referências dos exames, reforçando a lógica da avaliação classificatória do espaço escolar. O terceiro modelo, que é o mais recente, se baseia nos *conhecimentos e habilidades dos professores aferidos por um único instrumento*, em geral um exame de proficiência, ou envolvendo múltiplos instrumentos, dependendo do consenso sobre quais competências são necessárias para avaliar um bom desempenho profissional.

Como ressalta a autora, apesar do grande debate sobre a remuneração por desempenho na literatura e da falta de estudos conclusivos sobre os seus efeitos, diversos sistemas educacionais brasileiros têm adotado tais programas, o que indica a necessidade de maior reflexão sobre o tema. Além disso, como revelam suas pesquisas (CASSETTARI; 2008; 2011) não existem consensos sobre qual seria a melhor maneira de executá-los, pois são inúmeras as dificuldades técnicas tanto em relação ao processo de formulação quanto ao processo de implementação do pagamento por performance. Outra constatação é que não há evidências significativas sobre os resultados da implementação desses programas. Acrescentamos que no contexto brasileiro não é possível atribuir aos professores a responsabilidade por um ensino de qualidade sem que as condições de trabalho, como formação docente e infraestrutura das escolas, sejam adequadas.

Zaponi e Valença (2009) lançam olhar diferenciado sobre as perspectivas e desafios na implantação de sistemas de responsabilização educacional no Brasil, investigando a introdução do programa de remuneração variável por desempenho educacional em Pernambuco. Além disso, o trabalho visa mostrar a importância de que a implementação desse tipo de programa seja associada ao desenvolvimento de outras ações voltadas para a melhoria das condições de funcionamento das unidades escolares.

Silva, M. (2011), analisando em sua tese o uso que os diretores escolares fazem dos resultados de avaliações externas implementadas pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica em Minas Gerais (PROEB) a partir do processo de regulação, observou as consequências da pressão por produtividade e alcance de metas. Entre elas, cita: constrangimentos, exposições públicas, ameaças e críticas, de forma que o processo de ensino-aprendizagem pode ser desqualificado pelo imediatismo, pela superficialidade e reducionismo dos conteúdos. Acrescenta ainda que “[...] incorre-se também na possibilidade de desvalorizar ainda mais o trabalhador docente ao julgar todo o seu trabalho pelos resultados de uma avaliação” (p. 187).

Oliveira, A. (2011) investigou em que medida os resultados divulgados na segunda edição da Prova Brasil, em 2007, subsidiaram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no processo de regulação da rede de ensino, visando à melhoria da qualidade dos anos iniciais do EF. Os resultados da pesquisa revelaram que a gestão da SEEDF ainda não utiliza os resultados das avaliações externas como subsídio para planejamento e implementação de políticas. Além disso, os gestores e professores demonstraram ter dúvidas quanto à utilização das informações produzidas pela Prova Brasil, principalmente diante dos *rankings* promovidos. Como consequência, a autora aponta que nas ações desenvolvidas no âmbito da SEEDF prevalecem o controle das médias obtidas nos exames externos e das metas do IDEB, o que incita a competitividade entre as escolas e evidencia o predomínio da regulação para o controle, na visão da teoria da responsabilização.

Grego (2011), Sousa, Pimenta e Machado (2011) e Ribeiro (2008) buscaram explicitar e compreender a relação normativa da regulação estatal, via diretrizes de avaliação do rendimento escolar, no Estado de São Paulo. De forma geral, analisam as formas de racionalidades implícitas de regulação social/autonomia dos processos de gestão da aprendizagem, a continuidade e a ruptura nos padrões e mecanismos que interferem no trabalho educativo. As pesquisas verificaram a interferência de setores da economia nacional e de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, instituindo a lógica mercadológica que iguala a escola como produto. No entanto, observaram que tal acontecimento não se deu sem confronto. Os autores enfatizam que a regulação avaliativa do Estado de São Paulo vincula-se a projetos hegemônicos na sociedade com vistas à perpetuação do capitalismo.

Outros estudos (ESQUINSANI, 2011; SANTOS, 2008; FREITAS, D. 2005) também explicitaram a força normativa, a face pedagógica e a ação educativa da avaliação externa na regulação da Educação Básica, analisando o contexto da década, com vistas a compreender nexos existentes entre elas e a significação dessa estratégia estatal na regulação educacional emergente no país.

Destacamos que trabalhos abordando tanto as políticas de *accountability* como processos regulatórios via avaliações externas representam, juntos, somente aproximadamente 9% dos estudos identificados, o que indica a necessidade de futuras pesquisas. No caso desta investigação, observando que nenhuma das pesquisas focalizou o

processo de regulação a partir dos resultados da Provinha Brasil, torna-se relevante esta análise.

#### *1.4 Análises de políticas de exames externos municipais, estaduais ou federal*

Ao longo das duas últimas décadas, em diferentes contextos sócio-políticos, primeiro nos países centrais, depois nos países semi-periféricos e periféricos, a agenda avaliativa, nas suas diversas configurações e domínios de incidência, tem assumido uma enorme centralidade (SÁ, 2009).

De forma geral, as pesquisas analisadas no item anterior evidenciaram a tendência da adoção de exames externos de rendimento dos estudantes, nos moldes conduzidos pelo governo federal brasileiro, como parâmetro nuclear da gestão da educação nos sistemas estaduais e municipais. A emergência da regulação avaliativa na Educação Básica proporcionou um novo paradigma de gestão educacional e, gradativamente, difunde uma nova “cultura de avaliação”, pautada em ranqueamentos, produtivismo, notas, escalas..., na rede de escolas. Além disso, prevalece à utilização do IDEB como um fator indutor de maior atenção aos resultados de desempenho dos estudantes.

Os exames externos acabam confirmando que a educação brasileira é de baixa qualidade, mas em vez de se perceber o “todo”, geralmente a “culpa” dos resultados recai sobre as partes: os estudantes, os professores, as escolas... Assim, a função classificatória da avaliação é fortemente reforçada.

Um conjunto de pesquisas analisou, sob diferentes perspectivas, as concepções e implicações dos “sistemas” de avaliação externa na área educacional. Não é nosso objetivo dissertar acerca de cada uma delas, mas sim de fazermos uma leitura crítica dos seus resultados. Para facilitar a análise, as investigações foram organizadas em dois grupos que serão discutidos a seguir.

As políticas de avaliação externa propostas em âmbito federal foram objeto de estudo e análise do primeiro grupo de pesquisas (BONAMINO; COSCARELLI; FRANCO, 2002; COELHO, 2006; FREITAS, L. 2007; MONTEIRO, 2010; NETO, 2006; PEREZ; CAVALCANTI; STOCO, 2006; QUEIROZ, 2011; RAUTER; LAROS; JESUS, 2006;

RODRIGUES, M. 2007; SCHWARTZ; OLIVEIRA, A., 2010; SILVA, H.; MAGRONE; STOCO, 2006; TAVARES Jr., 2009).

Em linhas gerais, os resultados dessas pesquisas indicam que existe um hiato entre a construção, a disseminação de indicadores educacionais e o processo de formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Há, neste sentido, a necessidade de revisão da concepção subjacente as políticas de avaliação externa e da forma como vem sendo conduzidas. Entretanto, a maior parte dos estudos, apesar de indicar mudanças em diferentes aspectos das avaliações aplicadas em larga escala, mantém uma postura hegemônica ao validarem o discurso do poder público na medida em que os argumentos usados não são significativos a ponto de apresentar alternativas para romper com a visão de responsabilização.

Do grupo de trabalhos analisados, somente Freitas, L. (2007) sustenta crítica às formas de implementar políticas de avaliação baseadas na "teoria da responsabilização", em curso no MEC-INEP, e propõe uma forma alternativa de lidar com o problema, baseada na "qualidade negociada" via avaliação institucional, com envolvimento bilateral do Estado e da escola. Argumenta que as políticas de responsabilização unilaterais conduzem à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos, e alerta para o risco de que, mesmo com o discurso da transparência e responsabilidade, os "sistemas" de avaliação externa centralizados na Federação ocultem, em indicadores estatísticos como o IDEB, as dificuldades que as classes populares estão tendo para aprender no interior da escola, legitimando estratégias que somente conduzem ao adiamento da sua exclusão. Discussão essa que será ampliada posteriormente.

O interesse em investigar um instrumento de avaliação externa como a Provinha Brasil, que tem o objetivo de servir como uma avaliação diagnóstica tanto para o professor quanto para os gestores, está em compreendermos se ela pode ser implementada a partir da perspectiva de "qualidade negociada" defendida por Freitas, L. (2007). Por isso foi importante percebermos como se dá o processo de regulação que, direta ou indiretamente, envolve os três níveis da avaliação educacional: aprendizagem, institucional e externa.

O segundo grupo de pesquisas analisa como os exames externos são desdobrados no âmbito da instância estadual ou municipal (ARCAS, 2009; BAUER; 2009; DANTAS, 2005; DANTAS, 2009; DOURADO, 2006; LIMA, A., 2011; MOREIRA; SORDI, 2004; MOREIRA, 2004; NOTÁRIO, 2007; SILVA, J., 2011; SILVA, M. 2006; SOUSA;

PIMENTA; MACHADO, 2011; TRIPODI, 2011; WERLE, F., 2010; WERLE; THUM; ANDRADE, 2009; XISTO, 2010).

É importante salientar os estudos que revelam os exames externos tomados como uma das medidas usadas pelo governo para implementar medidas empresariais como solução dos problemas educacionais, na visão da responsabilização (MOREIRA; SORDI, 2004; TRIPODI, 2011; XISTO, 2010) e extraem do professor o controle do processo de avaliação do ensino e da aprendizagem (NOTÁRIO, 2007) ou regulam o ensino pela lógica do controle (MOREIRA, 2004). Os achados de Silva, M. (2006) revelam ainda a inquietação que há entre os educadores no sentido de aguardar medidas mais incisivas e contínuas do governo após a divulgação dos resultados desses exames.

Novamente observamos que as pesquisas não negam a constituição dos sistemas de avaliação externa em âmbito estadual e municipal, embora algumas tenham críticas quanto à forma, às concepções subjacentes à constituição desses sistemas ou aos efeitos negativos na prática pedagógica, principalmente em decorrência dos diversos ranqueamentos feitos com os resultados dos exames. As conclusões convergem para a assertiva de Lima, A. (2011):

Por sua vez, a avaliação [externa] passa a ser concebida como uma ferramenta estratégica da gestão do sistema para melhoria dos indicadores educacionais, materializada no modelo administrativo de gestão por resultados. Observa-se o uso da avaliação como instrumento indutor da melhoria da educação, explicitado, sobretudo, com a utilização dos resultados das avaliações atrelados à política de incentivo e premiação, com o propósito de motivar os agentes envolvidos no processo educacional (LIMA, A., 2011, p. 17-18).

O discurso permanece difundindo a falsa ideia de que o investimento em exames externos na visão da responsabilização gera a tão desejada qualidade do sistema educacional brasileiro. Além disso, é possível perceber que a política de responsabilização (*accountability*), composta por três elementos (medição do desempenho dos estudantes, publicização dos resultados e recompensa ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho – pagamento por mérito) tem avançado nos Estados e municípios mais que no âmbito federal; que foi freada na gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (FREITAS, L. 2011b).

Essa discussão será retomada e ampliada posteriormente. No momento, enfatizamos que a questão central não reside na negação das avaliações externas, mas na necessidade de

pensar em estratégias ancoradas na defesa de outra escola pública, com condições de atender a todos (democrática) com qualidade e respeito às diversidades.

### ***1.5 Estudos com foco na análise do desempenho dos estudantes, escolas ou redes de ensino em exames externos***

A maioria dos estudos identificados tinha como objetivo analisar os resultados das avaliações externas com foco no desempenho dos estudantes ou de escolas (ANDRADE; TRAD; CUNHA, 2006; ANUNCIACÃO, 2005; BAUER, 2010; CATUNDA, 2009; CHIAPPA, 2010; ESPÓSITO, 2010; FERNANDES *et al.*, 2008; FERNANDES *et al.*, 2009; HIPÓLYTO; CARVALHO; SOUSA, 2011; KLEIN; FONTANIVE; ELLIOT, 2006; LIMA, A. 2006; LIMEIRA, 2011; MIRANDA, E. 2006; MURTA, 2004; PADILHA *et al.*, 2011; PEQUENO; LIMA, A., 2006; PROCÓPIO; FREGUGLIA, 2011; RIANI; SILVA; SOARES, 2011; RIBEIRO, V.; PIMENTA, C., 2011; RODRIGUES; SOARES, T., 2008; SANTOS; MELO, 2009; SOARES, S.; NASCIMENTO, 2011; SOARES, T. *et al.*, 2011; TIZZEI, 2011; VIDAL; VIEIRA, 2011; WIEBUSCH, 2011).

Em geral, as pesquisas buscavam compreender as relações entre fatores associados e a proficiência dos estudantes ou os índices (médias) das escolas pesquisadas nos exames externos. A limitação desses estudos está na tentativa de relacionar o desempenho a variáveis isoladas, como gestão, práticas pedagógicas, formação do professor, investimento financeiro dos governos na educação, a municipalização, participação dos pais, política de organização das turmas dentro da escola, nível socioeconômico, desigualdades regionais, infraestrutura (biblioteca, quadra de esportes, laboratório de informática e laboratório de ciências), ou mesmo a elaboração da prova ou forma de condução da aplicação.

É importante destacarmos que os resultados das pesquisas evidenciavam que mesmo analisando determinadas variáveis não eram encontradas diferenças significativas para explicar o desempenho tanto dos estudantes quanto das escolas. Embora algumas evidências fossem positivas, não eram passíveis de generalizações.

Como mostraram algumas pesquisas (BAUER, 2011; CASTRO, R. 2009), um conjunto de variáveis concorre para explicar os resultados dos estudantes em exames externos, como nível socioeconômico, contexto familiar, contexto escolar (atuação dos professores, dos gestores, clima escolar, tempo de permanência na escola), entre outros.

Mesmo a variável fator socioeconômico, somente quando cruzada com outras variáveis, apresenta resultados relevantes para explicar as diferenças de desempenho nos testes padronizados (ALMEIDA, 2009; KLEIN; FONTANIVE; ELLIOT, 2006). Da mesma forma, Andrade e Soares (2006) concluíram que indicadores de qualidade de um mesmo sistema educacional podem variar dependendo de decisões tomadas a priori, tais como: mudanças nas linhas de corte para escolha dos diferentes níveis de desempenho ou mudanças na interpretação dos níveis da escala de proficiência.

A pesquisa de Freitas, D., Baruffi e Real (2011) também se inscreve nesse cenário. Os autores buscaram identificar os fatores que podem ter concorrido para que algumas redes municipais de ensino alcançassem resultados positivos no IDEB. Eles concluem que, mesmo tendo elencado dez fatores que podem ter contribuído para explicar esses resultados obtidos por diferentes redes de ensino pesquisadas, não é possível defini-los com segurança.

Por isso concordamos com Hippólyto, Carvalho e Sousa (2011) que as mudanças somente trarão qualidade ao sistema público de ensino quando as ações entre Estado, município e escola forem desenvolvidas em conjunto.

Outro grupo de pesquisas descreve e analisa os resultados de redes de ensino em relação aos indicadores nacionais ou de programas específicos, conduzidos por empresas do âmbito da iniciativa privada para avaliar desempenho nos Estados ou municípios (BATISTA; LIMA, A.; RAQUEL, 2011; ELLIOT, L., SILVA, C.; SILVA, A., 2006; MOREIRA *et al.*, 2009; PEQUENO *et al.*, 2011; SANTOS, F.; CIASCA, 2011; SOUSA, R.; SILVA, M.; CARVALHO, 2009). Os autores levantam, de modo geral, a hipótese de que a melhoria observada nos desempenhos escolares em algumas séries avaliadas pode ser reflexo da política educacional, mediante estabelecimento do pacto de compromisso para implementação do PDE e das metas estabelecidas com a criação de indicadores de desempenho (como o IDEB), e também da implementação das políticas de incentivo e práticas de *accountability*.

No entanto, os estudos são inconsistentes, pois não apresentam argumentos sustentados teórica e empiricamente. Além disso, há estudos nesta mesma direção, como o de Lima, A., Pequeno e Melo (2008), que revelam que resultados das avaliações externas ainda indicam um desempenho insatisfatório em relação à proficiência dos estudantes e ao índice de desempenho das escolas; o que vem sendo explorado recorrentemente na mídia e reforça o esvaziamento da função docente e o enfraquecimento da escola pública brasileira.

Há ainda investigações que utilizaram os resultados para estabelecer comparações. A tese de Almeida (2009), por exemplo, objetivou comparar a eficiência de escolas públicas cicladas e não cicladas do Ensino Fundamental com uso da técnica DEA. A dissertação de Barreto (2009) e a pesquisa de Klein *et al.* (2008) compararam o desempenho de estudantes de um grupo de escolas privadas que tem um sistema próprio de avaliação externa com o desempenho das escolas privadas no Saeb. A dissertação de Costâncio (2009) mostrou diferenças de desempenho em exames externos (SAEB, Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica- Proeb e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - Saers) entre alunos declarados pardos ou brancos e os que se consideram negros. O estudo de Mandelert e Mello (2009) comparou o risco de atraso escolar no Brasil com outros três países latinoamericanos, o México, a Argentina e a Colômbia, considerando o nível socioeconômico e a dependência administrativa da escola, controlando os resultados pelo desempenho em leitura dos estudantes utilizando os dados do Pisa (*Programme for International Student Assessment*). Graça (2009) realizou uma análise comparativa dos resultados obtidos pela rede municipal de Aracaju na Prova Brasil e no IDEB nos anos de 2005 e 2007.

Os estudos comparativos conseguem perceber diferenças mais significativas, mas que também não são passíveis de generalizações por focalizarem contextos específicos. Ademais, a maioria apresenta problemas metodológicos, principalmente quando compararam grupos com características diferenciadas, específicas, e que acabam não sendo consideradas.

É importante registrar que nenhum dos estudos identificados nesta categoria abordou os resultados da Provinha Brasil. Além disso, a presente pesquisa não teve a intenção de analisar o desempenho das crianças, da escola ou da rede de ensino para identificar variáveis que explicassem os índices. Até porque, como destacado, esses resultados só fazem sentido dentro do contexto em que foram produzidos.

### ***1.6 Usos, impactos e implicações dos resultados das avaliações externas***

Um conjunto de pesquisas, todas fruto de dissertação de mestrado, buscou investigar as repercussões da avaliação externa na dinâmica escolar - práticas pedagógicas, práticas de

gestão, metodologias de ensino, escolha de livros didáticos, planejamento de ações ou reformulações curriculares (ARAÚJO, 2009; FREIRE, L. 2008; GONÇALVES, M., 2009; MAIA, 2010; MARÇAL; CARRIJO, 2011; MARTINS, S. 2010; SOARES, C. 2011; TÚBERO, R. 2003; VERGANI, 2010).

Essas pesquisas mostram, de modo geral, que as avaliações externas estão mudando a rotina escolar e servem de referência para o direcionamento do currículo. Contudo, os dados gerados não estão sendo devidamente aproveitados pelos professores e gestores para o planejamento de ações que possam, de fato, melhorar o ensino. Além disso, a maior parte delas aponta que os professores e os gestores sentem-se pressionados pelos resultados dos exames externos e, com isso, é possível observar um estreitamento curricular das disciplinas avaliadas mediante a priorização dos conteúdos que compõem as matrizes de referência dos testes. Marçal e Carrijo (2011), por exemplo, acreditam que tais fatos são decorrentes das políticas de meritocracia implementadas por alguns Estados. Com isso, a avaliação formativa vem perdendo espaço para práticas de avaliação classificatórias, com foco em resultados aferidos de forma objetiva.

Um segundo grupo procurou investigar o processo de apropriação da política de avaliação da Educação Básica por professores ou gestores das escolas e das redes de ensino (LIMA, E., 2011; NETO, 2006; SANTOS, J., 2010; SILVA, M., 2011; SOUSA; PIMENTA; MACHADO, 2011).

Lima, E. (2011) buscou compreender, tomando por base a ótica do diretor de uma escola de anos finais do Ensino Fundamental, sua atuação e influência sobre as práticas avaliativas ocorridas na escola em seus três níveis: da aprendizagem, institucional e em larga escala. Sua investigação revelou que, embora presente em diferentes momentos do trabalho pedagógico, não havia na escola espaço para articular os diferentes níveis de avaliação. Em relação à avaliação externa, a pesquisa focalizou a política desenvolvida pela SEEDF no ano letivo de 2010. O autor concluiu que, mesmo com o olhar otimista da diretora da escola, a política adotada estava desarticulada do currículo, do projeto da escola e até mesmo dos documentos oficiais da rede pública de ensino que tratam da avaliação e da gestão escolar.

A pesquisa de Silva, M. (2011) mostrou que a apropriação dos resultados acontece em maior ou menor grau, dependendo da escola. Os resultados dos exames externos geram transtornos, pressões e constrangimentos, com conseqüente interferência nos aspectos administrativo, pedagógico e financeiro da escola.

Os achados de Sousa, Pimenta e Machado (2011), ao analisarem os usos dos resultados das avaliações para a formulação e a implementação das políticas educacionais nos municípios estudados, bem como eventuais relações ou articulações com as avaliações conduzidas pelo governo federal, reiteraram a tendência de valorização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e a utilização do IDEB como um fator indutor de maior atenção aos resultados de desempenho de alunos.

Santos, J. (2010), ao pesquisar a apropriação da política de avaliação da Educação Básica (Proeb) por professores e gestores das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, conclui que a avaliação externa tem sido utilizada pelo Estado mais para regular o trabalho docente e para avaliar seus resultados, o que contribui para a proletarização do trabalho docente e diminuição da autonomia pedagógica.

Alguns gestores, como evidenciou a pesquisa de Neto (2006) realizada com os gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal, conhecem pouco os resultados e não compreendem as informações produzidas por avaliações externas de forma suficiente, o que faz com que não haja uma atividade sistemática de planejamento de suas ações.

Por fim, a pesquisa de Bauer (2008) volta à atenção para as implicações dos resultados dos exames externos nas ações das políticas públicas para a formação docente. A autora objetivou verificar em que medida os resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) eram utilizados como referenciais para a definição das necessidades formativas dos professores da rede estadual.

Em geral, os estudos analisados tiveram caráter descritivo e estiveram mais no campo da crítica, sendo pouco propositivos. Faltam pesquisas que transcendam as análises pontuais acerca das implicações das avaliações externas, com foco no trabalho do professor ou do gestor, para uma análise que considere a organização do trabalho pedagógico. É neste cenário em que se inscreve esta pesquisa.

Apenas a dissertação de Maia (2010a) investigou a Provinha Brasil, a qual será explorada a seguir, na segunda fase da revisão.

## **2 Provinha Brasil, um novo campo de pesquisa: revisão da produção científica no período de 2008 a 2013**

A revisão feita com os descritores “avaliação externa” e “avaliação (em) larga escala” encontramos apenas a pesquisa de Maia (2010) cujo objeto de estudo foi a Provinha Brasil, conforme já anunciado. Outras investigações, embora tenham citado o instrumento, não focalizaram a Provinha Brasil (PB) com o intuito de compreender seu propósito ou analisar suas implicações.

Assim, realizamos uma nova pesquisa de revisão, nas mesmas bases de dados da primeira fase, com o descritor “Provinha Brasil”. Considerando ainda o pouco tempo de criação do instrumento (a partir de 2008), a pesquisa também foi feita usando o buscador Google Acadêmico e os trabalhos apresentados no I Congresso Nacional de Avaliação em Educação, organizado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) em outubro de 2010, cujo tema foi “Indicadores e Metas da Provinha Brasil”, e se estendeu até 2013.

Destacamos que, da mesma forma que ocorreu na primeira fase da revisão, encontramos alguns estudos que somente citavam os instrumentos da Provinha Brasil ou os utilizam como indicadores da alfabetização de crianças. Gonçalves, M. (2009), por exemplo, investigou a relação entre consciência fonológica e sucesso na alfabetização de um grupo de estudantes, usando o teste de leitura da PB para aferir o desempenho. Na pesquisa de Farias (2010), esse mesmo teste foi utilizado para medir a competência da leitura e escrita das crianças na análise de impacto das estratégias de colaboração entre as famílias e a escola para desenvolver a competência leitora das crianças do 2º ano do EF. Lopes (2009) utilizou a Provinha Brasil para conhecer os descritores presentes em documentos oficiais para avaliar aquisição de leitura, mas o objetivo da pesquisa era elaborar um instrumento de avaliação da leitura e da escrita para compressão da aquisição da língua materna. Portanto, estudos dessa natureza foram descartados<sup>25</sup>.

Mesmo ampliando as bases em que a revisão foi feita, consideramos que o número de trabalhos que tem como objeto de estudo a Provinha Brasil ainda é reduzido, embora

---

<sup>25</sup> O eixo de análise dos estudos se restringiu aos resultados obtidos no teste de leitura da PB, que por ser um instrumento organizado pelo governo federal, foi tomado como indicador da alfabetização.

venha sendo ampliado gradativamente. Foi encontrado um total de 28 trabalhos, conforme tabela 3, a seguir.

Tabela 3 - Produções científicas abordando a Provinha Brasil no período de 2008 a 2013

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total	%
Artigos científicos	-	02	01	03	04	03	13	46,4
Anais de congresso	-	-	01	06	01	02	10	35,7
Dissertações	-	-	01	-	03	-	04	14,3
Teses	-	-	-	-	01	-	01	3,6
<b>Total de trabalhos</b>	<b>0</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>05</b>	<b>28</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Considerando os objetivos das pesquisas, foi possível organizá-las em quatro categorias, como mostra a tabela 4, a seguir.

Tabela 4 - Distribuição das pesquisas que abordaram a Provinha Brasil no período de 2008 a 2013 por categorias afins

Categorias	Total de pesquisas	%
1. Provinha Brasil como política de avaliação da alfabetização	03	10,7
2. Desempenho das crianças nos testes da PB	10	35,7
3. Contribuições da PB para o trabalho pedagógico	07	25
4. Análise do teste de leitura de matemática	08	28,6
<b>Total Geral</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaboração da autora.

Conforme procedemos na primeira parte da revisão de literatura, faremos uma breve discussão das pesquisas, por categoria.

## ***2.1 Provinha Brasil como política de avaliação da alfabetização***

A “Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil” é uma das mais recentes políticas de avaliação da alfabetização adotadas no âmbito das políticas públicas brasileira. Instituída em 2007 para servir de diagnóstico da alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização, sua primeira aplicação ocorreu em 2008. Somente três pesquisas encontradas analisaram essa política.

Morais, Leal e Albuquerque (2009) exploram as possíveis contribuições da Provinha Brasil para formulação de políticas de reorientação do ensino de alfabetização. Ao examinarem os instrumentos e materiais que constituíram a primeira versão da PB e analisarem o caso de uma rede pública municipal de ensino que, no ano de 2008, utilizou os resultados dos testes para redefinir suas prioridades na formação continuada de alfabetizadores, concluíram que a PB pode servir como um importante instrumento para professores e gestores. Ela pode assumir um papel balizador de prioridades no ensino e de ajustes do mesmo às necessidades dos diferentes estudantes. Não obstante, apontaram algumas limitações da PB e alertaram para que os seus resultados sejam utilizados para o redimensionamento das práticas pedagógicas e não para culpabilizar alunos e professores.

Em 2009, Esteban fez uma análise, considerada por ela como inicial, sobre a Provinha Brasil. Em linhas gerais, ela considerava que a adoção deste instrumento conduz a uma compreensão reducionista do processo de alfabetização ao desconsiderar a prática sócio-cultural. Por isso a autora questiona a capacidade dessa política de avaliação em oferecer contribuições efetivas para o processo de alfabetização das crianças brasileiras. A partir de uma pesquisa desenvolvida com o cotidiano escolar articulada à pesquisa-ação participante, com base na vertente crítica no campo da avaliação educacional e na teoria pós-colonial, Esteban (2012) reitera sua posição e amplia a discussão acerca dos processos que possam dar efetiva contribuição à alfabetização das crianças das classes populares. Para a autora, a PB não atende às necessidades desse grupo de estudantes por restringir o diálogo e desqualificar a heterogeneidade, pilares essenciais na construção de um projeto que busque democratizar o conhecimento.

Diferentemente, partimos do pressuposto de que a Provinha Brasil, se compreendida no interior das instituições educacionais e também pelas políticas públicas e articulada com a avaliação da aprendizagem via avaliação institucional, pode contribuir para a melhoria do

processo de ensino-aprendizagem. Todavia, não desconsideramos que as implicações apontadas por Esteban (2009; 2012) quanto ao uso da PB pudessem ser percebidas na realidade em que a pesquisa foi desenvolvida.

## ***2.2 Desempenho das crianças nos testes da Provinha Brasil***

A maior parte das pesquisas encontradas (35, 7%) investigou fatores relacionados ao desempenho das crianças nos testes da Provinha Brasil. Campos *et al.* (2011) apresentam resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi avaliar a qualidade da Educação Infantil (EI) em seis capitais brasileiras para identificar diferenças no desempenho escolar de crianças no início do EF associadas à frequência a uma pré-escola de qualidade. O estudo de impacto<sup>26</sup> revelou que a frequência à pré-escola de boa qualidade influi positivamente no desempenho dos estudantes na PB. As análises indicam, também, que a idade da criança é um fator importante nos resultados apresentados nessa prova, assim como a escolaridade da mãe, a renda familiar e o Ideb da escola de EF.

A pesquisa desenvolvida por Moraes, Pirola e Luppi (2011) apresenta uma reflexão acerca da relação entre o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores alfabetizadores (1º e 2º ano do EF) na área de matemática e as habilidades presentes na PBM, por meio do perfil de 35 professores entrevistados nas capitais dos estados do Acre, Mato-Grosso, Maranhão e Paraná durante a aplicação do pré-teste da Provinha Brasil de Matemática (PBM). Desconsiderando o contexto geral, os autores fazem uma relação direta e afirmam que o desempenho das crianças em algumas habilidades que compõem a matriz de referência da PBM pode ser insatisfatório pela suposta dificuldade que o professor teria para trabalhar o conteúdo em sala de aula. Acreditamos que somente com uma entrevista não é possível inferir quais as habilidades e conteúdos são mais ou menos trabalhados pelos professores, de forma que os dados da pesquisa são incipientes e precisam ser cotejados com

---

<sup>26</sup> A amostra do estudo de impacto foi constituída por 762 estudantes de escolas públicas com notas na Provinha Brasil, dos quais 605 haviam frequentado uma pré-escola avaliada no estudo como sendo de qualidade e 157 crianças que não frequentaram a Educação Infantil. Os dados foram interpretados por meio da análise multinível/hierárquica com classificação cruzada, que permite levar em conta, simultaneamente, o efeito de diversas variáveis explicativas (características dos estudantes e de suas famílias; das escolas de EI e das escolas de EF) sobre os resultados da variável resposta (as notas dos estudantes do segundo ano na Provinha Brasil).

outros estudos que possam trazer análises documentais e de acompanhamento do trabalho pedagógico, por meio de observações das práticas escolares<sup>27</sup>.

Santos, M. (2011) analisou o rendimento dos alunos do 2º ano do EF na resolução de problemas de estrutura aditiva com base nos resultados do pré-teste dos itens que posteriormente iriam compor a PBM. Foram aplicados 192 itens em um total de 12 mil estudantes de diferentes unidades da federação. Os resultados mostraram que, em função da estrutura do problema, mesmo quando as diferenças nas variáveis são bastante sutis, o índice desempenho é alterado, afetando o sucesso dos alunos.

A dissertação de Wilkins (2013) teve por objetivo investigar as relações entre o desempenho escolar dos alunos, representados por exames externos - entre eles a Provinha Brasil - e a organização curricular de Matemática nos Anos Iniciais do EF. Entre os resultados alcançados, o autor destaca que os documentos de âmbito internacional influenciaram a concepção de educação existente no Brasil e, com isso, os instrumentos de avaliação externa possuem caráter “medidor” do processo de ensino-aprendizagem e atuam, muitas vezes, de maneira perversa, visando atender a demanda do mercado. Já a dissertação de Almeida, A. (2012) investigou a correlação entre o desempenho das crianças na Provinha Brasil de Leitura (PBL) e o seu desempenho, oral e escrito, em narrativas. A conclusão da autora é que o uso integrado das duas matrizes (da PBL e da matriz de competência de fluência em leitura oral utilizada na pesquisa) contribui para o aprimoramento da competência comunicativa e letramento das crianças nessa fase de escolarização; o que foi reiterado por Almeida e Freitag (2012). Em pesquisa posterior, Freitag, Almeida e Rosário (2013) ampliam a investigação e analisam, além da competência narrativa, outros dois aspectos em relação a PBL: o tratamento da investigação linguística e a formação do professor alfabetizador.

Morais (2012) investigou as relações entre ensino e desempenho na Provinha Brasil. Para tanto, acompanhou durante um ano letivo 12 turmas de 2º ano de três redes públicas municipais do Estado de Pernambuco. Constatou, entre outros achados, a necessidade de se

---

<sup>27</sup> A análise feita pelos autores pode ser considerada contraditória também em outros aspectos. Por exemplo: ao mesmo tempo em que os autores afirmam que as habilidades da matriz de referência da PBM não foram trabalhadas de forma suficiente pelos professores entrevistados, concluem que, com raras exceções, esses não extrapolam as habilidades da matriz, as quais passam a ser o currículo em ação. Como tecer tais considerações se a pesquisa foi feita em um ano que a matriz de referência da PBM não era conhecida pelos professores?

discutir os currículos brasileiros de alfabetização, a matriz da PB e de envolver os professores na formulação de avaliações externas.

Santos e Silva (2013) analisaram quais os tipos de questões do teste 1 da PBL de 2012 que as crianças tiveram mais dificuldades. As autoras apontam que é possível identificar em que ponto do processo de aprendizagem as crianças estão em relação à leitura, verificando quais habilidades elas dominam e quais necessitam de mais atenção no planejamento das aulas. A análise revelou ainda que há mais erros concernentes às questões cujo comando orienta a leitura individual dos alunos, sem o auxílio do professor aplicador.

A única tese encontrada durante a revisão foi a de Mello (2012). De modo geral, a autora analisou a forma como a avaliação “governa” a escolarização da alfabetização e faz uma crítica ao uso de testes padronizados. O objetivo geral da pesquisa foi examinar a Provinha Brasil de Leitura em relação aos discursos linguísticos, pedagógicos e estatístico para a compreensão dos procedimentos que regulam e fixam uma política de alfabetização e letramento inicial. Para tanto, a maior parte da investigação se concentrou na análise do desempenho das crianças nas questões do teste, problematizando as que tiveram maior e menor índice de acertos. A autora destacou a evidência de uma maior visibilidade do processo de alfabetização e uma (in)visibilidade do letramento inicial na leitura, mas as conclusões não foram apresentadas de forma clara e articulada.

Em nossa pesquisa, a análise do desempenho das crianças, tanto no teste de leitura como no de matemática, não se pautou na análise causa-efeito, mote das pesquisas encontradas. O objetivo foi compreender de que forma esses dados podem ser interpretados para contribuir com a organização do trabalho pedagógico dos professores e gestores da rede pública de ensino.

### ***2.3 Contribuições da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico***

Seis pesquisas buscaram investigar as possíveis contribuições da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores e/ou para os coordenadores e gestores. Em geral, são investigações de natureza qualitativa pautadas nas concepções dos docentes.

A pesquisa de Maia (2010a) teve como objeto de estudo o discurso produzido pelos professores de Minas Gerais acerca da utilização da Provinha Brasil. O objetivo da pesquisa foi investigar que tipo de relações eram estabelecidas pelos professores com a proposta de avaliação diagnóstica da PB, aplicada no ano de 2009, e de que forma esse instrumento contribuía para o trabalho pedagógico das escolas. A autora conclui que “[...] a Provinha Brasil possibilita ao professor acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças” (p. 146). No entanto, afirma que, por outro lado, “esse instrumento não contempla a diversidade de ritmos de aprendizagens dos alunos durante o processo de avaliação”.

A pesquisa exploratória realizada por Dias (2010), cujo objetivo era refletir acerca das percepções de professoras alfabetizadoras de escolas da rede pública de ensino do DF em relação a Provinha Brasil, constatou que as professoras entrevistadas consideravam a PB como uma avaliação diagnóstica que oportuniza a autoavaliação e o redirecionamento da prática pedagógica, sendo relevante a aplicação em dois momentos: inicial e final. Por outro lado, as professoras destacaram que a PB por vezes era utilizada com fins classificatórios por alguns gestores da SEEDF, perdendo seu sentido. Em outra investigação, Dias (2013) afirmou que para além dos níveis de proficiência gerados pela PB é importante o entendimento do que o teste avalia e o que é necessário para favorecer a aprendizagem das crianças. Para tanto, foram discutidos dados referentes ao processo de mediação da interpretação dos resultados da PB de leitura realizado na pesquisa participante, sendo enfatizado que a mobilização de todos os atores envolvidos nesse processo é fundamental.

Pirola, Moraes, e Sander (2011) investigaram como os professores utilizaram os resultados da PB de leitura. Os autores concluíram que há professores que desconhecem os resultados dessa avaliação. No entanto, consideramos que essa afirmativa não tem sustentação em relação aos dados apresentados. Os autores não fizeram, por exemplo, a articulação das respostas com os professores que disseram não conhecer os resultados por não terem aplicado a prova em anos anteriores, o que ocorreu com três professores de Rio Branco e três de Curitiba. Portanto, dos 35 professores que participaram da pesquisa, 29 afirmaram utilizar os resultados, o que contraria a análise conclusiva dos autores.

Schneider (2011) analisou a Provinha Brasil como política de regulação dos currículos no processo de alfabetização das crianças a partir das percepções de docentes acerca das influências desta avaliação no trabalho escolar. A autora alerta sobre possível tendência à reificação da prática docente a partir dos conteúdos da matriz de referência da

PB. Schneider e Mozz (2011), no entanto, constataram a utilização dessa avaliação como referência ao planejamento das aulas, na avaliação dos alunos e, até mesmo, como estratégia para o professor reavaliar sua prática.

O objetivo da dissertação de Pimenta (2012) foi analisar se e como as avaliações externas, dentre elas a Provinha Brasil, vêm influenciando o exercício da coordenação pedagógica nos Anos Iniciais do EF da rede pública de ensino do município de Indaiatuba/SP. A pesquisa identificou influências relevantes das avaliações na organização desses profissionais e da escola, indicando movimentos de apropriação dos materiais e dados produzidos pelas avaliações externas no trabalho pedagógico. Entretanto, a autora não considera as especificidades da PB em relação às demais avaliações investigadas: Prova Brasil e o Saesp.

Em nossa pesquisa, também buscamos analisar as contribuições da Provinha Brasil. O diferencial da tese é que o foco foi a organização do trabalho pedagógico em relação às multirregulações, a partir de uma perspectiva dialética. Nesse sentido, articulamos dados quantitativos aos qualitativos, o que possibilitou uma análise mais ampla.

#### ***2.4 Análise dos testes da Provinha Brasil de Leitura e Matemática***

Sete pesquisas se dedicaram a analisar as provas que compõem a Provinha Brasil. Três delas focalizaram o teste de Matemática e as demais o teste de Leitura.

Marques *et al.* (2011) fizeram uma análise comparativa entre as observações realizadas pelo grupo de pesquisadores da Unesp/Bauru no acompanhamento do pré-teste da PBM, em três estados brasileiros, e os resultados obtidos pela análise estatística feita pelo Inep utilizando a TRI (Teoria de Resposta ao Item) e a Teoria Clássica. Os autores verificaram que há compatibilidade entre a observação do acompanhamento do estudante ao responder a habilidade que está sendo avaliada no item da prova (avaliação subjetiva) e o grau de dificuldade desse item medido estatisticamente (avaliação objetiva e sistêmica dos dados).

Oliveira e Guimarães (2011) analisaram os descritores e itens da PBM referentes ao eixo tratamento da informação e que foram utilizados no pré-teste. Os autores consideram que, como a PBM é uma avaliação diagnóstica a ser utilizada por docentes e gestores de

todo país, os seus resultados poderão influenciar de forma positiva ou negativa diversas práticas escolares, por isso se faz necessário uma revisão permanente dos descritores e dos itens utilizados em testes padronizados. Assim, a pesquisa pode contribuir para essa revisão no eixo investigado na medida em que o estudo apontou algumas limitações do teste. Já Galvão e Nacarato (2013) investigaram como as concepções de letramento são evidenciadas nas questões que envolvem resolução de problemas na PBM.

Cristofolini (2010) discutiu quais conceitos de letramento embasam e norteiam a Provinha Brasil de Leitura e quais as repercussões desses conceitos na alfabetização. Em estudo posterior, a autora buscou interpretar como a leitura, em suas dimensões linguística, cognitiva e sociocultural<sup>28</sup> está contemplada na PBL. Sua principal conclusão foi que essa política de avaliação prioriza as duas primeiras dimensões em detrimento da dimensão sociocultural. (CRISTOFOLINI, 2012).

Rauen (2011), com base na Teoria da Relevância e analisando questões da PBL, põe em evidência a dificuldade de se elaborar alternativas para questões objetivas que testem a habilidade de inferências. O problema, ressalta o autor, é que o elaborador da questão corre o risco de subestimar a capacidade inferencial das crianças.

Por fim, Correia (2012) analisou as concepções de leitura que fundamentaram o teste 1 da PBL aplicado em 2008 e o teste 2 de 2011 e concluiu que o teste prioriza o processo de decodificação em detrimento da atribuição do sentido no ato de ler. No entanto, a pesquisa apresenta fragilidades metodológicas e conceituais que comprometem a validade de tal assertiva. Enquanto Freitag e Rosário (2013) avaliaram, a partir da aplicação da Provinha Brasil, a postura do professor acerca do instrumento e seu conhecimento sobre os pressupostos linguísticos subjacentes a sua elaboração.

Em síntese, constatamos que a originalidade proposta por esta pesquisa foi que a análise não se restringiu ao trabalho ou às percepções dos professores ou dos gestores em relação a uma avaliação externa, como a Provinha Brasil. O mote foi a compreensão das implicações dessa política de avaliação da alfabetização infantil para o trabalho pedagógico da escola e da rede pública de ensino a partir dos diferentes modos de regulação que incidem direta ou indiretamente na organização do trabalho escolar.

---

<sup>28</sup> Conforme os estudos de Cerutti-Rizatti (2009).

Nesse cenário, foi preciso entendermos como se desenvolveram as políticas de alfabetização no cenário nacional e procedermos, de início, a análise dos documentos que compõem a Provinha Brasil.

## **CAPÍTULO II**

### **DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO À PROVINHA BRASIL**

Não é objetivo fazer neste capítulo uma retrospectiva histórica da avaliação desde a era dos exames à avaliação educacional, nem mesmo retomar todo o processo de introdução das avaliações em larga escala no Brasil de forma detalhada. Primeiro porque diversos autores, como Gatti (1994), Vianna (1995, 2005), Gentili, (1996); Bonamino (2002); Neto (2006); Oliveira, R. (2007); Freitas, D. (2007); Barriga (1993, 2008); Fernandes (2010) e outros, já o fizeram com propriedade. Segundo porque a discussão feita no capítulo anterior, mesmo que de forma objetiva, pode contextualizar o objeto desta pesquisa.

A intenção é compreender as políticas de avaliação da alfabetização, a partir do movimento lento e complexo de recomposição do poder do Estado, e analisar os documentos da Provinha Brasil, um instrumento recente instituído pelo Inep/MEC para avaliar a alfabetização infantil. Para isso, é necessário discorrer acerca da natureza distinta do Estado brasileiro, das relações sociais de poder e suas implicações nas políticas sociais ao longo da história e fazer uma análise objetiva dos determinantes que constituíram essas políticas.

#### **1 O liberalismo e a constituição das políticas sociais no Brasil**

As políticas sociais, como as educacionais, assumem variadas “feições”, pois resultam de diferentes sociedades e concepções de Estado. Por isso, Hofling (2001) afirma que seu impacto sofre o efeito de interesses distintos que expressam relações sociais de poder.

Busca-se compreender o exercício do poder político por meio do Estado desde o legado de Maquiavel<sup>29</sup>, com uma concepção extremada e absolutista do Estado como referência empírica explícita (SCHWARTZMAN, 1988), perpassando o pensamento

---

<sup>29</sup> Para Maquiavel, o Estado é percebido por meio das habilidades e virtudes do líder político, o Príncipe. “Os governantes não devem satisfação aos governados, e é como se não existisse qualquer resistência da estrutura social ao Príncipe: as únicas limitações à sua vontade são seus próprios caprichos e juízos” (SCHWARTZMAN, p. 86-87).

político moderno de Hobbes<sup>30</sup> (1999) e Jonh Locke<sup>31</sup> (2001) em que o Estado torna-se o poderoso Leviatã que age em favor da maioria, até a também tradição teórica contratualista que provém de Rousseau<sup>32</sup> (1997), e que constituiu a base ideológica das políticas liberais.

É nesse contexto do Estado absoluto, marcado pela formação da classe burguesa na luta contra os vínculos feudais e pela própria emancipação, que está a gênese do liberalismo. Este novo modo de pensar a economia e a sociedade rompe com os princípios do clero e da aristocracia colocando a pretensa democracia a serviço do enriquecimento.

O liberalismo, que colocou o Estado a serviço da iniciativa privada, tem o princípio do trabalho como mercadoria e sua regulação pelo livre mercado como alicerce ideológico, ainda bastante presente em nossa sociedade. Alimentado pelas teses de David Ricardo e de Adam Smith, como esclarecem Behring e Boschetti (2010), o liberalismo tem como fio condutor de sua ação cada indivíduo agindo em seu próprio interesse econômico para, quando junto a uma coletividade de indivíduos, maximizar o bem coletivo. Essa racionalidade da sociedade civil é vista como inata e benéfica. É sob esta ótica que o Estado passa a ser visto como uma espécie de mal necessário.

---

<sup>30</sup> Em seu Leviatã, Hobbes (1999) defendia que o maior poder humano era o coletivo, como é o caso do poder exercido pelo Estado. Nele residia toda honra civil, sendo o Estado dependente da vontade do soberano. Por isso renuncia à liberdade individual em favor do soberano, do monarca absoluto, do Deus todo-poderoso, onipotente. Segundo ele, a natureza fez todos os homens iguais, mas quando o homem compete pela riqueza, pela honra e por qualquer tipo de poder, entra em estado de guerra, de inimizade. Assim, o homem torna-se o lobo do próprio homem, sendo a doutrina do bem e do mal objeto de permanente disputa. Sem o Estado, que representa o poder comum para garantir o respeito, o homem vive nessa condição que Hobbes chama de guerra, a “guerra de todos os homens contra todos os homens”.

<sup>31</sup> Para Locke (2001), o homem se governa pelo uso da razão. A gênese do governo é constituída a partir de uma correlação de forças, em que “o mais forte é quem manda” (p. 82). Todo homem é naturalmente livre, mas quando um quer colocar o outro em seu poder absoluto, entra em um estado de inimizade e destruição, ou seja, passa para o Estado de Guerra. Para evitar que isso aconteça é que os homens se reúnem em sociedade, onde cada um dos membros renuncia o seu poder natural (em que cada um serve a si mesmo de juiz e de executor) e o deposita nas mãos da comunidade. Entretanto, embora concordasse com a acepção hobbesiana que o Estado era o poderoso Leviatã, em sua visão a monarquia absoluta era incompatível com o governo civil, uma vez que o soberano não teria a quem recorrer a não ser a si mesmo. Por isso, o poder político deveria ser coletivo.

<sup>32</sup> Rousseau (1997), com seu Contrato Social, de 1762, configura um Estado cujo poder reside no povo, na cidadania. Sua visão é idealista, afirmando que “o povo, de si mesmo, sempre deseja o bem; mas nem sempre o vê, de si mesmo. O homem nasce com boa índole, quem o corrompe é a sociedade civil. Para ele, o governante não é o soberano. Nesta perspectiva, postula que a legislação deve sempre tender a conservar a igualdade entre os homens, sendo o povo o responsável por elaborar e modificar suas leis. A força do Estado é a de promover a liberdade de seus membros, sendo que dessa relação se originam as leis civis. O governo é visto como o “encarregado da execução das leis e da manutenção da liberdade, tanto civil como política” (p. 79), sendo constituído para garantir a própria sobrevivência do grupo. Ele não separa o Estado do indivíduo.

Para as autoras, devido a esse predomínio do individualismo, da liberdade e da competitividade, entendida como forma de autonomia, a defesa é por um “Estado mínimo”, isto é, que tenha o papel “neutro” de legislador e árbitro, não devendo garantir as políticas sociais. As necessidades humanas, nessa perspectiva, não devem ser totalmente satisfeitas, o que fez com que as políticas sociais fossem entendidas como um paliativo, voltadas apenas para alguns grupos (crianças, idosos e deficientes), minoradas pela caridade privada.

O predomínio do liberalismo nestes moldes, que vai de meados do século XIX até a terceira década do século XX, é marcado por conflitos e contradições de um capitalismo “selvagem”, caracterizado pelo lucro desmesurado, no sentido da exploração privada e da mão-de-obra, pela negação da política social, com conseqüente desconhecimento de direitos trabalhistas e previdenciários, pela formação de oligopólios, entre outros.

As políticas sociais emergem da mobilização e organização da classe trabalhadora na luta pela emancipação humana e melhor distribuição da riqueza, instituindo uma nova ordem social que amplia os direitos sociais e a ideia de cidadania.

Entretanto, Behring e Boschetti (2010) salientam que o surgimento das políticas sociais foi diferenciado e gradual entre os países. No caso do Brasil, as autoras destacam a necessidade de considerarmos as condições históricas que influenciaram diretamente na caracterização e formação do capitalismo, tais como: a) as implicações do processo de colonização do Brasil entre os séculos XVI e XIX; b) o peso do escravismo na sociedade brasileira; c) o desenvolvimento desigual e combinado; d) o ambiente cultural brasileiro; e) o real sentido da nossa Independência. Somente após a revisão cuidadosa desses fatores, é que podemos compreender que o liberalismo, nas condições brasileiras, reflete as marcas da nossa formação social, heterônoma e dependente. Por isso o Estado brasileiro implementa as políticas sociais somente na primeira década do século XX, após as primeiras iniciativas de legislações voltadas ao mundo do trabalho, fruto da luta de trabalhadores.

Como a questão dos direitos sociais no Brasil, incorporados sob forte pressão da classe trabalhadora, pode ser considerada tardia em relação aos países centrais, as políticas educacionais brasileiras se desenvolvem na esteira das políticas internacionais. A exemplo, a lei nº 4.024, de 1961, estabelecia apenas quatro anos de Educação Básica obrigatória. Somente após o Acordo de Punta Del Leste e Santiago é que o governo brasileiro assume a obrigação de ampliar a oferta para seis anos até o ano de 1970. Isto fez com que a lei nº 5.692/71, promulgada um ano depois, estendesse a obrigatoriedade da 1ª a 8ª série do ensino

fundamental. Anos depois, também após um acordo internacional feito entre os países na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em de Jomtien - Tailândia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394, sancionada em 1996, sinaliza para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, e que se tornou meta da educação nacional por meio da lei nº 10.172, de nove de janeiro de 2001.

No entanto, mesmo com as conquistas advindas das políticas sociais, as lutas não foram no sentido de romper com o capitalismo, o qual se “reinventa” em meio às crises cíclicas. Ao contrário, o capitalismo encontra “terra fértil” para se renovar, assumindo uma outra roupagem: a do neoliberalismo. Esta nova configuração do capitalismo trouxe implicações significativas para a organização social e política e, por conseguinte, para a educação como prática social.

## **2 Crises do capitalismo e neoliberalismo: reconfigurações e reformas do Estado**

O capitalismo passou por diversas crises entre o final dos anos de 1920 e o início dos anos 1980, acarretando profundas mudanças na estrutura dos diversos setores da vida social que redefiniram, de forma diferenciada entre os países, o papel do Estado. A concentração da riqueza alargou as desigualdades, gerando desemprego em massa e pobreza da população, que passa a lutar contra o ideário liberal.

Behring e Boschetti (2010) abordam dois processos político-econômicos que contribuíram para o enfraquecimento das bases materiais e subjetivas de sustentação do liberalismo. O primeiro foi o fortalecimento do movimento operário, principalmente pela vitória do movimento socialista na Rússia, em 1917, e as mudanças no modo de produção, com o advento do fordismo. Esses dois fatores ofereceram à classe trabalhadora maior poder coletivo, a qual passou a reconhecer e reivindicar direitos de cidadania política e social. O segundo processo foi a monopolização e a concentração do capital, que colocou em descrédito a utopia liberal que defendia a livre ação do mercado como determinante do equilíbrio da vida em sociedade, pano de fundo das duas guerras mundiais.

Destacamos também, o declínio econômico que assolou o mundo, a “Crise de 1929”, conhecida como a “grande depressão”, e a segunda crise do petróleo em 1970, como os principais períodos de crise do capitalismo, e consequente reforma dos Estados Nacionais,

os quais começam a reconhecer e a demarcar os limites do mercado, multiplicando lentamente as políticas sociais.

É nesse cenário que um novo modelo estatal começa a se configurar. Alicerçado pelas políticas keynesianas, que propuseram medidas de maior intervenção do Estado e a crença no setor público, e com a nova dinâmica de produção introduzida pelo fordismo, que revolucionou a indústria automobilística e de eletrodoméstico, o Estado começa a prover serviços sociais em defesa de um bem-estar social.

De forma geral, as condições da conjuntura internacional desencadearam um movimento pela redefinição das funções do Estado. Isso fez com que o Estado liberal burguês incorporasse uma nova dimensão de legitimidade, alargando os direitos políticos dos cidadãos para configurar a igualdade, defendendo a “neutralidade” do Estado a partir de uma concepção de “democracia utilitarista” (AZEVEDO, 2004). Com isso, as ações do Estado passam a ser conjugadas com os interesses do mercado, em pleno processo de desenvolvimento, e com os interesses da classe trabalhadora, que reivindicavam políticas sociais e um Estado democrático.

A expansão das políticas sociais, principalmente após os períodos de pós-guerra e no contexto do ideário keynesiano-fordista, permitiu a conformação do chamado *welfare state* ou Estado de bem-estar social ou ainda Estado providência. Esse fenômeno se generaliza e ganha dimensões universais por meio de um conjunto articulado de programas de proteção social, assegurando o direito à educação, à saúde, à habitação, à aposentaria entre outros (ARRETCHE, 1995), guardadas as devidas particularidades dos países centrais e periféricos, como é o caso do Brasil.

Nesse período, a intervenção estatal transcende o provimento de serviços para amenizar a pobreza, como acontece no Estado liberal, e assume as políticas sociais como parte do processo decisório e essencial para o desenvolvimento do próprio capitalismo. Assim, as políticas educacionais ganham ênfase por se apresentarem estrategicamente como meio de equalização de oportunidades. O acesso à escola se torna obrigatório, a fim de atender às demandas por igualdade de oportunidades e principalmente à necessidade de preparação para o trabalho (ENGUIITA, 2007). Por outro lado, o Estado assume a função de

regulador e avaliador, utilizando testes e exames para controlar e segregar coletivos sociais<sup>33</sup>.

A segunda crise do capitalismo, iniciada com o declínio do *Welfare State* em 1970 e intensificada com a crise do petróleo nesta mesma década, faz com que as teses liberais sejam revistas e abrandadas. Com isso, uma nova corrente é apresentada como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política, e educativa: o neoliberalismo (FRIGOTTO, 1995). O argumento dessa nova versão do liberalismo era que o capitalismo não estava em crise. O problema era do Estado, em função do seu descontrole fiscal e da sua ineficiência, principalmente pela atenção dada às políticas sociais. Portanto, a crise era apenas de caráter econômico. A solução estava na reforma dos Estados nacionais, por meio da redução do aparato estatal e das políticas sociais, do ajuste fiscal, desregulação e descentralização.

As crises cíclicas do capitalismo e a propagação da ideologia neoliberal tiveram reflexos mundiais. No caso do Brasil, é a partir da década de 1980 que os princípios desta “nova” tradição de pensamento se manifestam nas ações do Estado brasileiro, sendo que é com o governo de Fernando Collor de Mello (1989-1992) que vieram a tomar corpo. É sob a égide deste governo, por exemplo, que o processo de privatização é acelerado, apresentando-se como uma alternativa capaz de suprir as necessidades básicas por parte da população. Mas, somente nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) é que a reforma do Estado é feita.

De acordo com Bresser<sup>34</sup> (2006b), entre 1979 e 1994, o Brasil viveu um período de alta inflação e estagnação da renda *per capita*, em consequência da crise do Estado, desencadeada com o segundo choque do petróleo em 1970. Nesse período, a administração pública burocrática foi adotada em substituição à administração patrimonialista. No entanto, a administração pública brasileira sofreu com as consequências da sobrevivência do patrimonialismo e do enrijecimento burocrático, muitas vezes misturados de forma perversa,

---

<sup>33</sup> A exemplo, ver a denúncia feita por Gould (2003) em relação à aplicação dos testes psicológicos em massa, na maioria das vezes inconsistentes e inválidos, que se tornou uma indústria milionária nos Estados Unidos.

<sup>34</sup> O economista Luiz Carlos Bresser Pereira esteve à frente do Ministério da Administração Federal do Estado (Mare) criado em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Mare tinha como objetivos orientar, instrumentalizar e coordenar a Reforma do Estado brasileiro. Foi Bresser o responsável pela publicização e implementação das propostas para a reforma administrativa constantes no Plano Diretor da Reforma de Aparelho de Estado, aprovado em setembro do mesmo ano, e que contou com o apoio de órgãos governamentais.

acarretando em alto custo, baixa qualidade e ineficiência do Estado. Prova disso, como ilustra o autor, foi a Constituição Federal de 1988, a qual resultou de uma atitude defensiva da alta burocracia, ao mesmo tempo em que foi uma afirmação de privilégios corporativistas e patrimonialistas, revelando-se irrealista.

A retomada de crescimento se deu com a estabilização dos preços por meio do Plano Real. Portanto, foi como resposta à crise dos anos 80 e à globalização da economia, a partir de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que o Estado brasileiro passou por uma ampla reforma administrativa apoiada na proposta de administração pública gerencial. Como características básicas deste modelo, Bresser (2006a) cita: a) orientada para o cidadão e para obtenção de resultados; b) atribui grau limitado de confiança aos políticos e aos funcionários públicos; c) estratégia pautada na descentralização e no incentivo à criatividade e à inovação; d) utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos. O objetivo central é o de facilitar que a economia nacional se tornasse internacionalmente competitiva (BRESSER, 2006b). Assim, uma vez que o Estado havia acrescentado às suas funções o papel de provedor de educação pública, a regulação e a intervenção na educação são intensificadas.

Castro (1998) afirma que, por meio de um conjunto de emendas constitucionais, essas reformas buscavam atingir três metas estratégicas: a) modernização da economia, com o objetivo de tornar o País menos suscetível às crises externas e melhorar as condições de competitividade no comércio internacional; b) reestruturação nas áreas administrativa, tributária e fiscal; c) reorientação das políticas sociais, a fim de ampliar sua cobertura e alcançar um novo perfil de eficiência e eficácia, especialmente no provimento de serviços de saúde e educação. E acrescenta:

Obviamente, esta remodelação do Estado passa pela adoção de medidas semelhantes em todos os países, como a privatização de empresas estatais, a desregulação da economia tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado. Portanto, *com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo o seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador.* (CASTRO, 1998, p. 9 – grifos nossos).

Foi no campo da educação brasileira que a reforma, pautada no ideário neoliberal, foi concretizada sem maiores entraves. As políticas públicas de avaliação, que desde então vêm

recebendo especial atenção, passam a ser utilizadas como o principal mecanismo do Estado-regulador e do Estado-avaliador, discussão que será ampliada posteriormente.

Azevedo (2004) esclarece que os neoliberais defendiam o “Estado mínimo”, retomando com veemência os princípios de liberdade e individualidade, que creditam ao mercado a responsabilidade de regulação do capital e do trabalho. A intervenção governamental, em relação às políticas sociais, é igualmente o livre mercado, pois não se poderia desestimular a competitividade e infringir a própria ética do trabalho. Ao contrário, os neoliberais consideram as políticas públicas sociais como um grande entrave ao desenvolvimento do país, sendo responsáveis diretas pela crise que atravessa a sociedade. Por isso “[...] as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias” (HOFLING, 2001, p. 39). Suas teses absorvem o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomando as bases clássicas do liberalismo. Assim, sua concepção de Estado e de governo se resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado”, tendo como base a defesa da atividade econômica a iniciativa individual.

No entanto, cabe uma ressalva: as políticas educacionais não foram “contagiadas” na mesma proporção das outras políticas sociais, pois “a educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas no ‘Estado Guardião’ (AZEVEDO, 2004. p. 15). Isso não significa que os neoliberais tenham defendido a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento a educação pública a todo cidadão. Embora não questionem a responsabilidade do governo em garantir a Educação Básica, também não perdem de vista o trinômio das medidas de reforma no âmbito das políticas sociais: descentralização, privatização e focalização/seleção<sup>35</sup> (BEHRING; BOSCHETTI, 2010). A responsabilidade pela educação é então dividida (ou transferida) com o setor privado, como meio de aquecer o mercado e com as justificativas de se manter o “padrão de qualidade” no serviço e preservar o “direito de escolha” das famílias em relação ao tipo de educação desejada para os filhos.

É nesse cenário que a avaliação ganha centralidade nas políticas educacionais. Os governos passam a adotar a prática da avaliação em rede, por meio de exames para aferir as

---

<sup>35</sup> A descentralização, aplicada em defesa da eficiência e eficácia no gerenciamento dos recursos públicos, é a transferência de responsabilidades do órgão central para os órgãos intermediários e locais. A privatização é a transferência, total ou parcial, de serviços que tradicionalmente eram de responsabilidade do Estado. A focalização/seleção é o direcionamento dos gastos públicos para setores considerados prioritários.

chamadas competências e habilidades dos estudantes, a fim de verificar e controlar se a escola atende ao novo modelo econômico mundial. Surge, assim, uma nova forma de racionalidade econômica que visa à qualidade das políticas educacionais, aferidas por mecanismos de avaliação, e introduzidas com as bandeiras de competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. Com isso, o apogeu da Psicometria, que imperou na década de 1920 por meio dos testes psicológicos, é retomado, agora com mais força frente ao avanço tecnológico e articulação entre tecnocracia e a burocracia, expressando uma nova configuração da racionalidade burocrática presente nas ações do Estado que se assemelham com o Estado moderno racional, tão bem descrito por Weber<sup>36</sup> (1994).

Essa configuração racionalista e dualista impregnada nas instâncias burocráticas do Estado à qual nos referimos anteriormente gera um processo de trocas de agentes sociais entre os que são considerados “aptos ou não aptos” para lidar com o conhecimento novo. Ocorre o que Bonetti (2007, p. 82) denomina de desqualificação, resultante das políticas de socialização do conhecimento aliado à premissa da indiferenciação, enfim, políticas que buscam a promoção de um processo de homogeneização. No processo de ensino-aprendizagem, tanto na escola como na produção, metas quantitativas e qualitativas são estabelecidas em torno de um “bloco de conhecimentos” cuja finalidade é a busca da homogeneidade. Estes procedimentos metodológicos ignoram as condições diferenciadas, assemelhando-se à lógica do mercado segundo a concepção liberal. O saber considerado errado é rejeitado pela escola e acaba por excluir o saber e o sujeito social que o detém. Como consequência, a produção do conhecimento utilizado pela escola pode estabelecer um processo dicotômico entre a qualificação e a desqualificação, o que beneficia alguns segmentos sociais (ou classes) em detrimento de outros.

O Estado que temos hoje é, de acordo com Demo (2010, p. 50), “[...] uma mistura corrupta e autoritária do capitalismo liberal e do socialismo real, sobretudo naquilo que os dois têm de pior”. De um lado, temos a extrema desigualdade econômica, que pinta o

---

<sup>36</sup>Estado moderno para Weber (1999, p. 529) “é uma associação de dominação institucional, o qual se manifesta no cotidiano da administração e está, inevitavelmente, nas mãos do funcionalismo burocrático, baseado em contrato, salário, pensão, carreira, treinamento especializado e divisão do trabalho”. É a única fonte do “direito” de exercer coação, pois constitui relação de dominação de homens sobre homens, apoiada no meio de uma coação considerada legítima. A burocracia passa a ser, então, a característica essencial das formas modernas de dominação política, a qual é entendida como a tentativa de participar no poder ou de influenciar a distribuição do poder. A partir deste contexto, o autor define o capitalismo irracional como aquele orientado para oportunidades fiscais e coloniais e para monopólios estatais, enquanto o capitalismo racional é orientado para oportunidades de mercado que resultavam, automaticamente, sem medidas impostas de fora, das próprias transações comerciais.

capitalismo com as cores da social-democracia<sup>37</sup> e que torna a pobreza, despachada para os países periféricos, por vezes residual. Do capitalismo, temos ainda a selvageria da mais-valia absoluta, aos poucos substituída via domínio tecnológico, e a constituição de um Estado que serve a classe dominante. No outro extremo, herdamos do socialismo real a estranha figura de um Estado parasitário, que volta a burocracia para si e faz surgir a praga do corporativismo, tornando-se ineficiente e marcado pelo autoritarismo de oligarquias, “casas grandes” e “famílias reais”, sem controle mínimo de gastos e admissão de pessoal, além de “sagaz na produção de esquemas de controle e desmobilização da sociedade civil” (DEMO, 2010, p. 51). Em relação ao Brasil, o autor acrescenta a esse quadro outro agravante: o Estado é corrupto e clientelista, de forma que a maior parte dos recursos fiscais fica na máquina para pagamento de funcionários, estruturas físicas e propina, o que incrementa o seu parasitismo social.

Como vimos, o advento do neoliberalismo ocorre na esteira do questionamento do papel do Estado como instância chave do processo produtivo. Com efeito, a crença da inevitabilidade dos novos modos da (des)regulação social foi propagada em amplos setores da sociedade capitalista, forjando uma nova ortodoxia nas relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornou hegemônica, como se fora senso comum (AZEVEDO, 2004). E é nesse contexto da (des)regulação neoliberal que a educação ganhou destaque. Daí, a importância de discutirmos os diferentes modos de regulação que permeiam as políticas educacionais.

### **3 A emergência do Estado-regulador e do Estado-avaliador nas políticas educacionais brasileiras**

Os novos princípios de organização e gestão inspirados pelas filosofias neoliberais ou neoconservadoras que caracterizam uma “Nova Direita” abriram um intenso debate sobre a qualidade da administração pública, em defesa do aumento da eficiência e eficácia dos serviços prestados pelo Estado, o que abrange, naturalmente, a educação. Segundo Clímaco (2005), esse debate também resulta de natureza ideológica entre modelos de gestão política e

---

<sup>37</sup> Termo usado por Demo (2004) para frisar que o “social” é tomado com fins político e econômico, insistindo nas típicas políticas sociais emergencialistas e assistencialistas.

de concepção de Estado, e entre culturas de administração. A autora assim define os três modelos, ou conceitos, de organização do Estado que estão vigentes:

- O *Estado Administrador*, que é diretamente responsável pela oferta e gestão da prestação de serviços, estabelecendo orientações e regras para o seu funcionamento, para a utilização dos recursos e mecanismos de controlo, cuja existência ele próprio assegurará, através da verificação da conformidade normativa. O Estado Administrador é centralizado, dispõe dos recursos, fixa as regras que permitem realizar as decisões dos políticos, gere os meios distribuídos e controla e audita o cumprimento das regras;
- O *Estado Avaliador*, que transfere competências para os diferentes níveis da Administração dentro de processos de desconcentração ou de descentralização, e responsabiliza as instituições, dotadas de autonomia, pelos resultados que alcançam. Para o Estado ficam reservadas as funções de controlo e de avaliação, como modo de garantir o cumprimento dos objectivos, de identificar pontos fortes e fracos, de responsabilizar pelas estratégias seguidas e seus efeitos, e de promover uma certa forma de competitividade entre serviços. Deste modo contribui para a sua progressiva qualidade;
- O *Estado Regulador*, que devolve a gestão aos administradores e gestores profissionais, segundo regras que permitam maior flexibilidade nos procedimentos e eficácia dos resultados. O controlo social é garantido através de mecanismos de prestação de contas e de publicitação de resultados. Para o próprio Estado fica reservado o direito e a responsabilidade não só estabelecer as regras que regulam o mercado de serviços, como garantir a confiança pública nas instituições e a coesão social através do estabelecimento de normas de justiça e equidade, e de aferição do desempenho (CLÍMACO, 2005, p. 29, grifos da autora).

Os anos de 1990 marcam a onda de propostas concretas de modernização e racionalização da Administração Pública em vários países. No Brasil, conforme já apresentado, foi durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que foi realizada a reforma do Estado brasileiro. A nova política, que estava de acordo com a concepção de Estado regulador e transferidor de recursos, e não como um Estado executor, denotou mudança na própria ação do Estado, arrolando o processo regulatório à privatização e à descentralização.

No entanto, a pesquisa de Freitas, D. (2005; 2007) revela que é improcedente atribuir a exclusiva responsabilidade pela criação das condições que favoreceram a força normativa da regulação via “medida-avaliação-informação” na Educação Básica ao Governo de Fernando Henrique Cardoso. Isto porque os fatores que estimularam o interesse estatal pelas atividades de “medir, avaliar e informar” foram diversos e estiveram presentes, de alguma maneira, no percurso de 1930 a 1980. Outra constatação é que a ascensão do “Estado-

avaliador” no Brasil não pode ser explicada como produto apenas da reforma do Estado, uma vez que o que ocorreu foi uma reforma da administração pública.

Como estratégia de modernização conservadora da educação, a regulação avaliativa centralizada regeu-se por “princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a prestação de contas na perspectiva de uma lógica de mercado, com o que essa regulação deixou de ser regida por uma lógica republicana” (FREITAS, D. 1995, p. 14).

No Brasil, estas medidas, no que se refere às políticas de avaliação da Educação Básica, desde o texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), são de ordem técnica e também política. O artigo 206 considera a “garantia de padrão de qualidade” um dos princípios basilares do ensino. Essa qualidade, conforme o artigo 209, aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada e como resultante de processos de indicação de resultados (art. 214), o que indica melhorias aferidas na medida em que os resultados dos testes padronizados, aplicados em larga escala, é o que define a qualidade da educação.

A Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien em março de 1990, desembocou na construção do Plano Decenal de Educação para Todos em 1993, o qual materializou o alinhamento do Brasil às premissas ditadas pelos países centrais na referida conferência, acenando para aceitação das recomendações de políticas coadunadas com as diretrizes estabelecidas por organismos internacionais, como o Banco Mundial.

A LDB nº. 9.394/96 consolidou bandeiras já postas no conjunto de dispositivos no capítulo da educação da Constituição Federal de 1988, redefinindo o papel do Estado. Nesse cenário, a avaliação passa a ser o principal mecanismo das políticas educacionais para aferir, controlar e regular o ensino, sendo competência da União, sob o regime de colaboração recíproca com os entes federados, conforme o artigo a seguir:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

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;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. (BRASIL, 1996b).

Como consequência, a avaliação passou a ser o eixo nodal da LDB, demarcando e instituindo um caminho para a construção de um sistema nacional de avaliação no lugar de um sistema nacional de educação (CURY, 1998; SAVIANI, 1996). Reforça ainda a descentralização e autonomia escolar, a lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que cria o Fundef, e a lei nº 10.172, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece a avaliação externa como medida da qualidade do ensino.

Com isso, o Saeb, que até então apresentava institucionalização incipiente e fundamento legal provisório, passa a ser orientado para o monitoramento da ação reguladora da administração federal (FREITAS, D. 2004; 2007) e outros exames são instituídos para os estudantes do ensino médio (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) e para os da educação de jovens e adultos (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Enceja). Soma-se a esse cenário a tentativa de se estabelecer um currículo mínimo, em âmbito nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN), em 1997, e o estímulo à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Cabe assinalar que os governos subsequentes - Governo Lula em seus dois mandatos (2003-2010)<sup>38</sup> e Governo Dilma (atual Governo) – têm potencializado a força normativa e legitimado a sua opção no campo educacional por uma regulação avaliativa centralizada, externa aos sistemas e às escolas, e pautada em princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizam a administração gerencial na visão da teoria da responsabilização (*accountability*). A Provinha Brasil, objeto de nossa investigação, é uma das mais recentes políticas de avaliação externa no âmbito da Educação Básica. Mas, antes de procedermos a análise dos documentos dessa avaliação, é importante a reflexão sobre como as políticas em torno da avaliação da alfabetização foram engendradas no cenário educacional.

#### **4 A ascensão do estado regulador na alfabetização: foco nas políticas de avaliação**

A trajetória da alfabetização, que está vinculada a escolarização em massa do final no século XIX, tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores como, por exemplo,

---

<sup>38</sup> Destaca-se que no Governo Lula a avaliação educacional passa a incluir a vertente censitária (Prova Brasil) e a divulgação dos resultados por unidades escolares, tanto para o Prova Brasil como para o ENEM. (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

Freire, P. (1989), Soares, M. (2001; 2003), Mortatti (2000; 2004; 2006), Ferraro (2003; 2009), Carvalho (2005) e outros. Dessa forma, acreditamos que não é necessário retomar toda a discussão. O nosso objetivo é examinar, em linhas gerais, as implicações das políticas públicas de avaliação para a organização e regulação do trabalho pedagógico, em especial a Provinha Brasil.

Nesse cenário, destacamos que desde que as estatísticas oficiais sobre o analfabetismo<sup>39</sup> foram disseminadas no país, revelando alto índice de brasileiros não alfabetizados<sup>40</sup>, é que políticas em torno da alfabetização têm sido constituídas, uma vez que essas taxas são tomadas como condição de desenvolvimento socioeconômico das nações.

Diferentes avaliações em torno da alfabetização têm sido produzidas, geralmente gestadas e defendidas em torno do paradigma “mais avaliação, mais qualidade”. Analisando como são gerados esses dados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Inaf, Pisa e Saeb, Ferraro (2003) concluiu que os resultados configuram, em geral, problemas que não podem ser equiparados. São avaliações com objetivos distintos e que apresentam diferenças significativas, tanto em relação aos instrumentos utilizados quanto em relação às concepções adotadas para definição de seus indicadores de alfabetização. No entanto, todos os dados produzidos são utilizados para justificar a implementação de políticas públicas nessa área, como o uso de mais avaliações externas: a Provinha Brasil, com propósito de servir como um instrumento de avaliação interna da aprendizagem e também externa, e mais recentemente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que começou a ser aplicada para as crianças do 3º ano de escolarização a partir de 2013 com o advento do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

---

<sup>39</sup> O Brasil conta com estatísticas oficiais de analfabetismo desde o século XIX que, inicialmente, baseava-se na autoavaliação da população recenseada sobre sua capacidade de ler e escrever (FERRARO, 2009). A partir da década de 1990 o IBGE, seguindo recomendações da Unesco, passou a divulgar índices de analfabetismo e analfabetismo funcional, tomando como base o número de séries escolares concluídas e não a autoavaliação da população. A questão em voga deixa ser apenas a aprendizagem do código linguístico, mas também o que as pessoas são ou não capazes de fazer com essas habilidades, expressas no uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002). Também foi criado em 2001 o Inaf, produzido pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa. O Inaf é resultante de testes periódicos de habilidades de leitura, escrita e matemática, em diferentes práticas de letramento, aplicados a amostras significativas da população brasileira de 15 a 67 anos de idade. Um questionário que visa levantar práticas de letramento da população também é aplicado e suas informações são utilizadas para análise dos dados. Atualmente o levantamento estatístico é feito pelo Educacenso.

<sup>40</sup> Em 1920, a taxa de analfabetismo no Brasil continuava superando os exatos 64,9% (2/3) da população entre pessoas de 15 anos ou mais. Em períodos anteriores, mesmo não sendo possível precisar, essa taxa situava-se em torno de 77%, conforme dados dos Censos de 1872 e 1890. “Essa taxa levou trinta anos para cair, após o censo de 1920, para cerca de 50% em 1950, mais trinta anos para ficar reduzida a 25% em 1980, e mais vinte anos para baixar para 13,6% no ano de 2000” (FERRARO, 2003, p. 199).

É importante salientarmos que a Provinha Brasil não foi o primeiro teste destinado a avaliar crianças em período de alfabetização no país. A partir do movimento renovador escolanovista, uma nova concepção de infância, de métodos de ensino, de currículos e programas, de organização, gestão e administração começam a ser difundidos no país. Assim, as práticas de ensino tradicionais são questionadas e surge a necessidade de “padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos” (MAGALHÃES, 2005, p. 30).

Além disso, uma nova orientação para o ensino da leitura e da escrita, articulada às discussões sobre os métodos, é amplamente disseminada. A escrita passa a ser entendida como um meio de comunicação e instrumento de linguagem, e não mais como uma questão de caligrafia, e a leitura, por sua vez, rompe com a idéia de que ler é uma habilidade de interpretação do pensamento de outrem e passa a ser entendida como um meio de ampliação das experiências e estímulo mental (MORTATTI, 2004). A defesa é pela adoção de métodos de marcha analítica (do “todo” para as “partes”), sob forte influencia da pedagogia norte-americana, os quais rompem com o princípio da decifração próprio dos métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”) adotados à época. Na década de 1920, inicia-se então um processo de busca para conciliar o uso dos dois métodos, denominados de métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa).

Não é nossa intenção dissertar sobre a emergência desse novo discurso pedagógico, tampouco sobre os dilemas, as tensões e os conflitos em torno dos métodos de alfabetização. Desse período, destacamos o uso do Teste ABC, que entra em cena no entrecruzamento dos discursos dos métodos sintéticos e analíticos.

De acordo com MORTATTI (2006), Lourenço Filho assume papel de vanguarda ao propor soluções técnicas para o problema da alfabetização no país. Sua proposta foi utilizar um instrumento de avaliação, em 1934, chamado de Teste ABC, para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita<sup>41</sup>. Esse teste era composto por oito provas<sup>42</sup>, de forma que os estudantes eram classificados para que classes homogêneas

---

<sup>41</sup> Lourenço Filho, com o objetivo de enfrentar o problema do fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, que elevada às taxas de reprovação no período da alfabetização, e visando a economia, eficiência e o rendimento escolar, apresenta a hipótese confirmada por meio de pesquisas experimentais realizadas com alunos do 1º grau, da existência de um nível de maturidade, passível de ser medido, como requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000).

<sup>42</sup> As oito provas avaliavam: coordenação visual-motora; resistência à inversão na cópia de figuras; memorização visual; coordenação auditivo-motora; capacidade de prolongação; resistência à escolalia;

fossem então organizadas para garantir a eficácia da alfabetização<sup>43</sup>. Assim, havia uma tendência à relativização do método de ensino e uma valorização de instrumentos padronizados de avaliação, marcando o período conhecido como “alfabetização sob medida”.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (MORTATTI, 2006, p. 9 e 10).

Em linhas gerais, é possível apreendermos que a alfabetização era considerada um fenômeno dependente diretamente da maturidade dos estudantes, por isso passível de medida padronizada e objetiva. A avaliação é então reduzida ao ato de medir, ancorada em uma perspectiva classificatória na busca de uma “fórmula mágica” para homogeneizar os estudantes e permitir que o professor tivesse “condições ideais” para “ensinar tudo a todos”. Portanto, essa função classificatória da avaliação, já enraizada firmemente nas práticas pedagógicas tradicionais, é então reforçada pelo teste ABC.

Havia ainda uma tentativa de controlar a ação docente por meio de orientações detalhadas para aplicação e uso do teste, de forma que “[...] as orientações enfáticas às escolas para classificação de escolares por meio de medidas objetivas de inteligência e aptidões tornaram-se um clichê na linguagem pedagógica, servindo de panacéia para lidar com a diversidade humana e fracasso escolar” (MELLO, 2012, p. 112). Começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, que passaram a se basear predominantemente em métodos ecléticos ou mistos, disseminando a ideia e a prática do “período preparatório”.

---

memorização auditiva; índice de fatigabilidade; índice de atenção dirigida; vocabulário e compreensão geral. (LOURENÇO FILHO, 1952).

<sup>43</sup> A orientação de Lourenço Filho (1954) era que as turmas fossem organizadas segundo o posicionamento dos alunos no teste: os alunos fracos (que alcançaram score zero ou um) deveriam ficar em uma turma reduzida para que o professor pudesse dar um atendimento especial; os demais, considerados médios e fortes, seriam então alocados em turmas regulares, de 35 a 40 alunos, conforme a pontuação no teste.

O teste ABC, considerado por Lourenço Filho como um simples reativo capaz de gerar amostras significativas mediante tratamento estatístico (MORTATTI, 2000; 2006), expressa a grande influência que a Psicometria assumiu no século XX e vem ganhando cada vez mais espaço no cenário educacional. Ao mesmo tempo, reforça a tendência da cientificidade do ensino por meio de exames capazes de gerar índices quantitativos, desconsiderando as especificidades individuais e mantendo a cisão entre cognição e emoção imposta pelo paradigma dualista cartesiano e que “conduz a uma visão estereotipada da elaboração do conhecimento escolar” (DIAS, 2007, p. 17).

Além disso, a preocupação de Lourenço Filho em destacar não só a eficiência pedagógica como também econômica do teste ABC revela uma visão de trabalho escolar fabril e comercial, vinculado à lógica mercadológica de que a escola teria que ensinar de maneira rápida, econômica e eficiente.

Esse período, que funda uma nova tradição no ensino da leitura e da escrita a partir da maturidade da criança a quem se ensina, subordinando assim as questões de ordem didática às de ordem psicológica, se estende até aproximadamente o final da década de 1970, quando passa a ser questionada por novas urgências políticas e sociais (MORTATTI, 2000; 2006).

A década seguinte (1980) representou um marco para a alfabetização. Três modelos teóricos (o construtivismo, o interacionismo linguístico e o letramento) passam a ser defendidos, tanto para o enfrentamento do fracasso escolar na alfabetização como para o rompimento da pedagogia tradicional, com foco na transmissão de conteúdos, que ainda marcava fortemente a organização escolar.

A perspectiva epistemológica construtivista foi a que imperou no âmbito das políticas públicas para a alfabetização (MORTATTI, 2006). É possível atribuir tal fato a ampla disseminação da epistemologia genética de Jean Piaget no Brasil e também as pesquisas realizadas pela professora linguista Emília Ferreiro e pela pedagoga Ana Teberosky, sob orientação de Piaget, acerca da psicogênese da língua escrita.

Nesse momento, o centro dos debates e das pesquisas acadêmicas deixa de ser “o que ensinar”: definição dos melhores métodos de alfabetização, para o “como ensinar”: estratégias didáticas adequadas às etapas do desenvolvimento infantil. O desafio era compreender, num processo dinâmico de interpretação da escrita, como a criança pensava. O discurso pedagógico volta-se então para práticas consideradas inovadoras e progressistas.

Fundamentalmente a aprendizagem é considerada, pela visão tradicional, como técnica. A criança aprende a técnica da cópia, do decifrado. Aprende a sonorizar um texto e a copiar formas. **A minha contribuição foi encontrar explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.** Ela não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos, de uma mão que pega o lápis. Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidos. (FERREIRO, 1985, p. 14, grifo nosso).

Diferente do teste ABC, Ferreiro e Teberosky (1999), na busca de descobrirem qual o processo de construção da escrita infantil, não consideravam que as crianças deveriam ter maturidade para que o professor pudesse avaliar o seu desenvolvimento. Segundo as autoras, não se tratava de uma lista de aptidões nem de partir do conceito de maturação (suficientemente amplo e ambíguo), focando o que “faltava”. Ao contrário, todo o esforço despendido foi o de colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento, sendo o erro tomado como indicativo das hipóteses já construídas e como possibilidade de intervenção para o avanço da aprendizagem.

Assumindo os pressupostos da epistemologia genética enquanto a ciência do desenvolvimento da inteligência, Ferreiro e Teberosky (1999) propõem formas de avaliação baseadas numa concepção construtivista e inspiradas no método clínico-crítico piagetiano, que teriam por finalidade fazer conhecer as hipóteses de leitura e escrita infantil<sup>44</sup>. Com isso, trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização não se limitava a apropriação de um código, mas envolvia um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística.

Essas pesquisas acerca da psicogênese da língua escrita revelaram que as crianças passam por diferentes etapas durante o processo de interpretação da escrita. Os estudos experimentais realizados pelas pesquisadoras revelaram algumas regularidades nesse

---

<sup>44</sup> O trabalho de investigação usado por Ferreiro e Teberosky foi pautado no método da indagação. Assim, as autoras partiam de uma situação experimental estruturada, mas flexível, aplicada individualmente, que as permitiam registrar as hipóteses da criança durante a realização das tarefas propostas. “Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sob a forma de uma situação a ser resolvida. Na raiz dele desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. O delineamento experimental compreendia tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 37).

processo, que foram então caracterizadas em “níveis psicogenéticos”, conforme quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Níveis de desenvolvimento da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999)

NÍVEL	DESCRIÇÃO
<b>Pré-silábico</b>	<p><b>Hipótese central:</b> escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da escrita. A escrita produzida não funciona como veículo de informação.</p> <p><b>Nível I - Fase gráfica primitiva (Pré-silábico I)-</b> Ela registra símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. Já demonstra linearidade e utiliza o que conhece do meio para escrever (bolinhas, riscos, pedaços de letras).</p> <p><b>Nível II - Fase pré- silábica (Pré-silábico II)-</b> As formas gráficas utilizadas são mais próximas das letras convencionais. Nesta fase a criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita. Percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre.</p> <p>As produções procuram imitar a linearidade da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita). As produções escritas apresentam número mínimo e letras com variação interna.</p> <p>Há forte influência do modelo do nome próprio ou da escrita estável de rótulos etc. (percebidos globalmente): muitas escritas são produzidas com combinações de letras que compõem o nome próprio da criança.</p>
<b>Silábico</b>	<p><b>Hipótese central:</b> Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita.</p> <p><b>Nível III -</b> Inicialmente, o controle da produção é estabelecido pela quantidade de letras que devem ser escritas, depois, passam a utilizar o valor sonoro de vogais e / ou consoantes. Principalmente, quando a escrita produzida já apresenta valor sonoro, em determinados contextos, é possível recuperar a informação.</p>
<b>Silábico-alfabético</b>	<p><b>Hipótese central:</b> coexistência de duas formas de corresponder sons e grafias: fonemas para algumas partes das palavras e sílabas para as outras.</p> <p><b>Nível IV -</b> Assim, em alguns momentos, as crianças escrevem representando os elementos sonoros que compõem a sílaba e em outros, não. O número de letras escritas é inferior ao número de vogais e consoantes da palavra. Apresentam maior facilidade para escrever as sílabas do tipo CV (consoante, vogal).</p>
<b>Alfabético</b>	<p><b>Hipótese central:</b> compreensão de que cada som fonema corresponde a uma letra; as letras combinam-se entre si para formar sílabas e palavras</p> <p><b>Nível IV -</b> A cada consoante e vogal da palavra corresponde uma letra, mas ainda não dominam todas as convenções ortográficas da língua.</p>

Fonte: Ferreiro; Teberosky, 1999. Elaboração da autora.

As pesquisas de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky foram apresentadas como uma revolução conceitual não somente pela descrição do processo evolutivo dos estágios de

pensamento infantil na busca da compreensão do funcionamento do sistema de escrita, mas também por terem “levantado sérias críticas aos encaminhamentos didáticos postos em prática nas escolas, de maneira geral, por meio dos tradicionais métodos de alfabetização (MONTEIRO, 2004, p. 203).

Portanto, a descrição do desenvolvimento dos níveis de escrita proporciona um entendimento sobre o funcionamento da mente da criança e oferece uma base para o trabalho pedagógico, o que contribuiu de forma significativa para as reformas educacionais na alfabetização engendradas entre meados da década de 1980 e a primeira década dos anos 2000.

É importante ressaltar que essa mudança de concepção da alfabetização, que se contrapõe aos métodos tradicionais e da crença de que a criança deveria ter maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita, não pretendeu ser um novo método de ensino, como ressaltaram as autoras. No entanto, houve uma tentativa de metodização da psicogênese da língua escrita na busca de um método revolucionário, inovador da alfabetização, diferente do método da cartilha usado por décadas.

No Brasil, o amplo e efetivo uso dos estudos oriundos da psicogênese da língua escrita deu-se, principalmente, por meio do Programa de Formação de Professores (Profa) organizado pelo MEC em 2001, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais que tiveram forte conotação construtivista por influência de César Coll Salvador. Registramos também a atuação do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia e Pesquisa e Ação (Geempa) que, a partir de 1982, iniciou um projeto sobre a construção de uma proposta didática de alfabetização para crianças de classes populares, elaborado a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky, que gradativamente ganhou espaço.

Esther Pillar Grossi, fundadora e pesquisadora do Geempa, ao publicar a primeira edição do livro *“Didática no nível pré-silábico”* em 1990 e ao assessorar a gestão de algumas redes de ensino no país, oportunizou ampla disseminação da proposta construtivista de alfabetização a partir dos estudos produzidos por esse grupo de pesquisa. Com isso, difunde-se uma grande expectativa em âmbito nacional que esse seria o caminho para eliminar o fracasso escolar na alfabetização, especialmente em classes populares, o que não ocorreu.

Em linhas gerais, a proposta é avaliar a criança por meio de dois testes (ditado de quatro palavras e uma frase e prova ampla, atualmente chamada de aula entrevista) para

identificar o nível de aprendizagem em relação ao processo de leitura e escrita. Em seguida, o professor deve intervir de acordo com as estratégias didáticas adequadas para que a criança possa progredir qualitativamente de um nível para outro. Ambos os testes foram inspirados nos estudos de Ferreira e Teberosky, mas há diferenças quanto à definição dos níveis de hipóteses de escrita.

A escala usada pelo Geempa exclui o nível quatro (silábico-alfabético), definido por Ferreira e Teberosky por considerá-lo como intermediário (estando entre o silábico e o alfabético). Além disso, inicialmente Grossi (1993) defendia a classificação das hipóteses das crianças em níveis e subníveis (níveis intermediários), ampliando assim a caracterização feita por Ferreira e Teberosky. O nível pré-silábico (PS) era subdividido em PS 1 e PS 2. Entre cada nível havia também um subnível, conforme sequência a seguir: PS1-I1-PS2-I2-S(silábico)-I3-A(alfabético). Em 2008, Grossi, na 10ª edição da obra “*Didática dos níveis pré-silábicos*”, abandona o uso dos níveis intermediários e refere-se a “conflitos de passagem”, uma vez que a caracterização de cada nível não é estanque e perfeitamente definida.

Inicialmente, a didática geempiana incorporou os pressupostos do construtivismo. Atualmente, apóia-se no “pós-construtivismo”, integrando os estudos de autores psicogenéticos (Piaget, Vigotski e Wallon) e de Paulo Freire com as contribuições da Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud e a explicação da Função da Ignorância de Sara Paim (Geempa, 2007), mesmo com concepções diferenciadas e até mesmo antagônicas acerca dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, essa “nova didática” para o ensino da leitura e da escrita, conforme ficaram conhecidos os estudos de Ferreira e Teberosky e as pesquisas realizadas pelo Geempa, passa a ser o modelo teórico assumido por várias secretarias estaduais, municipais e também distrital de educação.

O uso frequente do teste da psicogênese da língua escrita por professores e gestores educacionais tem sido alvo de crítica de alguns pesquisadores, principalmente em relação à forma como são utilizados (SILVA, 1996; MELLO, 2012). Acreditamos que o problema são os equívocos decorrentes da má interpretação, tanto dos estudos da psicogênese da língua escrita como dos postulados da perspectiva construtivista, e a forte cultura da avaliação com fins classificatórios presente na dinâmica escolar. Possivelmente, efeitos relativos à formação inicial dos professores e o baixo investimento em formação continuada somados a

ânsia de educadores em romperem com a pedagogia tradicional de ensino na alfabetização e com o pensamento educacional empirista e tecnicista. Ademais, é falsa a visão ventilada de que os problemas do analfabetismo e do fracasso escolar na alfabetização seriam solucionados por meio do uso de “métodos” que compreendessem a gênese da leitura e da escrita, desconsiderando assim variáveis sociais, políticas, culturais e também educacionais.

Não é nosso objetivo elencar e discutir as consequências desses equívocos. É importante destacarmos que, particularmente, acreditamos que a questão não reside em usar ou não os testes psicogenéticos, tampouco qual a escala de níveis é mais adequada, mas na forma e com qual finalidade são utilizados. Com isso, não negamos a importância dos estudos da psicogênese da língua escrita para o trabalho do alfabetizador. O que é necessário é a compreensão de que todo instrumento de avaliação utilizado seja uma escolha do professor para diagnosticar e intervir, e não para classificar as crianças.

Os anos que se seguiram foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sócio-cultural da língua escrita e de seu aprendizado a partir da emergência dos estudos sobre o letramento<sup>45</sup>. Em estreita sintonia, Colello (2004) afirma que os estudos sobre a psicogênese da lecto-escrita e do letramento, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina e, também, com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Retomando a discussão acerca da aplicação de testes padronizados para avaliar crianças no período da alfabetização, valemos-nos de Gatti (2009) que registra as primeiras iniciativas de avaliação externa da educação básica, incluindo o período da alfabetização, ocorridas no Brasil. Nesse cenário, destaca-se que a Secretaria Municipal de São Paulo realizou o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino nos anos de 1980, aplicando provas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências elaboradas a partir do currículo. Essa avaliação abrangeu, além do ensino fundamental e médio, também o terceiro estágio da Educação Infantil, conforme acrescenta a autora. “A idéia era poder utilizar esses dados para planejamento das atividades escolares e extra-escolares. Porém, tendo havido mudança de

---

<sup>45</sup> “Literacy” do inglês, traduzido por “letramento” no Brasil e por “literacia” em Portugal é uma terminologia não dicionarizada que, nos meios acadêmicos, vem sendo utilizada com diferentes sentidos (SOARES, 2003; COLELLO, 2004).

administração em 1982, o estudo ficou com seus resultados sem utilização [...] (GATTI, 2009, p. 9).

A experiência do projeto EDURURAL, desenvolvido em todos os estados do nordeste brasileiro de 1982 a 1986, pode então ser considerada o marco dos estudos e do desenvolvimento de políticas e programas da avaliação do rendimento escolar no Brasil, conforme afirma Gatti (2009). Segundo a autora, a avaliação foi central no desenvolvimento e na implementação de todo o projeto. Além de avaliar o gerenciamento do projeto, o sistema de monitoria, os professores, as Organizações Municipais de Ensino e as famílias, foram aplicados testes<sup>46</sup> para avaliar estudantes matriculados nas segundas e quartas séries do ensino fundamental, levando-se em conta que grande número deles se encontrava em classes multisseriadas, em área de zona rural. O objetivo era verificar o rendimento dos alunos em nível de sistema de ensino e, por meio da associação com os demais fatores avaliados (características da escola, corpo docente, família, entre outros.), compreender em profundidade as causas. Com efeito, Gatti (2009) conclui que:

Com metodologia clara e bem definida, com os cuidados de coleta e análise, representou um exemplo do que se poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta. (GATTI, 2009, p. 10).

A autora relata ainda outra experiência de avaliação externa aplicada a crianças em 1987. De acordo com Gatti (2009), como os altos índices de repetência e evasão na escola básica persistiam, foi proposta uma avaliação do rendimento escolar, em dez capitais de estados do país, para identificação dos fatores que estariam associados a esses resultados. Assim, foram aplicadas provas de Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências para estudantes de escolas públicas da 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, a fim de "[...] se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria

---

<sup>46</sup>Os testes foram elaborados a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde a avaliação ocorria: Piauí, Ceará e Pernambuco. Primeiro foram coletados materiais de alunos e depois um trabalho com as equipes da região foi realizado para definição do formato final do teste. Conforme esclarece Gatti (2009, p. 10) tentava-se construir um conjunto de provas "tanto quanto possível adequado àquela realidade". A aplicação foi feita nos anos de 1982, 1984 e 1986. (GATTI, 2009).

viável e traria resultados relevantes" (GATTI, 2009, p. 11). Ela acrescenta que se tratava de "estudo piloto para verificar a viabilidade do processo, como as administrações e as escolas receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas etc.". Para isso, amplas discussões foram realizadas para análise dos resultados, de forma que o estudo foi estendido a outras capitais e cidades do país.

No ano seguinte, o estado do Paraná também aplicou provas para os estudantes de 2ª e 4ª série do Ensino Fundamental, como extensão à iniciativa do MEC, incluindo agora o teste de Estudos Sociais. E, em 1991, o mesmo tipo de avaliação ocorreu no Distrito Federal e em 11 estados (GATTI, 2009).

Todas essas avaliações geraram um grande quantitativo de dados que poderiam, após processo de reflexão, nortear as políticas públicas para a Educação Básica. Mas, de forma geral, o principal impacto foi a disseminação do interesse em implantação de sistemas de avaliação. Como destaca Gatti (2009), essas experiências serviram de base para a implantação do Saeb e para a participação do Brasil no Pisa.

Assim, muitos estados e municípios vêm realizando avaliações externas sistematicamente. Mas, em âmbito federal, somente em 2008, com a criação da Provinha Brasil, é que se tem um teste padronizado para ser aplicado às crianças em período da alfabetização. Esse fato foi um dos motivadores da realização da presente pesquisa para compreensão de suas implicações na organização do trabalho escolar. Para tanto, é preciso analisar inicialmente as concepções subjacentes a essa política de avaliação.

## **5 Avaliação da Alfabetização Infantil: Provinha Brasil**

Os diferentes indicadores produzidos no Brasil para avaliar a qualidade da Educação Básica desde a década de 1990, resultantes das avaliações em larga escala, revelam que muitos estudantes estão concluindo o Ensino Fundamental (EF) e o Ensino Médio (EM) com baixa proficiência em leitura, escrita e habilidades na área de Matemática.

Somam-se a essa problemática os altos índices de repetência e evasão nos Anos Iniciais do EF. Segundo dados do PNAD (2009), 36,6% dos jovens de 16 anos não terminaram o EF e 49,8% dos jovens brasileiros de 19 anos não conseguiram concluir o EM.

Além disso, dos que conseguem concluir, somente cerca de 10% apresentam desempenho adequado ao término da sua série.

As crianças e os jovens demonstram que não compreendem o que leem, o que sugere uma defasagem no processo de alfabetização mesmo após quatro, seis, oito ou onze anos de escolarização. Em 2008, por exemplo, os dados IBGE apontaram que 1,3 milhões de crianças e adolescentes entre 8 a 14 anos não sabiam ler e nem escrever. Deste total, 84,5% afirmaram frequentar a escola.

De forma geral, os dados dos exames externos mostram que o analfabetismo e o fracasso na alfabetização são maiores entre as crianças provenientes de regiões que apresentam os piores indicadores sociais e econômicos, entre os estudantes que estudam e trabalham e entre aqueles que se declaram negros (MAIAA, 2010). Portanto, o “fracasso escolar” é espelho do problema da desigualdade social, da injustiça e da exclusão social presente em nosso país.

Uma das medidas adotadas pelo Governo Federal para melhorar a Educação Básica foi, mais recentemente, a ampliação do EF para nove anos<sup>47</sup>, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos, e o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cuja finalidade foi sistematizar as ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade. Parte integrante do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>48</sup>, regulamentado pelo decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, estabeleceu um conjunto de diretrizes a serem adotadas pelos estados, Distrito Federal e municípios na gestão de suas redes e escolas e nas práticas pedagógicas. Destacamos a meta dois, disposta no artigo 2º, inciso II, a qual está diretamente vinculada a Provinha Brasil, que expressa a necessidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por meio de exame periódico específico”. Atualmente esta é a meta cinco do PNE 2011-2020.

A Avaliação da Alfabetização Infantil - Provinha Brasil (PB), instituída por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007, é uma das três <sup>49</sup>ações destinadas ao EF no

---

<sup>47</sup> Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB nº 9.394/96.

<sup>48</sup> “O PDE assumiu, plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação, movimento lançado em seis de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo” (SAVIANI, 2009, p. 32).

<sup>49</sup> No que se refere ao Ensino Fundamental, três ações foram previstas no PDE: a) a Provinha Brasil; b) o Programa “Dinheiro Direto nas Escolas; c) “Gosto de Ler” (SAVIANI, 2009).

PDE e que não estava prevista no primeiro PNE (2001-2010). A PB foi elaborada pelo INEP, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC).

Dentre os argumentos utilizados pelo MEC na busca pela legitimidade deste instrumento de avaliação, tem-se que é um exame de autoavaliação para que os gestores e os professores possam acompanhar a evolução da qualidade da alfabetização, uma vez que o Saeb não investiga as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização. A finalidade é prevenir o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Os objetivos da PB são:

Avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;  
Oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo, assim, o diagnóstico tardio dos déficits de letramento;  
Contribuir para melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2011a, p. 03).

Segundo relato da professora Gladys Rocha<sup>50</sup> (informação verbal), a equipe do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais – Ceale, responsável pela coordenação geral para elaboração da primeira versão do teste lançado em 2008, não queria que o nome fosse Provinha Brasil, pois esta avaliação “*não é uma versão da Prova Brasil para crianças menores*”. A preocupação de todo o grupo, desde o processo inicial de elaboração, era que a PB estivesse “*a serviço do professor*” e que seus dados pudessem ser “*apropriados pela escola*”, e não fossem utilizados para ranquear instituições educacionais ou rotular as crianças. Contudo, o INEP não concordou e manteve o nome.

Essa preocupação é coerente, visto que os fins e a metodologia da PB são bem diferentes da Prova Brasil. O uso do termo trouxe inclusive problemas de compreensão do instrumento em muitos estados e municípios, que nos primeiros anos tinham a preocupação

---

<sup>50</sup> Informação obtida em 11 de abril de 2011 por meio de entrevista concedida em Fortaleza – VI Congresso da Abave.

de enviar ao MEC os dados coletados, conforme relato do responsável técnico pela Provinha Brasil na SEB, Natalício Venâncio de Freitas<sup>51</sup> (informação verbal).

A Provinha Brasil diferencia-se das demais avaliações porque os seus resultados não são utilizados na composição do Ideb e porque tem a possibilidade de dar respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores das instituições educacionais, corroborando com a perspectiva de ser uma avaliação diagnóstica - um instrumento pedagógico (BRASIL, 2011a). Por isso o Inep disponibiliza anualmente duas versões dos testes da PB, uma para ser aplicada no início do ano letivo e a outra no término do segundo ano de escolarização, a fim de identificar os níveis de desempenho das crianças no momento inicial do seu processo de escolarização, e não somente na conclusão dos anos iniciais do EF. A orientação é que os testes possam ser aplicados e corrigidos pelos professores das escolas. Desse modo, a aplicação em períodos distintos possibilitará aos professores e gestores a realização de um diagnóstico mais preciso e em tempo real, pois permite que o coletivo da escola identifique o que foi agregado em relação às habilidades avaliadas no período na medida em que a PB fornece parâmetros de comparação entre os resultados dos mesmos estudantes/escolas.

Tem-se, assim, a perspectiva de que as informações produzidas pela Provinha Brasil ajudem as instituições educacionais na elaboração e (re)orientação de planejamentos e ações que visem à melhoria da qualidade da alfabetização, o que incide no desenvolvimento do currículo e no projeto pedagógico da escola como um todo.

Além disso, espera-se que possam ser definidas metas pedagógicas e administrativas pelas secretarias de educação que resultem na implementação de ações concretas e sistemáticas para auxiliar as escolas e os professores, e não responsabilizá-las. Entre essas ações está o investimento na formação continuada dos professores e nas demais condições que o trabalho docente requer: melhor remuneração; adequada infraestrutura das escolas, diminuição do número de estudantes por sala, entre outras.

A concepção de avaliação formativa orientou o processo de elaboração dessa política de avaliação desde o início. A professora Gladys Rocha (informação verbal) acredita que a participação do Ceale na elaboração do projeto Geres<sup>52</sup> foi o que deu condição ao grupo de

---

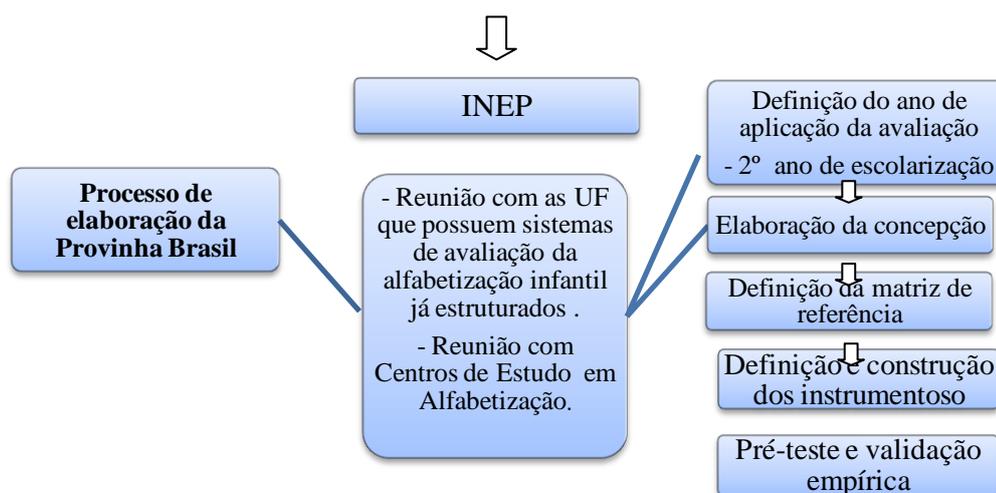
<sup>51</sup> Informação obtida em 25 de setembro de 2011 por meio de entrevista concedida em Brasília - MEC.

<sup>52</sup> O GERES é um projeto de pesquisa longitudinal que focaliza a aprendizagem nas primeiras fases do Ensino Fundamental para estudar os fatores escolares e sócio-familiares que incidem sobre o desempenho escolar. As universidades que participam do planejamento, coordenação e execução do projeto são seis – UFMG, PUC-Rio, UEMS, UFBa UNICAMP e UFJF.

pensar e propor a metodologia da Provinha Brasil. Além disso, ela acrescenta que “As decisões foram tomadas em colegiado, o processo foi democrático. A Provinha Brasil já nasceu em uma outra perspectiva, bem diferente das outras avaliações. [...] Todo processo foi muito coerente. O Ceale assumiu a coordenação geral, mas houve muita interlocução ”. Dessa forma, acreditamos que a influência das universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC foi determinante para que a Provinha Brasil tivesse este formato.

Durante a primeira reunião técnica com os representantes das secretarias de educação de todos os estados e do Distrito Federal, ocorrida em maio de 2008 em Brasília, Gremaud<sup>53</sup> (informação verbal) explicou que o processo de elaboração da Provinha Brasil de Leitura foi estruturado conforme representado na figura 3, a seguir.

Figura 3 - Trajetória inicial de elaboração da Provinha Brasil



Fonte: Elaboração da autora.

É também em 2008 que o INEP inicia o processo de elaboração da Provinha Brasil de Matemática no mesmo modelo e formato da Provinha Brasil de Leitura, em parceria com a SEB e com as quatro universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC na área de Matemática<sup>54</sup>. No

<sup>53</sup>Informação obtida durante reunião técnica, realizada no INEP/MEC, em 05 de maio de 2008.

<sup>54</sup>São elas: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Campus Bauru).

entanto, com as mudanças na direção do INEP, este trabalho foi suspenso e somente em agosto de 2011 foi disponibilizado o primeiro teste. Esta parceria também não se limitou à elaboração e validação dos itens que compõem a prova, mas contemplou todo o processo de definição e elaboração das concepções da avaliação, construção da matriz de referência, acompanhamento da aplicação piloto (pré-teste), análise pedagógica dos itens pré-testados e elaboração da escala de proficiência (MARQUES *et al.*, 2011).

A professora Francisca Maciel (Ceale/FaE/UFMG), durante sua exposição na reunião técnica com os representantes de todos os estados (2008), acrescentou que a Provinha Brasil, além de pretender diagnosticar; detectar a distância ou a proximidade entre o que a alfabetização é e o que deveria ser; indicar possibilidades de análise dos resultados e de intervenções; também tem a intenção de orientar a formação dos professores em rede e organizar o itinerário pedagógico, conforme esquema apresentado na figura 4, a seguir:

Figura 4 - Itinerário Pedagógico a partir do uso da Provinha Brasil proposto por Magda Soares



Fonte: Magda Soares s/d *apud* MACIEL, 2008.

Desse modo, a Provinha Brasil é considerada uma avaliação diagnóstica. Como é uma avaliação externa disponibilizada pelo governo federal, ao mesmo tempo em que contribui para que os professores e gestores conheçam o desempenho das crianças em relação às habilidades avaliadas, também indica o que precisa ser ensinado. Isto não significa que a PB defina todos os conteúdos ou metodologias de ensino, até porque está

limitada por uma matriz de referência. Por isso, creditar a um exame externo a garantia da alfabetização das crianças aos oito anos de idade é uma visão simplista e equivocada.

Diferente de uma matriz de ensino (currículo prescrito), a matriz de referência de uma avaliação externa avalia os conteúdos considerados por um grupo de especialistas eleito como básico e essencial para ser ensinado e aprendido em um determinado período, além de avaliar somente o que é possível de ser medido por meio de testes padronizados. O currículo é mais abrangente, pois define os objetivos a serem alcançados e traz um conjunto de conteúdos que serão ensinados ao longo de uma etapa de ensino, entre outros aspectos. Ademais, o currículo constitui-se em um sistema de informações discursivas representativas para a cultura social (SILVA, 2010) com todas suas representações ideológicas (APPLE, 2006) e de poder, por isso é moldado dentro de um sistema escolar concreto, inserido em uma sociedade específica. E é por meio dele que a prática escolar precisa se estruturar.

A matriz de referência da Provinha Brasil, assim como as das demais avaliações externas, não incluem todos os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Ela apenas indica algumas habilidades que precisam ser garantidas no processo de alfabetização. Sua importância está em na legitimidade e transparência dada ao processo de avaliação em larga escala. Assim, poderá servir como uma referência para o trabalho do professor na medida em que os eixos e as habilidades/capacidades avaliadas podem dar informações importantes para ajudar a orientar o trabalho ou (re)planejar as ações voltadas para a garantia da alfabetização. Daí a importância de analisarmos quais as concepções que orientam este exame.

### ***5.1 A concepção da Provinha Brasil: alfabetizar e letrar***

O pressuposto fundamental da Provinha Brasil é que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis, conceito que configurou, nas últimas décadas, como uma “mudança de paradigma na alfabetização”. O processo de alfabetização é “[...] entendido como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Já o letramento refere-se às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos” (BRASIL, 2011a, p. 15).

Esses conceitos foram construídos a partir dos estudos de Magda Soares, embora nos documentos da Provinha Brasil não haja nenhuma referência bibliográfica. Essa autora traçou a história da palavra letramento, originada do termo inglês *literacy* e introduzida na nossa língua em meados da década de 80. Para ela, “[...] letramento é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, M. 1998, p.18). Portanto, o letramento é considerado um fenômeno de cunho social; resultado da ação de ensinar e/ou de aprender a ler e escrever, e denota estado ou condição em que um indivíduo ou sociedade obtém como resultado de ter-se “apoderado” de um sistema de grafia. Assim, ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever.

Existem definições mais amplas de alfabetização que incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita, e até de conhecimento do mundo (FREIRE, P. 1990; FREIRE, P.; MACEDO, 1990). Mas, para Soares, M. (2003), essa distinção se justifica porque os processos de alfabetizar e letrar, embora interligados, são específicos. Alfabetizar é ensinar o código alfabético e letrar é familiarizar o estudante com os diversos usos sociais da leitura e da escrita. A diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas (sabe que sons as letras representam), por isso é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. As pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

A partir da concepção subjacente da Provinha Brasil é possível apreendermos que é necessário considerar prioritário o desenvolvimento de ações que assegurem às crianças o direito de aprender a língua escrita, pois é essa aquisição que lhes dará acesso ao conhecimento, mas de forma que considere simultaneamente a alfabetização e o letramento. A exigência agora é que o indivíduo seja letrado. Não basta que a criança saiba decifrar códigos de leitura e escrita, é preciso torná-los capazes de compreender o significado desses códigos. Ser letrado significa saber ouvir, falar, ler e escrever, para usar em situações de participação social. Significa saber interpretar, elaborar conhecimentos novos, desenvolver a

capacidade de interpretar textos orais e escritos, levantar os conhecimentos prévios, expressar idéias, pensamentos e sentimentos, utilizando linguagem adequada a cada situação. Além disso,

As concepções que embasam a Provinha Brasil consideram que as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização e letramento não se desenvolvem apenas nos dois primeiros anos da educação formal, mas continuamente, durante toda a Educação Básica. No entanto, acredita-se que, se os problemas forem identificados e sanados ainda no início da vida escolar da criança, as chances de uma aprendizagem efetiva serão potencializadas” (BRASIL, 2011a, p. 6).

Ao assumirmos esse conceito, o processo de alfabetização é concebido em sua dimensão social, o que pressupõe a existência de um conjunto de atividades e exigências sociais envolvendo a língua escrita e seu uso, que deve ocorrer em todo o processo de escolarização em um movimento que ampliação gradativa, não se limitando a um período fixo.

Compreendemos, pois, que para alfabetizar letrando é necessário haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz entre tantas outras exigências, assim a escrita passa a ter função social. Nessa etapa, a criança precisa ser ajudada para entender as exigências das variações da escrita, de acordo com o gênero do texto, o leitor potencial, os objetivos do autor e vários outros quesitos. Por isso é importante que as crianças possam conviver com diferentes manifestações da leitura e da escrita na sociedade e não apenas vivenciar uma relação com a língua por meio do mero processo de decodificação.

Outros autores vêm se dedicando ao estudo da alfabetização em contexto de letramento no Brasil, também numa perspectiva sociocultural, como Street (1995), Kleiman (1995) e Tfouni (1995). Porém, não é objetivo desta pesquisa discutir o impacto desses estudos sobre o letramento para as práticas alfabetizadoras ou mesmo ampliar a discussão em torno do tema. Primeiro porque a intenção foi discutirmos a concepção que fundamenta a Provinha Brasil. Segundo porque consideramos que há um número significativo de pesquisas que já procederam tal análise (COLELLO, 2004; PEIXOTO *et al.*, 2004; CARVALHO, 2005; entre outras).

Essa concepção também fundamenta a Provinha Brasil de Matemática. Alfabetização matemática é definida nos documentos como “o processo de organização das vivências que a criança traz de suas atividades pré-escolares, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos articulados que potencialize sua atuação na vida cidadã”. (BRASIL, 2011d, p. 9). Esse conceito é introduzido a fim de chamar a atenção dos professores para que o ensino de matemática possa ser significativo para as crianças, desenvolvendo o pensamento lógico e autônomo por meio da problematização e do questionamento e não um processo de aprendizagem mecânico pautado na memorização. Já o letramento matemático, de acordo com Marques *et al.* (2011, p. 6), é “a capacidade do indivíduo em mobilizar seus conhecimentos matemáticos em diferentes situações, através de análises e julgamentos fundamentados que possibilitem responder tais demandas como cidadão ativo e participante”.

É, pois, na forma como o trabalho precisa ser organizado e desenvolvido que reside a concepção de letramento também na área de matemática, o que faz com que a alfabetização seja entendida como o início de um processo mais amplo que inclui a construção de saberes mais elaborados. Assim, a leitura e a escrita do código linguístico e do código matemático precisam ser compreendidas como práticas sociais contextualizadas.

Em suma, o que é importante destacarmos é a intenção de que a Provinha Brasil seja compreendida como um instrumento avaliativo que, somado a outras práticas utilizadas em sala de aula, permita aos profissionais da escola “uma compreensão mais ampla do processo de alfabetização. Espera-se com ele o aperfeiçoamento e a reorganização das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado das crianças” (BRASIL, 2012, s/p.). Desse modo, é imprescindível a discussão da forma como essa política de avaliação está estruturada.

## ***5.2 Organização e composição da Provinha Brasil***

A Provinha Brasil busca, desde seu “desenho” inicial, favorecer o processo de formação continuada dos professores. Como tem a intenção de servir como um instrumento de avaliação diagnóstica há uma preocupação para que os resultados do teste possam ser compreendidos no interior da escola, tanto pelos professores, como pelos gestores. Para que

isso aconteça, um “kit” tem sido elaborado e distribuído para todas as escolas e os docentes do segundo ano do ensino fundamental.

Inicialmente, o kit da PBL foi composto por seis cadernos. O primeiro, chamado de “Orientações para as Secretarias de Educação”, descrevia de forma sucinta as formas de participação dos estados e municípios e discutia as possibilidades e limitações do instrumento. O segundo caderno, “Passo a Passo”, continha as principais informações: antecedentes, contextualização, pressupostos, matrizes, metodologia, escala e possibilidades de uso e interpretação das informações. O terceiro, “Reflexões sobre a prática”, fornecia orientações, sugestões e ações a serem implementadas no âmbito pedagógico e administrativo. O quarto era o “Caderno do Aluno”, caderno de teste com as questões que seriam aplicadas as crianças. O quinto, “Caderno do Professor/aplicador”, era o Caderno do Aluno acrescido dos comandos e orientações a serem usadas no momento da aplicação. Além disso, continha orientações de correção e comentários pedagógicos sobre a prova. O sexto e último caderno, “Como Entender os Resultados: Guia de Correção” era um tipo de manual para interpretar os resultados da avaliação.

Esse kit sofreu poucas alterações até 2010. Como muitas informações acabavam sendo repetidas, em 2011 foi reformulado e agora contém apenas quatro cadernos. Permanecem o “Caderno do Aluno”; o Caderno do Professor, agora chamado de “Guia de Aplicação”; o “Guia de Correção e Interpretação dos Resultados” que continua apresentando a matriz de referência e todas as orientações para corrigir e interpretar os resultados; e “Reflexões sobre a prática”, que estabelece relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e os recursos disponibilizados pelo governo federal.

Comparando os primeiros kits com o atual, observamos que as modificações não foram substantivas. Concordamos com a professora Gladys Rocha (informação verbal) que já deveria ter tido um avanço não só em relação ao Kit, mas também quanto à própria metodologia da Provinha Brasil. Ela aponta, por exemplo, que havia muito material para possibilitar a avaliação na área de Língua Portuguesa não apenas da leitura, mas também da escrita. O problema é a descontinuidade de políticas públicas. Em 2009, com as mudanças da direção do Inep, o Ceale perdeu a participação. Assim, o teste de leitura passou a ser elaborado com as questões que compõem o banco nacional de itens, mas a Provinha Brasil estava em pleno processo de formação quando as parcerias com as universidades foram encerradas. Mesmo fator que fez com que a Provinha Brasil de Matemática fosse aplicada somente em 2011.

Não podemos deixar de destacar que na visão do “Movimento Todos pela Educação” a política de avaliação externa da alfabetização não é eficaz, pois deixa de cumprir as teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar. Tanto que esse movimento, junto com o Instituto Paulo Montenegro e em parceria com a Fundação Censgrario e o próprio Inep lançou em 2011 a “Prova ABC”, que também pretendia avaliar a alfabetização das crianças. Seis mil estudantes, de todos os estados do país, foram selecionados para fazer o pré-teste. Em matéria publicada no Portal UOL Educação, Priscilla Cruz, diretora executiva do Movimento Todos pela Educação, defendeu uma prova externa para medir a alfabetização das crianças em que os resultados possam ser publicizados. Ela justifica que “o direito de aprender está na Constituição Federal, mas como a sociedade pode exigir se não há uma avaliação externa que diga se elas estão aprendendo ou não?” (CIEGLINSKI, 2011, s. p.). Como a Provinha Brasil não tem caráter classificatório, sua eficácia é questionada. Por isso a necessidade de estudos que possam mostrar que há possibilidades reais de fazer uso das avaliações externas, em uma perspectiva de avaliação formativa, para melhorar o processo de ensino. Não pela via da responsabilização, mas da negociação coletiva.

A Provinha Brasil de Matemática também acompanha um kit, o qual contém os mesmos cadernos da PBL distribuídos em 2011. São eles: “Caderno do Aluno (teste); o “Guia de Aplicação” (teste com as orientações para aplicação); o “Guia de Correção e Interpretação dos Resultados” (objetivos, pressupostos teóricos do teste, metodologia, orientações para correção e possibilidades de interpretação dos resultados); e “Reflexões sobre a prática” (relação entre os resultados da Provinha Brasil e as políticas e os recursos disponibilizados pelo governo federal). Ao analisarmos esses cadernos, verificamos que, com exceção para os cadernos contendo o teste, os demais são praticamente uma cópia do primeiro kit elaborado, que sofreu poucas alterações. As diferenças são relativas às matrizes de referência, e consequentemente à descrição das habilidades, considerações e sugestões de atividades. Apenas uma breve e rasa discussão sobre alfabetização matemática foi inserida no caderno “Guia de Correção e Interpretação dos Resultados”.

Os Kits são disponibilizados na página do Inep, que também faz a distribuição impressa diretamente pelo MEC, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para os gestores das redes estaduais, distrital e municipais de educação. Nos cadernos “Guia de Correção e Interpretação dos Resultados”, há o seguinte alerta: “A estrutura de operacionalização da Provinha mantém-se sob a responsabilidade dos gestores

das redes” (BRASIL, 2011a, p. 4; BRASIL, 2011b, p. 6). Portanto, a utilização dos resultados, assim como as estratégias definidas para aplicação e correção dos testes, é orientada em cada estado, município e no Distrito Federal.

Espera-se que este conjunto de materiais e os resultados da avaliação mobilizem os educadores, de acordo com suas possibilidades e necessidades, para que formem grupos de estudo para planejar e fundamentar suas ações, refletir e avaliar sobre as contribuições e limites da ação pedagógica. (BRASIL, 2011c).

Ademais, “os documentos que compõem os Kits da Provinha Brasil foram elaborados pressupondo a participação de professores, equipes pedagógicas e administrativas das escolas, assim como equipes das secretarias de educação” (BRASIL, 2011a, p. 6). A recomendação do MEC é que todo o processo seja delegado às escolas. Por isso é importante conhecer o que a Provinha Brasil avalia e quais as orientações para interpretação e utilização dos resultados.

### ***5.3 As matrizes de referência da Provinha Brasil e as orientações para interpretação e utilização dos resultados***

Conforme enunciado anteriormente, a Provinha Brasil avalia habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial das crianças, em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se a alfabetização como o desenvolvimento da compreensão das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita (BRASIL, 2011a, p. 15).

Como é uma avaliação padronizada, apresenta limitações de diferentes ordens (questões de múltipla escolha, duração, extensão da prova, entre outras) que impossibilitam a avaliar todas as habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de alfabetização e letramento.

Desse modo, as habilidades definidas para avaliar a leitura, a escrita e também os níveis de alfabetização na área de matemática, “são aquelas que podem dar informações relevantes em função dos objetivos propostos e das condições impostas no âmbito dessa avaliação” (BRASIL, 2011a, p. 7). Tais habilidades, chamadas de descritores, compõem uma matriz que serve como referência para a elaboração dos testes.

De acordo com as informações do Guia de Correção e Interpretação dos Resultados (BRASIL, 2011a), a construção da matriz de referência da Provinha Brasil de Leitura foi estruturada tomando como base, principalmente, o documento “Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)”. As habilidades foram organizadas em cinco eixos fundamentais: 1) apropriação do sistema de escrita (que diz respeito à apropriação do sistema alfabético de escrita); 2) leitura (capacidades relativas à decifração, à compreensão e à produção de sentidos); 3) escrita (codificação e uso social: escrita de palavras e textos com significados); 4) Compreensão e valorização da cultura escrita (conhecimento e valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade, processo que permeia todo o processo de alfabetização e letramento, por isso não é tratado separadamente na matriz); 5) verbalidade (produção verbal em contextos sociais, formais e informais). O último eixo, embora não seja incluído no teste, compõe a matriz pela sua importância no trabalho pedagógico, o que reforça a necessidade de uso de outros procedimentos para avaliar a alfabetização das crianças.

A matriz de referência da Provinha Brasil de Matemática também está organizada em eixos, os quais levam em conta os principais blocos de conteúdos trabalhados na escola, conforme orientações do Parâmetro Curricular Nacional de Matemática (BRASIL, 2007). São quatro eixos: 1) Números e Operações; 2) Geometria; 3) Grandezas e Medidas; 4) Tratamento da Informação. (BRASIL, 2011b).

Os testes de Leitura e Matemática da Provinha Brasil, assim como em outras avaliações padronizadas, produzem uma medida quantitativa que precisa ser compreendida de forma qualitativa. Cada teste tem atualmente 20 questões, que são de múltipla escolha e contém quatro opções de respostas. O diferencial da Provinha Brasil em relação a outros avaliações externas que vinham sendo utilizados para avaliar esse nível de ensino, como o

teste do Projeto Geres e o Proalfa<sup>55</sup>, está na metodologia de aplicação: há questões totalmente lidas pelo aplicador, parcialmente lidas pelo aplicador e outras lidas pelas crianças individualmente. As questões são organizadas das mais fáceis para as mais difíceis, conforme caracterização feita na fase do pré-teste<sup>56</sup> e, de modo geral, estão adequadamente escritas e ilustradas, entre outros aspectos observados.

O professor tem condições de aplicar, corrigir e interpretar os resultados do teste porque a Provinha Brasil usa o modelo estatístico de um parâmetro da Teoria de Resposta ao Item (TRI), conhecido como modelo de Rasch. Nesse modelo, todos os itens possuem o mesmo parâmetro de discriminação. O objetivo central da TRI, como bem diz o seu nome, é o item e não o teste como um todo. Um item mede determinado conhecimento, e a proficiência de um estudante não depende dos itens a ele apresentado. A TRI relaciona a probabilidade de um estudante apresentar determinada resposta a um item com sua proficiência e considerando as características (parâmetros) do item. O modelo logístico parte do princípio de que, quanto maior a proficiência da criança, maior sua probabilidade de acertos, construto acumulativo (DALTON, 2010). Assim, a correção e a interpretação das repostas das crianças às 20 questões contidas em cada teste da Provinha Brasil são feitas mediante o registro dos seus acertos. A média da turma é calculada somando o número de acertos de todos os estudantes e dividindo o resultado pelo total de crianças que fizeram o teste. Portanto, as respostas são interpretadas estabelecendo-se uma correspondência entre o total de acertos e os níveis de desempenho descritos no “Guia de Correção e Interpretação dos Resultados”, definidos a partir da análise da dificuldade das habilidades aferidas em cada teste, por isso esta relação varia de um teste para o outro.

Cabe ressaltar, ainda, que a interpretação das respostas das crianças não é feita a partir do erro ou do acerto a uma questão isolada, pois o acerto ou erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa maneira, apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno (BRASIL, 2011b, p. 14).

---

<sup>55</sup> A Universidade do Estado do Rio de Janeiro criou em 1995 um programa de Extensão, chamado Avaliação da Alfabetização (Proalfa). O Proalfa verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino.

<sup>56</sup> Cada questão que compõe o teste foi previamente aplicada a diferentes grupos de todo país. As respostas das crianças foram analisadas conforme critérios estatísticos e pedagógicos, identificando-se, assim, quais habilidades as questões medem efetivamente e qual o grau de dificuldade de cada uma delas.

Isto significa que não há necessidade do professor buscar identificar qual descritor da matriz de referência da Provinha Brasil está sendo avaliado em cada questão, o que discordamos. De acordo com a metodologia utilizada, o necessário é identificar o nível em que a turma ou um determinado grupo de crianças alcançou, procurando compreender a natureza das respostas apresentadas por elas para planejar ou (re)planejar seu trabalho. A propósito, outro diferencial da Provinha Brasil é a preocupação não apenas em descrever o que indica cada nível, mas também sugerir atividades que possam ser trabalhadas em sala de aula. Além disso, é importante destacarmos que cada um dos níveis apresenta novas habilidades que engloba as do nível anterior, em uma escala crescente que vai do nível um ao nível cinco.

O nível de alfabetização de cada estudante pode ser utilizado principalmente pelos professores por meio da associação dos resultados de desempenho a novas investigações sobre o perfil individual da criança, considerando o modo como essa aprende e as condições concretas de sua aprendizagem (dados fisiológicos, psicológicos, socioeconômicos e culturais). Evidencia-se, assim, a postura investigativa do professor como elemento central nesse tipo de avaliação: o importante é compreender como a criança pensa sobre a escrita ou sobre o que ela acha que a escrita representa e como ela está elaborando os conceitos matemáticos, o que conseguem realizar sozinhas ou com a ajuda de um outro mais experiente. Para tanto, avaliamos que a metodologia de aplicação precisa ser revista, bem como os testes utilizados.

A partir do nível médio de alfabetização das turmas, espera-se que o coletivo da escola estabeleça metas pedagógicas, o que consideramos ser possível a partir da prática permanente de avaliação do trabalho escolar, tradicionalmente chamada de avaliação institucional.

E o nível médio de alfabetização de várias escolas pode ser utilizado principalmente pela gerência do conjunto de unidades escolares, em nível central e intermediário, que poderá estabelecer metas pedagógicas para a rede, investir na formação de professores, revisar a proposta curricular, entre outras ações.

Compreendemos que os níveis da Provinha Brasil são apenas indicadores das habilidades avaliadas que precisam se integrar aos demais objetivos traçados pelo sistema educacional, pela escola e pelos professores com vistas à alfabetização das crianças. Esses níveis não podem ser tomados como critérios de excelência e “padrões mínimos” a serem

alcançados, mesmo que se defina um determinado nível como o desejável (em relação a PB, o nível três é considerado satisfatório, mas a meta estabelecida pelo MEC é o nível 4).

A partir de Bondioli (2004), entendemos que a definição de padrão é comprometedora por várias razões:

- a) Os padrões podem estar relacionados a diversos aspectos da realidade na qual são aplicados, como gestão, organização, infraestrutura, formação profissional, dentre outros. Assim, os resultados de um exame como a Provinha Brasil precisam ser cotejados com outros indicadores que, em seu conjunto, indicariam a qualidade da alfabetização das crianças;
- b) Nem todos os aspectos que qualificam o trabalho de uma escola com crianças em período de alfabetização podem ser normatizados por padrões. Dessa forma, o estabelecimento de um nível a ser alcançado nos testes da Provinha Brasil pode fazer com que os aspectos avaliados recebam maior ênfase no currículo das escolas, acarretando um estreitamento curricular;
- c) Os padrões podem produzir um efeito de nivelamento, trazendo repercussões principalmente para a organização do trabalho do professor;
- d) Os padrões podem ser expressos de maneira genérica, o que não garante que esta “qualidade” alcançada seja mantida com o passar do tempo.

Portanto, compreendemos que a Provinha Brasil pode servir como um indicador da qualidade da alfabetização se os seus resultados forem interpretados no interior da escola e cotejados com outros indicadores<sup>57</sup> de qualidade, estabelecidos de forma negociada e compartilhada. Nos cadernos de “Reflexões sobre a Prática” (BRASIL, 2011c, 2011d) a orientação é que a PB seja uma avaliação que possibilite aos profissionais da escola investigar e compreender o processo de alfabetização das crianças a partir de uma análise coletiva dos resultados da avaliação que levará à tomada de decisões quanto ao trabalho que será desenvolvido durante o ano letivo. Além disso, após essa análise e discussão coletiva, recomenda-se que a escola:

[...] avalie a distribuição dos conteúdos e das capacidades da alfabetização e letramento no ano, e ao longo dos anos subsequentes, determinando quais deles irá privilegiar;

---

<sup>57</sup> Esses indicadores precisam ser periodicamente acompanhados por meio de procedimentos de avaliação que certifiquem se estes são efetivamente apropriados para garantir o processo de alfabetização da rede, bem como se as condições são favoráveis.

compartilhe essas metas com as famílias de seus alunos, para acolher sugestões e, por meio desse diálogo, favorecer o interesse da família pelo aprendizado do aluno e oferecer subsídios para o acompanhamento da aprendizagem;

compartilhe esses objetivos com o próprios alunos, para que sempre saibam o que deles é esperado e para que possam, assim, monitorar seu processo de aprendizagem;

utilize os resultados da avaliação como material para a formação continuada de alfabetizadores. (BRASIL, 2011c, p. 6).

É possível observarmos o esforço dos profissionais envolvidos na elaboração de todo o material que acompanha a Provinha Brasil para que essa avaliação não sirva para classificar as crianças ou ranquear escolas e redes de ensino. A ênfase é posta no trabalho coletivo, por isso a orientação de analisar os resultados dos testes em grupo e individualmente, envolvendo as crianças e inclusive seus pais ou responsáveis, para planejar ou replanejar ações, na sala de aula e na escola, de forma a modificar estratégias e procedimentos de ensino que não atenderem às necessidades dos estudantes ou que não se mostrarem adequados. Mas, como nenhuma avaliação é neutra, há também a intenção de que a PB seja indutora do que deve ser ensinado, e até mesmo priorizado, o que pode, na prática, configurar um reducionismo curricular. Tanto que há um destaque, nos cadernos de “Reflexões sobre a Prática” (BRASIL, 2011c, 2011d), dos programas do governo federal (Plano Nacional do Livro Didático – PNLD e o Plano Nacional de Biblioteca Escolar – PNBE) que garantem a distribuição de livros didáticos e dicionários, previamente selecionados pela equipe técnica do MEC, como também a composição e ampliação periódica de acervos de biblioteca. Além disso, também é esperado que o material da Provinha Brasil sirva de subsídio para a formação continuada dos professores<sup>58</sup>, por isso a Rede Nacional de Formação de Professores criada pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), coordenou a elaboração da Provinha Brasil. “Esta articulação entre os diversos programas do MEC ligados à alfabetização e ao letramento e a Provinha Brasil reforça o caráter político-pedagógico que a diferencia de outras avaliações” (BRASIL, 2011c, p. 17).

Há, portanto, uma perspectiva formadora direcionada ao período da alfabetização que é coerente e pode contribuir para apoiar o trabalho do professor alfabetizador. Entretanto, dependendo da forma em que o trabalho for organizado, ao contrário de

---

<sup>58</sup> Há um destaque para as ações da Rede Nacional de Formação e do programa Pró-letramento no processo de formação continuada dos professores.

favorecer, pode esvaziar o trabalho docente. Por isso, mais importante que saber, por meio de um teste padronizado, se as crianças estão sendo alfabetizadas com até oito anos, é a realização da avaliação do trabalho pedagógico de toda escola, a ser feita por ela própria. Villas Boas (2004, p.17 e 18) afirma: “Vivemos o momento propício para repensarmos a avaliação que praticamos e propormos a que consideramos necessária, porque as mudanças nas políticas de avaliação certamente influenciarão as práticas adotadas nas escolas de todos os níveis”.

Nessa direção, somente é possível compreender a amplitude desta política de avaliação se o foco for a organização do trabalho pedagógico, em um movimento dialético, repleto de significados, conflitos e contradições que se manifestam no espaço concreto da escola e da sala de aula. Análise que será realizada no capítulo seguinte.

### CAPÍTULO III

#### A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS NA SEEDF: CONTEXTOS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Ao longo do tempo, a organização do trabalho pedagógico tem sido permeada por conflitos e contradições, refletindo princípios, concepções e posturas que ora promovem avanços, ora dificultam o processo de ensino-aprendizagem. O fato é que manter ou romper determinados paradigmas que consolidam hegemonias no campo educacional é um movimento que necessita abalar as estruturas da organização social como um todo, e não somente a forma de organização da escola.

De acordo com Tardif e Lessard (2012), tanto na Europa quanto na América do Norte, uma série de proposições foi definida com a finalidade de melhorar a docência. Os autores elencaram vários consensos, tais como: a) dar novamente poder as escolas e seus atores; b) promover uma ética profissional ancorada no respeito ao aluno e voltada para a aprendizagem; c) construir pesquisas que possam ser úteis na prática; d) incentivar a colaboração entre pesquisadores e professores; e) valorizar a competência profissional e práticas inovadoras; f) avaliar com o objetivo de melhorar as práticas de ensino e dos atores; g) fortalecer o trabalho coletivo dos professores e sua participação na gestão da educação; h) integrar família e escola; i) reduzir a burocracia e j) valorizar a docência de modo geral. No entanto, tais propostas acabaram não sendo incorporadas ao longo de tempo e

[...] o diagnóstico é severo: **os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente**, dispersa, pouco relacionada ao exercício completo do serviço; a participação à vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. Além disso, **muitos professores permanecem amarrados a práticas e métodos tradicionais de ensino**, enquanto os estabelecimentos são, muitas vezes, refratários a reformas, seja por inércia ou costume, seja porque simplesmente não recebem recursos financeiros, materiais e temporais necessários para levá-las adiante. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 26 e 27, grifos nossos).

No Brasil, vários são os condicionantes historicamente indicados para a frágil valorização da profissão docente e que geram consequências de diferentes ordens para o trabalho pedagógico. Por isso entendemos que a escola é uma unidade complexa de

interesses, conflitos e teia de relações afetivas, organizada em função de objetivos e de um projeto, ora claros, ora difusos. Assim, sua realidade somente pode ser apreendida quando os elementos que a constituem forem analisados de forma integrada, em um movimento dialético capaz de transpor o concreto-dado na direção do concreto-pensado.

Partimos do pressuposto que o trabalho pedagógico realizado no interior da escola não pode desconsiderar as profundas transformações em torno de aspectos como estrutura, modalidades de organização, processos de decisão, relações de trabalho e dinâmicas de relações de poder. No entanto, proceder a uma ampla análise do sistema educacional brasileiro não é o mote desta pesquisa, de forma que focaremos o contexto em que a pesquisa foi realizada. O que intencionamos é compreender as implicações da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores alfabetizadores e gestores a partir da análise das condições de desenvolvimento do processo de ensino na SEEDF. Antes, porém, é necessário discorrer sobre o que entendemos por organização do trabalho pedagógico e sua articulação com a avaliação.

## **1 A organização do trabalho pedagógico**

Inúmeras pesquisas têm enfatizado a estreita relação entre educação e sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1975; CUNHA, 1975; FREITAG, 1977; SAVIANI; 1983; GRAMSCI, 1991, 2000; FREITAS, L. 1995; entre outras). São estudos que discutem acerca dos mecanismos pelos quais a educação, e mais concretamente a escola, contribui para a produção e para a reprodução de uma sociedade em classes e mostram a lógica operatória da escola que temos, revelada na forma como o trabalho pedagógico é organizado.

O trabalho pedagógico abrange teorias, concepções e crenças de diferentes espaços e tempos educativos, de forma que pode haver uma multiconfiguração de referências e critérios que mudam de acordo com aqueles que o vivenciam e o concebem (RESENDE, 2008). Por isso a organização do trabalho pedagógico escolar só pode ser compreendida em cada tempo histórico.

De forma geral, “[...] considerar a dimensão da organização do trabalho pedagógico da escola é importante porque impede que nos limitemos à interação entre professor e aluno, como se ela fosse uma relação isolada”. (FREITAS, L. *et al.*, 2009, p. 30). A organização do

trabalho pedagógico se constitui em diferentes níveis da dinâmica educativa, o que abrange a escola como um todo e a sala de aula, incluindo as ações do professor na interação com os estudantes, as ações da equipe gestora, o relacionamento entre gestores e professores e as interações entre os estudantes.

Assim, entendemos que a presença ou ausência de certas características organizacionais das escolas, como o estilo de liderança, o grau de responsabilidade dos seus profissionais, a participação coletiva, o currículo, a estabilidade profissional e a qualidade da formação dos professores são determinantes não somente para aprendizagem dos estudantes, como também são fatores que influenciam diretamente o desenvolvimento do trabalho docente e a cultura organizacional<sup>59</sup> da escola.

Considerar os contextos educativos e as dimensões afetivas e relacionais construídas no interior da instituição educativa favorece o desenvolvimento de uma visão globalizante e integradora da organização do trabalho pedagógico. De acordo com Clímaco (2005), a escola pode ser entendida numa tríplice vertente. A primeira, a toma como um sistema em si mesma, composta de estrutura, recursos, profissionais com saberes comuns e diferentes e também com histórico de vidas muito diversificadas. Por isso a escola é tida como unidade complexa de interesses, conflitos e teia de relações afetivas, organizada em função de objetivos e de um projeto, ora claros, ora difusos. Na segunda vertente, a escola é um mesossistema, ou a interface entre o sistema educacional e social macro e as microunidades organizativas que constituem o interior da instituição educacional. A organização do trabalho pedagógico está, então, pautada por critérios de racionalidade e objetividade normativa que se integram com as motivações e expectativas de todos os atores do processo educativo. Por fim, a escola também é uma unidade periférica do grande sistema, um microsistema que representa uma unidade de gestão, que atua independente do seu grau de autonomia e de descentralização.

Essa visão dialética da escola nos permite compreender que as mudanças no campo educacional não acontecem de forma isolada e tampouco por força da retórica política e normativa. A escola, que é a unidade central do sistema educacional, muda em conjunto com a sociedade.

---

<sup>59</sup>Entende-se cultura organizacional como o que sintetiza os sentidos que as pessoas dão as coisas (modos de agir e pensar, valores, comportamentos, modos de funcionamento que expressam a identidade dos profissionais que trabalham na escola), gerando um padrão coletivo de pensar e de agir (LIBÂNEO, 2004).

Segundo Resende (2008), parece haver um consenso de que atualmente a organização e a execução do trabalho pedagógico têm sido cada vez mais permeadas por provisórias. São muitos os movimentos de idas e vindas que permeiam o trabalho pedagógico, marcados por tensões entre diferentes paradigmas que definem os chamados indicadores de qualidade na educação, bem como as mudanças de gestão no campo educacional, que provocam um constante recomeço, como se os saberes da docência pudessem ser neutralizados para, então, partir-se do “zero”. No caso do Brasil, soma-se a esta problemática a ausência de um sistema nacional de educação, a descontinuidade das políticas públicas e o baixo investimento em educação que torna inadequada a organização das escolas <sup>60</sup> (SAVIANI, 1994; 2008), principalmente de Educação Básica.

Daí a importância de compreendermos como o sentido ontológico da categoria trabalho ganha significado dentro da organização pedagógica, a qual está relacionada às formas concretas da materialização do trabalho docente no interior da escola e da sala de aula.

### ***1.1 A categoria trabalho no âmbito escolar***

Partindo da concepção marxista de que, ao mesmo tempo em que o homem transforma o meio para atender as suas necessidades básicas transforma-se a si mesmo, podemos afirmar que o homem, agindo sobre a natureza por meio do trabalho, constrói o mundo histórico, o mundo da cultura, o mundo do humano. O trabalho é “[...] ação no sentido de sobrevivência, da vida material. Mas é, simultaneamente, ação de conferir sentido à realidade e ao próprio ser humano, em sua existência com os outros” (RIOS, 2004, p. 103). É, portanto, o trabalho que define a essência da realidade humana.

Para Marx e Engels (1989) a maneira como os homens produzem seus meios de existência depende das condições materiais da sua produção. Isso significa que um modo de produção representa uma maneira determinada de manifestar a vida, estando a produção das

---

<sup>60</sup>Uma organização adequada das escolas “[...] envolve uma boa infraestrutura física, administrativa e pedagógica, um fluxo regular de investimentos que permita o pleno funcionamento das escolas e procedimentos que garantam uma prática educativa sólida, consistente, aberta e crítica” (SAVIANI, 2010b, p. 183).

ideias, das representações e da consciência intimamente ligadas à atividade material e intelectual dos homens a partir do seu processo de vida real.

Tendo como referência os diferentes modos de produção da sociedade desde os primórdios até o surgimento da escola e do capitalismo, Saviani (2006; 2008) afirma que a educação tem suas origens nesse processo pelo qual o homem produz a sua existência ao longo do tempo. Nas comunidades primitivas os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção e nesse processo se educavam e educavam as novas gerações. Com a apropriação privada da terra nas sociedades antigas e medievais, o modo de produção passa a ser escravista e feudal, surgindo uma classe reduzida que vivia do trabalho produzido pela massa e que então ocupava o seu tempo com uma educação diferenciada. A maior parte da população, no entanto, continuava a ser educada de maneira assistemática e generalista, determinada pelo trabalho.

Com a passagem à sociedade capitalista, a qual acarretou profundas alterações nas relações de produção, tanto materiais quanto da apropriação do saber, a educação passa a ser institucionalizada. A escola, erigida como instrumento por excelência para viabilizar o acesso ao saber historicamente construído pela humanidade, é a principal forma do processo de reprodução da divisão social do trabalho. Isto porque, sendo a instituição responsável pelo acesso à cultura letrada, de maneira sistemática, não mais é possível entender a educação sem a escola.

Eis a contradição amplamente discutida por Saviani (2006; 2008): o capitalismo, ao mesmo tempo que inaugura a era em que a educação passa a ser a forma dominante de acesso a cultura, marca um processo histórico concreto em que as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber.

Hypolito (1997), ao investigar a organização do processo de trabalho docente, registra que a partir do momento em que o trabalho de ensinar passou a constituir uma atividade exercida por leigos e deslocada da Igreja, surgiram preocupações para atender a uma exigência do desenvolvimento da sociedade capitalista, urbana e industrial resultando um caráter mais técnico-profissional a essa atividade. Mas é inegável que, por muito tempo, a Igreja, suas corporações e o Estado incentivaram a atividade docente como sacerdócio e vocação, de forma que o professor era confundido com o cidadão, o profissional, o amigo, esvaziando a função docente.

São muitas as contradições que constituem a atividade docente ao tempo em que o Estado consolida a implantação de um sistema educacional sob o seu controle. O movimento histórico de implantação e expansão de um sistema público e laico, aliado ao desenvolvimento do capitalismo e ao processo de urbanização e industrialização, significou a busca de profissionalização dos docentes, bem como o momento em que o Estado se instaura como organizador e controlador do sistema por meio da efetivação do assalariamento e da funcionalização. O que Hypolito (1997) destaca é que o processo de proletarização dos profissionais da educação acarreta o processo de alienação e desqualificação de seu trabalho, evidenciando-se uma cisão entre o trabalhador e a organização dos processos de trabalho.

Marx e Engels (1989) analisaram a questão da divisão social do trabalho com a origem das múltiplas formas de alienação dos seres humanos, o que nos faz compreender que há um processo de relações entre homem e natureza articulado à intencionalidade de transformar e humanizar. Nessa esfera, a principal diferença entre o homem e os animais é justamente o trabalho, isto é, a produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e, simultaneamente, da produção de novas necessidades.

Como esclarece Antunes (2005), foi com Marx que o trabalho conheceu sua síntese sublime: trabalhar era necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas, sob o fetiche da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, forçada e compulsória, exterior e extrínseca. Portanto, somente é possível compreender o trabalho docente considerando essa dimensão dúplice do labor humano, num movimento dialético que implica superação e manutenção.

Para Marx (1978), o trabalho concreto pode ser produtivo ou improdutivo, dependendo da relação social no qual se insere. De forma sintética, trabalho material é aquele que produz mais valia, gerando bens materiais, enquanto o trabalho imaterial é a expressão do conteúdo informacional da mercadoria, podendo produzir mercadorias de duas espécies: a) trabalho que gera suporte material, separando o produtor de seu produto, como a produção de um livro ou de uma obra de arte; b) trabalho em que o produto não se separa do ato de produzir, como uma peça teatral, uma apresentação musical ou uma aula.

A educação localiza-se nessa segunda modalidade de produção não-material, a qual coincide com a produção do saber, objeto específico do trabalho escolar, pois “[...] se a educação não se reduz ao ensino, é certo, entretanto, que ensino é educação, e como tal,

participa da natureza própria do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 12). O estudante consome a aula ao mesmo tempo em que o professor a produz, sendo a especificidade da educação os conhecimentos, as ideias, os conceitos, os valores, as atitudes, os hábitos, entre outros.

Por isso, a relação do homem com a realidade social é sempre mediatizada pela apropriação do saber produzido pela humanidade historicamente. Saviani (2008) alerta, no entanto, que essa mediação não pode transformar diretamente a sociedade. Isto é, o processo de transformação se constitui de forma mediatizada, possibilitando a criação de uma mentalidade desenvolvimentista que eleve a consciência das massas. Logo, esse processo não se dá ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos. O processo de desenvolvimento das consciências não é autônomo. Ao contrário, ele é a mais clara expressão das estruturas econômicas e sociais que se processa em meio a uma sociedade dividida em classes, marcada pelas relações de poder.

A partir dessa perspectiva é que Saviani (2008), numa visão de totalidade, explicita a natureza da educação e formula o conceito de trabalho educativo:

[...] a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008, p. 13).

Nesse texto, fica claro que o autor concebe a historicidade da educação imbricada na historicidade do ser humano, sendo central a relação entre trabalho e educação. A educação não é compreendida a partir dos acontecimentos cronológicos das ideias educacionais. O homem é tomado como um ser que se forma histórica e socialmente por meio da apropriação do conhecimento que também é histórico e socialmente produzido. Ele não se faz homem naturalmente, não nasce sabendo pensar, sentir e agir como homem. Em outras palavras, podemos dizer que o homem, para ser homem, precisa aprender, o que implica trabalho educativo (SAVIANI, 2008). Por isso, esse homem só é capaz de transformar sua realidade na medida em que ele a conhece e atua sobre ela. A transformação passa necessariamente pela consciência e prática do homem, ou seja, pela práxis.

Concordamos com Pistrak (2000) que somente por meio da mudança de práticas e de sua estrutura de organização e funcionamento é possível transformar a escola e colocá-la a serviço da transformação social. Alterar os conteúdos nela ensinados não basta. É preciso constituir novos objetivos voltados para formação dos cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção de uma nova sociedade. Na medida em que a escola rompe com o paradigma centrado no discurso e no mero repasse de conteúdos, e passa a assumir a lógica da vida, centrando as ações escolares na atividade produtiva, é que ela oportuniza a transformação social. Por isso o autor defende a auto-organização dos estudantes. Essa é uma dimensão fundamental para superar a forma em que o trabalho da escola contemporânea é organizado, pois a partir dela a posição de todos os envolvidos no processo educacional é revista.

De forma semelhante, Gramsci (2000) propõe um novo modelo de escola movido pelo princípio do trabalho, não só manual, mas intelectual, ao que chamou de Escola Unitária. Duas características marcantes desse modelo, que está a serviço da transformação social, são: a) uma escola pública, para todas as classes sociais, e b) uma escola em que não haveria a separação entre a formação para o trabalho e a formação intelectual clássica.

A escola, como uma das instâncias do trabalho educativo, tem o papel de socializar o saber de forma organizada, a fim de contribuir para o desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”<sup>61</sup>, para a passagem do senso comum à consciência filosófica, servindo de instrumento de luta contra hegemônico. Frisamos que a questão da socialização do saber defendida se inspira na concepção dialética, ou seja, trata-se de socializar o saber sistematizado.

Portanto, “[...] prática pedagógica é *trabalho*, trabalho determinado pelas condições objetivas do processo de produção do ensino, que por sua vez é subordinado ao processo mais amplo da produção” (SILVA, K. 2008, p. 20, grifo da autora). O trabalho docente, nesta lógica, é resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção e expressa a mesma dimensão dúplice do trabalho, pois ao mesmo tempo em que pode transformar as relações sociais, também pode servir como instrumento para mantê-las, ou seja, pode ser ferramenta de emancipação e/ou reprodução.

---

<sup>61</sup> Vigotski (1998) entende que as funções psicológicas superiores ou comportamento superior como o resultado da combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. De origem sócio-cultural, tem como característica essencial à estimulação autogerada, isto é, a criação de uso de estímulos artificiais que tornam a causa imediata do comportamento.

Essa contradição do trabalho educativo, advinda da própria natureza do trabalho em uma sociedade capitalista, faz com que a função docente esteja intimamente relacionada com a função da escola em um movimento que, historicamente, se caracteriza como campo de luta hegemônica. Assim, é necessária a compreensão de que o trabalho pedagógico do professor não pode desconsiderar as profundas transformações em torno de aspectos como divisão do trabalho, modalidades de sua organização, dinâmicas de relações de poder e controle. Também não se pode “ignorar as tramas que se têm construído mundialmente, caracterizadas pela racionalidade capitalista, que parece impor, progressivamente, que menos pessoas produzam cada vez mais e, também, o que devem produzir e como produzir” (RESENDE, 2008, p. 13).

O saber está a serviço do trabalho, por isso a função docente pode ser definida em relação aos saberes que a caracterizam. Saberes esses definidos “[...] como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2006, p. 36). Isto significa que os saberes dos professores estão relacionados com sua experiência de vida, com as condições do seu processo de formação e com sua história profissional mediatizada pela sua relação com os estudantes, com seus pares e demais atores do processo educativo na dinâmica interativa da sala de aula e da escola. Portanto, é um saber profundamente social que, ao mesmo tempo, é tecido por saberes individuais por meio das relações mediadas pelo trabalho. Por isso é um saber plural, composto, heterogêneo e também temporal.

Entretanto, o que ocorre é que “[...] a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de produzir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2006, p. 40). Nesse sentido é que Sacristán (1995), apoiado em Apple (1989), afirma que a profissão docente, devido às influências políticas, econômicas, sociais e culturais, não detém a responsabilidade exclusiva sobre a atividade educativa. Por isso assistimos à situação de desprofissionalização do professor, bem patente na imagem social, na formação de professores, na regulação externa e na intensificação<sup>62</sup> do trabalho docente.

A função social do professor acaba sendo esvaziada quando não consideramos as reais condições do contexto de trabalho docente, além de gerar conflitos manifestos e

---

<sup>62</sup> Sobrecarga de atividades relacionadas com o ensino, a avaliação, a gestão, etc. (SACRISTÁN, 1995).

latentes que contribuem para o adoecimento do professor, como é o caso da chamada *Síndrome de Burnout*. Segundo Codo (2006), essa síndrome afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar, causando desânimo e desistência e que, em alguns casos, conduz ao abandono definitivo do trabalho. Por isso é necessária a intensificação de esforços para que sejam efetivadas condições adequadas ao exercício da profissão docente. Da mesma forma em que também é fundamental que todos os professores tomem consciência de sua própria profissionalidade e de sua responsabilidade em termos individuais e coletivos para construção de um outro projeto, não somente para a escola, mas para o país.

Em síntese, podemos dizer que a função social da escola é a democratização e a socialização do saber sistematizado, fundamentais ao desenvolvimento cultural e que concorre para o desenvolvimento humano em geral, sendo o professor produtor de saberes. O ato educativo é sempre um processo intencional e sistematizado de produção e disseminação do conhecimento, da mesma forma que o trabalho é uma atividade criadora do homem que contém a intencionalidade da ação. A função primordial do professor é ensinar, mas também é função básica a sua participação na organização e na gestão da escola, contribuindo nas decisões organizativas, administrativas e pedagógicas. Saberes estes que definem sua função e que dependem da organização do trabalho escolar, a qual está diretamente relacionada com o campo da avaliação.

## **2 A avaliação e sua articulação com o trabalho pedagógico**

As formas de organização da escola constituem-se práticas educativas articuladas tanto com a aprendizagem dos estudantes como com o trabalho docente. Libâneo (2004) destaca que a organização escolar, as relações profissionais, as formas de gestão, as regras e as normas atuam na produção das ideias, modos de agir, práticas dos docentes e comportamento dos estudantes. Da mesma forma, os professores e os estudantes são participantes ativos dessa organização, atuando diretamente para a definição de objetivos, formulação do projeto pedagógico-curricular, atuação nas tomadas de decisão, nos processos de gestão e na forma de funcionamento da escola.

Tanto a escola como um todo quanto a sala de aula são espaços de aprendizagem, de compartilhamento de significados. Por isso Villas Boas (2004) aponta dois tipos de trabalho

pedagógico. O primeiro diz respeito ao trabalho desenvolvido pela instituição educacional, envolvendo todas as atividades e os seus diferentes atores. O segundo, em sentido restrito, refere-se ao trabalho pedagógico realizado pelo professor com seus estudantes.

Esse conceito nos faz concordar com Freitas, L. (1995) que a unidade do trabalho pedagógico não é a aula, proposta amplamente discutida e propagada no campo da Didática por meio da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Tal abordagem, “[...] ao centrar sua reflexão na criticidade dos conteúdos, ofusca a prática social, o trabalho material produtivo ou socialmente útil como elemento de fundamentação da atividade não-material exercida na escola” (p. 41). O autor acrescenta que ao se prender na dimensão da aula, a organização do trabalho pedagógico da escola atende aos preceitos da escola capitalista: homogênea, seriada, que prima pela simultaneidade de conteúdos, métodos e livros, estrutura de poder, divisão de tarefas, etc.

Como contraposição, Freitas, L. (1995) afirma que o trabalho pedagógico da escola é dependente de seus objetivos, os quais incluem o conteúdo e a forma da escola. Mais que isso: os objetivos interagem com a função que a sociedade especifica para a escola, mediada pela organização do trabalho pedagógico. Portanto, a construção da didática está baseada na própria prática da escola. As categorias da didática e da organização do trabalho escolar, estando em permanente análise, nos permitem encontrar as contradições reais em seus respectivos níveis e visualizar, em cada momento histórico, as formas de luta e/ou superação das mesmas na realidade específica.

A hipótese sustentada pelo autor é que a categoria objetivos/avaliação seja chave para compreender e transformar a escola, uma vez que modula a categoria conteúdo/método. O par dialético objetivos/avaliação abrange tanto os objetivos de conteúdo como os objetivos ligados a atitudes e valores, os quais são expressos pela função da escola incorporada na organização do trabalho pedagógico, sendo a avaliação a guardiã dos objetivos.

Tal entendimento é fundamental para compreender o campo da avaliação educacional, com destaque para a articulação da avaliação externa com a organização do trabalho pedagógico. Se a avaliação só pode ser compreendida no conjunto das categorias da didática e de acordo com a concepção de educação e de sociedade subjacente a tais categorias, o fundamento que precisa ser analisado transcende o campo das técnicas e procedimentos avaliativos, rompendo com a falsa ideia difundida há anos que medir é

avaliar. Nesse sentido, concordamos com Freitas, L. (2006, p. 90) que “[...] medir não é avaliar, ainda que avaliar suponha algum tipo de medida”. Além disso, a compreensão do campo da avaliação educacional só se dá “no âmbito das demais categorias do processo pedagógico, as quais supõem uma intrincada rede de relações com outras ciências que dão suporte epistemológico à compreensão do fenômeno educacional, âmbito no qual se insere a própria avaliação educacional” (p. 92).

Desse modo, discutiremos os elementos da organização do trabalho escolar que, durante a pesquisa, tornaram-se mais latentes e fundamentais para a compreensão dos limites e possibilidades do uso de um instrumento de avaliação elaborado fora do espaço da escola, mas com a intenção de servir de indicador para a avaliação interna da aprendizagem das crianças e também externa, caso a gestão assim o utilize. Faremos a discussão da organização da rede de ensino da SEEDF, destacando alguns de seus atuais desafios, para então procedermos com a análise da organização da escola investigada, denominada de Escola Bioma, em um movimento dialético que considere a totalidade dos componentes do trabalho realizado pelas professoras alfabetizadoras e gestores que fizeram parte da pesquisa. No bojo da análise, traremos também dados obtidos pelo questionário aplicado a uma amostra significativa de professoras alfabetizadoras que atuavam no 2º ano de escolarização do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do DF.

### **3 A organização do trabalho pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal e da Escola Bioma: o instituído e o praticado**

A atual estrutura organizacional da SEEDF, de acordo com o decreto nº 33.409, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal em 12 de dezembro de 2011, é composta por oito unidades orgânicas, vinculadas ao gabinete do Secretário de Educação, que conta com uma Secretária-Adjunta e com quatro cargos de assessoria: parlamentar, jurídico-legislativa, comunicação social e eventos e atividades culturais. As oito unidades compõem-se de coordenações, gerências e núcleo estruturados. São elas: 1) Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional; 2) Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional; 3) Subsecretaria de Modernização e Tecnologia; 4) Subsecretaria de Educação Básica; 5) Subsecretaria de Administração Geral; 6) Subsecretaria de Gestão dos

Profissionais de Educação; 7) Subsecretaria de Logística; 8) Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação.

Embora no projeto político-pedagógico da SEEDF conste a afirmativa de que “a função social desta Secretaria é garantir que os processos pedagógicos sejam soberanos e que os processos administrativos estejam ao seu serviço” (GDF/SEEDF, 2012, p. 12), sua estrutura revela o inverso. A partir da análise da descrição das funções de cada unidade orgânica, é possível apreendermos que das oito unidades, apenas duas, a Subsecretaria de Educação Básica (Subeb)<sup>63</sup> e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape)<sup>64</sup>, têm como principal função os processos pedagógicos. As demais centram suas ações em atividades-meio que burocratizam o processo e, em função de suas especificidades, legam as atividades-fim a um segundo plano.

A estrutura administrativa, nesse contexto, fica restrita. É correta a assertiva de Paro (2011) que essa deveria ser compreendida como a utilização racional de recursos para fins determinados, com caráter de mediação que perpassasse todo o processo de realização de objetivos. A partir desse entendimento mais abrangente, os meios utilizados, além de não se contraporem aos fins visados, estariam em constante articulação, visando à necessária coerência entre meios e fins. No entanto, na medida em que na organização da SEEDF, em nível central, há uma clara divisão entre atividades-meio e atividades-fim, agravada pela primazia quantitativa de cargos e funções da primeira em relação à segunda, em instâncias que inclusive funcionam em espaços distintos, fragilizam-se os processos pedagógicos que, por vezes, passam a ser submetidos ou relegados aos processos administrativos.

Com isso, geram-se tensões e contradições que se intensificam no interior da escola e provocam diferentes impactos. Um dos reflexos que pode ser observado é em relação à gestão. Na escola em que realizamos a pesquisa, observamos uma clara separação de funções. A diretora, atenta à demanda da área administrativa, não se envolvia com as ações pedagógicas. Reiteradas vezes dizia não ter tempo sequer para participar das coordenações

---

<sup>63</sup>A Subeb é responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas, programas e projetos em todos os níveis e modalidades de ensino (educação infantil; educação inclusiva; educação de jovens e adultos; ensino fundamental; ensino médio e educação profissional), pela construção e acompanhamento do currículo, da orientação educacional e dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de natureza especial. Além disso, é responsável também pela educação física e desporto escolar e pela implantação da educação em tempo integral (GDF/SEEDF, 2012).

<sup>64</sup>A Eape cabe a condução da formação continuada dos profissionais da educação, planejamento e realização de ações a partir de demandas da rede pública de ensino do DF, bem como o desenvolvimento de pesquisas na educação básica e a produção de material didático (GDF/SEEDF, 2012).

coletivas, momento de suma relevância para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico e para formação continuada em serviço e que representa uma importante conquista da categoria<sup>65</sup>. Das 23 coordenações coletivas que acompanhamos durante o ano letivo de 2012, a diretora esteve presente apenas em quatro, mas não ficou até o final de nenhuma delas. Além disso, sua presença se deu para tratar de assuntos gerenciais e administrativos com os professores.

O mesmo fato também foi observado em relação aos coordenadores. Dos três que a escola tinha, um estava destinado a ajudar a diretora e vice-diretora, também pouco presente nas ações pedagógicas. Um acordo feito internamente em razão da quantidade de tarefas administrativas a serem executadas e reuniões periódicas realizadas fora da escola, como justificou a supervisora pedagógica. Mesmo quando uma das coordenadoras entrou de licença gestante esse acordo ficou mantido, o que sobrecarregou tanto a supervisora pedagógica quanto a coordenadora que passou a atuar sozinha junto aos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observamos, assim, que a função administrativa não é vista em sua essência, sendo “abstraída por seus condicionantes conjecturais que a tornam ou mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio)” (PARO, 2011, p. 39).

A desarticulação entre os setores da SEEDF é outra consequência desse modelo de organização, expressando as relações de poder constituídas e gerando conflitos que são transpostos para o trabalho pedagógico das escolas. No dia em que foi aplicado primeiro teste da Provinha Brasil de Leitura de 2012, por exemplo, a diretora foi convocada para assistir a uma palestra sobre avaliação institucional na Coordenação Regional de Ensino (CRE), organizada pela Gerência Pedagógica. Tal fato revela a falta de planejamento mais amplo e integrado, expresso na fala da diretora:

*Veja como é complicado para o diretor dar conta de tudo o que a Secretaria quer: recebemos uma circular com orientações para aplicar a Provinha Brasil e o CRA cobra que o diretor esteja na escola acompanhando a prova. Mas a regional nos convoca para uma palestra. E quando questionamos, a resposta é que a reunião já estava marcada há mais tempo e não dava pra desmarcar. Parece não haver comunicação*

---

<sup>65</sup> Os professores do Distrito Federal, com carga horária de 40h semanais, lecionam apenas em um turno (25h). O outro período (15h) é direcionado para atividades de planejamento individual, dentro ou fora da escola (a escolha do professor), nas segundas e sextas-feiras, coordenação coletiva às quartas-feiras e participação em cursos de formação continuada em serviço e/ou atividades de planejamento e reforço escolar às terças e quintas-feiras.

*entre os funcionários de um mesmo setor. (Profª. Ixora. Diretora. Informação verbal).*

Barroso (2006) denuncia que desde o início a história da escola foi marcada por esta tensão permanente entre uma “racionalidade pedagógica” e uma “racionalidade administrativa”. Em relação à estrutura organizacional da SEEDF, a pesquisa de Lima, E. (2011) também mostrou que esse conflito de racionalidades ainda é bastante presente no espaço da escola. Com efeito, os avanços para superação de importantes desafios têm ocorrido de forma lenta e, muitas vezes, constituem obstáculos difíceis de serem transpostos.

Entre os desafios a serem superados pela educação pública do Distrito Federal, como a necessidade de ampliação do acesso a creche, a universalização da pré-escola, a erradicação do analfabetismo, a precarização de algumas escolas e salas de aula e a inclusão escolar, destacamos para efeito de análise: a) a descontinuidade das políticas educacionais; b) a dificuldade de apropriação do currículo prescrito; c) os altos índices de reprovação, evasão e distorção escolar e d) a recente cultura de práticas de avaliação do trabalho pedagógico. Porém, esclarecemos que a discussão desses desafios não será esgotada, tendo em vista a amplitude e complexidade de cada um deles. Nossa intenção é procedermos a análise sucinta, considerando a relevância desses aspectos para a compreensão das possibilidades e limites da Província Brasil em relação ao trabalho pedagógico de professores alfabetizadores e gestores. Discorrer sobre os desafios é, pois, um ponto de partida necessário para passarmos de uma atividade assistemática à sistematização, uma vez que a formulação de uma pedagogia (teoria educacional) exige a integração tanto dos problemas como dos conhecimentos, a ponto de ultrapassá-los, “na totalidade da práxis histórica, na qual receberão o seu significado pleno e humano” (SAVIANI, 2010, p. 46).

### ***3.1 A descontinuidade das políticas educacionais na SEEDF***

A estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal muda a cada gestão em razão dos diferentes propósitos políticos e perspectivas ideológicas, gerando uma grande rotatividade de profissionais em todas as áreas e setores. Grande parte dos que exercem atividades de gestão nas diretorias centrais são profissionais de carreira, mas isso

não garante a sua permanência em funções estratégicas nas trocas de governo<sup>66</sup>. Com efeito, as políticas educacionais no âmbito da SEEDF são marcadas por discontinuidades, o que fragiliza substancialmente os processos pedagógicos, principalmente pelo alto grau de desarticulação das ações. Além disso, quando as mudanças ocorrem em um período curto, muitos projetos demoram a ser iniciados e acabam não sendo devidamente planejados, implementados e avaliados, provocando desconfiança e resistência dos docentes diante de cada nova proposta, como tem ocorrido recentemente em relação à implantação da organização escolar em ciclos no Ensino Fundamental e da semestralidade no Ensino Médio.

A discontinuidade é estrutural nas políticas públicas brasileiras. Conforme Saviani (2008; 2010), embora possa se manifestar de várias maneiras, historicamente é um problema que se tipifica mais visivelmente na pletera de reformas anunciadas como estratégias de solução. Cada novo governante procura imprimir sua marca, por isso desfaz o que estava em curso e propõe outras ações para projetar a ideia de mudança e renovação. Como consequência, acrescenta o autor, o Brasil chegou ao final do século XX sem resolver problemas sérios e já superados por outros países, como a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Há de se considerar ainda a forte influência do patrimonialismo, do gerencialismo, da centralização das decisões e das relações de poder que, de diferentes modos, inviabilizam a verdadeira democratização da gestão.

No período em que a Provinha Brasil foi implementada, em 2008, a SEEDF passava por uma série de reformas estruturais pautadas nos seguintes eixos: aprendizagem, formação de diretores e gestores, gestão compartilhada<sup>67</sup>, educação integral<sup>68</sup> e avaliação institucional (GDF/SEEDF, 2008). Com isso, a proposta pedagógica e a organização curricular sofreram alterações significativas e foi instituído o primeiro Sistema de Avaliação do Desempenho

---

<sup>66</sup> Esta discontinuidade de políticas públicas, geralmente marcada pela alternância de governos, no DF ocorre inclusive durante uma mesma gestão. No período de 2007 a 2010 a Subeb, por exemplo, teve seis trocas de subsecretário. Na atual gestão, até agora, a Secretaria de Educação trocou de secretário e a Subeb está com a terceira subsecretária. Registra-se ainda que no mesmo período (2007 a 2013), a chefia do Núcleo de Anos Iniciais, responsável pelo acompanhamento da Provinha Brasil, passou por cinco trocas. Além disso, há uma grande rotatividade da equipe, principalmente em função da remuneração. Além disso, havia uma perda significativa de salário para os professores lotados em nível central. Outro fator que contribui para o agravamento do quadro é a demanda de trabalho para a área pedagógica, que conta com uma estrutura mínima. O Núcleo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, responsável por 389 escolas da rede pública de ensino do DF em 2012 era composto por uma equipe de apenas cinco pessoas.

<sup>67</sup> Regulamentada pela Lei nº 4.036, de 25 de outubro de 2007, (DODF nº 207, de 26/10/07).

<sup>68</sup> Amparada legalmente no art. 205 da Constituição Federal, combinado com o art. 2º da LDBEN e regulamentada pelo Decreto nº 28.504, de 4/12/07.

das Instituições Educacionais da SEEDF (Siade). Essa gestão, que não finalizou o governo em razão do afastamento compulsório do governador (José Roberto Arruda<sup>69</sup>) e renúncia do vice-governador (Paulo Otávio<sup>70</sup>) do Distrito Federal em 2010, apresentou características específicas da regulação em relação às políticas educacionais que podem ser categorizadas como de desresponsabilização do Estado. Tratava-se de uma racionalidade instrumental, do gerencialismo da formação, com ênfase nas competências e que visava a performatividade do professor (regulação pela avaliação e prêmio), resultando na gestão democrática representativa. A terceirização do serviço público por meio da adoção de programas e projetos, geralmente instituídos por compra de “pacotes fechados” que prometiam promover resultados “rápidos e eficazes”, foi uma marca em vários setores, inclusive na educação<sup>71</sup>. E, mesmo sem o avanço das principais reformas estruturais, a mercadorização da educação, o gerencialismo nas decisões, o voluntariado, o desempenho, a autonomia outorgada foram alguns dos aspectos mais presentes nessa gestão. No entanto, a Provinha Brasil não foi utilizada para promover o ranqueamento entre escolas e CRE pelos gestores do nível central porque o núcleo responsável pelo seu acompanhamento era constituído por profissionais de carreira que defenderam a proposta do governo federal, mesmo sofrendo “pressão” da Coordenação de Avaliação Institucional<sup>72</sup> da época para que isso fosse feito.

O atual governo (2011-2014) defende como principais características a participação e a descentralização, sendo o papel do Estado o de motivador da participação da comunidade escolar e local nas decisões políticas. De imediato, extinguiu todos os programas e projetos terceirizados na gestão anterior, como o Ciência em Foco, Se Liga e Acelera Brasil, Projeto Veredas e também com o Siade, mas deixa subentendida sua própria proposta político-

---

<sup>69</sup> A crise que abalou o DF desde a Operação Caixa de Pandora, deflagrada pela Polícia Federal, em novembro de 2009, para desarticular um suposto esquema de corrupção envolvendo o governo do DF e a Câmara Legislativa levou ao afastamento do governador do DF. Com a prisão decretada pelo STJ (Superior Tribunal de Justiça) por tentativa de suborno, José Roberto Arruda entregou-se na no dia 11/02/2010 à Polícia Federal. E, no dia 16/07/2010, o Tribunal Regional Eleitoral do DF determinou no a perda do mandato do governador afastado por infidelidade partidária. Arruda foi apontado como comandante de um suposto esquema de distribuição de propina a aliados.

<sup>70</sup> Com o afastamento do governador, o vice Paulo Octávio assumiu o cargo, mas não resistiu à falta de apoio político. No dia 23/0/2010 enviou à Câmara Legislativa do Distrito Federal um pedido de renúncia do cargo.

<sup>71</sup> Empresas de grande porte, como a Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana - RITLA, a Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna, foram contratadas para prestarem serviços educacionais de apoio às políticas públicas de iniciação científica e de combate à evasão e a repetência em toda a rede de ensino.

<sup>72</sup> A Coordenação de Avaliação Institucional, ligada diretamente com a equipe de assessoria do Secretário de Educação, era responsável pela criação e implementação do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais – Siade.

pedagógica, que chega às escolas após um ano e meio de gestão, e sofre críticas por sua falta de planejamento. A questão que levantamos é que o fato de interromper esses programas em andamento sem que sejam substituídos por outras ações ou propostas, e geralmente no momento em que começam a serem compreendidos no interior da escola, contribui para uma visão negativa dos professores em relação às políticas públicas, conforme pode ser observado nas seguintes falas:

*O problema é que aqui no DF tudo começa e acaba de uma hora pra outra. E ninguém sequer nos dá uma devolutiva. Mudou o governo, muda tudo! Não tivemos nem retorno da última prova do Siade. É uma tristeza essa falta de continuidade. [...] Foi a mesma coisa com o “Ciência em Foco”. Um projeto tão rico, tão lúdico, excelente para trabalhar com as crianças e que acabou por conta de roubalheira na política. O material está na sala, mas não podemos usar porque está proibido, e também não chega mais para as escolas os materiais. Isso é um absurdo! (Prof<sup>a</sup>. Hortência. Informação verbal).*

*Todo projeto que é implantado aqui começa com resistência, porque ninguém acredita que terá continuidade. Com o BIA foi assim [...]. Então perdemos muito tempo tendo de convencer os professores que o projeto é bom e que irá funcionar. Aí, quando o trabalho começa a dar resultado, vem uma ordem que é para parar, como aconteceu com o Ciência em Foco [...]. E essa falta de planejamento, como estamos vendo agora, atrapalha muito o nosso trabalho. (Prof<sup>a</sup> Lis. Supervisora Pedagógica. Informação verbal).*

Dessa forma, o envolvimento dos professores na implementação de novas ações é lento e, muitas vezes, baixo. Difunde-se a concepção que o esforço despendido não valerá a pena, pois não há continuidade. Com isso, institui-se um conjunto de normas para serem “cumpridas” e um grande esforço tem que ser feito pelos gestores da área pedagógica para sensibilização dos professores. Concordamos com Gadotti (1996) de que mudanças significativas na organização escolar, como a implantação de ciclos, por exemplo, só se realizam com a participação dos docentes, desde a sua concepção até a sua realização, acompanhamento e avaliação. Caso contrário, elas serão inócuas, não atingindo a base dos sistemas de ensino.

Em relação ao uso da Provinha Brasil pelos gestores da rede pública, também observamos essa descontinuidade, de forma que não há nenhuma política pública implementada a partir da análise dos seus resultados. Embora algumas ações ocorram, como será discutido posteriormente, os dados coletados não têm orientado as ações dos gestores. E, nesse contexto, os dois fatores discutidos favorecem esse cenário: a estrutura

organizacional é deficitária e a ausência de um sistema de educação, em âmbito federal e distrital, contribui para a descontinuidade de políticas educacionais.

Muitas escolas seguem no mesmo ritmo. Na Escola Bioma, em que estivemos presente durante um ano letivo, verificamos que o projeto político-pedagógico (PPP), elaborado com pouca participação da comunidade escolar, incluindo o corpo de professores, não era desenvolvido e até mesmo conhecido por todos. Assim, o planejamento realizado no interior da escola era geralmente de curto prazo e os objetivos coletivos não eram perseguidos. Cada professor realizava o seu, normalmente com os colegas do mesmo ano. Observamos, assim, a existência de diferentes projetos sendo desenvolvidos sem nenhuma articulação com o PPP. Alguns não eram sequer acompanhados pelos gestores, o que fragilizava a ação coletiva da escola. Com isso, o aspecto mais importante da didática acabava sendo a aula, elaborada de forma isolada, já que não se tinha o planejamento do todo.

O relatório do Núcleo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GDF/SEEDF, 2011) também registra que

As instituições educacionais possuem o PPP, contudo alguns não refletem a identidade da escola, nem tão pouco (*sic*) atendem as reais necessidades da comunidade escolar, mostram-se desarticulados entre os subprojetos e necessitariam que a comunidade escolar participasse de sua elaboração, execução e avaliação. (GDF/SEEDF, 2011, p. 17).

Projeto, como ressalta Veiga (2008), indica uma direção, uma ação intencional, definido com um sentido explícito que representa um compromisso coletivo. Por isso, a elaboração coletiva (docentes, equipe técnico-pedagógica e a comunidade escolar) do PPP é o caminho não só para construção de um planejamento participativo, mas para que todos possam, de fato, se envolver, desenvolver e avaliar as estratégias e ações definidas para o alcance da missão da escola e de seus objetivos.

Os efeitos da descontinuidade são ainda mais perversos. Mesmo as propostas que resistem a essa “gangorra política e pedagógica”, como é o caso do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), avançam lentamente e tendem, até mesmo, a existir muito mais no discurso e nos documentos normatizadores do que efetivamente na prática. Acompanhando de perto o trabalho das professoras alfabetizadoras, da escola e dos gestores de nível central e intermediário, verificamos que, embora o projeto vise uma organização em ciclo, prevalecem nas práticas pedagógicas instituídas as características da seriação. As

professoras até utilizam algumas estratégias previstas na proposta pedagógica, mas era recorrente, durante a fase de observação da pesquisa, as professoras relatarem que o que mais havia mudado com o BIA era a não reprovação nos 1º e 2º anos, como pode ser observado no seguinte depoimento da professora Hortência:

*Às vezes pensamos porque não podemos reprovar um aluno que aprendeu tão pouco durante o ano. Eu até acho certo não reprovar o menino no 1º ano, porque ele tá chegando na escola, muitas vezes. Mas no 2º ano eu não concordo. A gente faz o que pode: chama pro reforço, faz o reagrupamento produtivo, se mata em sala de aula... mas isso não resolve em alguns casos. [...] É por isso o 3º ano vira uma bomba! (Profª. Hortência, informação verbal).*

Foi possível observarmos que algumas estratégias que integram a proposta do BIA, como o reagrupamento inter e extra classe, são realizadas e representam avanços positivos. Mas, mesmo as professoras atuando na alfabetização desde a implantação do BIA e tendo participado de diferentes cursos e momentos de formação continuada em serviço, romper com os paradigmas da pedagogia tradicional não é uma tarefa fácil. São muitos os equívocos em relação à organização escolar em ciclo, principalmente quanto ao processo avaliativo. Villas Boas (2013a), ao analisar diferentes episódios e depoimentos de professores do DF sobre ciclos, argumenta que, enquanto perdurar o entendimento de que o que diferencia os ciclos do regime seriado<sup>73</sup> é a “reprovação”, a organização do trabalho da escola não avançará. Por isso o índice de reprovação ao final do ciclo é alto e constitui um desafio para as públicas educacionais do DF, o que discutiremos mais a frente.

Somam-se a essa questão outras variáveis, as quais citaremos sem estender a análise em razão do objetivo central da pesquisa: a) a não extensão progressiva do ciclo para todas as escolas de anos iniciais do Ensino Fundamental; b) a falta de avaliação periódica da

---

<sup>73</sup> Villas Boas (2013b) explica que “os ciclos pretendem imprimir lógica diferente ao trabalho escolar. Em primeiro lugar, ciclos não são simples agrupamentos de anos ou séries. [...] Em segundo lugar, os ciclos constituem uma maneira flexível de organização da escolaridade levando em conta a conquista das aprendizagens pelos estudantes. A flexibilidade e a conquista das aprendizagens são conceitos-chave nessa sistemática de trabalho. [...] As atividades não se encerram ao final do bimestre com a realização do conselho de classe e a entrega de notas aos pais. Cai por terra a padronização do tempo. O tempo da escola se entrelaça ao tempo do estudante: diferentemente do regime seriado, trabalha-se com o tempo de que o estudante dispõe para a conquista das suas aprendizagens e não somente com o tempo prescrito pela escola. [...] Os espaços de aprendizagem são ampliados. Não se restringem à sala de aula e à escola nem aos espaços presenciais. Os espaços virtuais ganham destaque. A organização da escolaridade em ciclos requer que a padronização, a rigidez, o regime seriado, a constituição de turmas fixas e o funcionamento burocrático da escola cedam lugar à constituição de equipes de estudantes que se renovam.

proposta, com vistas a novas tomadas de decisão; c) a atuação pouco eficaz de muitos Centros de Referência em Alfabetização, talvez por falta de uma política pública central mais efetiva; d) os equívocos conceituais, principalmente em relação ao entendimento da organização escolar em ciclos na atual proposta do BIA e também disseminados nas escolas; e) a falta de condições de trabalho, em muitas escolas, referente a estrutura física e recursos; f) a lenta universalização da pré-escola; g) a falta de pesquisas e trocas de experiências de propostas inovadoras na alfabetização, entre outras. Contribui para o agravamento desse quadro a pouca apropriação do currículo oficial e sua falta de solidez para orientar o trabalho desenvolvido na SEEDF, bem como a falta de planejamento coletivo, conforme será discutido no próximo item.

### ***3.2 Dificuldades de apropriação do currículo prescrito: cruzamento de práticas***

O cenário político-social brasileiro pode ser considerado como um palco híbrido à concepção e organização curricular das instituições escolares. Híbrido no sentido de que, ao mesmo tempo em que trabalhamos mediante ideais sociais democráticos, temos uma representação de grandes desigualdades sociais, reflexo de um país colonizado e marcado por um regime ditatorial. Híbrido também no sentido de um cenário de exigência ao crescimento por pressão dos sistemas tecnológicos e econômicos, correspondendo ao legado tecnológico e eficientista do currículo (GIMENO SACRISTÁN, 2008). É por isso que o currículo prescrito, expresso por uma série de determinações políticas para a prática escolar, é tomado como um elemento com alto poder de intervenção, e comumente está no centro das propostas de reforma educacional<sup>74</sup>.

As avaliações externas, cada vez mais presentes em todos os níveis de escolarização, também são elementos essenciais para as pletoras reformistas. Atreladas ao discurso da qualidade do ensino, elas difundem um “currículo mínimo”, apresentado as escolas por meio de matrizes de referência e testes padronizados, na tentativa de servir muito mais como uma

---

<sup>74</sup> Arroyo (2011) esclarece que o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado por quatro razões: 1) o campo de conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado; 2) a produção e a associação do conhecimento sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação; 3) a estreita relação entre currículo e trabalho docente; 4) a centralidade histórica do currículo vêm tornando-se um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

forma de controle do trabalho pedagógico. É recorrente na fala de alguns gestores que se os professores da escola pública, diante das adversidades do contexto educacional, “ensinarem pelo menos o que consta nas matrizes de referência, já será muito bom para os alunos”. Mas essa ideia é uma falácia, pois não podemos esquecer de todas as inter-relações que constituem o currículo dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, e entendendo o currículo como práxis, expressão da função socializadora e cultural, modelado dentro de um sistema escolar concreto (GIMENO SACRISTÁN, 2008) com todas suas representações ideológicas e de poder (APPLE, 2006), analisar como o currículo prescrito é interpretado e materializado na dinâmica interativa da escola é importante para compreendermos de que forma uma prova elaborada fora do contexto escolar, especificamente a Provinha Brasil, pode trazer implicações para o trabalho pedagógico da escola.

A pouca apropriação do currículo prescrito pelas escolas, como pode ser observado na fase inicial da pesquisa (DIAS, 2012, 2013) e também na escola investigada, é uma das consequências do problema da descontinuidade de políticas e ações na área educacional. Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e em função da própria necessidade de adequação do currículo escolar aos novos contextos, em 2007 a SEEDF iniciou o processo de revisão do seu projeto político-pedagógico e do currículo escolar. Um novo PPP foi instituído em 2008<sup>75</sup>, sendo modificado em 2012 para atender as diretrizes educacionais da atual gestão. No entanto, até 2013 a rede ainda não contava com um currículo oficial, devidamente impresso e distribuído aos professores. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, de 2007 a 2013, quatro currículos diferentes circularam nas escolas<sup>76</sup>, todos em versão preliminar. A última versão, chamada de “Currículo em

---

<sup>75</sup>No mesmo ano, outros documentos normatizadores foram revistos, como “As Diretrizes de Avaliação” e o Regimento Escolar.

<sup>76</sup>Em 2007 circulou na SEEDF a primeira versão do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, organizado após um amplo processo de discussão com os professores. O currículo foi apresentado como versão preliminar por haver o entendimento que as devidas adequações somente seriam possíveis de serem realizadas após os professores efetivamente o utilizassem e discutissem nas escolas. A mudança curricular foi motivada principalmente pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Em 2008, a equipe do Núcleo de Anos Iniciais, após o processo de validação feito até o mês de junho, apresenta aos gestores da Subeb a versão final do documento para ser impressa e distribuída no ano seguinte. Entretanto, com a contratação da Cesgranrio para organização do Siade, o currículo da rede fica a cargo dessa equipe, a qual recebeu o material elaborado ao longo de dois anos pela equipe da secretaria de educação. No entanto, o currículo foi descaracterizado e não chegou até as escolas. Em 2009, os professores então receberam apenas “orientações curriculares”, também apresentadas como versão preliminar e com validade de dois anos. Assim, no segundo semestre de 2010, a professora Ana Carmina, que acompanhou todo o trabalho desenvolvido em 2007 e 2008, reassume a função de subsecretária da Subeb e retoma o documento de 2008,

Movimento” (GDF/SEEDF, 2012)<sup>77</sup>, novamente não era a definitiva e estava acessível somente na internet.

Ao serem questionadas sobre a organização curricular da escola, 58,3% das professoras do 2º ano do EF que responderam ao questionário afirmaram que o currículo foi elaborado e é utilizado pelo grupo de professores. O restante (37%), excluindo as que deixaram em branco, responderam que a escola não tem um currículo, sendo que desse total, 29,6% disseram que a organização é feita pelo grupo de professores em cada série/ano letivo em que atuam; 4,6% afirmaram que cada professor organiza individualmente e 2,8% responderam que não organizaram ou utilizam nenhum currículo prescrito na escola.

Embora 58,3% das professoras tenham afirmado que a escola organiza o currículo escolar, observamos na Escola Bioma que o currículo da rede pública do DF não era utilizado e sequer conhecido pelos professores. Assim como afirmaram os 29,6 % dos professores, o que verificamos é que o currículo era organizado por série/ano em que lecionavam, se limitava a seleção de conteúdos e, algumas vezes, a elaboração de projetos construídos a partir de alguma temática. Além disso, identificamos que a escola também não tinha um currículo explícito, elaborado e conhecido por todos. Cada grupo de professores organizava as aulas no decorrer do ano letivo da forma em que achavam melhor, pois não havia um planejamento curricular com metas a médio e longo prazo, conforme já explicitado. Com efeito, a progressão curricular, a qual emerge da interação e confluência dos objetivos e conteúdos previstos no currículo, não era garantida, podendo gerar prejuízos para a aprendizagem dos estudantes. A propósito, segundo relato da diretora, que lecionava na mesma escola há 32 anos, nem mesmo o PPP é um documento construído e revisto periodicamente. O atual foi feito em 2010 por exigência da Lei da Gestão Compartilhada<sup>78</sup>.

---

que foi revisto por uma nova comissão e distribuído em dezembro, somente em mídia, e novamente como versão preliminar.

<sup>77</sup> A versão preliminar do Currículo em Movimento sofreu mudanças significativas e, a partir de 2014, tornou-se finalmente definitiva e foi impressa e entregue às escolas.

<sup>78</sup> A Lei da Gestão Compartilhada (Lei 4.036/07) foi o modelo de gerenciamento das escolas da rede pública do Distrito Federal implantado em 2007. Neste sistema, as equipes dirigentes das instituições educacionais, compostas por diretor e vice-diretor, eram escolhidas com base em critérios técnicos e com a participação da comunidade escolar por meio de eleições. Como um de seus objetivos era “*Otimizar os esforços da coletividade para a garantia da eficiência, eficácia e relevância do plano de trabalho e da proposta pedagógica*”, os diretores eleitos tiveram que entregar uma cópia do PPP da escola para análise e acompanhamento dos gestores do nível central e das Regionais de Ensino. Em 2012, é substituída pela Lei da Gestão Democrática (Lei nº 4.751, de 07/02/2013).

Entendemos o PPP como “a própria organização do trabalho da escola” (VEIGA, 2008, p. 22), por isso reiteramos que esse não pode se restringir a planos isolados ou a um simples agrupamento de atividades diversas. Tampouco pode se limitar a ser um documento elaborado para cumprir uma tarefa burocrática. Quando isso ocorre, a escola deixa de ser um espaço de diálogo fundado na reflexão coletiva e há uma fragmentação do trabalho realizado e sua rotinização, de forma que os interesses reais e coletivos correm o risco de não serem alcançados. Assim, a escola fica “refém” do controle hierárquico e de suas mazelas, o que interfere na efetivação de sua autonomia.

Analisando o PPP da Escola Bioma, intitulado “O prazer da descoberta” e elaborado principalmente pelo corpo gestor em 2010, percebemos que há uma preocupação em historicizar e descrever a estrutura organizacional da escola, as finalidades estabelecidas e perseguidas, as relações de trabalho e em apresentar os fundamentos epistemológicos, didático-pedagógicos, éticos, políticos e legais em que se apóia. O projeto apresenta uma perspectiva crítica e comprometida com a inclusão escolar, embora seja possível percebermos alguns equívocos conceituais. Há uma confusão entre princípios norteadores e ações planejadas, objetivos e metas. A organização curricular é explicitada em apenas uma página, de forma que não há clareza de sua dinâmica, implementação e processos de avaliação. O currículo, ao que parece, é constituído por meio de projetos, apresentados em item específico, contendo somente uma breve descrição de seu objetivo geral. No total, dez projetos são citados e assume-se a adoção da metodologia interdisciplinar. Portanto, é possível afirmarmos que a escola não conta com um planejamento curricular estruturado, o que pode acarretar sérios prejuízos para o processo de ensino-aprendizagem. Isto porque, “Como já alertaram vários pesquisadores, a utilização de ‘projetos’ como âncora de aprendizagem tende a deixar as crianças mais necessitadas sem efetivo apoio para aprender. Dilui-se o conteúdo e o efeito poderá ser contrário ao esperado” (FREITAS, L. 2013).

A supervisora pedagógica da escola, nos primeiros momentos da observação participante, ao ser questionada sobre a organização curricular, primeiro afirmou que a escola seguia o currículo da SEEDF. Na semana seguinte, nos procurou e disse o contrário:

*Nós aqui da escola estamos conhecendo o currículo da SEEDF agora, pois depois que eu falei com você (a pesquisadora) foi que me dei conta que há tempos não dedicamos momentos não para ver, mas para estudar o currículo. Liguei na Regional para pedir cópia do currículo e eles me orientaram a baixar pelo site, pois não tinham. Acho que pode ter sido uma falha minha, mas não consigo lembrar de nenhuma reunião que alguém falasse sobre o currículo. Eu nem sabia que tinha sido mudado*

*desde 2010. [...] Mas agora eu já providenciei uma cópia da parte de cada uma e entreguei para elas estudarem.* (Prof<sup>a</sup>. Lis. Supervisora pedagógica. Informação verbal. Grifo nosso).

Algumas pesquisas, como a realizada por Geraldi (2008), denunciam que as propostas curriculares servem mais para “enfeitar” os armários das escolas, não servindo de referência para o trabalho pedagógico. Mas, no caso das escolas da rede pública de ensino do DF, ele sequer era um recurso físico a ser consultado. E apenas imprimir e entregá-lo as professoras, como fez a supervisora pedagógica, não é suficiente. Menos ainda quando essas recebem apenas a parte com os conteúdos da série em que lecionam, como ocorreu. Somente é possível compreender um currículo quando os princípios que o fundamentam forem assimilados. Caso contrário, será descartado pelos professores ou utilizado a partir de uma racionalidade técnica que o restringe a uma mera grade de conteúdos a cumprir, como podemos perceber no relato da professora Rosa: *“Nós recebemos o currículo ontem e estamos aqui quebrando a cabeça para separar os conteúdos de Português. Está muito confuso esse currículo. Por que esses eixos? Tá difícil de entender. Só de folhear vemos que é conteúdo demais”* (Informação verbal).

O problema é que “o cotidiano das escolas vive uma lógica não percebida pelos burocratas e, até por muitos especialistas da área, para qual entre o prescrito e o realizado, há um abismo que separa o documentado do não documentado” (EZPELETA; ROCKWELL, 1986 *apud* GERALDI, 2008, p. 97). Como consequência, observamos que a apropriação do currículo prescrito ocorre de forma lenta, o que abre uma lacuna para que a prática pedagógica (currículo em ação) seja moldada e dirigida pela experiência profissional e pelos recursos mediáticos em uso que podem provocar a expropriação do trabalho docente. A esse respeito, Gimeno Sacristán (2008) nos alerta que o currículo prescrito ganha significação diferenciada quando inserido na prática docente. Assim, quando esse não a alcança, faz com que os meios elaborados do currículo, como é o caso dos livros-texto (currículo apresentado), tornem-se dispositivos intermediários essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar.

As matrizes de referência dos exames externos também podem tornar-se a principal orientação para o professor, trazendo consequências ainda maiores para a prática docente, principalmente quando as avaliações externas são atreladas às políticas de meritocracia e responsabilização. Entre outras falácias, Freitas, L. (2011b) destaca o estreitamento curricular e Ravitch (2011) é ainda mais enfática:

O currículo é importante porque é “um mapa rodoviário. Sem um mapa rodoviário, você vai dirigir em círculos e não chegará a parte alguma [...] Não ter currículo, como geralmente é o caso das escolas americanas, deixa as escolas à mercê daqueles que demandam um regime de habilidades básicas e nenhum conteúdo. **Não ter currículo é deixar as decisões sobre o que importa para os livros didáticos, que funcionam na prática como o nosso currículo nacional. Não ter currículo no qual basear uma avaliação é apertar ainda mais o estrangulamento da responsabilização baseada em testes,** testando apenas habilidades genéricas, não o conhecimento ou a compreensão. (RAVITCH, 2011, p. 264. Grifos nossos).

Em relação a Provinha Brasil, verificamos que ela pode ser indutora do currículo, como será discutido posteriormente. No entanto, observamos que as matrizes de referência dos testes de leitura e matemática não tornaram-se o “currículo simplificado” das professoras alfabetizadoras. No período da alfabetização, há sim uma priorização do ensino dessas áreas de conhecimento e que, embora já seja uma prática docente, acaba sendo reforçada com as avaliações externas que chegam até a escola. A professora Rosa externa: “*Se deixar, só damos aula de Português e Matemática [...], e isso sempre foi assim*” (Informação verbal).

Mesmo os livros didáticos disponibilizados pelo FNDE são pouco utilizados. Os livros de História, Geografia e Ciências, como relataram as quatro professoras acompanhadas, geralmente são utilizados quando elas querem mostrar alguma figura para as crianças. As professoras disseram ainda que só começam a usar desde o início do ano o livro de Matemática, pois os demais ainda não estão adequados para as crianças, principalmente por conter textos extensos para serem lidos por elas, como pode ser percebido nas falas abaixo:

*Usamos muito pouco o livro de Português e não trabalhamos de forma sistematizada com ele. Nunca trabalhamos uma unidade toda, por exemplo. Só usamos um texto ou outro, pois achamos que ele é difícil para os meninos do 2º ano. No final do ano é que usamos um pouco mais [...] Os das outras áreas também, pelo mesmo motivo. (Profª Hortência. Informação verbal).*

*Nesse ano vamos trabalhar um pouco mais com o livro de Português porque a turma está melhor. A turma do ano passado veio sem estar alfabetizada, por isso só usamos mais pro final do ano. Eu tinha que primeiro trabalhar a alfabetização. (Profª Margarida. Informação verbal.).*

De modo geral, observamos que prevalece uma ideia bastante difundida no passado em relação ao período de preparação para a alfabetização, que dissocia a aquisição do sistema linguístico das práticas sociais de leitura e escrita. Isso significa pensar que a criança

primeiro aprende o sistema da escrita e só depois faz uso social da língua. Mesmo a concepção do BIA e o PPP da escola sendo fundamentados no princípio de “alfabetizar letrando”, o uso de textos na sala de aula era restrito, sendo utilizado com maior frequência quando as crianças já haviam se apropriado do código escrito. A esse respeito, Ana Teberosky (2005, p. 14) é enfática: “Quando a escola acredita que a alfabetização se dá em etapas e primeiro ensina as letras e os sons e mais tarde induz à compreensão do texto, faz o processo errado. Se há separação entre ler e dar sentido, fica difícil depois para juntar os dois”. Os resultados da Provinha Brasil de Leitura evidenciam essa ocorrência, conforme discutiremos posteriormente.

O currículo moldado pela experiência e a prática profissional, portanto, é que tem ganhado mais espaço em muitas escolas de anos iniciais. Com efeito, verificamos que a progressão curricular, muitas vezes, não é considerada e há um empobrecimento dos conteúdos a serem ensinados, o que traz sérios prejuízos para a aprendizagem das crianças e também para o trabalho pedagógico realizado na escola. Durante os momentos em que acompanhamos as atividades de planejamento, identificamos facilmente uma série acontecimentos que ilustram essa assertiva. Observamos, por exemplo, uma mesma atividade sendo reproduzida para alunos de diferentes séries; uma grande centralização em projetos organizados em torno de datas comemorativas; repetição de vários conteúdos, sem objetivos diferenciados, em mais de um ano letivo; a descontinuidade curricular quando há troca de professores ou de alunos (de um turno para o outro, por exemplo); o uso de livros didáticos de coleção diferente, até em uma mesma série, e a falta de um planejamento coletivo.

Tais considerações mereciam ser amplamente exploradas, mas não é o objetivo desse trabalho. A discussão foi feita porque essas lacunas acabam justificando a adoção de práticas de apostilamento por gestores de redes de ensino, bem como o uso de avaliações externas como mecanismo de controle e indução do que ensinar. Um dos problemas que contribuem para esse quadro, conforme Gatti (2012), é a falta de referenciais nacionais bem definidos e que possam servir para que os estados e municípios os complementem de acordo com as diferentes realidades. As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam orientações muito genéricas, de forma que não contemplam com clareza quais conteúdos da base curricular comum estão sendo trabalhados em determinada fase, o que dificulta a definição inclusive dos parâmetros avaliativos. Com isso, acrescenta a autora, no Brasil não temos avaliação da

qualidade da escola. Temos sinalizadores do desempenho em leitura e em problemas matemáticos<sup>79</sup>.

É importante ressaltar que mesmo as avaliações realizadas no interior da escola, quando utilizadas com fins classificatórios por professores ou gestores, também podem provocar esse estreitamento curricular. Após algumas intervenções da pesquisadora em relação ao estudo do currículo, a supervisora analisa:

*Sabe, nas noites de sono que você me fez perder, cheguei a seguinte conclusão: desde que o BIA foi implantado, passamos a nos preocupar só com a proposta do bloco. Ficamos presos no trabalho com as quatro práticas e mais com o teste da psicogênese, já que era o que o CRA de fato nos cobrava. Todas as professoras aqui da escola e eu também fizemos o curso do BIA, mas esquecemos o currículo. Ele foi desprezado. Ninguém se preocupa com ele! E isso não é só aqui na escola. O CRA também só enxerga a proposta do BIA e principalmente a ficha da psicogênese. (Prof<sup>a</sup>. Lis. Supervisora pedagógica. Informação verbal. Grifos nossos).*

Verificamos, assim, que a ênfase no ensino da língua é uma tônica central no período da alfabetização. Tanto que a maior parte dos cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, oferecidos em âmbito federal e distrital, está voltada para o ensino de Língua Portuguesa. Até mesmo a Matemática é uma área que vem ganhando espaço há pouco tempo. E quanto à ficha da psicogênese mencionada na fala da supervisora pedagógica, esclarecemos que é uma avaliação interna, elaborada para compreender as hipóteses da lecto escrita infantil e propor situações didáticas adequadas para cada criança (FERREIRO; TEBEROSKI, 1999). No entanto, a forma como vem sendo explorada pelos gestores, em especial pelas professoras articuladoras do CRA, denuncia seu mal uso. A ficha contendo o resultado dos alunos, da turma e da escola, em cada nível de hipótese de escrita, por vezes é utilizada somente para “ranqueamento”, servindo como estratégia para pressionar as escolas e os professores pelo alcance de resultados mais satisfatórios. “A cultura da avaliação passa a ser uma cultura de auditoria da escola, que afasta os atores da escola do processo de avaliação complementar” (FREITAS, L. 2012, p. 4).

---

<sup>79</sup>Um novo documento orientador para o período da alfabetização, chamado de “Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização” foi elaborado e aprovado pelo CNE. O documento contém os objetivos de aprendizagem definidos em cinco eixos estruturantes: Componente Curricular de Língua Portuguesa, Área de Matemática, Área de Ciências Humanas, Áreas de Ciências da Natureza e Área de Linguagem (Arte e Educação Física). Os objetivos são acompanhados por uma escala progressiva: I (introduzir), A (ampliar) e C (consolidar). (BRASIL/MEC, 201).

Professoras alfabetizadoras de outras escolas da SEEDF também relataram esse fato (DIAS, 2010) e sinalizaram a urgência de uma política curricular consistente (DIAS, 2013). Além disso, a equipe de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da SEEDF, conforme afirmou a professora Girassol, verificou que o teste da psicogênese tem sido utilizado de maneira restrita pelos professores da rede pública, além de apresentar erros conceituais quanto à definição dos níveis, principalmente “estudantes alfabetizados” e “não alfabetizados”. Em muitas escolas, constatou-se ainda “a utilização desse instrumento como a única forma de avaliação e diagnóstico” (GDF/SEEDF, 2011, p. 17).

A falta de uma política curricular comprometida com a qualidade do ensino e não com propostas de governos é tão latente na SEEDF que mesmo os gestores de nível central, talvez na tentativa de dar alguma resposta aos professores, elaboram normas paralelas que também representam um grave estreitamento curricular. A circular nº 45, de 15 de agosto de 2012, trouxe a definição do conceito de alfabetizado, ancorado nos estudos do Geempa e não nas orientações pedagógicas do BIA, e também indicou as metas a serem alcançadas ao final de cada etapa/ ano letivo do bloco.

**Ao término do 1º ano do Ensino Fundamental, o aluno deverá compreender o funcionamento do sistema de leitura e da escrita alfabética para ler e escrever palavras e pequenos textos significativos que possuam encadeamento de ideias.**

**Ao término do 2º ano do Ensino Fundamental, o aluno deverá compreender e conhecer o uso da escrita com diferentes funções, valorizando-a como prática de interação social. Deverá produzir textos escritos de diferentes gêneros, adequados aos objetivos do destinatário e ao contexto, com ênfase na estruturação do texto (parágrafos e pontuação inicial). Inferir regras de uso da língua a partir da análise de regularidades e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras. Ler com desenvoltura diversos textos, adequando as estratégias de leitura aos objetivos da própria leitura.**

**Ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o aluno deverá produzir textos escritos, com coesão e coerência, organizando-o em parágrafos, empregando regras de pontuação e ortográficas aproximando-se das convenções gráficas; ler diversos gêneros textuais, com fluência e compreensão.** (GDF/SEEDF, 2012, p. 2. Grifos do documento).

Questionada sobre os motivos da elaboração da referida circular, a coordenadora do Núcleo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (NUANIN) explicou:

*Elaboramos esse documento para dar um norte aos professores e às escolas da rede, enquanto o novo currículo estava sendo elaborado. Algumas regionais já tinham essas metas, pois os professores precisam saber o que trabalhar em cada ano. [...] O índice de reprovação é alto no*

*3ª ano, porque muitas vezes os professores do 1º e do 2º ano deixam a desejar. Não é porque os meninos não reprovam que não temos que ter metas [...]. (Profª. Girassol. Informação verbal).*

Essa é uma fala bastante propagada em toda a rede pública, conforme observamos nas reuniões de nível central, intermediário e local. Como um novo currículo estava sendo elaborado, o anterior parecia ser obsoleto e, mesmo que “indiretamente”, era como se os professores não tivessem que utilizá-lo. A elaboração de metas na área de Língua Portuguesa, com ênfase no processo de leitura e escrita, é uma prática que vem sendo mobilizada nas CRE nos últimos anos na tentativa de garantir que “o mínimo” seja ensinado as crianças. Antes mesmo dessa circular, as professoras do CRA da CRE acompanhada produziram um documento similar que foi entregue e discutido com as supervisoras pedagógicas, para que elas replicassem nas escolas em momentos de reuniões coletivas, o que de fato ocorreu na Escola Bioma.

Segundo a supervisora Lis, a primeira vez que essas metas foram disseminadas na CRE foi em 2010, na tentativa de diminuir o índice de reprovação do 3º ano. As metas para cada ano do BIA haviam sido elaboradas pelas articuladoras do CRA, as quais eram conteúdos considerados mínimos e essenciais e correspondiam, em Língua Portuguesa, aos níveis da psicogênese (do alfabetizado até o A4). No ano seguinte, após muitas discussões, as articuladoras pediram para desconsiderar a orientação, pois haviam percebido que o trabalho ficou engessado no resultado do referido teste. As metas tornaram-se um recorte do currículo, que ainda foi mais estreitado, pois foram definidas metas apenas para Língua Portuguesa e Matemática. A supervisora denuncia:

*Começamos a trabalhar só com as metas, mesmo sabendo que isso acaba sendo apenas um recorte do currículo..., mas foi o que ficou na cabeça da gente. Ainda hoje fazemos a associação e dedicamos grande parte do trabalho para melhorar o teste da psicogênese dos alunos; até porque as articuladoras continuam recolhendo os resultados do teste ao final de cada bimestre, mesmo que não façam nada com isso. (Profª Lis. Supervisora pedagógica. Informação verbal).*

A partir do exposto, poderíamos realizar diferentes análises, mas nos limitaremos a afirmar que o estreitamento curricular ocorre inclusive no âmbito do ensino da língua. São metas genéricas e que priorizam apenas alguns eixos. Desse modo, abre-se uma lacuna para que as matrizes de referência da Provinha Brasil, por serem mais abrangentes, sejam tomadas por professores alfabetizadores do DF como indicadores de habilidades básicas

mais consistentes. Assim, ao definir essas metas, a orientação pedagógica do BIA acaba sendo desprezada e corre-se o risco do “mínimo” tornar-se o “máximo”. Para que isso não ocorra, é necessário o fortalecimento do currículo, inclusive com investimento em formação continuada em serviço. Além disso, o alto índice de retenção no 3º ano é consequência de um conjunto de variáveis, o que torna ingênuo acreditar que a solução estaria no estabelecimento de metas para regular o trabalho docente. O sucesso da aprendizagem de uma criança não depende somente do empenho e do trabalho realizado pelo professor. Essa é uma visão limitada, mas que vem sendo propagada de diferentes modos.

O currículo não pode ser sequestrado pela “pedagogia dos exames”. Temos que garantir que nossas escolas tenham um currículo forte, coerente, sequencial, explícito e assumido por todos. Matrizes de referência de provas padronizadas não podem ser transformadas em currículo mínimo. A lógica deve ser inversa: focar sempre o máximo para assegurar a aprendizagem de habilidades básicas. Por isso reivindicamos mais tempo na escola, com as devidas condições de trabalho e ensino sendo garantidas. Nesse cenário, a avaliação é a categoria central, principalmente quando favorece o diálogo entre os programas oficiais, os planejamentos dos professores e a realidade concreta da sala de aula.

Todavia, a educação brasileira ainda tem muito para avançar. Há anos, a avaliação vem sendo utilizada no campo educacional muito mais para excluir e segregar coletivos sociais que para incluir. Falsas ideias são veementemente reforçadas e prevalece à lógica de avaliar para classificar. Por isso o Brasil é o país que mais reprova e apresenta as maiores taxas de abandono em relação aos países do Mercosul. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2010), o índice de repetência brasileiro foi de 11%, enquanto o Uruguai reprovou 7,7% de seus alunos no mesmo nível de ensino. A taxa de abandono do Brasil foi quase dez vezes pior que a Venezuela e quatro vezes maior que a do Paraguai. De acordo com o “Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos” (UNESCO, 2011), a taxa de repetência média para todas as séries do Ensino Fundamental (EF) na América Latina é de 4,4%. Já no Brasil, os dados do Censo Escolar 2011 indicam que a média de reprovação é de 9,6% no EF, subindo para 13,1% no Ensino Médio (EM), pior índice desde 1999 (INEP, 2012). No DF essas taxas também estão cada vez mais altas, constituindo um desafio central para as políticas públicas, conforme será discutido a seguir.

### ***3.3 Altos índices de reprovação, evasão e distorção escolar no DF: como romper com práticas de avaliação excludentes?***

No Distrito Federal, as taxa de reprovação estão entre as mais altas do país. De acordo com o Censo Escolar (GDF, 2011), o índice de repetência em 2011 foi de 19,02% no Ensino Fundamental – Anos Finais (EF- AF), excluindo-se os 13,3% dos estudantes que são aprovados parcialmente no sistema de dependência de disciplina, e de 20,62% no EM. Esse fator contribuiu para que a taxa de abandono no DF tenha tido nesse período uma média de 2,6% no EF-AF e de 10,9% no EM e que o fluxo escolar gire em torno de 13,03% e de 16,46% respectivamente. Com isso, 69.842 estudantes estão em situação de distorção idade-série no EF-AF. No EM, o índice é ainda mais preocupante: no ano letivo de 2011, o Censo Escolar indicou que 38.119 estudantes matricularam-se no 1º ano dessa modalidade, enquanto que no 3º ano foram realizadas somente 17.779 matrículas, o que representa uma queda de 53,3%. Além disso, o número de estudantes com distorção idade-série no EM tem aumentado significativamente desde 2008, tendo quase que dobrado em 2010.

Nos anos iniciais do EF, dados do censo escolar revelam que o índice de repetência em 2011 foi de 9,2 % e aumentou para 9,4 % em 2012 (GDF, Censo Escolar, 2011; 2012). Destaca-se que o maior índice de reprovações ocorre no 3º ano. Em 2011, a taxa de reprovação em relação ao número de estudantes matriculados no ano foi de 18,5% (GDF, Censo Escolar 2011) e em 2012 foi de 19,1% (GDF, Censo Escolar 2012).

No entanto, mesmo que a taxa de alunos retidos ainda seja alta, principalmente ao final do ciclo de alfabetização, é importante destacar que com a ampliação do EF para nove anos e a implantação do BIA houve uma diminuição desse índice, conforme podemos perceber analisando a tabela 5, a seguir:

Tabela 5 - Percentual de reprovados nos Anos Iniciais do EF por matriz

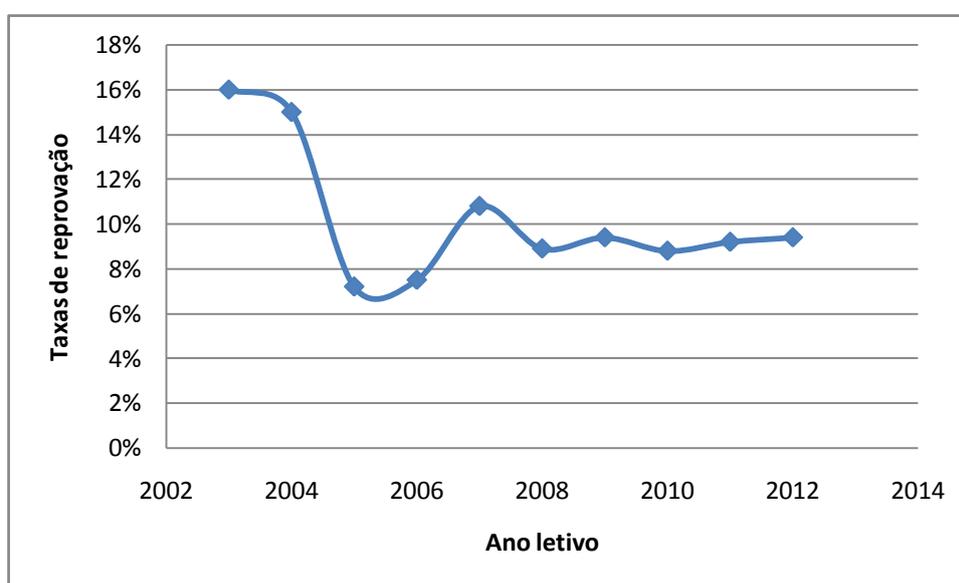
	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Média
EF 8 anos Anos Iniciais (1ª a 4ª série)	16%	15%	14%	15%	14%	9%	11%	10%	13%
EF 9 anos Anos Iniciais (1º a 5º ano)	-	-	0,4%	0%	7,7%	8,8%	7,9%	7,6%	5%

Fonte: Dados do Censo Escolar de 2003 a 2010. In: GDF, 2011, p.29.

Observamos que na matriz curricular de oito anos, que adotava o regime de seriação em todo o EF, a média de reprovação do período de 2003 a 2010 foi de 13%. Com a implantação progressiva do EF para nove anos por meio da organização escolar em ciclo no período da alfabetização (1º ao 3º ano do BIA), esse índice foi de 5% de alunos reprovados, o que representa uma diminuição de 8%. De modo geral, tal melhora pode ter refletido um conjunto de medidas implementadas nesse período, tais como: organização da escolaridade em ciclo no período da alfabetização; ampliação do número de crianças com seis anos de idade matriculadas na rede pública de ensino no EF com a ampliação do EF para nove anos; investimento na formação continuada em serviço de professores alfabetizadores; a criação dos Centros de Referência em Alfabetização (CRA); entre outras.

Entretanto, também é possível verificarmos que o percentual de reprovação esteve quase estável no período de 2007 a 2010, com média de 8%. Além disso, o índice de reprovação nos Anos Iniciais do EF na rede pública de ensino do DF, como já destacado, tem aumentado nos últimos anos, como mostra o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - Índice de reprovação nos Anos Iniciais do EF da rede pública do DF - 8 e 9 anos



Fonte: Censo Escolar da Rede Pública do DF de 2003-2012. Elaboração da autora.

Como podemos verificar, o maior impacto ocorreu nos dois primeiros anos de implantação do EF de 9 anos nas Coordenações Regionais de Ensino de Ceilândia (a partir de 2005) e Taguatinga (a partir de 2006), com taxas de 7,2% e de 7,5% respectivamente. Isso porque essas CRE representam o maior quantitativo de estudantes matriculados no EF

e, nesse período, a enturmação de todos os alunos dos três primeiros anos do EF ocorreu por idade e a reprovação, mesmo que por falta, foi proibida. Em 2007, o EF de 9 anos foi ampliado para mais três CRE (Brazlândia, Guará e Samambaia), mas mesmo assim o índice de reprovação aumentou para 10,8%. Em 2008, a ampliação é estendida para toda a rede pública de ensino do DF e um acompanhamento mais sistemático é feito pelo nível central (Núcleo de Anos Iniciais, atual NUANIN) em parceria com a gerência pedagógica de cada CRE, de forma que o índice cai para 8,9%. No entanto, nos últimos anos, observamos que essa taxa tem sido crescente, de forma que ainda há muito a avançar.

Considerando, que a partir de 2010, a matriz curricular vigente para toda a rede pública do DF no período da alfabetização (1º ao 3º ano) é a do EF de 9 anos, nos chama a atenção o fato do maior índice de reprovação ocorrer nessa fase, além de ser crescente, como podemos verificar na tabela 7, a seguir:

Tabela 6 - Índices de reprovações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino do DF (2010 a 2012)<sup>80</sup>

	Bloco Inicial de alfabetização			Serição	
	1º	2º	3º	4º	5º
<b>2010</b>	0,4%	0,3%	3,9%	2,6%	1,5%
<b>2011</b>	0,4%	0,3%	4,1%	2,7%	1,7%
<b>2012</b>	0,5%	0,4%	4,4%	2,5%	1,6%
<b>Média por regime</b>	<b>4,9%</b>			<b>4,2%</b>	

Fonte: Censo Escolar da Rede Pública do DF de 2010-2012. Elaboração da autora.

Em função da organização escolar em ciclos, é realmente de se esperar que o maior índice de reprovação dos três primeiros anos ocorra ao final do ciclo (3º ano do BIA), visto que a reprovação é vetada nos dois primeiros anos. Se considerarmos somente o total de alunos matriculados nesse período, **a taxa média de reprovação no 3º ano de 2010 a 2012 foi de 4,1%, o que representa uma média de 18,5%<sup>81</sup> do total de crianças matriculadas nesse ano de escolarização** - um índice bastante elevado. Destacamos ainda que em 2009

<sup>80</sup> Para o cálculo, foi considerado o total de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>81</sup> Considerando que, no período de 2010 a 2012, foi matriculado no 3º ano do EF, na rede pública de ensino do DF, um total de 112.800 alunos e que desses, 20.882 foram reprovados. (Censo Escolar, 2010 – 2012).

houve um aumento significativo do número de professores alfabetizadores que passaram a atuar como articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização. Essa ampliação se deu para que o CRA tivesse condições de acompanhar de forma mais direta os docentes do BIA e a implementação das estratégias pedagógicas que constam na orientação do documento. De acordo com a Circular nº 46/2009 da SEEDF, que dispõe a respeito das atribuições dos Articuladores e recomendou a proporção de 40 turmas para cada um,

É relevante que o articulador priorize as ações pedagógicas inerentes à ampliação e implementação do BIA, atuando como referência na consolidação dos princípios que sustentam a Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização e na disseminação de novas alternativas pedagógicas essenciais ao fortalecimento do trabalho individual e coletivo dos professores. Para isso, é preciso:

- I. Manter grupo de estudos permanentes e acompanhar o processo de alfabetização junto aos coordenadores locais e aos professores que atuam no BIA.
  - II. Orientar e acompanhar as estratégias de agrupamento presentes na Proposta Pedagógica do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA: extraclasse, intraclasse, interclasse.
  - III. Orientar o trabalho pedagógico no BIA pautado nas “Quatro Práticas do Ensino da Língua”, sendo elas: prática de leitura e interpretação, prática da Produção Textual (verbal e escrita), prática da análise linguística e prática da produção de atividades para sistematização do código.
  - IV. Oferecer suporte técnico/pedagógico para elaboração de Projetos Interventivos, possibilitando a utilização de novas metodologias, a discussão sobre processo de alfabetização e elaboração escrita desse projeto, o seu acompanhamento e avaliação.
  - V. Promover Fóruns de Desempenho Bimestrais, em parceria com a Coordenação Intermediária, fazendo uso de oficinas, exposições, palestras e encontros entre os professores para compartilhar experiências.
  - VI. Analisar os resultados de desempenho dos alunos e das escolas e propor mecanismos que visem à superação das dificuldades de ensino e aprendizagem.
  - VII. Proceder ao registro das discussões e atividades pedagógicas relacionadas à alfabetização e letramento para acompanhamento e avaliação do processo de implantação e implementação do BIA.
  - VIII. Envolver os gestores nas atividades nas atividades de formação continuada, promovidas pelos CRA.
  - IX. Sensibilizar a comunidade escolar em geral sobre os objetivos e demais aspectos relacionados as Estratégias Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA.
  - X. Orientar as instituições educacionais e acompanhar as ações referentes à aplicação da Provinha Brasil.
- [...].

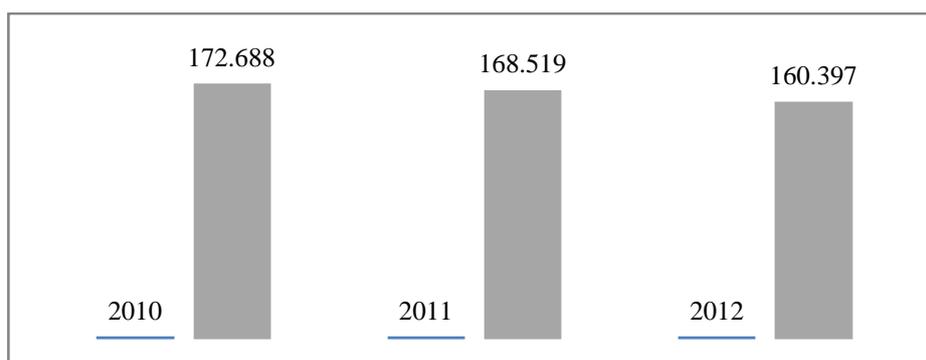
(SEEDF, 2009, p. 2-3).

Mas, como verificamos, a quantidade não representou qualidade. Os índices de retenção no BIA são crescentes e durante a investigação observamos que a atuação das

articuladoras não atendeu as expectativas. Embora a pesquisa tenha sido realizada em um ano em que ocorreu greve dos professores, tanto os professores da Escola Bioma quanto as articuladoras do CRA vinculadas à escola não aderiram ao movimento. Mesmo assim, a primeira visita das articuladoras ocorreu somente no mês de junho e não observamos nenhuma ação efetiva de acompanhamento das docentes da escola onde realizamos a pesquisa. Em linhas gerais, elas foram poucas vezes a Escola Bioma e com o objetivo de “recolher dados”. Durante o ano, os momentos de formação se restringiram a organização de palestras e oficinas fora das escolas, um evento realizado durante dois dias e apenas uma única vez, em meados do 2º semestre. Os projetos interventivos não foram acompanhados, bem como os momentos de coordenação coletiva e o desenvolvimento das demais estratégias pedagógicas do BIA. Em relação ao acompanhamento da Provinha Brasil, conforme prevê o documento, as articuladoras se limitaram aos aspectos burocráticos, como será discutido posteriormente.

Ademais, a taxa de matrícula nos Anos Iniciais do EF na rede pública de ensino do DF tem diminuído nos últimos anos, como podemos observar no gráfico abaixo, enquanto as matrículas na rede privada são crescentes.

Gráfico 2 - Total de matrículas nos Anos Iniciais do EF na rede pública de ensino do DF (2010 - 2012)



Fonte: Censo Escolar da Rede Pública do DF de 2010-2012. Elaboração da autora.

Portanto, não basta apenas modificar o regime da organização escolar se as políticas educacionais e também a escola não rompem com as práticas de exclusão. Para Jacomini (2009, p. 559) “é necessário que o processo educacional escolar seja pensado na perspectiva da não exclusão e de relações sociais democráticas”. A autora acrescenta: “Quando a escola

só consegue ensinar uma parte de seus alunos, abandonando à própria sorte os demais, ela continua operando no paradigma da educação como privilégio”.

No ciclo, a lógica é que escola se adéque às necessidades dos estudantes, e não o inverso. Por que então muitas crianças têm passado três anos, na maioria dos casos na mesma escola, e não conseguem se alfabetizar? Será que os procedimentos pedagógicos estão a serviço da diversidade e atendem as dinâmicas individuais de aprendizagem? O tempo, o espaço, os conteúdos, as metodologias, a avaliação e as relações escolares sofreram modificações significativas com a implantação do BIA?

A partir do acompanhamento que fizemos durante um ano letivo em uma escola classe, percebemos que não. O maior índice de reprovação da escola, assim como ocorre em na rede pública de ensino nesse período de escolarização (1º ao 5º ano), está no final do ciclo de alfabetização. Nos últimos quatro anos, o 3º ano teve o maior percentual de alunos reprovados, como mostra a tabela 7, a seguir:

Tabela 7 - Índices de reprovações da Escola Bioma nos Anos Iniciais do EF (2009 a 2012)<sup>82</sup>

	<b>Bloco Inicial de alfabetização</b>				
	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>4º</b>	<b>5º</b>
2009	0%	1%	19,8%	2,2%	7,3%
2010	0%	0%	20,6%	5,8%	3,7%
2011	0%	0%	18,6%	9,2%	6,4%
2012	3%	0%	24,4%	8,8%	8,1%
Média por ano	0,75%	0,25%	21%	6,5%	6,4%

Fonte: Censo Escolar da Escola Bioma (2009-2012). Elaboração da autora.

Conforme podemos verificar, mesmo os diretores tendo assinado um termo de compromisso em 2008 que imputava a redução do índice de reprovação, evasão e distorção idade-série em 20% a partir dessa data (art. 3º do Termo de Compromisso), por determinação da Lei da Gestão Compartilhada nº 4.036/2007<sup>83</sup>, a reprovação na Escola Bioma foi crescente no período de 2009 a 2012.

Verificamos que enquanto a média de reprovação do 4º e do 5º ano esteve em torno de 6,4%, a do 3º ano foi de 21%. Ficam para trás justamente os alunos que precisam de

<sup>82</sup> Para o cálculo, foi considerado o total de matrículas em cada ano de escolarização.

<sup>83</sup> Os desdobramentos dessa Lei para o diretor escolar foram analisados por Lima, E. (2012).

atendimento diversificado e contam com pouco auxílio da família, conforme percebemos durante as reuniões de conselho de classe das quais participamos e também por meio de conversas com professores e gestores da escola. Grande parte desses alunos mora em um setor de chácara irregular, que atualmente é a maior favela do Distrito Federal. É nesse sentido que Esteban (2006, p.93) afirma que “A posse do conhecimento se torna um processo de luta social, que marca profundamente a função e o desenvolvimento da escola, como instituição socialmente responsável pela alfabetização”. Assim, acrescenta a autora, quando a concepção de homogeneidade é a que opera na dinâmica da avaliação desenvolvida em sala de aula e também constitui a formação docente, torna a ação pedagógica excludente.

Salientamos que com a intervenção da pesquisadora, por meio de conversas com os gestores e professores e também durante os momentos de formação em serviço que participou nas coordenações coletivas da escola, é que estes dados passaram a ser analisados e serviram de parâmetros para a reorganização do planejamento, revisão do PPP e estabelecimento de objetivos e metas para o ano letivo seguinte. Com efeito, o índice de reprovação da escola diminuiu de forma significativa em 2013, superando inclusive as metas traçadas pelos professores e gestores da Escola Bioma. No 3º ano, por exemplo, a reprovação caiu de 21% para de 8,7 %, o que representou uma queda de aproximadamente 57%. Em consequência, a média de reprovação da Escola Bioma diminuiu em torno de 60% em relação à média dos últimos quatro anos<sup>84</sup>. Nesse sentido, podemos inferir que a cultura da avaliação do trabalho pedagógico, com envolvimento efetivo da comunidade escolar, é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de todos. No entanto, ainda é pouco presente nas escolas de Educação Básica, discussão essa que será ampliada.

Ademais, todo esse contexto justifica o fato de a principal meta do projeto político-pedagógico da SEEDF referente aos Anos Iniciais do EF ser em relação à alfabetização, instituindo o “compromisso de que os estudantes sejam alfabetizados até o segundo ano do BIA” (GDF/SEEDF, 2012, p. 64), conforme orientação da política nacional. Há também uma indicação para redução, no período de 2011 a 2014, do quantitativo de alunos reprovados, evadidos e que estão fora do fluxo escolar, mas no documento não consta

---

<sup>84</sup> De acordo com o Censo Escolar de 2013 da Escola Bioma, a taxa de reprovação foi de 0% no 1º e no 2º ano, de 8,7% no 3º ano, de 1% no 4º ano e de 5% no 5º ano do Ensino Fundamental.

nenhuma meta traçada para esse fim. O projeto apenas mencionou o debate sobre a ampliação dos ciclos de aprendizagem no EF, porém não apresenta ações efetivas para essa tomada de decisão. Esse pode ser um dos motivos que, somado ao problema da descontinuidade de políticas públicas, justifique o resultado contrário ao esperado, já que os dados indicam o aumento e não a redução de tais índices.

No início de 2013, quando os gestores anunciam essa nova organização escolar para o EF, cinco meses depois da publicação do PPP<sup>85</sup> da rede, é instaurado um amplo movimento de resistência por parte dos professores, apoiado e até mesmo organizado via sindicato. Com efeito, a ação foi indeferida pelo Conselho de Educação do DF e pelo Ministério Público, de forma que o secretário de educação tornou a medida opcional às instituições escolares logo no início do ano letivo.

A principal reivindicação era que a ampliação da organização escolar em ciclos, assim como a implantação da semestralidade no Ensino Médio, fossem planejadas e discutidas com os professores em 2013, incluindo a formação continuada em serviço, para uma possível implementação no ano seguinte. Como a SEEDF não acatou o pedido, um processo junto ao Ministério Público foi aberto e houve uma decisão judicial para interrupção dessa organização, inclusive nas escolas que fizeram a adesão. A secretaria de educação recorreu da decisão, pois tal resolução provocaria danos irreparáveis, principalmente para os estudantes que estudam em escolas de Ensino Médio organizadas em semestralidade.

Desde então, vários equívocos em relação aos ciclos têm sido disseminados, principalmente quanto ao processo avaliativo. A “não reprovação” de estudantes, associada à falta de condições adequadas de trabalho, passa a ser a grande “vilã” na visão de muitos profissionais, que expressam nas escolas, nas redes sociais e em outros espaços sua indignação, conforme pode ser percebido nos trechos abaixo:

Esta proposta só tem como objetivo eliminar reprovações para economizar verbas na educação e gastar mais com julgados”. [...] Educação de qualidade com aprovação automática são duas coisas incompatíveis! (Professor A. 07/04/213).

---

85 O PPP Carlos Mota (2012) prevê somente “a continuidade do BIA e o acompanhamento das ações de 3ª série/4º ano e 4ª série/5º ano, *acompanhados do debate sobre a ampliação dos ciclos de aprendizagem* para os Anos Iniciais (p. 63-64, grifos nosso). No entanto, esse debate não ocorreu e foi anunciada em dezembro a ampliação inclusive para os Anos Finais do EF e a adoção da estratégia da semestralidade no EM.

Ciclo significa que o governo jogou a toalha em relação à melhoria da educação e no mais qualquer professor sabe que pobre só estuda debaixo de chibata. (Professor B. 07/04/213).

[...] A escola tenta incluir, sim, mas não dá pra incluir quem não quer nada. E a família, não tem que acompanhar os filhos, é só jogar na escola e nunca pisar lá?" (Professor C. 15/04/213).

[...] Não tenho medo de perder o poder de reprovar, tenho medo é do aluno me desrespeitar de vez e a coisa piorar. O aluno não tem mentalidade para entender o seu papel dentro dos ciclos (esse ano uma aluna me disse: "ouvi dizer que agora vocês são obrigados a aprovar a gente"). Logo o pensamento do aluno é: se não posso ser reprovado pra quê vou estudar? Aí é que vai ser difícil dar aula. As escolas não têm condições adequadas para trabalhar os ciclos como devem ser trabalhados [...]. Criar ciclos dentro de uma escola onde faltam coisas tão básicas, vai mesmo salvar os alunos da exclusão escolar? E quem irá salvá-los da exclusão social? (Professora D. 15/04/213)

(MANIFESTO..., 2013).

No manifesto contra os ciclos, organizado por docente de uma escola de EF da SEEDF, os professores esclarecem que são contrários a organização escolar “não pelo conceito e pelos objetivos que, teoricamente, pretendem atingir”, mas pela falta de estrutura e suporte adequados para trabalharem nas escolas (MANIFESTO..., 2013).

Consideramos que a escola não-seriada tem maiores possibilidades de assumir o compromisso com as aprendizagens dos estudantes, de forma que a reprovação passa a não fazer sentido. Mas também entendemos que não basta apenas mudar a nomenclatura de seriação para ciclos, o que acontece quando professor somente é impedido de “reprovar” o aluno ao final de um ou mais anos letivos. Outro equívoco é centrar toda mudança apenas no professor. Embora a formação continuada seja fundamental, esta pouco fará efeito se este não tiver as devidas condições para implementar estratégias que, efetivamente, assegurem que as necessidades individuais dos estudantes possam ser assistidas. Além disso, “[...] sem democracia e participação, os potenciais benéficos da política podem ser dramaticamente inibidos (MAINARDES, 2007, p. 174), a exemplo do que tem ocorrido no DF.

Portanto, não basta transferir para a escola toda a responsabilidade, pois é quando isso acontece que a avaliação fica em segundo plano e é facilmente confundida com promoção automática, servindo então para legitimar as desigualdades sociais. Freitas (2006) denuncia:

A ser reprovado na escola (e atrapalhar as estatísticas governamentais e gerar custos adicionais para o Estado), melhor que seja reprovado pela vida (por culpa dele mesmo, afinal). Com isso, o Estado e a escola levam até o

fim a ideia da desresponsabilização e note-se, sob a alegação contrária de que a escola deve ter responsabilidade pela aprendizagem e pela qualidade da formação da criança. Um discurso que na verdade dissimula sua omissão e transfere para a vida a reprovação (FREITAS, L. 2006, p.96).

Não é objetivo desta tese ampliar a discussão em relação a essa problemática vivenciada no DF. Apenas fizemos referência ao fato para destacar o contexto que tem marcado as políticas educacionais, o que contribui para a desvalorização da escola pública e gera um clima organizacional tenso, entre outros fatores. Porém, destacamos que a organização em ciclo no período da alfabetização, instituída desde 2005 por meio da estratégia pedagógica Bloco Inicial de Alfabetização e universalizada para toda a rede pública de ensino em 2008, está mantida e não é alvo das reivindicações e embargos jurídicos. Portanto, cabe questionar: como a escola rompe com as práticas da organização seriada se o ciclo é uma realidade somente para parte dela? Como gestores, professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar podem compreender o ciclo se a proposta não foi estendida para toda a escola? Parece-nos difícil! Certamente esse é um obstáculo a ser transportado.

Nesse cenário, a Provinha Brasil pode ser uma aliada do professor e da escola, servindo como um indicador da aprendizagem das crianças, desde que seus resultados sejam compreendidos e sirvam para orientar a tomada de decisão. O que defendemos é que toda avaliação educacional possa partir de um ponto de referência claro para toda a comunidade. Por isso, a falta de fomento a uma cultura de avaliação do trabalho pedagógico na Educação Básica, mais conhecida como avaliação institucional, é outro desafio a ser enfrentado no âmbito das políticas públicas, conforme será discutido a seguir. Caso contrário, a avaliação externa, mesmo sendo de baixo impacto como a Provinha Brasil, será inócua. Se naturalizará e morrerá no número!

### ***3.4 Práticas de avaliação do trabalho pedagógico: uma cultura em construção***

Desde o início da pesquisa, vislumbramos a possibilidade de a Provinha Brasil, em função de suas características e especificidades, ser um instrumento de avaliação que pode estar a serviço do professor, da escola e da rede de ensino para favorecer a aprendizagem.

Mesmo sendo elaborada por pessoas externas à escola, seus resultados podem servir de indicadores da qualidade da alfabetização de crianças.

No entanto, isso não significa que essa avaliação pode ser a única ou o mais importante indicador da qualidade do ensino, tampouco que a Provinha Brasil não necessite ser revista ou modificada. O fato é que ainda temos muito a avançar em relação à alfabetização, principalmente no âmbito da avaliação. Um conjunto de fatores precisa ser estabelecido coletivamente, o que exige grande esforço de desenvolvimento das formas democráticas de participação e decisão. Essa é uma necessidade latente, face à permanência de práticas excludentes de avaliação que geram altos índices de reprovação, abandono e evasão escolar. Ademais, comparando com outras etapas de ensino, como a Educação Infantil<sup>86</sup> e a Educação Superior<sup>87</sup>, podemos afirmar que a efetivação de indicadores de qualidade para alfabetização e práticas de avaliação do trabalho pedagógico em escolas de Ensino Fundamental caminham a passos lentos.

De modo geral, as políticas educacionais estão mais voltadas para o controle do trabalho docente, apoiando-se essencialmente no estabelecimento de padrões que possibilitem comparar, classificar e excluir. Ancoradas na teoria da responsabilização, ou melhor, da culpabilização (FREITAS, L. 2010), fomentam a competitividade e negligenciam o desenvolvimento de práticas de avaliação que envolvam todos os atores do processo educacional.

Com efeito, a avaliação ainda é utilizada pela escola como um dos mecanismos internos que cumprem a função de legitimar a seletividade escolar. A ênfase continua sendo o erro/acerto dos estudantes. Há pouco espaço para a reflexão das necessidades de adequações ou mesmo modificação das práticas pedagógicas a partir das avaliações realizadas no interior da escola e, menos ainda, para compreender os significados das avaliações externas. É muito comum que as escolas que ficam acima da média estabelecida nos testes padronizados divulguem e comemorem os resultados, enquanto as que ficam aquém ignorem ou somente justifiquem mediante as condições estruturais ou externas.

---

<sup>86</sup>Desde 2006, o MEC instituiu parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Em 2009, o documento “Indicadores da Qualidade da Educação Infantil” foi elaborado e tem servido como um instrumento de autoavaliação.

<sup>87</sup>As políticas de regulação de Instituições de Educação Superior avançaram no fomento à avaliação institucional e têm servido de inspiração para alguns municípios, como tem ocorrido em Campinas – SP (Ver SORDI; SOUZA, 2009).

Os momentos de avaliação coletiva na escola nem sempre se voltam a avaliar os seus processos internos com vistas à melhoria do planejamento, como verificamos na pesquisa. E não basta instituir dias específicos para a realização de avaliações institucionais, como é feito na rede pública de ensino do Distrito Federal<sup>88</sup>, se não houver compreensão de toda a comunidade escolar da importância dessa ação. Como cumprimento ao instituído, a escola pára com suas atividades de ensino e convoca professores, servidores, alunos e pais, mas somente o “convite” não garante que, de fato, ocorra envolvimento e participação. Na Escola Bioma, por exemplo, o dia letivo definido em calendário para realização da “avaliação institucional” no 1º semestre acabou sendo utilizado para organização da festa junina. A direção, embora preenchesse rapidamente com os docentes a ficha recebida da Coordenação Regional de Ensino (CRE), a qual deveria ser encaminhada posteriormente, não organizou nenhuma ação para que a comunidade atendesse ao convite e estivesse na escola. Chamou-nos atenção o fato de nenhum dos pais ter comparecido à escola e de não ter uma atividade que envolvesse os profissionais da carreira assistencial. Ao serem questionadas sobre os motivos desse ocorrido, a diretora e a supervisora pedagógica explicam:

*O ano passado, **quando inventaram esse dia**, nós resolvemos elaborar um questionário para a comunidade avaliar a escola, mas **o resultado foi um desastre**. Muitos vieram, até mais do que esperávamos, mas eles levaram a avaliação para o lado mais baixo. Por isso é que eu não sou doida de fazer isso de novo. **Os pais não sabem avaliar**. Eu não vou me machucar de novo. Esse ano, não farei nada. Escrevo alguma coisa e mando para a Regional. E os nossos professores concordam que seja assim. Eles não dão nenhum retorno mesmo [se referindo aos gestores da CRE]. (Profª Ixora. Diretora. Informação verbal. Grifos nossos).*

*Eu concordo com a fala de um professor que nos deu uma palestra lá na Regional. **A avaliação institucional não pode ser um evento que aconteceu em um dia determinado em calendário**. Eu não vejo surtir efeito. Em muitas escolas esse dia não é letivo, os diretores inventam alguma coisinha para dispensar todo mundo mais cedo, e todo mundo sabe disso. [...] É difícil, pois o próprio servidor não entende o que é. Eu sei que agente tem que sensibilizar, mas mudar as pessoas não é fácil. (Profª Lis. Supervisora Pedagógica. Informação verbal. Grifos nossos).*

Nas falas acima, podemos perceber que não são somente os pais que não entendem a avaliação do trabalho escolar. A direção e os professores também parecem não compreender sua finalidade, principalmente quando esta indica a necessidade de mudanças. No ano em

---

<sup>88</sup> Desde 2008 consta no calendário letivo do DF dois dias específicos, um a cada semestre, para realização da “avaliação institucional” em todas as escolas da rede pública.

que a comunidade foi estimulada a comparecer à escola para avaliar os serviços ofertados em todas as áreas e setores a adesão foi significativa, já que “*muitos vieram*” e preencheram o questionário. Por que então, na concepção da diretora, esse momento “*foi um desastre*” ou “*não surtiu efeito*”, como afirmou a supervisora pedagógica? Para ambas, os pais e os servidores “*não sabem avaliar*”. Mas, para nós, a questão é bem mais ampla.

É possível inferirmos que uma cultura de avaliação coletiva do trabalho pedagógico ainda não é uma realidade concreta em escolas de Educação Básica, o que faz que com muitos gestores e professores acreditem que esse tipo de avaliação seja contra e não a favor deles, por isso a negam. Se os “pais não sabem avaliar” é porque a escola também não os oportunizou aprender. Ademais, “Culturalmente a escola avalia o aluno, contudo olhar para si mesma e permitir que seus pares e seu público-alvo a avaliem é tão delicado e novo quanto o medo e a insegurança que agora envolvem aqueles que pensavam não ser necessária tal avaliação” (LIMA, 2012, p. 87). A fala da diretora “*Por isso é que eu não sou doida de fazer isso de novo*” é reveladora desse medo de expor suas fragilidades e limitações.

A resistência a que se refere a supervisora pedagógica ao afirmar que “*mudar as pessoas não é fácil*” tem se constituído, como analisam Freitas, L. *et al* (2009), como um dos maiores entraves para o desenvolvimento de práticas de avaliação institucional, dado o receio de serem expostos e a necessidade de envolver todos os atores para gerar pertencimento e responsabilidades quando da divulgação dos seus resultados.

Acreditamos que a questão não está em definir dia específico ou solicitar que a escola encaminhe aos gestores da rede um relatório das ações realizadas. Concordamos com a afirmação de Afonso (2001, p. 26) que o problema é que a autonomia das escolas de Educação Básica “[...] continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores”. Se fosse diferente, as escolas não teriam um dia determinado para cumprir e comprovar.

A questão está nos fins. Avalia-se para que e por quê? Se qualquer avaliação estiver dissociada do seu componente, os objetivos, perderá o sentido e trará poucas contribuições, tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. A avaliação do trabalho pedagógico precisa ser uma prática cotidiana e sistemática da vida escolar. Não pode ser uma atividade que ocorra apenas em um determinado dia. É necessário que a escola se organize e destine um Núcleo permanente, composto por membros que representem toda a comunidade

educacional, para a definição dos objetivos, metodologia, acompanhamento e devolutiva periódica da avaliação realizada.

A necessidade de se considerar a relação entre prática educativa e política, de forma que uma depende da outra (SAVIANI, 2009b), nos permite afirmar que é no âmbito da avaliação do trabalho pedagógico que esta relação interna e externa se fortalece. Seu uso reafirma o compromisso que a escola e o professor têm em trabalhar a unidade indivíduo-sociedade com vistas ao exercício pleno da cidadania. Exercício entendido aqui no sentido de vivência, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com o desenvolvimento humano, social e ambiental e no respeito e valorização da diversidade.

Desse modo, mesmo sendo uma prática interna à escola, a avaliação do trabalho pedagógico pode ser um importante indicador da qualidade de ensino, podendo servir para o redirecionamento também das políticas públicas. Por isso a avaliação não pode se limitar ao processo de ensino-aprendizagem por meio da análise de resultados obtidos. Menos ainda pode ser reduzida ao preenchimento de uma ficha que priorize o levantamento de alguns dados. A integração entre as diversas dimensões da realidade avaliada e sua análise crítica e propositiva precisa ser assegurada, bem como a necessária articulação entre a abordagem quantitativa e qualitativa, possibilitando que as forças e fragilidades identificadas sejam compreendidas, sentidas e dimensionadas e que a viabilidade política, ética e estética seja preservada em todo o processo. Assim, os diversos setores, todas as atividades escolares desenvolvidas e todos os envolvidos precisam ser avaliados, participar da avaliação e receber o *feedback* para reorganização do trabalho. Para tanto, o ideal é que os procedimentos e instrumentos utilizados sejam adequados, conhecidos e aprovados por todos.

Nessa dinâmica, a autoavaliação tem papel de destaque. Ela não se limita a relação professor-aluno quando o objetivo é avaliar a organização do trabalho pedagógico realizado na escola. Alunos, professores, gestores, profissionais da educação e pais não só avaliam uns aos outros como também se autoavaliam, num movimento contínuo de construção e desconstrução de significados e aprendizagens que oportuniza a tomada de consciência sobre sua própria ação ou sobre si mesmo. Um processo cognitivo complexo, como afirma Régnier (2002, p.57), em que cada um dos sujeitos que dela participa “[...] faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo dum melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do

aperfeiçoamento da eficácia de suas ações, do desenvolvimento cognitivo”. A autoavaliação torna-se processo privilegiado de diálogo com a realidade, transformando as experiências vividas em objeto de reflexão. E por ser um processo emancipador e autônomo, é necessário que seja bem planejada (VILLAS BOAS, 2008) e conduzida.

Aliançada com a realidade, a avaliação do trabalho pedagógico é guiada por princípios éticos que garantem o respeito e a solidariedade, na direção da realização do bem coletivo, sendo promotora de ações efetivas que favoreçam um trabalho pedagógico mais coerente e compatível com os anseios da rica variedade de sujeitos, espaços e tempos que dela participaram. Os objetivos devem ser claros, bem como os critérios de avaliação e interpretação. O seu uso contínuo pode envolver toda a comunidade educacional a se comprometer com o desenvolvimento do trabalho realizado na escola.

Cumprindo ainda frisarmos que, se não houver *feedback* de seus resultados para o grupo e se ela não servir para tomada de decisão em direção às mudanças necessárias, a avaliação do trabalho escolar poderá ser mais danosa que benéfica. Avaliar para quê e por quê? Somente levantar um conjunto de informações não é suficiente. Quando isso acontece a avaliação é reduzida ao ato de medir a partir de uma visão tecnicista, que ignora o contexto social e político e supervaloriza a técnica. Assim, torna-se empobrecida e há uma ausência de reflexão, sendo muito comum a repetição, o formalismo e o estabelecimento de modelos.

Além disso, a forma como os resultados são discutidos e interpretados também precisa ser bem cuidada, uma vez que o tratamento dado a avaliação do trabalho pedagógico pode conduzir a um itinerário de sucesso ou de fracasso face aos juízos de valores a ela atribuídos (FREITAS, L. *et al*, 2009). É importante haver sensibilidade no momento do *feedback*. A sensibilidade é uma dimensão da existência, do agir humano, que vai além do sensorial e está relacionada com a afetividade humana, considerando uma apreensão consciente da realidade (RIOS, 2008). Para que todos se envolvam e haja sentimento de pertencimento, é necessário que sua condução privilegie procedimentos dialogados e negociados.

Com a avaliação institucional, o que se espera, portanto, é que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação. [...]. Uma boa avaliação institucional terá consequências positivas para o ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja prática é de responsabilidade do professor. Entretanto, por mais que seja uma responsabilidade e uma criação da professora, esta ação deve integrar-se ao projeto político-pedagógico da

escola, elaborado pelo coletivo escolar – base também da avaliação institucional. (FREITAS, L. 2008, p. 11).

A retroalimentação do projeto político-pedagógico, como defendem Freitas, L. (2007; 2008) e Freitas, L. *et al.* (2009), é o ponto chave dessa avaliação. É por meio dele que a escola expressa sua missão, explicita seus princípios e planeja suas ações a médio e longo prazo. Avaliar o trabalho realizado a partir do concreto pensado é o que dará condições ao grupo de refletir sobre as ações necessárias para o alcance dos objetivos traçados, mantendo o que está dando certo e revendo aquelas ações que pouco contribuíram ou interferiram no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação deixa de ter um fim em si mesma e tem maiores possibilidades de se efetivar enquanto processo avaliativo formativo.

Por fim, destacamos que a avaliação do trabalho pedagógico pode ser um elo entre a avaliação para a aprendizagem e a avaliação externa de sistema, discussão que será retomada e ampliada posteriormente. Daí a necessidade de se ter clareza de como e porque são tomadas certas decisões no âmbito do sistema de ensino, de como essas informações são repassadas na escola e como essas decisões expressam relações de poder e definem o tipo de estudante que interessa ser formado. Nesse cenário, a função de regulação que a avaliação assume precisa ser compreendida.



## CAPÍTULO IV

### PROVINHA BRASIL: MULTIRREGULAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS

Como analisamos no capítulo dois, é em defesa da “modernização educacional” e com a justificativa de que cabe ao Estado garantir qualidade do ensino, com vistas à eficiência e equidade, que a avaliação tem sido utilizada como ferramenta de controle da regulação central e como condição necessária da autonomia.

Todavia, é incorreto creditar somente ao período de ascensão do Estado-regulador a existência dos processos de regulação estatal. Barroso (2005b; 2006) adverte que no campo educacional já predominava um tipo de regulação específica que não pode ser relacionada apenas com as práticas de privatização, descentralização e controle via mecanismos de avaliação externa. Da mesma forma, Neave (2001), um dos primeiros autores a cunhar o termo “Estado avaliador” a partir de uma perspectiva histórica e, de certo modo, mais ampla, afirma ser uma ilusão pensarmos que em épocas anteriores os governos não se ocuparam desta atividade.

A avaliação sempre constituiu parte intrínseca da política educacional, pois caminha junto com os objetivos educacionais, formando o par dialético mais significativo entre as categorias do processo didático (FREITAS, L. 1995; 2002). Mas as funções externas e as condições internas da prática escolar não são determinadas e regidas somente pela normatização governamental (leis, decretos, normas...) e pelo uso de avaliações padronizadas aplicadas em larga escala. A escola não é um *lócus* de reprodução da política educacional, mas também é *lócus* de sua produção na medida em que sua função e a própria concepção de educação são determinadas pela trama social.

Sendo o trabalho docente, ao mesmo tempo, codificado e flexível, controlado e autônomo, comportando aspectos formais e informais, determinados e contingentes (TARDIF; LESSARD, 2012), destacamos que só foi possível compreendê-lo considerando esse duplo ponto de vista. Assim, a atenção esteve voltada para as ações dos professores e gestores a partir de um instrumento de avaliação que chega até eles (a Provinha Brasil) e como as estruturas burocráticas e de instâncias ou poderes internos e externos à escola, de um modo ou de outro, interferem e regulam o trabalho docente.

Focalizando o olhar para o nosso objeto de estudo, questionamos: de que forma a Provinha Brasil poderia servir como indicador para alimentar a reflexão no interior da Escola Bioma se identificamos que a avaliação do trabalho pedagógico não constitui uma prática sistematizada? Para responder a questão, foi necessário primeiro investigarmos como ocorre o processo de regulação por meio da Provinha Brasil na rede pública de ensino e como se dá a microregulação local. Em seguida, fizemos uma intervenção refletindo com os gestores e professores da escola acerca das contribuições desse nível de avaliação para o trabalho pedagógico e seus desafios. Como exercício, mediamos a interpretação dos resultados da primeira fase da Provinha Brasil durante uma coordenação coletiva.

Nesse ínterim, entendemos que os estudos acerca dos modos de regulação podem contribuir para melhor compreensão da forma como o Estado-avaliador brasileiro tem sido constituído no âmbito das políticas educacionais. Para isso, é necessário antes apreender o sentido do termo regulação aplicado ao campo educacional, denominada neste capítulo de multirregulação face ao objeto e lócus da investigação.

## **1 Regulação das políticas educacionais**

Diversos autores discutem a crise de legitimação e redefinição do papel do Estado a partir da emergência do que denominam de novo modo de regulação das políticas educacionais (AFONSO, 1998, 2001, 2003; BARROSO 2004, 2005a, 2005b, 2006; OLIVEIRA, D. 2005; LESSARD, 2006). Em relação à conceituação e à abrangência do termo regulação é consenso entre os autores que regulação é um conceito complexo e, por vezes, polissêmico.

O termo regulação emerge, em um primeiro contexto, do debate acerca da reforma do Estado na educação e sua modernização. A palavra é usada como efeito de moda, “com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador de uma ‘nova administração pública’ [...], expressão de uma certa modernização da administração da educação pública” (BARROSO, 2005a, p. 732). Isso acontece em países onde a administração é altamente burocrática e centralizada, como no Brasil.

Em um segundo contexto, o termo é usado para diferenciar o conceito de “desregulação”, com o intuito de marcar uma ruptura com os modelos “tradicionais” de

intervenção do Estado na administração do sistema público de educação. Nesse caso, Barroso (2005, p. 732-733) é enfático ao afirmar que a mudança “não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais”.

O conceito de regulação aplicado à educação e difundido no contexto atual está, em geral, diretamente relacionado à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. De forma contrária à regulamentação, centrada a priori na definição e controle de procedimentos, a regulação passa a ser mais flexível na definição dos processos e mais rígida na avaliação da eficácia e da eficiência dos resultados.

Barroso (2005a) e Dupriez e Maroy (2000), fundamentados no trabalho de Reynaud (1988), identificam três dimensões ou concepções do processo de regulação dos sistemas sociais, como é o caso do campo educacional. Barroso as denomina de: regulação institucional, normativa ou de controle; regulação situacional, ativa ou autônoma; e regulação conjunta.

A regulação institucional é aquela exercida pelo governo ou por uma organização, por isso é geralmente hierarquizada e direcionada para objetivos específicos. Moroy e Dupriez (2000) definem este tipo de regulação como controle das ações por uma autoridade legítima. Essa definição, além de pôr em evidência as dimensões de coordenação, controle e influência daqueles que exercem o comando reconhecido e legitimado por um determinado grupo, é a mais próxima da educação “[...] enquanto intervenção das autoridades públicas para introduzir ‘regras’ e ‘constrangimentos’ no mercado ou na acção social” (BARROSO, 2005a, p. 731). Portanto, a regulação da ação pública se organiza em torno de uma lógica territorial, referente a uma relação centro-periferia que evidencia as dimensões de controle, coordenação e influência exercida por quem detém esta autoridade legítima.

Como exemplo dessa concepção de regulação, pode-se dizer que por trás da quantidade cada vez maior de indicadores de rendimento e de formas de avaliação, foi orquestrado na educação superior o controle de uma rotina de procedimentos equivalente ao que Neave (2001) chama de avaliação exploratória. Por meio dessa forma de avaliação, que se assemelha à avaliação institucional, a universidade passa a ser situada em uma nova posição, da mesma forma que o Estado. Como consequência, leis são introduzidas para

regular o acesso, conteúdo, formas de gerenciamento interno entre outras medidas adotadas como meio de forçar a prática e implementar políticas.

A regulação situacional, ativa ou autônoma é aquela que transcende o campo das regras, normas e constrangimentos que orientam o funcionamento do sistema para atuar em uma perspectiva de (re)ajustamento, em virtude da complexidade do sistema social face a diversidade dos atores envolvidos, a pluralidade de fontes, de finalidades e modalidades de regulação (BARROSO, 2005a). Esse modo de regulação, como é definido com base nos pressupostos da teoria sistêmica, é chamado de regulação sistêmica por Dupriez e Maroy (2000). Isto significa que a atividade regulatória ocorre a partir de um conjunto de mecanismos de retroação de determinado sistema. Assim, a lógica da regulação da ação pública passa a ser dialética global-setorial, tornando-se mais complexa, uma vez que a regulação passa a atender interesses de outros âmbitos, além do Estado, como para as redes de interesses econômicos e financeiros.

A regulação conjunta, como o nome indica, representa para Barroso (2005a) a interação entre os dois primeiros modos de regulação, tendo em vista a produção de regras comuns. Para Dupriez e Maroy (2000), este terceiro campo é chamado de regulação de organizações ou sistemas de ações organizadas, pois é o resultado das articulações ocorridas entre os vários tipos de controle e processos horizontais.

Um modelo interpretativo do conceito de regulação é apresentado por Barroso (2005a). Ancorado em uma perspectiva sistêmica, o autor assevera que a atividade regulatória é inerente a qualquer sistema para assegurar o equilíbrio, a coerência e a transformação desse sistema. Assim, esse processo, ao mesmo tempo em que abrange a produção de regras, atua no (re) ajustamento da diversidade de ações dos atores, das suas posições, dos seus interesses e estratégias em função dessas mesmas regras. A regulação do sistema educacional, como é um sistema social complexo, resulta em um processo composto de múltiplas regulações.

A diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder público. Por isso, mais do que falar de regulação seria melhor falar de “multi-regulação”, já que ações que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objetivos, processos e resultados (BARROSO, 2005, p. 734).

Ao entendermos a regulação do sistema educacional como um sistema de multirregulações, por vezes contraditório, compreendemos que o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado se torna imprevisível. Por isso, é fundamental considerar o papel dos diferentes atores que regulam o processo educacional (pais, professores, gestores, a mídia e outros agentes sociais) e as instâncias de mediação (formais ou informais) que articulam essa rede de regulações.

Em linhas gerais, Barroso (2004) apresenta os estudos em torno dos modos de regulação como uma tendência teórica que busca contribuir na análise das políticas públicas de forma menos linear e estatal-centralizadora. A sociedade, compreendida como um corpo autorregulável, funciona a partir de uma regulação social constituída por equilíbrios mantidos e renovados, mas também de tensões, contradições e rupturas provocadas pelas múltiplas instâncias, pelos diferentes atores sociais implicados e pela pluralidade de ações e estratégias sociais adotadas na implementação dessas políticas. Portanto, o termo regulação usado neste trabalho designa a atuação ou intervenção (contextualizada, dinâmica, histórica, híbrida e contraditória) do Estado e dos demais atores do processo educativo (gestores, professores, pais e sociedade organizada) com vistas a reger e controlar as práticas educacionais por meio de diretrizes, políticas, estratégias e atuações.

Nesse sentido, entendemos que os estudos de Barroso nos últimos anos (2004, 2005a, 2005b, 2006) não têm como foco os efeitos das mudanças que são aprovadas pelas reformas, mas o seu significado no quadro das políticas públicas educacionais. Assim, tomaremos as ampliações feitas pelo autor com o objetivo de compreendermos o papel do Estado nesse processo, em um movimento lento e complexo de recomposição do poder.

## **2 Modelos de regulação das políticas educativas: burocrático-profissional e pós-burocrático**

Ao fazer um estudo comparado sobre a emergência de novos modelos de regulação das políticas educativas e a sua relação com os processos de produção de desigualdades e de segregação escolares, Barroso (2005) apresenta dois modelos de regulação das políticas educativas: burocrático-profissional e pós-burocrático.

O primeiro modelo é caracterizado pela existência de uma aliança entre o Estado e os professores, que combina uma regulação estatal, burocrática e administrativa com uma regulação corporativista e pedagógica entre os profissionais da educação. Barroso (2006) denuncia que desde o início a história da escola foi marcada por esta tensão permanente entre uma “racionalidade pedagógica” e uma “racionalidade administrativa” que configuram esses dois modos distintos de regulação. No modo de regulação de tipo burocrático e administrativo, a relação de poder do Estado é reforçada por meio de práticas centralizadoras e burocráticas, limitando a autonomia das escolas à gestão de recursos e à organização do trabalho pedagógico. A escola passa a ser vista como “um serviço do Estado”, de forma que tem a obrigação de atender ao conjunto de normas, legislações, programas e projetos que são propostos (ou impostos). Com isso, a função do diretor é a de fiscalizador do cumprimento das normas e regulamentos. As reuniões coletivas tornam-se espaços para o repasse de tarefas e há pouco tempo para as discussões de caráter pedagógico. No outro modo de regulação (corporativista e pedagógica), a escola é considerada uma organização profissional, sendo representada na figura do diretor seu caráter pedagógico, o qual usufrui, em conjunto com o colegiado escolar, de uma certa autonomia pedagógica e financeira para gerir as ações. A pesquisa de Lima, E. (2011) mostra que esse conflito de racionalidades ainda é presente no espaço da escola.

O segundo modelo, denominado por Barroso (2005) de pós-burocrático, é um modelo de governança organizado em torno do “Estado avaliador” e do quase-mercado. A expressão “Estado avaliador”<sup>89</sup> está associada à causalidade técnica e, por sua vez, ideológica, e outra mais política, conforme explica o autor. A interpretação técnica, advinda dos estados norte-americanos, é que esta nova configuração do Estado é uma resposta às demandas do governo em atender aos preceitos de eficiência, adaptabilidade, flexibilidade e ao “espírito empreendedor” institucional de maior qualidade. Isto é, por meio deste reducionismo técnico, as esferas de atuação do Estado são restringidas enquanto as do mercado são ampliadas. Com isso, o mercado é introduzido como princípio regulador da educação, especialmente a de nível superior. Já a interpretação política, proveniente de países europeus, está associada à necessidade de renovação política da sociedade no período de pós-crise. O Estado, a fim de recuperar sua credibilidade, abre os canais de participação

---

<sup>89</sup>Esta expressão foi usada por Neave (2001) na análise dos fenômenos ocorridos na Educação Superior no final da década de 1980.

junto às esferas administrativas, ao mesmo tempo em que utiliza a avaliação como mecanismo de controle de seus projetos de reforma.

Considerando tais ponderações é que depreendemos que o modelo de regulação pós-burocrático, embora tenha surgido de discursos muito diferentes, ora se situa dentro de um discurso de modernização da sociedade (discurso político) ora como uma forma de interesse voltado para a renovação econômica, girando em torno de processos de descentralização (discurso econômico) que estabelecem cada vez mais formas de controle e regulação. Com esse pano de fundo, podemos entender que o Estado utiliza a avaliação, mais notoriamente os exames em larga escala, para legitimar suas políticas, controlar e intervir no funcionamento das instituições educacionais.

Esse controle feito pelo Estado se intensifica com a globalização, pois se supõe que para sobreviver em um mundo considerado “competitivo” é preciso atender às demandas do mercado que estabelecem novas concepções, como: indicadores de rendimento, índices de qualidade, eficiência e eficácia de processos, avaliação por resultados.

É importante destacar que a presença do Estado-avaliador no âmbito das políticas da Educação Básica, diferente da educação superior, expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito por meio das avaliações externas e “pelo predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos” (AFONSO, 2001, p. 26).

Barroso (2005a) defende que, com a falência do modelo de regulação burocrático-profissional, o qual serviu de base à expansão da escola pública no passado, fez-se necessária a busca por novas formas organizativas (pedagógicas e administrativas), assim como o uso de novas formas de regulação e de intervenção. Somente assim será possível recriar a escola como espaço público de decisão coletiva.

O grande desafio é fazer com que o Estado continue a assegurar a manutenção da escola, mas de forma que ele não seja o único detentor da legitimidade. Isto é, fazer com que a regulação das políticas educacionais possa ser um processo que envolva todos os atores e instâncias por meio de práticas negociadas. Nessa direção, é importante a compreensão dos diferentes níveis de regulação e sua articulação com as políticas públicas educacionais.

### 3 Níveis de regulação e sua relação com as políticas educacionais de avaliação externa da Educação Básica brasileira

Pautado na análise do complexo movimento de recomposição do poder do Estado e na redefinição dos papéis de diferentes agentes sociais no campo educativo é que Barroso (2006) toma como referência a existência de três níveis de regulação distintos, mas complementares: a regulação transnacional; a regulação nacional e a microrregulação local. Esses níveis demonstram como os efeitos de contaminação<sup>90</sup>, hibridismo<sup>91</sup> e mosaico<sup>92</sup> se manifestam. Entende-se que é por meio desses modos distintos de regulação que as políticas públicas de avaliação tem se materializado e podem ser compreendidas.

A **regulação transnacional** é definida por Barroso (2006, p. 44) como “o conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação”. Essas normas, que têm origem geralmente nos países centrais, são legitimadas pelos políticos, funcionários ou especialistas dos países periféricos ou semi-periféricos como obrigação, integrando os chamados “efeitos da globalização”. O autor é enfático ao afirmar que assistimos a uma “contaminação” internacional de conceitos, políticas e medidas das agências internacionais que coordenam os diversos programas de cooperação, apoio, investigação e desenvolvimento destinados aos “países da periferia”. Com isso, uma espécie de “senso comum” internacional é instaurado.

Afonso (2001), que denomina este tipo de regulação como supranacional, afirma ser inegável que todos os países, em maior ou menor grau de intensidade, são confrontados com a emergência de novas organizações e modos de regulação (Organização Não Governamental - ONG, Mercosul, Organização Mundial do Comércio) que sofrem influência dos organismos que instituem políticas internacionais (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, também chamado de Banco Mundial- BM, o Fundo Monetário Internacional - FMI, a Organização Mundial do Comércio - OMC,

---

<sup>90</sup> O efeito contaminação é referente à tendência de alguns países adotarem programas ou projetos educacionais aplicados a outras realidades educacionais em seus sistemas de ensino na busca de soluções rápidas.

<sup>91</sup> O efeito de hibridismo é constituído da sobreposição de ideias, discursos, lógicas e práticas na definição de ações políticas, por isso revela ambiguidade.

<sup>92</sup> O efeito mosaico expressa as adaptações ou diferentes interpretações das políticas em determinadas situações, públicos ou clientelas específicas.

Organização das Nações Unidas - ONU, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE). Esse modo de regulação traz implicações diversas que, direta ou indiretamente, ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, conforme já discutido.

Um exemplo do desdobramento desse modo de regulação foi o “impulso” dado às avaliações em larga escala, com a introdução dos testes padronizados, a partir da influência das políticas internacionais. Dois momentos, ocorridos nos Estados Unidos, estão na gênese deste processo: a aprovação do *Primary and Secondary Education Act*, em 1965, e a publicação do Informe Coleman em 1968, mais conhecido como Relatório Coleman<sup>93</sup> (FERRER, 1996).

No caso do Brasil, destacamos a criação do Saeb a partir de experiências do *National Assessment of Educational Progress* – Naep (Avaliação Nacional do Progresso em Educação)<sup>94</sup> e o ingresso do país, em 2000, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>95</sup>. Freitas, L. (2011b) chama a atenção para o fato de o Pisa ser coordenado pela OCDE<sup>96</sup> e seguir a linha de aparelhar a educação a partir dos interesses corporativos e empresais, a fim de reduzir a educação a estas necessidades corporativas, delegando a elas a avaliação da qualidade da educação das nações.

O autor faz uma crítica intensa a este efeito de “contaminação” das políticas públicas, ao qual os governos se submetem passivamente, fazendo com que os objetivos educacionais sejam definidos de fora para dentro. Denuncia, ainda, o Movimento Todos pela Educação e a gama de ONG, Institutos e Organizações sem fins lucrativos como as forças

<sup>93</sup>O Relatório Coleman apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com estudantes norte-americanos que confrontou a tese da meritocracia do sociólogo Talcon Parson (teoria do esforço individual – tese defendida pelos liberais) mostrando que o acesso à educação e o desempenho escolar seriam determinados pelas características socioeconômicas e culturais dos estudantes. Paralelamente a este irrefutável determinismo sociológico, esta pesquisa acabou gerando um forte pessimismo pedagógico sintetizado na seguinte frase: “as escolas não fazem a diferença” (SOARES, J.; ALVES; MARI, 2003).

<sup>94</sup>Criado pelo congresso americano em 1969, o NAEP, conhecido como o “Boletim Escolar da Nação”, acompanha a evolução da qualidade da educação ofertada nas escolas norte-americanas e sua metodologia será seguida pelo Saeb (SCHWARTZMAN, 2005).

<sup>95</sup>O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é um programa instituído por um consórcio internacional na implementação de sistemas de avaliação. Em português significa Programa Internacional de Avaliação Comparada. O teste é aplicado aos estudantes com quinze anos de idade para aferir proficiências nas áreas de Leitura, Matemática e Ciências. Além disso, informações sobre os níveis socioeconômico e cultural dos estudantes também são coletadas.

<sup>96</sup>“A OCDE é herdeira do Plano Marshall que visou abrir mercado para as empresas americanas na reconstrução da Europa, após a segunda guerra mundial. Foi por ele que se constituíram grandes multinacionais americanas em uma Europa destruída” (FREITAS, L. 2011, p. 12).

que hoje são responsáveis por criar as condições ideológicas e políticas para assegurar a colisão de interesses entre o que circula nos fóruns de decisão e consulta internacionais com a implementação das políticas públicas brasileiras. Freitas, L. (2011b) faz uma análise rigorosa de como o sistema de responsabilização (*accountability*), composto por três elementos (medição do desempenho dos estudantes, publicização dos resultados e recompensa ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho – pagamento por mérito) tem impactado as políticas públicas de avaliação no país. Ele destaca, como exemplo, a atual proposta da ONG Parceiros da Educação ao sugerir que o Brasil deva copiar o sistema de “*charters schools*”<sup>97</sup> dos Estados Unidos, proposta que representa um mecanismo para a privatização do sistema público por meio de “gestão autônoma da Educação Básica”.

A **regulação nacional**, a qual sofre os efeitos da regulação transnacional, está alinhada com a concepção de regulação institucional; ao modo como o Estado e sua administração exercem o controle, a coordenação e a influência sobre o sistema educacional por meio de normas, legislações, adoção de projetos e programas, injunções e constrangimentos (BARROSO, 2005b; 2006).

No Brasil, é possível observar na definição de ações políticas algumas ambiguidades advindas desta sobreposição de diferentes discursos ou práticas. Um exemplo foi o conceito de Educação Básica adotado no âmbito da normatização brasileira, o qual por muito tempo diferiu das orientações que a Conferência de Jomtien estabeleceu ao incluir a Educação Infantil e o Ensino Médio como etapas que compõem a Educação Básica.

Barroso (2005b, p. 69), tomando como referência o conceito de hibridismo usado por Popkewitz (2000) para sublimar o caráter plural e misto das reformas educativas, afirma que “[...] a regulação nacional é o resultado da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça seu caráter ambíguo e compósito”. Esse hibridismo é manifestado em dois níveis, que são interpretados pelo autor em relação ao que acontece com o processo de regulação nacional. O primeiro nível de hibridismo relativiza o uso de taxonomias com que se descreve, compara e classifica as políticas e modos de regulação entre diversos países, principalmente quando são

---

<sup>97</sup>“As ‘charters’ são escolas privatizadas que funcionam sob contrato anual que especifica metas para serem atingidas. Na visão de seus proponentes, ela deveria ser melhor que as escolas públicas já que para estes um dos graves problemas da educação se deve ao fato dela estar predominantemente nas mãos do poder público, em especial a Educação Básica” (FREITAS, L. 2011, p. 26).

baseadas em modelos bipolares (centralizado/descentralizado; regulação burocrática/regulação pelo mercado; público/privado). O segundo nível de hibridismo faz com que os modos de regulação estejam em dois pólos: “regulação pelo Estado” e “regulação pelo mercado”.

Nesse sentido é que, ao abordar os efeitos da regulação nacional, Barroso (2006) aponta que este modo de regulação aparece associado ao aparecimento da regulação burocrático-profissional em meio a duas perspectivas. A primeira, considerada diacrônica, está sedimentada pela sobreposição de novas regras, orientações e reformas às práticas e às estruturas antigas. A segunda perspectiva é de caráter sincrônico, por introduzir, via regulação transnacional, discursos e práticas de descentralização e autonomia das escolas.

A atual proposição contida no PNE que está tramitando no congresso, ao atrelar o Ideb a padrões internacionais fixados pela OCDE por meio do confronto de resultados como forma de controle externo da convergência entre processos de avaliação, é um exemplo claro desse modo de regulação.

No campo da avaliação, a regulação nacional, além deste visível “estreitamento curricular” focado nas disciplinas testadas, faz surgir a criação dos sistemas estaduais, municipais e distrital<sup>98</sup> de avaliação da Educação Básica. Esses sistemas de avaliação, “contaminados” pelas políticas internacionais, incorporam a lógica dos negócios e do mercado ao adotar como princípio o uso de responsabilização e meritocracia<sup>99</sup> na área educacional, como já discutido, mesmo as pesquisas apontando as falácias produzidas por essas políticas. Prova disso é que, em recente reportagem divulgada pelo Jornal Valor Econômico (MÁXIMO, 2011 *apud* FREITAS, L. 2011b), um total de 15 Secretarias de Estado da Educação<sup>100</sup> afirma tratar como prioridade a elaboração, discussão e adoção de mecanismos de meritocracia para professores e outros profissionais do setor que

---

<sup>98</sup> Em 2008 o Distrito Federal cria o Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal (Siade), por meio do Decreto nº 29.244. Este sistema é composto por três processos: (i) avaliação de políticas educacionais, (ii) avaliação da Gestão Compartilhada e da Gestão Escolar Regimental e (iii) avaliação do regimento, está desativado. Com a mudança de governo, as ações do Siade foram interrompidas em 2011 e atualmente está em fase de elaboração uma nova proposta, ainda não divulgada.

<sup>99</sup> “A meritocracia reúne os instrumentos para a promoção de ranqueamento ou ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário admissional)” (FREITAS, L. 2011, p. 17).

<sup>100</sup> Essas secretarias são dos seguintes estados: Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia e Santa Catarina. Compõem esse quadro os estados que já adotam a política e o governo paraense, que ainda não fala de pagamento de bônus, mas que também manifestou interesse em adotar um regime de metas para o magistério.

conseguirem melhorar seus indicadores de qualidade, prática já institucionalizada nos estados de Amazonas, Ceará, Minas Gerais, São Paulo e Pernambuco.

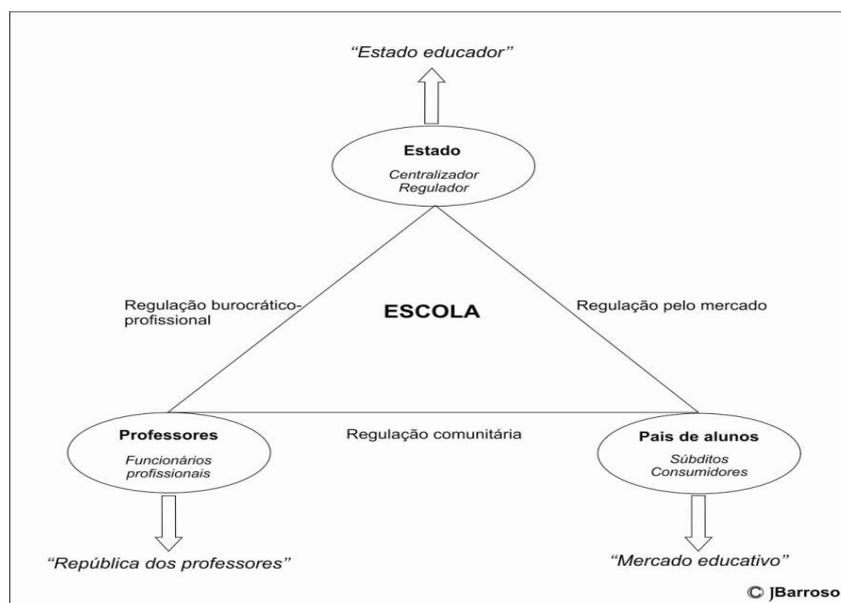
O último modo de regulação discutido por Barroso (2006) é a **microrregulação local**. O autor remete a microrregulação “para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações, de vários actores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional” (p. 56). Esse processo de negociação, interação ou confronto pode se dar em uma perspectiva vertical, entre administradores e administrados, ou em uma perspectiva horizontal, intra e inter ocupacional (territórios educativos, escolas de um bairro, município ou região). Os pólos de influência da microrregulação local são diversificados, por isso a complexidade e imprevisibilidade desses processos.

O autor utiliza a metáfora da rede para demonstrar que os múltiplos espaços de microrregulação local geram um “efeito mosaico” no interior do sistema educacional que põe em evidência tanto a sua diversidade como a sua desigualdade. O desafio posto não está em eliminar ou restringir esses espaços de regulação, mas dar coerência nacional e um sentido coletivo a decisões tomadas em função de interesses, ou de grupos.

Freitas, L. (2011b), ao discutir as falácias produzidas pelas políticas de meritocracia e responsabilização, nos esclarece acerca das implicações desse nível de regulação. A título de exemplo, podemos destacar: o estreitamento curricular, o “desencorajamento” de professores para trabalhar em escolas com estudantes mais necessitados ou mesmo de continuar atuando na profissão, e a conseqüente desvalorização das escolas e dos professores pela sociedade.

Barroso (2005b) faz uma análise interpretativa dos modos de regulação em nível da escola de forma esquemática, como ilustra a figura 5, a seguir:

Figura 5 - Modos de regulação local da escola



Fonte: Barroso (2005b)

Tomando a situação existente em Portugal, o autor entende que o papel do “Estado Educador” oscila entre maior (“Estado centralizador”) ou menor (“Estado regulador”) nível de intervenção, com implicações claras nas estruturas e processos de administração. De forma semelhante, a “República dos professores”, relativa à representação social do professor na sociedade, varia entre o funcionalismo (funcionário público ou assalariado) e o profissionalismo (profissional ou “quase- profissional”). Consequentemente, a ação dos pais na educação, representada no esquema pelo “mercado educativo”, oscila entre a dependência do súdito, a confiança do consumidor e o interesse coletivo do cidadão.

A pirâmide foi usada para demonstrar as alianças bipolares formadas pelos campos de forças por atração, de que resulta sempre um terceiro excluído. A aliança entre o Estado e os professores (lado esquerdo do triângulo) acarreta um modo de regulação burocrático-profissional, isto é, aquela em que o Estado reforça sua administração central para deter o controle integral sobre o funcionamento do sistema educacional, gerando um antagonismo latente entre Estado e professores. Essa tensão institui dois modos distintos de regulação já mencionados: a estatal de tipo burocrático e administrativo e corporativa de tipo profissional e pedagógica. Com isso, a participação na tomada de decisão do estudante e de sua família fica reduzida.

Quando o Estado faz uma aliança com os pais de alunos (lado direito do triângulo), por meio da implementação de políticas neoliberais pautadas no discurso da qualidade gerada pelo direito de escolha e da livre concorrência (lógica de mercado), a participação dos professores é anulada, de forma que a regulação será feita pelo mercado. As famílias passam a ter a possibilidade de escolher a escola para os seus filhos de duas formas: podem optar por uma escola pública ou privada ou participar da gestão da escola, o que na prática, segundo a análise feita por Barroso (2005b), pouco acontece. O Estado tenta separar os professores (“fornecedores”) dos pais dos alunos (“consumidores”), reforçando o poder destes últimos sobre os primeiros pela máxima: “os consumidores tem sempre razão”.

A aliança feita na base do triângulo, entre os professores e os pais, é chamada por Barroso (2005b) de regulação comunitária. Ao contrário da lógica de mercado, o entendimento é que a cooperação entre escola e família, professores e pais de alunos é importante para a constituição de projetos político-pedagógicos ou intervenção social em uma dimensão mais “cívica”; ou pela defesa de interesse de um determinado grupo ou classe em uma dimensão mais “corporativa”. Professores e pais de alunos cooperam como educadores, parceiros e cidadãos. Esse tipo de regulação, embora aparentemente seja o que melhor atende as necessidades dos diferentes atores, pode segregar coletivos em função das estratégias que excluem aqueles que não coadunam dos interesses comuns, como adverte o autor.

É nesse contexto da falência das alianças bipolares que Barroso (2005b) justifica a necessidade de encontrar novas formas de regulação institucional que sejam compatíveis com a dinâmica dos processos sociais de regulação, como a regulação sócio-comunitária. Esse tipo de regulação necessita alterar os papéis nestes três pólos da pirâmide, uma vez que busca o equilíbrio entre Estado, Professores e os Pais dos Alunos (bem como a comunidade em geral), na administração da educação e na forma de regulação local. Para isso, é preciso que as escolas disponham de espaços de mediação e de regulação dos interesses e expressões de legitimidade, que combine a dimensão societal e comunitária da regulação social como maneira de superação da dicotomia “Estado-Mercado”. Desse modo, mais do que falar de regulação no campo das políticas educacionais, seria melhor falar de “multirregulação”.

A análise realizada nos estudos de Barroso (2006) destaca a complexidade dos processos de regulação das políticas públicas em educação, desfazendo a ideia de que existe um ator macro (O “Ministério da Educação” como representante do Estado e agente do

governo) que decide e controla tudo por meio de um processo racional, linear e hierarquizado. Ao contrário, ele esclarece que

“[...] a regulação do sistema educativo resulta, antes, um complexo sistema de coordenações (e co-coordenações) com diferentes níveis, finalidades, processos e actores, interagindo entre si, de modo muitas vezes imprevisível, segundo racionalidades, lógicas, interesses e estratégias distintas” (BARROSO, 2006, p. 60).

Outrossim, o autor assevera que não se pode reduzir a análise da regulação em educação a uma opção entre uma administração centralizada, planificada e hierarquizada (regulação pelo Estado), ou por um mercado descentralizado, concorrencial e autônomo (regulação pelo mercado). A questão que se discute, portanto, não é decidir entre a centralidade estatal ou a livre concorrência do mercado; em ter “mais” ou “menos” Estado. Urge a necessidade de um “outro” Estado, com novas formas de governo e coordenação da ação pública e social que considere a existência dessa multirregulação. O importante é saber onde, quando, como e com que finalidade o Estado pode exercer o seu poder.

Assim, concordamos com a proposta feita por Barroso (2006) de que o Estado assuma a função essencial de “regulador das regulações” e compositor da diversidade local e individual. Isto significa que, ao mesmo tempo em que é permitida a ação das diversas forças, esta metarregulação assegura a orientação global e a transformação do próprio sistema. O Estado não é o detentor único da legitimação da escola como espaço de justificação política, o que coloca em declínio a regulação institucional.

A escola, nessa lógica, tem maior autonomia para organizar o seu trabalho pedagógico. A ação do Estado, face a essa complexidade do sistema educacional, é renovada com a finalidade de “compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a persecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial” (BARROSO, 2006, p. 67). Isto significa que somente com o esforço de formas democráticas de participação e decisão essa compatibilidade pode ser pensada. Por isso, para Freitas, L. (2005), trata-se de uma contrarregulação<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup>Contrarregulação é uma proposta apresentada por Freitas, L. (2005), a partir da adoção de práticas de “avaliação negociada,” para contrapor a abordagem em torno das políticas regulatórias neoliberais. “Contra-regulação é resistência propositiva que cria compromissos ancorados na comunidade mais avançada da escola (interna e externa), com vistas a que o serviço público se articule com seus usuários para, quando necessário, resistir à regulação (contra-regulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como

Segundo Neave (2001), o Estado-avaliador reflete a intenção de superar as modalidades de avaliação utilizadas historicamente, fazendo com que a escola possa dar uma resposta mais rápida e precisa. No bojo dessa discussão, o autor faz uma importante reflexão a respeito da autorregulação:

A medida em que el estado evaluador adquiriría forma, desde 1985 em adelante, lá autoregulación no sólo llegó a ser la nueva Arca de la Alianza entre o governo e o enseñanza superior, sino que constituyo uno de los tres principales reemplazos de funciones que marcam la transición hacia la nueva Jerusalén evaluadora. (NEAVE, 2001, p. 227-228).

A autorregulação das instituições é tomada como a principal função para esse novo modelo estatal. É por meio dela que o Estado avaliador pode conduzir as políticas educacionais a partir de múltiplos procedimentos de negociação, aos quais fazem com que a responsabilidade pelos resultados alcançados envolva todos os atores envolvidos.

Nesse contexto é que reiteremos que a questão central não reside na eliminação da avaliação externa. Entendemos que a presença marcante desse nível da avaliação e suas implicações nos âmbitos políticos e pedagógicos reivindicam a compreensão de como (para além de apresentações de resultados numa perspectiva de ranqueamento das instituições) esse processo pode se articular com os outros níveis e favorecer a aprendizagem dos estudantes, dos professores e dos gestores. Para tanto, é necessário analisarmos as multirregulações decorrentes de uma política de avaliação como a Provinha Brasil, nosso objeto de estudo.

#### **4 Processo de aplicação, análise e interpretação dos resultados da Provinha Brasil na rede pública de ensino do Distrito Federal em nível central**

Os profissionais que atuam no Núcleo de Anos Iniciais (Nuanin), da Gerência do Ensino Fundamental, são os responsáveis por acompanhar todo o processo de aplicação e análise dos dados da Provinha Brasil. Em 2012, faziam parte desse núcleo somente cinco professoras. A equipe conta com a atuação dos professores que estão na coordenação intermediária e com os articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização (CRA),

---

na prestação de serviços da melhor qualidade possível (justamente para os que têm mais necessidades), tendo como norte a convocação de todos para o processo de transformação social” (p. 912).

lotados nas 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE) e nas suas respectivas instituições educacionais.

Desde a 1ª edição da Provinha Brasil em 2008, os gestores do nível central organizam todo o processo de aplicação e correção das provas. Uma circular com orientações gerais e cronograma de ação é elaborada e distribuída às escolas, mas todo o processo é discutido com os gestores de nível intermediário em reuniões. Registramos ainda que nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011 foram promovidos fóruns de discussão com diretores escolares, coordenadores e professores da rede pública. Nos três primeiros anos o foco foi a Provinha Brasil de Leitura e em 2011 o fórum foi promovido para abordar a Provinha Brasil de Matemática, visto que era o primeiro ano de sua aplicação. Em 2012, a coordenadora do Nuanin, professora Girassol, explicou que o fórum não foi organizado em função da greve dos professores na rede pública, que se estendeu durante praticamente o primeiro semestre letivo, e depois pelo atraso na chegada das provas da 2ª fase da PB. Mas em 2013, esse fórum novamente não ocorreu.

Participamos de todos esses momentos e percebemos que essa estratégia é importante para a adequada compreensão dos propósitos dessa avaliação por gestores e professores da rede pública. Não se trata de um encontro somente para “informar” como o processo será conduzido. Observamos que há preocupação central em sensibilizar quanto aos objetivos e as possibilidades dessa avaliação para o trabalho desenvolvido na escola e, com isso, envolver os professores e pais. Discutir a implementação de uma política pública com os agentes que a executarão favorece o fortalecimento da autonomia, da confiança, da colaboração e da participação. Além de possibilitar que essa seja melhor interpretada e cumprida a partir dos pressupostos e determinações que dela emanam, gerando comportamentos positivos de aceitação e maior comprometimento de todos. Freitas, K. e Sousa (2009, p. 38) acrescentam: “a melhoria da qualidade da educação depende da implantação de uma política coordenada e sistemática, com ações integradas que se efetivam sob a orientação de objetivos comuns”.

Para organizar a **aplicação** da 1ª fase da Provinha Brasil em 2012, um representante de cada CRA e também os coordenadores intermediários das CRE foram convocados para uma reunião. A coordenadora da SEEDF recomendou que as provas fossem aplicadas logo no início do turno, uma em cada dia, em sistema de rodízio entre os professores. Se necessário, a escola poderia reorganizar o lanche, alterar o horário de recreio e fazer as devidas adequações para realização do teste também para as crianças deficientes. Ela

ênfatiou que toda a escola precisava estar envolvida e que a comunidade educacional (estudantes, pais, professores, servidores) tinha que ser informada sobre o dia da aplicação, além de conhecer os objetivos da PB. Embora sejam orientações bastante pertinentes e que vem sendo adotadas desde a primeira aplicação dessa avaliação, não observamos um cuidado dos gestores em ler e discutir os kits que acompanham a PB. Possíveis necessidades de adequação do material não foram analisadas, do mesmo modo que não foram identificados com antecedência algum eventual erro (como ocorreu em relação ao gabarito de uma questão e com um erro de comando em outra) ou se discutiu com o grupo o porquê de atender as regras estabelecidas, por exemplo: ler uma questão “somente duas vezes”. Mesmo sendo um material que apresenta poucas modificações, conforme analisado anteriormente, o caderno do aluno e o guia de aplicação do professor são diferentes a cada edição.

Os gestores de nível central e intermediário acompanharam a aplicação das provas nas escolas. Segundo relato da coordenadora do Nuanin, professora Girassol, durante uma reunião realizada por gestores da SEEDF com os diretores das escolas de Ensino Fundamental, *“a Provinha Brasil tem perdido valor dentro das escolas porque a gente percebeu total desconhecimento de alguns professores. Não houve repasse de informações acerca da Provinha... Já que não é ranqueado, os diretores parecem que não estão dando a mínima”* (Informação verbal). Como é um teste destinado às turmas de 2º ano, o que se pode inferir é que nem sempre os demais profissionais das escolas participam do processo. As discussões, quando ocorrem, parecem se limitar a um repasse de informações, conforme justificou a coordenadora; o que também não garante que as orientações dadas pela instância central sejam devidamente observadas em âmbito local. A Provinha Brasil, considerando esse cenário, pode ter implicações pouco significativas para o trabalho pedagógico em algumas escolas da rede.

**A correção da prova** é feita pelos professores das turmas de 2º ano, que registram os resultados em uma ficha informatizada<sup>102</sup> organizada pelos gestores do nível central. Trata-se de uma ficha feita no Excel em que o professor preenche os resultados dos estudantes da turma em cada um dos testes e também informa outros dados, como: total de

---

<sup>102</sup> Em 2008 e 2009, a ficha era preenchida de forma manual. Dada a inconsistência de alguns dados e a demora para a análise integrativa dos resultados pela rede de ensino, houve a necessidade de informatizar o instrumento.

alunos que fizeram a prova, total de alunos deficientes<sup>103</sup> que fizeram a prova (com resultados organizados em campo separado), total de alunos com defasagem idade/série, além de dados referentes à sua formação docente (inicial e continuada) e tempo de experiência em turmas de alfabetização. O procedimento de preenchimento é bem simples e facilita a agregação dos dados para gerar o resultado por escola, por CRE e da rede pública de ensino do DF. Assim que o professor conclui a inclusão dos dados e salva o documento, o arquivo gera os gráficos da turma, com a síntese do desempenho dos alunos (por nível), e os gráficos da escola com: a) percentual de professores efetivos e temporários, b) formação docente, c) cursos na área de alfabetização (com especificação e percentual), d) índice de abstenção da prova, e) síntese do desempenho da turma (por nível, dos alunos regulares), f) síntese do desempenho dos alunos deficientes (por nível, dos alunos regulares), g) percentual dos alunos que alcançaram a meta (meta 3 para a 1ª fase do teste e meta 4 para a 2ª fase), h) índices de acertos por questão (em valores relativos e absolutos dos alunos regulares) e i) índices de acertos por do alunos deficientes (em valores relativos e absolutos dos alunos regulares). Esse material favorece que os resultados da Provinha Brasil possam servir também para a orientação de políticas públicas e de ações de acompanhamento dos gestores em nível central e intermediário.

Ao explicar a forma de preenchimento da ficha, a coordenadora do nível central que foi responsável pela informatização do instrumento enfatizou que o objetivo é “*sistematizar os dados para favorecer a reflexão e o entendimento dos resultados, por isso ela vem sendo aperfeiçoada a cada ano*”. Ao final, concluiu que a ficha mostra o perfil das turmas de 2º ano e que os dados precisam ser utilizados para promover reflexões coletivas, sendo um instrumento para intervenções pedagógicas efetivas e direcionadas, inclusive por grau de prioridade. A professora Girassol, à época coordenadora do Nuanin, também reforçou que os relatórios não podem gerar nenhum tipo de ranqueamento, nem entre as CRE e nem entre as escolas, e acrescentou que as fichas sínteses deveriam ser entregues também impressas e assinadas, para garantir que o gestores das escolas estivessem cientes dos resultados.

Essa postura dos gestores do nível central revela a preocupação em fazer com que a Provinha Brasil seja entendida por seu caráter diagnóstico e expressa a concepção em relação a essa avaliação. Para a professora Girassol, “*a Provinha Brasil tem o papel de*

---

<sup>103</sup> À época chamados de “Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (ANEE).

*subsidiar o trabalho pedagógico do professor, realizando as intervenções com o objetivo de garantir a aprendizagem de todos*” (Informação verbal). Observamos a incorporação do discurso propagado no âmbito das políticas públicas que atrela a qualidade do ensino aos exames aplicados em larga escala. Uma discussão que não é recente e apresenta controvérsias e dissenso no âmbito acadêmico, como discutiremos no próximo capítulo.

Todavia, verificamos que os resultados da Provinha Brasil pouco têm contribuído para a subsidiar as políticas públicas na área da alfabetização na rede pública do DF. Embora a professora Girassol tenha afirmado que “[...] *a Provinha possibilita que a SEEDF, juntamente com as CRE/CRA, saibam das informações que são necessárias para oferecer apoio aos professores a partir do nível de aprendizagem dos alunos*” (informação oral) não conseguimos identificar nenhuma política pública instituída a partir dos dados dessa avaliação. Horta Neto (2006) e Oliveira (2011) também identificaram em suas pesquisas que os gestores da SEEDF tinham grande dificuldade em transpor os dados gerados por exames externos para a gestão da rede de ensino. Dessa forma, vimos à necessidade de maior investimento na formação continuada dos gestores em relação à avaliação educacional.

O **processo de interpretação** conduzido pelos gestores do nível central priorizou a análise dos índices gerados nos testes da Provinha Brasil em relação às crianças que alcançaram ou não as metas estabelecidas em cada etapa (nível 3 para a primeira fase do teste e nível 4 para a segunda fase), mesmo sendo coletadas outras variáveis importantes para compreensão dos resultados. Além disso, a análise e discussão foi feita somente com os articuladores do CRA e com os coordenadores de nível intermediário, não envolvendo os gestores das escolas e os professores. Durante a reunião de análise da PB, algumas articuladoras do CRA frisaram que nos últimos anos os dados da rede de ensino foram discutidos somente nas CRE e nas escolas, mas que é necessária uma discussão mais ampla. E, embora a professora Girassol tenha concordado e dito que essa ação seria planejada e desenvolvida, “*as demandas do ano letivo e o atraso da segunda fase do teste*”, como ela justificou, não permitiram que tal ação fosse novamente realizada. Observamos ainda que embora a SEEDF utilize um sistema prático e simples para coleta dos dados, algumas CRE demoram a entregá-los, o que impediu a síntese da rede de ensino em tempo rápido. As provas foram aplicadas em junho, mas somente em novembro ocorreu uma reunião para análise e interpretação dos dados. Com isso, não houve tempo hábil para intervenção efetiva.

Ademais, a análise interpretativa dos resultados da Provinha Brasil de Leitura e Matemática foi feita rapidamente, visto que a pauta da reunião organizada pelos gestores de

nível central era extensa. Identificamos que o foco recaiu novamente nos índices de alunos, por CRE, que atingiram ou não a meta estabelecida para a primeira etapa. Ao final, foram feitas orientações gerais, como a necessidade de acompanhamento das crianças que ficaram abaixo da meta junto às escolas e o reforço à importância de não ranquear os resultados. Mas nenhuma ação concreta e sistemática foi planejada.

Com efeito, a avaliação ficou restrita aos aspectos quantitativos e os gestores da SEEDF desperdiçaram um importante momento para elaboração de planejamentos e combinados coletivos, capazes de direcionar o trabalho realizado por coordenadores e gestores que atuam mais diretamente com os profissionais das escolas. Abre-se, assim, uma maior lacuna para disseminação de interpretações diferenciadas na rede de ensino e também para uma leitura meramente técnica dos resultados. Portanto, reiteramos a necessidade de assumirmos o compromisso com uma cultura avaliativa que se distancia dos padrões tradicionais de que avaliar é medir e cede lugar à avaliação que tem como referência as aprendizagens de estudantes, professores e o desenvolvimento da escola.

Analisando os resultados da rede pública do DF nos testes da Provinha Brasil de edições anteriores, identificamos que há muito a ser feito. Os resultados do teste de leitura de 2010 a 2013<sup>104</sup>, por exemplo, demonstram que em relação às metas estabelecidas, o resultado do teste 1 é sempre melhor que os resultados do teste 2, conforme tabela 8:

Tabela 8 - Desempenho dos Estudantes da SEEDF na Provinha Brasil de Leitura Testes 1 e 2 – no período de 2010 a 2013

Ano	Total de estudantes que realizaram o teste da 1ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta no Teste 1	Total de estudantes que realizaram o teste da 2ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta no Teste 2
2010	27.993	25.006 <b>(89,3%)</b>	27.709	23.602 <b>(85,2%)</b>
2011	28.464	23.889 <b>(83,9%)</b>	27.480	20.554 <b>(74,08%)</b>
2012	25.596	23.311 <b>(91,1%)</b>	22.826	16.832 <b>(73,7%)</b>
2013	24.206	23.248 <b>(96%)</b>	24.619	22.653 <b>(92%)</b>

Fonte: SEEDF. Elaboração da autora.

<sup>104</sup> Os dados de 2008 e 2009 não foram considerados e inseridos na tabela por constar inconsistência de informações, possivelmente em razão do preenchimento da ficha síntese organizada pela SEEDF ter sido feito de forma manual nesse período.

Por que os resultados do teste 1 são melhores que os resultados do teste 2? Por que o número de crianças que realizam a prova diminui na segunda etapa, exceto em 2013? O que o teste mostra para além das metas? Quais as questões com maior índice de acerto e quais as que tiveram maior índice de erro? O que isso indica? Quais variáveis podem interferir positiva e negativamente no resultado? O que é preciso rever na organização do trabalho pedagógico? Entre muitas outras, essas questões certamente precisam ser discutidas e analisadas por gestores e professores.

Embora não seja nossa intenção aprofundar a discussão nesse momento, não podemos nos furtar a fazer alguns apontamentos. Essa baixa no desempenho dos estudantes, considerando os níveis do teste em relação às metas estabelecidas, possivelmente, se deve ao fato de aumentar a quantidade de acertos esperados no teste 2. Além disso, há mais questões em que as crianças necessitam de ler pequenos textos e reconhecer o assunto principal, a finalidade, inferir ou estabelecer informações entre partes do texto, itens que desde a primeira etapa do teste apresentam maior índice de erros. A esse respeito, Morais (2012), que também encontrou resultados similares na pesquisa realizada, acrescenta que as atividades que promovem a compreensão leitora e desenvolvem as estratégias de leitura são escassas em muitas salas de alfabetização. A leitura, na maioria das vezes, é escolhida e feita pelo professor, o que faz com que as crianças tenham pouca familiaridade com as questões avaliadas na Provinha Brasil. Daí a necessidade de práticas em que a criança possa exercer de forma autônoma a leitura completa de um texto e em silêncio. Não para prepará-las para realização do teste, mas para favorecer o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual e também para estimular o hábito de leitura.

Somam-se a essa problemática questões inerentes à organização do trabalho pedagógico e a algumas práticas de ensino anteriormente discutidas, como: a falta de um currículo prescrito forte, explícito e coerente; a concepção tradicional e equivocada que antes de ler a criança deve se apropriar do código linguístico; quantitativo alto de alunos em turmas de alfabetização; entre outras.

No teste de Matemática, aplicado em duas fases pela primeira vez no ano de 2012, o desempenho das crianças em relação à meta estabelecida também apresentou uma queda significativa, conforme a tabela 9, a seguir:

Tabela 9 - Desempenho dos Estudantes da SEEDF na Provinha Brasil de Matemática - Testes 1 e 2 – no período de 2012 a 2013

Ano	Total de estudantes que realizaram o teste da 1ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta na 1ª fase	Total de estudantes que realizaram o teste da 2ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta na 2ª fase
2012	26.343	<b>25.607 (97,2%)</b>	23.077	<b>15.548 (67,4%)</b>
2013	24.045	<b>23.876 (99,3%)</b>	24.603	<b>22.978 (93,4%)</b>

Fonte: SEEDF. Elaboração autora.

O que nos chama atenção é que tanto na primeira fase do teste como na segunda, as questões que apresentaram mais erros avaliavam as mesmas habilidades: resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades; resolver problemas envolvendo as ideias da multiplicação e da divisão; identificar e ordenar do tempo em diferentes sistemas de medida e identificar informações apresentadas em tabela. Por isso, reiteremos que os resultados da Provinha Brasil não podem ser interpretados a partir da definição de determinados níveis. Para além das metas estabelecidas, é preciso compreender o que significam os erros e os acertos das questões avaliadas no teste, mediação que foi feita na escola investigada e que será detalhada posteriormente. Há de se questionar ainda se é possível haver comparabilidade entre a primeira e a segunda fase dos testes.

Nesse cenário, torna-se relevante analisarmos como as orientações da Secretaria de Educação do DF foram interpretadas e postas em prática pelos gestores de nível intermediário que atuam mais diretamente com as escolas e com os professores.

## **5 A condução da Provinha Brasil pelos gestores da SEEDF que atuam no nível intermediário**

Conforme anunciado anteriormente, os gestores do nível central organizam o processo de aplicação e correção dos testes da Provinha Brasil junto aos coordenadores intermediários e aos articuladores dos Centros de Referência em Alfabetização para repasse de orientações e acompanhamento do processo, o que também inclui a etapa de análise de interpretação dos resultados em cada CRE.

Durante a pesquisa, acompanhamos todas as ações da CRE em que a Escola Bioma estava vinculada e observamos que as articuladoras do CRA tiveram dificuldade de repassar as orientações do processo de aplicação, correção e interpretação dos dados da Provinha Brasil diretamente aos professores, conforme havia sido solicitado pelos gestores do nível central. A justificativa foi que o feriado e as demais atividades já previstas para o período, como as visitas às escolas e a implementação de novos projetos, impossibilitaram tal ação. Dessa forma, as orientações foram feitas aos supervisores e coordenadores pedagógicos durante uma reunião, mas de forma bastante rápida.

Uma apresentação bem elaborada foi organizada pelo grupo de articuladoras, que fizeram uma cópia em CD para cada escola. Mas, em função da greve ocorrida no primeiro semestre de 2012, as articuladoras do CRA não haviam feito nenhuma reunião setORIZADA. Assim, como essa seria a primeira, em pleno mês de junho, a pauta da reunião foi extensa. Elas abordaram o papel do coordenador pedagógico, a importância dos momentos de estudos nas coordenações coletivas e discutiram o “conceito de alfabetizado” que estava sendo construído para a rede e as metas<sup>105</sup> da CRE para os estudantes do BIA. Em relação à **aplicação** da Provinha Brasil, as orientações da equipe central foram rapidamente repassadas. No CD, continha também a ficha de correção dos testes de Leitura e Matemática.

Várias coordenadoras pedagógicas presentes na reunião questionaram o fato das articuladoras não terem organizado um momento de sensibilização e orientação com os professores do 2º ano antes da aplicação da PB, ação que julgam de extrema importância. O mesmo ocorreu na segunda fase do teste, excepcionalmente aplicada no início do semestre letivo de 2013. Mas essa queixa não se deu somente em função do ano letivo em questão. O questionamento é que tal ação foi feita apenas no início da PB e depois se limitou a esse repasse de informações dos gestores do nível intermediário para os coordenadores e/ou supervisores pedagógicos abordando questões de natureza mais operacional (organização da escola para aplicação e correção dos resultados).

Com efeito, a dinâmica da confiança relacional (BRYK; SCHNEIDER, 2002) e o estabelecimento da qualidade negociada (BONDIOLI, 2004) tendem a ser minimizados nas escolas onde ocorreu tão somente o “repasse de informações” a serem seguidas. Além disso,

---

<sup>105</sup>Discussão realizada no capítulo III desta tese.

o teste aplicado pode não servir de indicador para mudanças, uma vez que esta é “uma *construção local apoiada* e não *uma transferência* desde um órgão central para a “ponta” do sistema” (SORDI; FREITAS, L. 2013, p.89 – grifos dos autores).

As fichas de **correção** foram enviadas por e-mail pelas supervisoras pedagógicas das escolas às articuladas do CRA, que fizeram a compilação dos dados da CRE e depois enviaram para a equipe do nível central. Toda essa dinâmica, conforme relato de uma das articuladoras, demorou aproximadamente um mês. No entanto, a devolutiva parcial dos resultados na CRE foi feita depois de mais de dois meses, e novamente não envolveu os professores.

A **interpretação** dos resultados da Provinha Brasil ocorreu durante uma reunião que as articuladoras fizeram com os coordenadores e supervisores pedagógicos, e se limitou a apresentação dos percentuais de alunos que haviam atingido a meta para a primeira fase do teste. Apenas disseram que a CRE “*estava muito bem*”, pois 89,5% dos estudantes alcançaram a meta na prova de Leitura e 97% na de Matemática. Como os resultados eram positivos, as articuladoras afirmaram não ter necessidade de fazer um trabalho de intervenção. Além disso, elas não sabiam dizer se aqueles resultados eram de todas as escolas da CRE ou se era somente das escolas do setor que elas acompanhavam. Portanto, nenhuma análise mais aprofundada foi feita. O foco esteve, mais uma vez, apenas no aspecto quantitativo: a meta desejada. É nesse sentido que Freitas, L. (2012, p. 4) afirma que a “dupla função dos métodos quantitativos – apoiar a política pública e prover uma visão externa da escola – não tem sido bem cuidada a contento”. A cultura da avaliação, acrescenta o autor, passa a ser de auditoria, sem que seja feita uma reflexão qualitativa sobre as necessidades das escolas.

A supervisora da Escola Bioma, após essa reunião, fez a seguinte análise:

*O CRA não fez a discussão dos dados da Provinha Brasil. Sequer questionaram: E agora, o que fazer? Acho que é falta de tempo e também de apropriação. Viu como elas estavam confusas? A greve deixou o trabalho delas desarticulado. Aí vêm outras demandas da secretaria de uma vez só: PPP, nova diretriz para o BIA, Projeto Trilhas... É tudo de uma vez. A secretaria só joga as coisas para a escola e para elas. Está tudo muito desorganizado. E ainda tem outro problema: a falta de experiência das articuladoras e a descontinuidade dos trabalhos da rede, uma bagunça só. (Prof<sup>a</sup>. Lis. Supervisora Pedagógica. Informação verbal).*

Como é possível apreender, as possíveis potencialidades de uma avaliação externa de baixo impacto como a Provinha Brasil, com possibilidade de ser “digerida” em tempo real, ficam limitadas frente à forma como o trabalho pedagógico vem sendo conduzido pelos gestores da rede de ensino. O que sobressai é a racionalidade burocrática, que tende a sobrevalorizar instrumentos normativos sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos, marcados pela descontinuidade de políticas públicas que refletem a falta de um sistema de educação. Portanto, o que faz com que os resultados da Provinha Brasil encerrem-se em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com outros indicadores, é uma ação sintomática da forma como o sistema educacional vem sendo conduzido e espelha a necessidade de maior formação dos gestores. Daí o nosso interesse em fazer uma observação participante no *lócus* da escola, fomentando o envolvimento de todos os atores para a prática da avaliação do trabalho pedagógico a partir da análise dos resultados da Provinha Brasil.

## **6 Provinha Brasil e a microregulação local**

Na escola onde realizamos o estudo de caso, observamos que o repasse das orientações quanto à condução da Provinha Brasil foi feito pela supervisora pedagógica durante a coordenação coletiva para todos os professores. Ela utilizou os slides elaborados pelas coordenadoras do CRA para explicar os objetivos dessa avaliação e o processo de aplicação, correção e interpretação dos dados. Porém, suas intervenções foram bem mais elaboradas, até mesmo porque todo o tempo da reunião coletiva, aproximadamente duas horas e meia, foi destinado para abordar tais questões. Nesse momento, foi possível identificarmos as concepções de gestores e professores em relação a essa política de avaliação, o que discutiremos posteriormente. Por ora, abordaremos os procedimentos de aplicação, correção, interpretação e usos da Provinha por professores do 2<sup>a</sup> ano. Para tanto, faremos uma análise integrativa entre os dados do questionário, que garantem uma amostra estatisticamente significativa em relação à dinâmica desse processo nas escolas da rede pública de ensino do DF, e os dados da observação participante.

*a. A aplicação e a correção da Provinha Brasil na Escola Bioma*

Observamos que as professoras da Escola Bioma se preocuparam em organizar todo o processo de aplicação da Provinha Brasil. Antes mesmo da chegada dos testes, elas explicaram para as crianças seus objetivos e organizaram um “simulado” para orientar os procedimentos usados em testes de múltipla escolha, tanto de Leitura quanto de Matemática. Tal ação vem sendo bastante criticada por diversos pesquisadores, pois corre-se o risco de se ensinar para o teste. Outro problema pode ser o fato dos professores quererem “treinar” as crianças para que essas se saiam bem na prova, com conseqüente estreitamento curricular. Tanto que, ao questionar as professoras do 2º ano do EF da rede de ensino se na escola onde atuavam havia a preocupação de treinar as crianças para responder a Provinha Brasil, 46% responderam que sim ou algumas vezes sim.

Cabe então indagarmos: se a Provinha Brasil tem a intenção de servir de diagnóstico da alfabetização para o trabalho do professor, por que a necessidade de treinar as crianças para realização do teste? As pesquisas exploratórias que fizemos em 2010 e 2011 mostraram que mesmo havendo a recomendação de não utilizar os resultados do teste para promover ranqueamentos, direta ou indiretamente, os gestores de nível intermediário (articuladores do CRA) e alguns diretores de escola o faziam (DIAS, 2010). Faremos uma análise mais aprofundada dessa questão ao discutirmos os usos dos resultados da PB.

No entanto, verificamos que o uso do simulado pelas professoras antes da aplicação da PB na Escola Bioma não se caracterizou como um treinamento para o teste. E se houve tal intenção, esta não foi percebida por nós. O simulado foi utilizado como uma atividade cotidiana, aplicado pelas professoras uma semana antes. Elas orientaram as crianças para que lessem com atenção e marcassem apenas uma resposta correta. O problema, inclusive apontado por elas ao conversar com a pesquisadora, foi que a atividade acabou ficando um pouco extensa, cansando os alunos. O simulado, organizado com questões de teses anteriores, foi simplesmente copiado da internet por uma das professoras da escola e reproduzido sem que houvesse nenhuma discussão quanto a sua coerência pelo grupo de professoras do 2º ano, o que revela a falta de planejamento. A coordenadora pedagógica fez a seguinte consideração:

*Eu acho que as professoras não deveriam ter aplicado um simulado da Provinha Brasil. Não havia necessidade. Mas é assim, uma dá a ideia e as outras fazem, sem discutir muito sobre o por que e para que usar. Eu sei que elas acham que isso ajuda as crianças a entenderem a prova porque*

*não estão acostumadas com esse tipo de prova, mas o processo foi atropelado, chegou e elas xerocaram. A prova era longa, cansativa... uma prova em cima da outra, acho que não é procedente. Cansa as crianças! Se a ideia era só com o estilo da prova, cinco questões bastavam. Vamos discutir com elas.* (Prof<sup>a</sup> Cica. Coordenadora pedagógica. Informação verbal).

Outro fato que também nos chamou atenção foi quanto à falta de leitura e discussão do kit da Provinha Brasil. As professoras do 2º ano se detiveram apenas em folhear rapidamente os cadernos de aplicação do teste, alegando que já tinham experiência em aplicar as provas. Com isso, somente durante a aplicação perceberam que uma das questões do teste de leitura estava com o comando errado. Uma delas disse nem ter percebido, e por isso não fez a correção. Grande parte das professoras de 2º ano da rede pública de ensino do DF (45,1%) afirmaram que conhecem o teste, mas não leram antes ou depois da aplicação todos os cadernos do kit. Mais preocupante ainda é que, desse total, 27, 2% responderam que conhecem somente os cadernos de teste, o que indica que não há preocupação em interpretar os resultados. A pesquisa de Maia (2010), embora não tenha investigado o uso dos materiais de orientação que acompanham a Provinha Brasil, também revelou que no âmbito da escola os objetivos da PB são pouco conhecidos.

Um fator positivo foi como as professoras fizeram a sensibilização dos pais. Elas não se detiveram apenas em avisar os dias das provas, mas enviaram um bilhete explicando a importância da “atividade avaliativa” (forma como se referiram a Provinha Brasil), para o trabalho que seria realizado na escola. Destacamos o trecho: “É uma atividade avaliativa que servirá para avaliar o nosso trabalho com as crianças e, então, melhorarmos”. Observamos ainda o cuidado de ler o bilhete também para as crianças e de reforçar a informação com alguns pais na entrada e na saída do turno. O caráter diagnóstico da PB foi o fator mais reforçado, evitando tensão e ansiedade por quem seria avaliado.

Seguindo as orientações de nível central e intermediário, a aplicação foi feita em sistema de rodízio entre as professoras de 2º ano, como também 91,7% dos professores que responderam ao questionário da pesquisa disseram ter feito. O tempo médio de aplicação das provas foi de 1h. Assim, não foi necessário alterar os horários de recreio ou fazer nenhuma outra mudança na rotina escolar.

Observamos a aplicação dos testes por duas professoras e constatamos que ambas criaram um clima acolhedor, de forma que o momento de aplicação das provas fosse

realizado como uma atividade cotidiana, embora exigisse maior concentração e silêncio. Mesmo os teste sendo aplicados por outra professora, as crianças não ficaram tensas, pois elas estavam acostumadas com essa troca, em função das atividades de reagrupamento que fazem parte da rotina da escola.

As crianças estavam tranquilas e algumas sempre diziam que a prova era fácil. Mas, como as últimas questões são mais difíceis e demandavam maior atenção, as crianças se mexiam mais na cadeira, o que é natural. Crianças nessa fase têm necessidade de se movimentar e o tempo de concentração é menor. Esse comportamento também foi observado pelas professoras de 2º ano da rede. Oitenta e cinco por cento (85%) afirmaram que a maioria dos alunos demonstram tranquilidade ao responder os testes da PB. Somente 11,4% percebem que algumas ficam inquietas, ansiosas e tensas, o que possivelmente pode estar vinculado à forma como o processo avaliativo é conduzido no espaço da sala de aula.

A professora Rosa, ao aplicar os testes da PB na turma da professora Orquídea, demorou cerca de 25 minutos a mais. Como elas passam observando as provas das crianças a cada nova questão, uma das razões pode ser o fato da turma ser reduzida em função das três crianças com deficiência e, por isso, ter dez alunos a menos que a outra. Outro fato observado foi a forma de aplicação das provas. A professora Rosa lia mais pausadamente o comando e sempre que sentia necessidade, geralmente quando alguma criança dizia não ter entendido, repetia mais que duas vezes, o que contraria a orientação dada no guia de aplicação. A professora justificou: *“Eles são pequenos. Em algumas questões, ler só duas vezes é pouco. [...] O problema é que na prova não tem o comando. Poderia ter, porque assim eles leriam.”* (Profª Rosa. Informação verbal).

Como consequência, o resultado do teste da turma em que houve maior mediação da professora, divergindo das orientações do guia de aplicação, foi melhor: 96,3% das crianças atingiram a meta da primeira fase (nível 3) no teste de Leitura, enquanto que na outra turma, o percentual foi de 87,5%. No teste de Matemática ocorreu o mesmo. A turma em que a aplicação demorou mais tempo e a professora leu várias vezes os comandos das questões, alcançou quase 100% da meta, enquanto na outra turma o percentual foi de 93,8%. Portanto, podemos inferir que a forma como o teste é aplicado interfere no desempenho das crianças. A Provinha Brasil, assim como os demais exames externos, tem o objetivo de avaliar o desempenho real das crianças, ou seja, o que ela consegue fazer sem a mediação do outro, por isso a necessidade de padronização de determinados processos. Informação que as professoras demonstram não saber.

A diferença no tempo de aplicação pode ser compreendida pelos professores como um “favorecimento” ou “desfavorecimento”, como ocorreu em anos anteriores com a coordenadora pedagógica:

*No primeiro ano de aplicação da Provinha Brasil, ninguém sabia direito como os resultados seriam utilizados. E eu era professora do 2º ano. Como fazemos o rodízio para aplicar a prova, a professora da outra turma, que era contrato temporário e achava que estava sendo perseguida por nós (as professoras concursadas), fez um escândalo depois que viu que o resultado da turma dela foi o pior de todas as turmas. Tudo isso só porque eu apliquei a prova na turma dela e terminei primeiro. Ela achou que isso foi um grande problema, reclamou desde o primeiro dia, mas foi ela que não obedeceu as orientações da Provinha Brasil e ficou lendo várias vezes as questões. Olha, foi uma experiência horrível! Essa professora passou o ano todo me acusado de ter prejudicado a turma dela. O problema é que era um processo novo e foi ela quem não leu as orientações do Kit. (Profª Cica. Coordenadora Pedagógica. Informação verbal).*

Em nossa análise, diferenças quanto à forma de aplicação podem alterar significativamente o resultado dos testes. Mas também é necessário questionar o porquê dos comandos das questões não estarem escritos no caderno dos alunos, como as professoras destacaram. Talvez se tivessem as crianças não pediriam para repetir mais que duas vezes o comando. A leitura silenciosa também pode ser um elemento dificultador, como percebemos ao fazer uma intervenção como uma criança, conforme registro no diário de campo.

Brasília, 11 de junho de 2012. Aplicação da Provinha Brasil de Leitura.

[...]. Ao final da realização do teste a professora permitiu que as crianças pintassem os desenhos da prova. Nesse momento, me aproximei de uma aluna que observei que somente marcava a resposta quando a professora fazia a conferência e normalmente solicitava. É uma das crianças que frequentam o reforço em horário contrário uma vez por semana, e que estava mais inquieta que as demais. Ao me aproximar da menina, ela estava pintando o cartaz da página 18 (a seguir) e me pediu para ajudá-la a apontar o lápis.

Ela espontaneamente disse: “*Olha tia, aqui fala de doença. O homem está com dor de cabeça*”. Verificando que ela havia marcado a primeira opção, repeti o comando da prova (*Qual é a finalidade desse texto?*) e pedi que ela lesse as alternativas em voz alta. Imediatamente ela percebeu que havia marcado a alternativa errada, então apagou espontaneamente e marcou a resposta correta, sem nenhuma outra interferência.

**Questão 18**



Para ensinar matemática.

Para contar uma história.

Para ensinar uma brincadeira.

Para informar sobre uma doença.

Relatei o ocorrido à professora e perguntei se ela me autorizava a apenas repetir o comando de outras duas questões novamente à aluna. Ela concordou e assim fiz com as questões 17 e 19, as quais observei que a aluna havia marcado sempre a primeira opção. Procedi da mesma forma que com a questão 18: repetia o comando somente uma vez e pedia que ela lesse em voz alta. A aluna então acertou todas as questões.

Observamos que com a aplicação mais individualizada uma criança poderia ter um melhor desempenho na prova. Lendo em voz alta, ela conseguiu localizar as informações, inferir e compreender o assunto do texto. Possivelmente, tenha marcado as opções erradas por que não estava concentrada na tarefa, tanto que sempre marcava a primeira alternativa quando a professora solicitava a resposta, o que não ocorreu com as primeiras questões, mais fáceis e propostas no início do teste.

Mesmo sendo aplicada e corrigida pelos professores, a recomendação é que o processo de aplicação da PB seja padronizado. Também compreendemos que testes dessa natureza objetivem avaliar o nível de desempenho real, e não proximal, dos alunos em relação às habilidades avaliadas. No entanto, questionamos se crianças dessa faixa etária estão preparadas para serem submetidas a esse processo de avaliação. Se o objetivo é que o teste sirva, de fato, como diagnóstico, é necessário repensá-lo. A aplicação em grupos menores, em nossa análise, poderia trazer resultados bem mais significativos para os professores, mesmo sem uma mediação mais direta, pois seria possível compreender o processo de resolução das questões utilizado por cada criança. Assim, o foco deixaria de está centrado no resultado: total de erros e acertos.

Em relação à **correção do teste**, observamos que as professoras fizeram rapidamente, no mesmo dia ou no dia seguinte a aplicação. Acompanhamos esse momento e percebemos que, de modo geral, elas não se limitaram a corrigir e entregar os testes para a supervisora da escola, que faria então o lançamento dos dados na planilha de Excel. Juntas, comentaram as questões mais erradas e alteraram o planejamento. Porém, foram ações pontuais, em que apenas acrescentaram alguns conteúdos que ainda não haviam sido trabalhados com as crianças e que foram cobrados no teste, como o ensino das horas em relógio digital e analógico. Verificamos ainda que as professoras não discutiram acerca das orientações e sugestões de atividades contidas no Caderno de Interpretação dos Resultados, como também não fizeram uma análise mais ampliada dos resultados, o que nos motivou a mediar a análise interpretativa dos resultados do teste 1.

***b. O processo de análise e interpretação dos resultados da Provinha Brasil na Escola Bioma: observação participante***

Durante a fase preliminar da pesquisa, identificamos que a análise interpretativa dos resultados da Provinha Brasil era feita de forma superficial, apenas pautada nos indicadores quantitativos do teste: total de alunos que alcançaram ou não a meta estabelecida. A escola, portanto, seguia o mesmo procedimento que ocorre nos níveis central e intermediário, o que contribui para promoção de um *ethos* competitivo ao sobrevalorizar os resultados quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (AFONSO, 2001).

Dessa forma, participamos do processo de interpretação dos resultados da 1ª fase do teste. A intervenção constituiu um momento de formação continuada, por isso envolveu todos os professores da escola durante a coordenação coletiva, nos dois turnos.

Inicialmente, fizemos uma reflexão sobre a finalidade da Provinha Brasil, destacando os condicionantes políticos que deram sustentação a proposta e discutindo acerca da relação entre qualidade do ensino e avaliações externas. A intenção foi problematizar que essa avaliação tem limitações, mas que é necessária a compreensão do significado das respostas dadas pelas crianças para que possamos responder questões como: O que elas já sabem? O que ainda precisam aprender? O que é necessário rever no planejamento? A Provinha Brasil,

nesta perspectiva, soma um “olhar de fora” a um “olhar de dentro”, sendo importante compreender sua função diagnóstica, mas sem lhe atribuir “um poder mágico”.

Também foi discutida a concepção epistemológica da PB. O pressuposto fundamental dessa avaliação é que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis, conceito que configurou, nas últimas décadas, como uma “mudança de paradigma na alfabetização”.

No segundo momento foi enfatizado que a PB não mede tudo o que compõe o processo de alfabetização. Para isso, foi feito rapidamente uma comparação entre as matrizes de referência da PB com a organização curricular da SEEDF, com destaque para as áreas avaliadas no teste: Língua Portuguesa e Matemática. A intenção era de esclarecer que uma matriz de ensino é um conjunto de competências, habilidades e conteúdos que serão ensinadas ao longo de um período e são mais amplos do que os conteúdos em um teste. Já as matrizes da Provinha Brasil são um conjunto de habilidades envolvidas nos processos de alfabetização e letramento (leitura e matemática), passíveis de serem medidas no teste nas condições em que ele se realiza. A matriz da Provinha Brasil de Leitura, por exemplo, avalia somente o eixo leitura, enquanto o currículo da SEEDF (GDF, 2010), da mesma forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2008), abrange os eixos da oralidade, produção de texto e conhecimentos linguísticos. A partir dessa discussão mais ampliada é que foi discutido o que significam os níveis da Provinha Brasil de Leitura e Matemática.

A análise dos dados foi feita de acordo com as informações coletas por meio do preenchimento de uma ficha síntese encaminhada pelo Núcleo de Anos Iniciais da Gerência de Ensino Fundamental - SEEDF. Esta ficha é preenchida no software Excel, que gera automaticamente vários gráficos que foram utilizados nesse momento por facilitarem a compreensão dos dados. Primeiro, discutimos o perfil da turma, representado na tabela 10, a seguir:

Tabela 10 - Perfil das turmas que fizeram a 1ª etapa da Provinha Brasil (jun. 2012) - Escola Bioma

Turma	Total de alunos	Total de ANEE	Idade Média	Estudavam na escola em 2011	Repetentes	
					Sim	Não
<b>A</b>	18	01	6,2	18	00	18
<b>B</b>	28	00	6,5	23	02	26
<b>C</b>	19	02	6,5	17	00	19
<b>D</b>	27	00	6,6	20	01	26
<b>Total Geral</b>	<b>92</b>	<b>03</b>	<b>6,4</b>	<b>78</b>	<b>03</b>	<b>89</b>
<b>%</b>		<b>3,2%</b>	<b>-</b>	<b>84,7%</b>	<b>3,2%</b>	<b>96,7%</b>

Fonte: CRE/SEEDF, 2012. Escola Bioma. Elaboração da autora.

Como podemos identificar, as crianças que responderam aos testes estão dentro do fluxo escolar, com idade média de 6 anos e 4 meses, e a maioria fez o primeiro ano na escola. Dessa forma, os resultados da 1ª fase da PB representam o trabalho realizado desde o 1º ano do EF, por isso a necessidade de discuti-los com toda a equipe escolar.

Em seguida, foram destacadas algumas condições que são favoráveis ao trabalho docente, a saber: todas as professoras que atuam no segundo ano são concursadas, possuem graduação em Pedagogia, fizeram curso de pós-graduação *lato sensu* e tem mais de um curso de formação continuada na área de alfabetização. Além disso, trabalham em regime de dedicação exclusiva, com carga horária de 40h semanais, sendo 25h de regência e 15h destinadas a atividades de planejamento, estudos individuais e coletivos e reforço escolar.

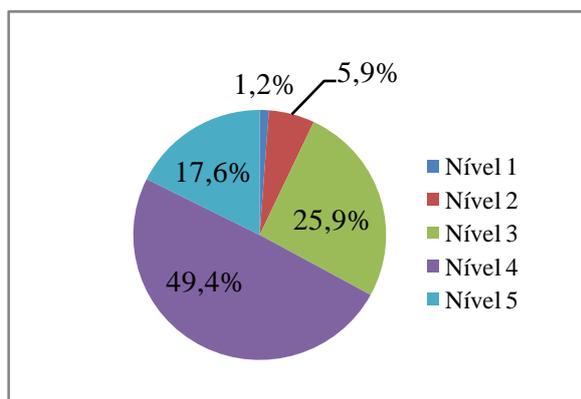
Esse cenário favoreceu o bom desempenho das crianças, tanto no teste de Leitura como em Matemática, mas é importante destacar que o número de estudantes nas turmas B e D ainda é alto<sup>106</sup>; menos da metade das crianças tiveram acesso a Educação Infantil; a escola não atende os estudantes em tempo integral, e isso dificulta para aqueles que necessitam de uma intervenção mais individualizada retornem no turno contrário para serem atendidos nos horários destinados ao reforço escolar; a escola não tem biblioteca ou sala de leitura, dentre outros fatores que precisam ser garantidos para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Depois, a pesquisadora fez a discussão dos resultados do teste 1 da Provinha Brasil de Leitura e de Matemática .

<sup>106</sup> Considerando que na rede públicas os professores alfabetizadores não contam com um monitor em sala de aula, o que ocorre nas escolas privadas do DF.

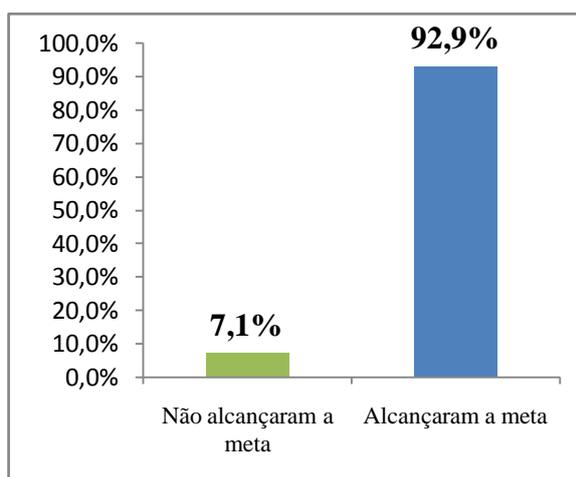
A **Provinha Brasil de Leitura (PBL)** foi aplicada no dia 11 de junho para um total de 85 crianças (95,5%). Como é esperado que ao final do ano letivo os alunos atinjam o nível 4, a meta estabelecida pela SEEDF para esta primeira fase foi o nível 3. A síntese do desempenho está representada no gráfico 3 e o percentual de estudantes que alcançaram a meta estabelecida para o teste 1 no gráfico 4, a seguir:

Gráfico 3 - Síntese do desempenho da PBL (2012) - Escola Bioma



Fonte: CRE/SEEDF, 2012. Escola Bioma.

Gráfico 4 - Meta do Teste 1 da PBL: Nível 3



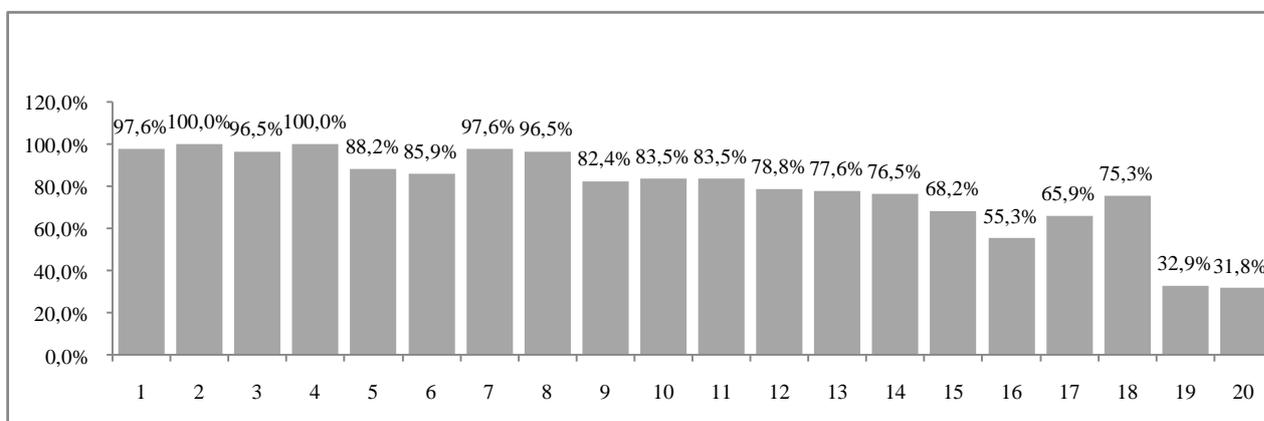
Fonte: CRE/SEEDF, 2012. Escola Bioma.

Foi importante destacar que o resultado demonstrado foi muito bom, considerando que 67% da turma já alcançou a meta estabelecida para o final do ano (nível 4 da prova), o que, em tese, indica que as crianças conseguem ler textos na ordem direta (início, meio e

fim), de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto), localizam informações explícitas, fazem inferências e compreendem o assunto do texto (BRASIL, 2012a). Mas 7,1% ainda não consolidaram habilidades básicas referentes ao conhecimento e uso do sistema de escrita, mesmo a maioria já conseguindo associar adequadamente letras e sons e ter iniciando a leitura de palavras com vários tipos de estrutura silábica. Essas crianças precisam ser atendidas individualmente, com atividades diversificadas que possam contemplar os diferentes estilos de aprendizagem. Discutimos, nesse momento, a necessidade de implementação do projeto interventivo, estratégia prevista no Bloco Inicial de Alfabetização para atender as necessidades individuais dos alunos e que não vem sendo feita realizada na Escola Bioma. Além disso, há necessidade de maior sistematização das estratégias de agrupamento, conforme as professores apontaram. Tais estratégias são necessárias não apenas no 2º ano, em função da Provinha Brasil, mas para todas as crianças do BIA.

Outra discussão realizada foi a análise das questões que tiveram maior índice de acertos e erros, conforme gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 - Índice de acertos por questão no Teste 1 da PBL (2012) – Escola Bioma



Fonte: CRE/SEEDF, 2012. Escola Bioma.

Como a Provinha Brasil utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para definir os níveis de alfabetização, a orientação é que a interpretação das respostas das crianças não seja feita a partir do erro ou do acerto a uma questão isolada, pois o acerto ou erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa maneira, considera-se que “apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do

aluno” (BRASIL, 2011b, p. 14), de forma que cada um dos níveis apresenta novas habilidades que engloba as do nível anterior, em uma escala crescente que vai do nível um ao nível cinco. Entretanto, a identificação das questões com maior índice de erro evidencia as habilidades que precisam ser melhor sistematizadas, de forma que o professor procure compreender a natureza das respostas apresentadas pelas crianças para planejar ou (re)planejar seu trabalho.

Compreendemos que os níveis gerados a partir do uso da TRI não seja a metodologia mais adequada. Mais importante que estabelecer meta para alcançar o nível esperado é entender a natureza dos erros das crianças, uma vez que a PB tem a intenção servir como uma avaliação diagnóstica. A propósito, outro diferencial da PB é a preocupação não apenas em descrever o que indica cada nível, mas também sugerir atividades que podem ser trabalhadas em sala de aula, o que foi destacado. Foi explicado ainda aos professores que a prova é organizada das questões fáceis para as difíceis. Dessa forma, era de se esperar que o maior índice de erro incidisse nas cinco últimas questões. Entretanto, a questão 18 teve um bom índice de acerto (75,3%). Então, retomamos a matriz de referência emparelhando os descritores avaliados com as questões do teste e destacando, em vermelho, as questões que tiveram maior índice de erro, conforme tabela 11, a seguir.

Tabela 11 - Habilidades avaliadas no Teste 1 da PBL (2012) por questão

<b>Descritor (Habilidade)</b>	<b>Questões da prova</b>
D1: Reconhecer letras.	01; 04 e 09
D2: Reconhecer sílabas.	05; 06 e 10
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	02 e 03
D4: Ler palavras.	07; 08 e 11
D5: Ler frases	12 e 13
D6: Localizar informação explícita em textos.	14 e <b>15</b>
D7: Reconhecer assunto de um texto.	<b>16 e 19</b>
D8: Identificar a finalidade do texto.	18
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	-
D10- Inferir informação.	<b>17 e 20</b>

Fonte: BRASIL, 2012a. Elaboração da autora.

De forma geral, cerca de 32% das crianças erraram questões que exigem a localização de elementos explícitos no texto; em média 56% erraram os itens que solicitam que elas reconhecessem o assunto principal do texto e mais de 50% demonstraram que ainda

não dominam a habilidade de leitura inferencial. Neste momento, as professoras destacaram que na prova continha questões não adequadas, como a questão 20<sup>107</sup>, e também com erro de comando, como a questão 19<sup>108</sup>.

Isto significa que as crianças aumentam o índice de erro quando são desafiadas a ler e interpretar pequenos textos. Então, foi discutida com as professoras a necessidade de alfabetizar letrando, compreendendo que o texto é a unidade de maior significado da língua. Mas não basta diversificar os tipos de textos trabalhados na escola, como muitas professoras relataram fazer e como orienta o Guia de Correção e Interpretação de Resultados (BRASIL, 2012b). É preciso aumentar a frequência com que as professoras leem para as crianças, estimular a leitura e a produção verbal e sistematizar o trabalho a partir de determinados gêneros textuais, selecionando materiais adequados a faixa etária dos alunos e priorizando o brincar, a exploração da realidade e a descoberta.

É importante um planejamento intencional voltado para as estratégias de leitura, como: participação em conversas e debates, uso da linguagem verbal para conversar a respeito dos textos lidos (manifestando suas impressões, solicitando esclarecimentos, comentando passagens significativas, entre outras), proposição de atividades em que a criança possa reconhecer as marcas dos diferentes gêneros textuais para construir uma representação escrita da modalidade da língua escrita, antecipar informações, relacionar contexto e texto, manusear diferentes suportes, reproduzir histórias conhecidas, produzir novos textos apoiando-se na estrutura sintática do modelo ou com autonomia; entre outras.

Outro aspecto discutido foi que se as professoras não retomarem o planejamento, possivelmente muitas crianças não alcançassem a meta da segunda fase da Provinha Brasil de Leitura. Analisando os dados desta da escola e da rede pública de ensino nos anos anteriores em relação às metas estabelecidas, observamos que o resultado do teste 1 é sempre maior que os resultados do teste 2, conforme discutido anteriormente.

Da mesma forma que fizemos para interpretar a prova de leitura, procedemos com a **Provinha Brasil de Matemática (PBM)**. Primeiro discutimos o que a prova avalia e quais as limitações da matriz de referência em relação à organização curricular de Matemática.

---

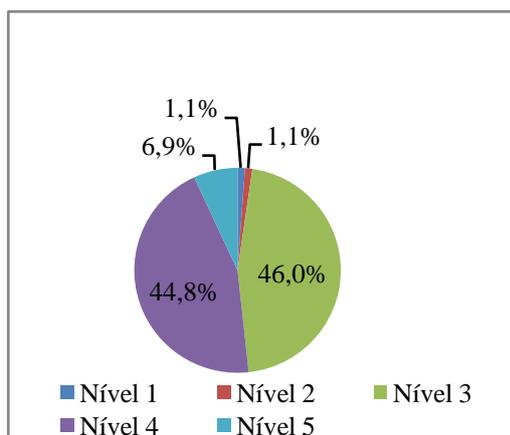
<sup>107</sup> A questão 20 exigia que as crianças inferissem que no Reino Unido o uso de perucas brancas, usadas por juízes, que tinham prestígio, era para mostrar que as pessoas eram importantes.

<sup>108</sup> O título do texto (A Abelha Marinha), que deveria ser lido pelo professor aplicador, estava errado (Uma abelha espantada) e induziu ao erro por ser uma das alternativas do item.

Porém, diferente do que ocorre em Língua Portuguesa, o teste de matemática consegue avaliar habilidades dos quatro blocos do currículo presentes nos Parâmetros Curriculares de Matemática (BRASIL, 1998) e também no Currículo vigente da SEEDF (GDF, 2010): números e operações, grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação. Destacamos que o teste acompanha as discussões recentes nessa área de conhecimento, que rompe com o ensino pautado na linearidade dos conteúdos e propõe que a alfabetização seja também o momento em que a criança, por meio de uma intervenção consciente do professor, possa apropriar-se dos conceitos matemáticos a partir de vivências cotidianas que deem significado a Matemática. Assim, a geometria, por exemplo, não mais será ensinada somente ao final do letivo e se só “sobrar” tempo. Do mesmo modo em que não o ensino não se limita a nomeação das formas, que é uma parte mínima do conhecimento geométrico.

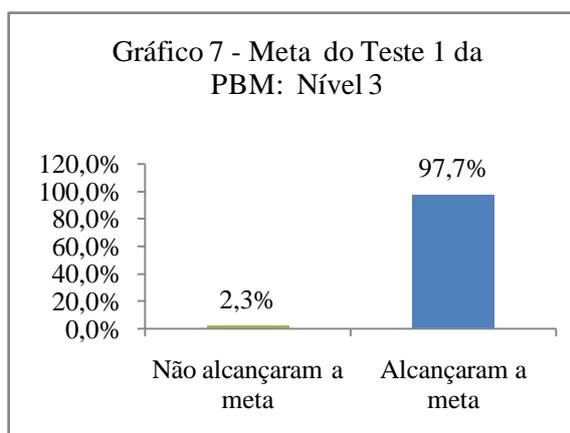
Todos os blocos de conteúdos do currículo de Matemática precisam ser trabalhados continuamente, em espiralidade, desde a Educação Infantil, de forma que conceitos se relacionem na mesma série/ano e ao longo de todo segmento. A espiralidade faz com que os conteúdos sejam retomados mais de uma vez, com abordagens renovadas em um nível de complexidade gradativamente maior, capazes de acompanhar o processo crescente do aprendizado como também à ação reflexiva do estudante. Em seguida, mostramos a síntese do desempenho por nível (gráfico 6) e o percentual dos alunos da Escola Bioma que alcançaram meta alcançada (gráfico 7).

Gráfico 6 - Síntese do desempenho da PBM (2012) - Escola Bioma



Fonte: CRE/SEEDF, 2012. Escola Bioma.

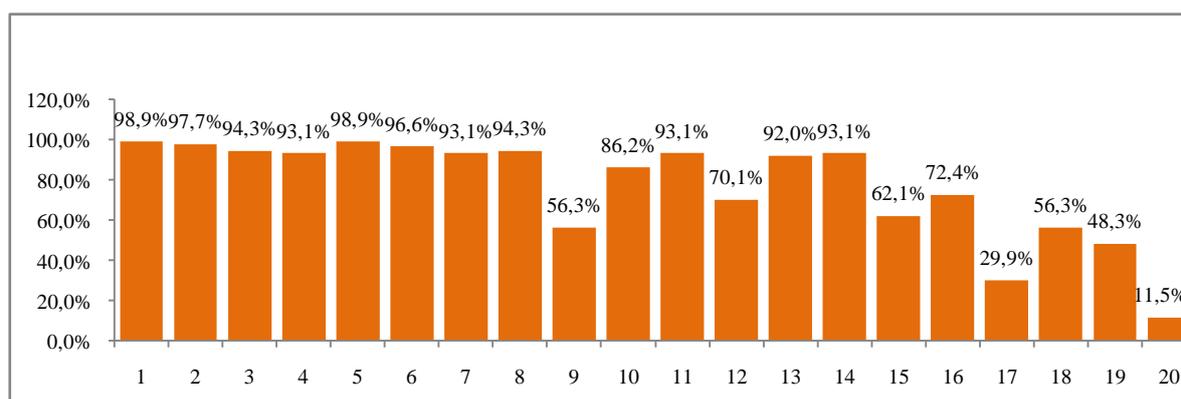
Gráfico 7 - Meta do Teste 1 da PBM: Nível 3



Fonte: CRE/SEEDF, 2012. Escola Bioma.

A Provinha Brasil de Matemática foi aplicada no dia 12 de junho para um total de 87 crianças (96,7%). Em relação à meta estabelecida pela SEEDF para esta primeira fase, as crianças tiveram um excelente desempenho, considerando que 97,7% atingiram a meta. Para compreender o que significa esse desempenho de forma mais específica, também foi analisado o percentual de acertos por questão evidenciado no gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 - Índice de acertos por questão no Teste 1 da PBM (2012) – Escola Bioma



Fonte: CRE/SEEDF, 2012. Escola Bioma.

As questões com menor incidência de acerto foram as de números 20 (11,5%), 17 (29,9%), 19 (48,3%), 9 e 18 (56,3%), 15 (62,1%) e a questão 16 (72,4%). Para compreensão do que essas questões avaliavam, novamente as emparelhamos com os descritores avaliados na matriz de referência, conforme tabela 12.

Tabela 12 - Habilidades avaliadas no Teste 1 da PBM por questão

<b>Descritor (Habilidade)</b>	<b>Questões da prova</b>
<b>1º EIXO- NÚMEROS E OPERAÇÕES</b>	
D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.	01 e 07
D1.2 – Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.	12 e 14
D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.	02
D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.	10
D2.1 - Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.	13
D2.2 - Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.	<b>15</b>
D3.1 - Resolver problemas que envolvam as idéias da multiplicação.	<b>17</b>
D3.2 - Resolver problemas que envolvam as idéias da divisão.	<b>16 e 19</b>
<b>2º EIXO - GEOMETRIA</b>	
D4.1 – Identificar figuras geométricas planas.	06 e 08
D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.	03
<b>3º EIXO – GRANDEZAS E MEDIDAS</b>	
D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.	05
D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.	04
D5.3 - Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.	<b>20</b>
<b>4º EIXO – TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>	
D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas.	<b>09 e 18</b>
D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.	11

Fonte: BRASIL, 2012b. Elaboração da autora.

A questão mais errada de Matemática não causou estranhamento entre as professoras do 2º ano, pois o conteúdo avaliado (leitura de horas em relógio digital e analógico) ainda não havia sido trabalhado em sala de aula com as crianças. Quanto às demais, as professoras relataram que os conteúdos seriam revistos novamente, agora com maior complexidade, principalmente em relação a atividades de resolução de problemas que envolvam as idéias da multiplicação e da divisão. Elas analisaram que esse resultado é satisfatório, considerando que é a primeira fase do teste, e é fruto da mudança do trabalho pedagógico realizado pelas professoras do 1º e 2º ano após a realização do curso Pró-letramento de Matemática e dos momentos de estudos nas coordenações coletivas. Também destacaram que o livro didático que elas utilizam desde o início do ano contempla todos os conteúdos

avaliados e garante a espiralidade curricular. Acrescentaram que as crianças gostavam mais das aulas de Matemática, pois eram mais lúdicas em função dos recursos didáticos que utilizam. A professora Rosa comentou: *“Precisamos dar aulas de Português de forma diferente, mais descontraída. Acho que o caminho é mesmo investir na leitura prazerosa. Mas agora entendo que esse trabalho tem que ser mais sistematizado”*. (Informação verbal).

Por isso, reiteramos que para alfabetizar letrando (concepção assumida pela Provinha Brasil) é preciso haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação. Nessa etapa, a criança precisa ser ajudada a compreender as exigências das variações da escrita, de acordo com o gênero do texto, o leitor potencial, os objetivos do autor e vários outros quesitos. É importante romper com a crença de que para ler a criança precisa estar alfabetizada, sendo necessário que elas possam conviver com diferentes manifestações da leitura e da escrita na sociedade durante todo o processo de ensino e não apenas vivenciar uma relação com a língua por meio do mero processo de decodificação. O avanço nessa direção enfrenta “desconfiança”, mas é emergente e essencial.

Esse momento de formação, conforme já relatado, envolveu todos os professores da escola e contribuiu para que as professoras tivessem uma concepção diferenciada em relação a Provinha Brasil, discussão que será retomada e ampliada no capítulo seguinte. É importante analisarmos como os dados da PB foram compartilhados com as crianças e seus pais e/ou responsáveis.

***c. Devolutiva dos resultados da Provinha Brasil para as crianças da Escola Bioma e seus pais/responsáveis***

A devolutiva dos resultados da Provinha Brasil para as crianças ocorreu de forma simples e objetiva. As professoras entregaram os cadernos de prova e parabenizaram a todas, dizendo que o desempenho da turma havia sido “excelente”, e que estavam “orgulhosas” e “muito felizes”. As crianças também se mostraram contentes, mesmo não tendo a maturidade para entender o que representa o acerto ou o erro em cada uma das questões. O que elas quiseram foi terminar de pintar as ilustrações contidas nos cadernos de provas. De modo geral, mesmo sendo uma devolutiva mais informativa, sem maiores discussões,

acreditamos que o feedback foi importante por ter sido utilizado para encorajar a aprendizagem dos alunos.

A pesquisadora assistiu a duas reuniões de pais referentes ao término do 2º bimestre letivo, uma no turno matutino e a outra no vespertino. Não foi possível acompanhar as quatro reuniões porque elas ocorrem no mesmo dia.

As professoras iniciaram explicando aos pais como o trabalho foi desenvolvido e dando avisos gerais (solicitação de atualização cadastral, festinha das crianças, horários de entrada e saída, entre outros). Em seguida entregam as atividades e provas realizadas e falaram dos resultados de modo geral, atendendo aos pais também de forma mais individualizada.

Foi possível observarmos que a tônica central da reunião foi a “entrega dos resultados”, como as professoras denominam. Os pais recebem o relatório individual<sup>109</sup> das crianças para ler e assinar, bem como um envelope com todas as provas aplicadas durante o bimestre. Chama a atenção o fato dos pais assinarem rapidamente o relatório, sem nenhum questionamento às professoras, e dedicarem mais tempo observando as provas. Os testes de Leitura e Matemática da Provinha Brasil estavam no mesmo envelope das outras provas, e as professoras explicaram aos pais por quem eram elaborados e para que serviam. Disseram que as crianças tinham obtido um bom desempenho, o que era um fator positivo, e não se detiveram a falar dos níveis alcançados, nem pela turma, nem por criança em individual. Uma das professoras destacou que a Provinha Brasil era importante não só para avaliar as crianças, mas o seu trabalho também e salientou que novas ações seriam realizadas em função dos resultados observados.

Os pais não fizeram questionamentos e demonstraram que entenderam o exposto pelas professoras com facilidade. Apenas em uma das turmas, uma mãe fez a seguinte observação: “*Minha filha comentou comigo que não conseguiu fazer uma questão da prova que mostrava um relógio para marcar a hora e me pediu para ensiná-la a ver as horas em relógio de ponteiro. Ela está com mais alguma dificuldade professora?*” (Mãe de aluna do 2ª ano da Escola Bioma. Informação verbal).

---

<sup>109</sup> A SEEDF não adota o sistema de atribuições de notas ou menção para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O instrumento de registro do desempenho das crianças ao final de cada bimestre é o Registro de Avaliação, um relatório individual de cada estudante elaborado pelo professor e que deve conter a articulação da observação, da reflexão e da intervenção pedagógica com os estudantes.

A professora, então, explicou: “*Essa questão da hora é a número 20 da prova de Matemática [da Provinha Brasil] e todos os alunos erraram. Aqui ninguém acertou porque esse conteúdo ainda não foi trabalhado com as crianças esse semestre. Por isso você não precisa se preocupar*”. (Prof<sup>a</sup>. Margarida. Informação verbal).

Portanto, as professoras não utilizaram os resultados dos testes da PB para classificar ou comparar as crianças, o que é um fator positivo. Além disso, destacaram recorrentemente que a prova serve para nortear o seu trabalho. Porém, no momento da reunião de pais, elas poderiam ter explorado mais como a família poderia contribuir em casa para o desenvolvimento das crianças, explicando ações importantes nesse momento da alfabetização, como a leitura de livros, jornais e outros materiais impressos, o acompanhamento das tarefas escolares enviadas para casa, o incentivo ao avanço progressivo das crianças, dentre outros aspectos. Conversando com as professoras sobre isso, ambas disseram que não adianta muito, porque elas trabalham com uma comunidade muito carente.

Chamou-nos atenção o fato de uma das professoras ter dito aos pais que a Provinha Brasil, como era uma avaliação diferente das demais, “*não poderia ter nota*”, o que é incoerente, já que a SEEDF não utiliza essa forma de mensuração da aprendizagem nesse período de escolarização. Ao questioná-la, ela externou que a “cultura da prova” e, conseqüentemente, da nota é muito forte, pois os pais só percebem como as crianças estão na escola por meio desse mecanismo, como explicou a prof<sup>a</sup> Margarida: “*Para os pais o que vale é o certo e o errado, a nota mesmo. Eu inclusive envio o aviso que haverá prova, porque senão eles reclamam depois. Acho que a maior alegria deles seria ainda ter um boletim com as notas.*” (Informação verbal).

Se a nota<sup>110</sup> é uma cultura escolar, essa vem sendo reforçada pelas professoras, que revelam que a avaliação classificatória ainda está arraigada no cotidiano da escola e da sala de aula em primeiro plano. Não há um esforço em mudar essa cultura com a justificativa que os pais não entenderiam. Seria mesmo uma dificuldade dos pais ou das professoras em perceber a avaliação como um processo mais amplo e que está a serviço das aprendizagens dos estudantes e professores? Mais essa constatação não é algo novo, pois, o entendimento

---

<sup>110</sup> O termo nota no espaço escolar é “uma herança do século XIX à Pedagogia” (ESTEBAN, 2002, p. 55). A nota aperfeiçoou o mecanismo de controle e seletividade escolar na medida é utilizada para aprovar e reprovar.

de que avaliar é medir e que a aprendizagem se reduz a desempenho, apesar de amplamente criticado, tem primazia nas práticas escolares e também nas políticas públicas.

Para Bourdieu (2004), a classificação e a nota são símbolos utilizados pela escola para inculcar conteúdos que assegurem a manutenção de uma ordem social estabelecida. A escola, acrescenta o autor, cumpre a função de reprodução cultural, passando a funcionar como laboratório de *habitus* cultural dominante. A naturalização da nota no espaço escolar, portanto, legitima práticas e representações que tem como interesse a hierarquização de poder, embora gere diversas tensões no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, na prática escolar tem sido realizados mais exames que avaliação<sup>111</sup>, dando ênfase à dicotomia acerto/erro que valoriza os resultados e ignora os múltiplos e complexos caminhos da aprendizagem.

Os pais, como observamos, foram pouco questionadores. Esse “silenciamento” revela que, em comunidades com baixa escolarização e renda, a figura do professor pode está sendo aquela de detentor do saber. Um pai de uma criança da turma frisou: “[...] *você é que sabe o que é melhor para ele, você me diz o que eu faço e eu obedeço*”. (Pai de um aluno do 2º ano da Escola Bioma. Informação verbal).

Nesse contexto, inferimos que a participação da família na esfera educativa continua marginalizada. Os próprios pais encaram a sua intervenção como uma espécie de intromissão, sob o mesmo argumento usado por décadas pela própria escola de que a competência em matéria educativa é do professor.

Atualmente é consenso que as famílias tenham capacidade de decisão (e poder) no seio das escolas, sendo que a participação dos pais e das comunidades na vida escolar encontra legitimidade tanto numa dimensão social como política. A revisão de literatura realizada por Oliveira, R. (2011) em relação a essa temática revelou inclusive um aumento gradual de produções acadêmicas nos últimos anos, com diferentes perspectivas de abordagens. A maioria dessas pesquisas abordou a relevância do diálogo entre família e escola com vistas a uma cultura de sucesso e melhor qualidade do ensino. Mas, em geral, revelam desencontros nessa relação, frutos da reprodução de estereótipos determinados por fatores sócio-históricos e da não-colaboração mútua entre escola e família. Além disso, Oliveira, R. (2011, p. 34) depreende das pesquisas analisadas “que o envolvimento dos

---

<sup>111</sup> Examinar e avaliar são ações distintas por um conjunto de características, conforme Luckesi (2011).

pais/responsáveis no processo avaliativo ainda é incipiente”; fato também confirmado em sua investigação realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino do DF. Normalmente os pais são vistos como expectadores e não como partícipes da dinâmica avaliativa realizada no interior da escola, como concluiu a autora.

Nosso objetivo não é ampliar essa discussão, mas esclarecer que a Provinha Brasil não tem condições de mudar as relações enraizadas no âmbito escolar. Mesmo que incentive, por meio de orientações, um maior envolvimento da família, pesquisas como a de Oliveira, R. (2011) mostram que essa participação somente será efetiva quando for constituída uma nova lógica avaliativa: ética, comprometida com a emancipação dos sujeitos e firmada no projeto político-pedagógico da escola.

Por outro lado, é necessário ampliarmos a análise das repercussões de políticas avaliativas na organização do trabalho pedagógico. Se “[...] ninguém parece indiferente aos resultados dos alunos nos exames nacionais e já ouvimos falar em melhores e piores escolas em função desses mesmos resultados” (AFONSO, 2008, p. 73), é preciso compreendermos como as concepções dos professores em relação a Provinha Brasil são constituídas e repercutem na dinâmica interativa da escola e da sala de aula. Para tanto, faz-se necessário retomar o debate em torno das políticas de avaliação e qualidade de ensino; discussões realizadas no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO V

### PROVINHA BRASIL: CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E REPERCUSSÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO

Como vimos nos capítulos anteriores, as propostas para criação de um sistema nacional de avaliação foram movidas por perspectivas econômicas, políticas e técnicas que se somaram ao questionamento social sobre a qualidade do ensino e a reivindicação por autonomia e consequente descentralização.

Mas as mudanças ocorridas a partir da década de 1990 não fizeram com que tanto a escola como as políticas públicas deixassem de ser instrumentos do Estado para “nivelar” os indivíduos. O discurso de luta pela igualdade serviu (e ainda serve) para ocultar e legitimar a permanência dos diferentes tipos de desigualdades, atendendo aos interesses das classes dominantes. A educação escolar novamente foi tomada como “lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, [...] que pretendeu, mesmo coercitivamente, sobrepor-se (e substituir-se) às múltiplas subjetividades e identidades culturais, raciais, linguísticas e religiosas originárias” (AFONSO, 2001, p. 18).

Mesmo que os fatores envolvidos na avaliação de “sucesso” ou “fracasso” de políticas públicas sociais, como as educacionais, sejam complexos, variados e exijam grande esforço de análise (HOFLING, 2001) é necessária a busca por novas formas organizativas (pedagógicas e administrativas) e de intervenção nas políticas da Educação Básica brasileira. Somente assim será possível recriar a escola como espaço público de decisão coletiva.

O problema é que a autonomia das escolas de Educação Básica

[...] continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a avaliação e para a responsabilização dos actores – que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumiria quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos (AFONSO, 2001, p. 26-27).

Barriga (2008) aprofunda a discussão e denuncia que a política educacional neoliberal estabelece e difunde um falso princípio didático: um melhor sistema de avaliação, um melhor sistema de ensino. Por trás dessa crença de que a avaliação favorece a qualidade do ensino, há um reducionismo técnico que omite os diferentes significados que se

encobrem nessa prática. Isso significa que a avaliação é um problema marcado historicamente pelas questões sociais, portanto não pode resolver uma infinidade de problemas que se condensam nela, mas cuja causa se encontra noutra instância social.

Nesse contexto, é necessário discutirmos como a avaliação pode tornar-se uma ferramenta para professores comprometidos com a construção coletiva de uma escola de qualidade para todos. A intenção é marcar nossa posição teórica em relação ao uso das avaliações externas pelas políticas públicas e analisar como a Provinha Brasil vem sendo compreendida por professores alfabetizadores e suas repercussões para o trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas.

## **1 Avaliação educacional e qualidade no âmbito da Educação Básica**

No Brasil, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública, efetivamente, tem seu marco na década de 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação. Na sequência, adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, e com a “Campanha em defesa da escola pública”, no final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, na fase final de tramitação da LDB (SAVIANI, 2009).

Nesse período, a principal reivindicação por uma escola de qualidade incidia diretamente sobre o acesso, pois, por muitos anos, a escola pública brasileira foi restrita a um grupo minoritário da população, pertencente às classes sociais mais altas da sociedade.

Somente a partir da década de 1970 é iniciado o processo de democratização, em termos de oferta e ingresso no Ensino Fundamental. Mas, com o aumento significativo do número de matrículas, a escola viu refletidos entre seus muros todos os problemas sociais, culturais e econômicos advindos de uma sociedade capitalista. O problema é que tal expansão não ocorreu de forma conjunta com as condições de trabalho, trazendo implicações de diferentes ordens ao sistema educacional que provocaram, em pouco tempo, à precarização do trabalho docente com a intensificação da jornada de trabalho dos professores, baixa remuneração e formação profissional acelerada.

Nesse cenário, a avaliação formal é tomada como um mecanismo que Bourdieu e Champagne (2010) chamam de eliminação branda. É por meio dela que passa a ser

controlada a permanência ou não do estudante na instituição escolar, o que legitimava processos de hierarquização e diferenciação por meio da função social da escola.

[...] o processo de eliminação foi diferido e estendido no tempo e, por conseguinte, como que diluído na duração, a instituição é habitada, permanentemente, por excluídos potenciais que induzem nela as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade cujo único objetivo é ela mesma. [...] A diversificação dos ramos de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, tende a instaurar práticas de exclusão brandas, ou melhor, insensíveis, no duplo sentido de contínuas, graduais e imperceptíveis, despercebidas, tanto por aqueles que as exercem como por aqueles que são suas vítimas. A eliminação branda é para a eliminação brutal o que a troca de dons e contradons é para o “dá-se a quem dá”: desdobrando o processo no tempo... (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2010, p. 221 e 222).

Com efeito, 80% das crianças com sete anos de idade foram matriculadas na 1ª série do Ensino Fundamental na década de 1980. Porém, mais da metade era reprovada. Ribeiro (1991) denuncia que em algumas regiões urbanas do nordeste brasileiro, por exemplo, essa etapa de ensino era habitualmente realizada em dois anos, de modo que a probabilidade dessas crianças serem aprovadas era praticamente zero. A culpa pelo “fracasso” escolar, justificada em estudos psicológicos que difundiam a falsa ideia de que a inteligência era hereditária, era então repassada ao estudante.

A constatação de altos índices de repetência e evasão, principalmente entre crianças e jovens das regiões mais pobres do país, atribuía a qualidade do ensino à regularização do fluxo escolar. Esse problema, vivido nas últimas duas décadas do século XX, trouxe encaminhamentos diferenciados e, por vezes, contraditórios para as políticas públicas de educação, colocando novamente a avaliação formal em cena.

Observa-se, conseqüentemente, uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a escola, acarretando novas tentativas de organização do trabalho escolar, como a adoção de várias experiências de ciclo e progressão continuada no Brasil. O fracasso escolar, antes tido como exclusivamente do estudante, agora é atribuído à insuficiência dos recursos das escolas, e principalmente ao despreparo dos professores ou mesmo à lógica confusa de um sistema globalmente deficiente (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2010).

As medidas implementadas por meio da adoção de sistemas de ciclo, progressão continuada e programas de aceleração da aprendizagem atenuaram, gradativamente, o problema do fluxo, o que não significou aprendizagem para todos os estudantes. Ao contrário, essas práticas foram confundidas com promoção automática e serviram para

legitimar as desigualdades sociais, transferindo para a escola toda a responsabilidade pela melhoria do ensino.

Tal consequência tem sido comprovada pelos resultados dos exames externos, sistematizados no Brasil a partir da década de 1990, os quais revelam baixos índices de proficiência nas disciplinas avaliadas. A qualidade da educação escolar passa então a ser vinculada ao resultado de testes padronizados, os quais combinam atualmente os dois fatores: fluxo e desempenho escolar, como o Saeb.

O conceito e a abrangência do termo qualidade na área educacional não só variou ao longo do tempo, como também se apresenta como polissêmico por expressar fatores ideológicos compatíveis com o cenário pedagógico, político, econômico e social. É importante, portanto, problematizarmos: “qualidade para quem”? ou ainda “qualidade segundo quem? Por isso, vários autores têm se dedicado a ampliar essa discussão, analisando o conceito a partir da função social da escola e dos demais aspectos intrínsecos a ela, como organização, cultura e gestão (ENGUITA, 1997; GENTILI, 1997; CLÍMACO, 2005; DOURADO, 2007; FRANCO, ALVES; BONAMINO, 2007, entre outros).

A qualidade, assim como a avaliação, tem se transformado numa espécie de amuleto capaz de resolver a crise que abate a educação desde os primórdios; basta combiná-las (de diferentes maneiras) e invocá-las para que, como num passe de mágica, se apresentem propostas milagrosas. É como se a qualidade e a avaliação fossem conceitos unívocos e consensuais. Por isso é necessário marcar, mesmo que em linhas gerais, que o debate acadêmico no Brasil em relação ao uso de avaliações em larga escala pelos sistemas de ensino apresenta diferenças significativas, principalmente frente à tentativa de atrelar a qualidade do ensino aos exames externos. Compreendemos que duas diferentes perspectivas são presentes no cenário atual.

A primeira perspectiva é a que orienta o discurso hegemônico propagado pelo Estado (KLEIN; FONTANIVE, 1995; CASTRO, 2000; 2007; FERNANDES, 2007; KLEIN, 2009; entre outros). A avaliação, reduzida a exames, é tomada como mecanismo da gestão da educação para elaboração de diagnósticos que possam orientar a implementação de políticas educacionais visando à melhoria da qualidade e a promoção da equidade, alinhando-se a uma visão positivista em relação ao processo educacional.

Klein e Fontanive (1995) entendem que o uso de “avaliações” em larga escala pelo sistema escolar tem os seguintes objetivos: a) fornecer subsídios para implementação ou

manutenção de políticas educacionais; c) monitorar o sistema educacional; c) informar o que populações e subpopulações de estudantes em diferentes séries sabem e são capazes de fazer. Para isso, recomendam que os gestores possam obter e organizar informações comparáveis sobre os diferentes aspectos do sistema educacional.

Para Castro (2000), as “avaliações” externas, ao darem condições ao governo de estabelecer metas para a área educacional, são importantes instrumentos na busca pela qualidade do ensino. Em sua visão, a construção de um sistema nacional de avaliação em larga escala é fundamental para o país na medida em que serve para orientar o planejamento, monitorar e acompanhar as ações implementadas pelas políticas públicas. O discurso da autora, que foi diretora do Inep no período da reforma da administração pública brasileira (1995 a 2002), permanece na defesa de que os resultados dos exames externos são necessários para definir o tipo de políticas que devem ser implementadas e como a gestão pela melhoria dos resultados deve ser feita, e também para fazer com que a escola “reflita” sobre seus resultados e busque meios para melhorar seu desempenho. Além disso, defende a publicização dos resultados com a justificativa de tornar transparentes os resultados das escolas, a fim de que a sociedade possa ser mobilizada.

Na mesma direção, Fernandes (2007) considera que as medidas de proficiência dos estudantes provenientes de “avaliações” padronizadas, ao propiciarem a constituição de indicadores de qualidade, como o Ideb, são essenciais para alcançar os dois principais desafios da Educação Básica: melhoria do desempenho dos estudantes e permanência na série/ano adequado. Klein (2009) também considera que o país está preparado para definir e monitorar indicadores e metas de qualidade, pois avalia que o sistema nacional de avaliação criado em 1995 permitiu tanto a correção dos conceitos de movimentação e fluxo escolar como tem possibilitado o acompanhamento sistemático e evolutivo do desempenho dos estudantes nos testes padronizados.

Esses autores reforçam o uso dos exames externos como indutores da qualidade da educação a partir da publicização dos resultados, que nessa visão serve para pressionar a sociedade na busca pela qualidade do ensino. Destacamos ainda, que mesmo com posicionamentos contrários ao uso dos resultados das avaliações externas com esse fim desde o início de sua implementação no país, Gatti e Barreto (2009) constatam que esse modelo vem consolidando uma cultura de avaliação educacional em torno da teoria da responsabilização (*accountability*). Um fenômeno recorrente nos sistemas educacionais de outros países, principalmente o norte-americano, o qual tem sido alvo de inúmeras críticas,

inclusive por aqueles que colaboram para a implantação e consolidação desse modelo, como Ravitch<sup>112</sup> (2011).

Em decorrência desses fatores, a avaliação é definida a partir de uma visão classificatória. O erro é resultado do desconhecimento, revelador se o estudante está “apto” ou “não apto”, por isso deve ser substituído pelo acerto, que implica elevação dos índices de proficiência. Metas são definidas em meio a ambivalências entre o saber e não saber, positivo e negativo, na perspectiva da substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada. O exame é considerado avaliação, por isso a preocupação está em torno do aprimoramento de técnicas de mensuração, em defesa da objetividade na busca de uma suposta neutralidade. O importante é examinar aquilo que um grupo de especialistas eleito considera ser necessário para aprender. Ademais, acreditam que as habilidades que compõem as matrizes dos testes, alinhadas a partir de um currículo considerado mínimo, mobilizam os professores para ensinarem nessa direção e, como isso, garantir a qualidade tão almejada, cujo produto será a formação de “cidadãos” competitivos e preparados para atender às necessidades do mercado.

Com isso, a sala de aula se torna um espaço de repetição, e com pouco estímulo à criatividade e a circulação de novas ideias, pois a ênfase está no produto e não no processo. Por isso Barriga (2008, p. 59) afirma que “[...] a avaliação educativa paulatinamente adquiriu o status de um campo teórico próprio. Esta segmentação do trabalho educativo é o resultado de uma pedagogia industrial que se rege pelos princípios da divisão técnica do trabalho”.

Portanto, o conceito de qualidade que permeia as propostas dessa primeira perspectiva em relação às avaliações externas é pautado pela crença da homogeneização dos sujeitos, culturas e práticas, fixada pelo modelo hegemônico de escola que exclui os diferentes, nega a alteridade e segrega aqueles que não se adéquam às normas estabelecidas em uma única racionalidade.

A segunda perspectiva vê a avaliação como especialmente significativa, tendo como preocupação a transformação dos sentidos excludentes que vem marcando a escolarização e as políticas de avaliações externas, entendendo ser fundamental a reconfiguração do campo

---

<sup>112</sup> Essa autora denuncia os efeitos negativos que tal iniciativa ocasionou no sistema educacional norte-americano evidenciando de que forma essas políticas “estão corrompendo os valores educativos” (RAVITCH, 2011, p.13).

da avaliação e a busca de novos sentidos para as políticas e as práticas avaliativas. A crítica recai na atual política educacional do governo federal, fortemente embebida na lógica de mercado em defesa da “qualidade total”.

A avaliação é tida como “parte de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva (ESTEBAN, 2009, p. 14). Uma avaliação inscrita em um âmbito mais amplo de reconstrução da função social da escola, compartilhada em um espaço onde os conhecimentos estão em construção, que pressupõem inclusão e multiplicidade na dinâmica individual/coletivo, estando o diálogo no centro do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a avaliação desempenha um papel fundamental, dando voz aos estudantes historicamente silenciados, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo.

Porém, mesmo tendo em comum a defesa por uma avaliação que se coaduna com os pressupostos de uma avaliação formativa, isto é, que promove o desenvolvimento do estudante, do professor e da instituição educacional (VILLAS BOAS, 2004) e se constitui como espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação (PERRENOUD, 1992), há divergências quanto à avaliação externa.

De um lado, estão aqueles que consideram que as avaliações externas à escola servem somente para manter uma visão conservadora de educação, servindo como mecanismo de controle, seletividade e que retoma o padrão rígido definido pela avaliação quantitativa, desencadeando práticas semelhantes (GENTILI, 1996; PARO, 2000, 2011; AFONSO, 1998, 2001, 2008; CARLINI; VIEIRA, 2005; CREPALDI, SANTOS; GALINDO, 2005; ARROYO, 2008; ESTEBAN, 2008, 2009; BARRIGA, 2009; CASASSUS, 2009; entre outros).

Para Gentili (1996) e Paro (2000), por exemplo, a existência dos sistemas de avaliação em rede não só incorpora a lógica do mercado, como o uso de testes padronizados é contrário a defesa por uma escola democrática. Paro (2011) salienta que a “avaliação” externa é um recurso precário, uma alternativa pobre para se medir a eficácia do ensino, e alerta que seu uso pode ser nocivo para a própria qualidade da educação, principalmente quando passam a ser o balizador de todo um sistema de ensino.

Na mesma direção, Afonso (1998, 2001, 2008) critica os aspectos ideológicos e políticos do uso de testes padronizados, considerando as avaliações externas como elemento

central para regulação das políticas que favorecem a promoção de quase-mercados no setor educacional, gerando um *ethos* competitivo que tende a supervalorizar indicadores estatísticos que desconsideram contextos e processos educativos. Por isso reduzem a autonomia profissional e aumentam o poder coercitivo do Estado.

Carlini e Vieira (2005), Crepaldi, Santos e Galindo (2005) fazem uma análise crítica em torno do sistema nacional de avaliação implantando no país e apresentam argumentos desfavoráveis, de diferentes ordens. Destacamos as seguintes considerações dos autores: o perfil restritivo de instrumentos como o Saeb e o Enem, que não contemplam a diversidade regional e cultural; a metodologia utilizada para obtenção e divulgação de resultados; desresponsabilização do poder público em relação à melhoria da educação; uso dos resultados como indicadores de qualidade, desconsiderando um conjunto de variáveis.

Segundo Barriga (2008), as avaliações em larga escala se resumem apenas a um exame subjacente a uma perspectiva instrumental e que realiza uma inversão entre os problemas de método e os de rendimento. Essa é uma visão reducionista para o autor, pois é falso o argumento que por meio da melhoria da técnica dos sistemas de exame (considerados como um instrumento científico, válido e objetivo) a educação será melhor. Ele é enfático ao afirmar que “é preciso considerar que os problemas da sala de aula e concretamente os metodológicos, não se resolverão tornando mais rigoroso o sistema de exames” (p. 63).

Casassus (2009) argumenta que instrumentos estandardizados de mediação na avaliação e gestão do sistema educativo, ao contrário do que se espera, têm servido para promover ainda mais a desigualdade e diminuir a qualidade do ensino na medida em que diminui a dignidade dos docentes, mina a motivação intrínseca dos professores, torna os processos de ensino mais rígido e destrói o clima em sala de aula, fragilizando a confiança e o vínculo entre estudante e professor. O autor é enfático ao afirmar que pontuação não é qualidade, até mesmo porque os resultados podem ser facilmente manipulados. Além disso, considera que os testes padronizados escondem aspectos importantes da finalidade da educação e orientam os gastos para as provas e não para o ensino.

Na concepção de Arroyo (2008) e Esteban (2009, 2012), mesmo avaliações de baixo impacto, como a Provinha Brasil, estão a serviço da manutenção do *status* social. Arroyo (2008) adverte que provas e provinhas servem para classificar e segregar coletivos sociais, uma vez que não são medidas quantitativas neutras e nem processos técnicos. Para ele, seria ingênuo acreditar que os resultados servirão apenas para diagnosticar e depois intervir nos

processos de aprendizagem, pois há uma clara intenção política: melhorar a qualidade por meio do confronto de coletivos. De forma semelhante, Esteban (2009, 2012) também questiona a capacidade de esse instrumento de avaliação fornecer contribuições efetivas para a alfabetização das crianças brasileiras, em especial aquelas que estão na escola pública e são predominantemente crianças das classes populares. Para a autora, trata-se de uma nova versão de procedimentos que não têm contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola, e que opta pela manutenção da inversão que faz dos problemas metodológicos problemas de rendimento, recorrendo-se à antiga máxima: para maior qualidade, mais exame.

Do outro lado, estão aqueles que consideram que as avaliações externas podem contribuir tanto com a gestão do ensino como com a escola, desde que não seja reduzida a dimensão de instrução e medida e que envolva todos os atores que integram o processo educacional (FREITAS, L., 2002; 2005; 2007; 2009; 2011; MALAVASI, 2010; SAVIANI, 2007; SORDI, 2009; SORDI; LUCKE, 2009; VIANNA; FRANCO, 1991; entre outros). Alertam que os resultados dos exames externos não podem servir para ranquear escolas ou redes de ensino, para pressionar ou acirrar a competição na busca de melhores resultados via opinião pública e menos ainda para punir ou premiar.

Como afirma Malavasi (2010, p. 86), “Avaliar é preciso, mesmo que ainda haja muitos questionamentos acerca do quanto avaliar, quem deve avaliar, para quem avaliar, o que fazer com os resultados das avaliações”. A chave para que a avaliação cumpra seu papel formador, como considera a autora, está no envolvimento dos vários segmentos responsáveis pela qualidade dos serviços oferecidos para a escola.

Nesse grupo, a diferença é que alguns autores são pouco propositivos, até porque o foco central de suas pesquisas não é a avaliação, enquanto outros transcendem a crítica e vem se debruçando para pensar como esse nível de avaliação pode se articular aos demais (avaliação da aprendizagem e do trabalho pedagógico) e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Destacamos as contribuições do professor Luiz Carlos de Freitas. Além de orientar teses que estudam e propõem outras metodologias para uso das avaliações em larga escala (MIRANDA, 2008; RODRIGUES, S. 2005), como a DEA, o autor apresenta e defende uma proposta que denomina de “avaliação negociada” e discute, com seu grupo de pesquisa, acerca de como os três níveis de avaliação educacional podem se integrar. Filiados a essa

corrente e partindo da hipótese de que a Provinha Brasil apresenta uma metodologia favorável a essa proposta, é necessário ampliar a discussão.

## 2 Avaliação negociada e articulação entre os três níveis da avaliação educacional

Desde a implantação do Saeb, são muitas as contradições e as tensões em torno das avaliações em larga escala, envolvendo questões diversas, como: “universal *versus* amostral, série *versus* idade; muitas matérias do currículo *versus* alguns conteúdos; avaliação de competências *versus* avaliação do efeito da escola; autonomia da escola *versus* fortalecimento do poder central” (WERLE, 2010, p. 33). Nesse sentido, é necessário ampliar o leque de discussão e refletir, envolvendo os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem, sobre como esse nível de avaliação pode se articular com a organização do trabalho desenvolvido na escola no sentido de favorecer as aprendizagens.

Freitas, L. (2011b) reconhece que os testes são importantes para o sistema educacional como ferramenta de pesquisa, mas denuncia que eles estão sendo sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios que ignoram suas limitações. Esclarece que os testes padronizados não se limitam a aferir conhecimento dos estudantes. Eles medem também o nível sócio econômico, por isso servem como instrumento importante para o redirecionamento da força de trabalho, fixando *standards* ou padrões como forma de monitorar os fluxos de qualificação de mão de obra, de triar a força de trabalho, além do evidente controle ideológico da educação. Os testes de alto impacto abrem espaço para o crescimento da indústria da avaliação e da tutoria, criando “fluxos” autorizados no interior do aparato educacional.

O autor afirma que não é contra a existência da avaliação externa ou a existência de índices. Sua crítica recai no uso de exames padronizados como pano de fundo da “teoria da responsabilização” liberal, a qual pode somente ocultar a má qualidade do ensino na medida em que: a) pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios; b) institui um índice para aferir qualidade (Ideb) que desconsidera uma série de variáveis necessárias ao funcionamento de uma escola de qualidade e, dada a sua composição, pode estimular a elevação do índice de aprovação sem, contudo, garantir a aprendizagem; c) os exames

avaliam somente Língua Portuguesa e Matemática; d) o Ideb baseia-se em proficiência média da escola e da rede, de forma que o uso dessa média e sua variação ao longo do tempo não significa que a melhoria foi no ensino de todos; e) o foco da melhoria mais imediata do ensino para todos é retirado quando se fixa a meta do Ideb para o ano de 2021 como referência. (FREITAS, L., 2007).

Sordi e Ludke (2009) sublinham ainda que é importante inserir a avaliação em larga escala como uma das categorias do trabalho pedagógico, concretamente desenvolvida na escola e submetida à determinada forma de organização. Mais que isso, concorda-se com Freitas, L. (1995) considerando a necessidade de compreender como tirar proveito das novas contradições do capitalismo no campo da educação, pois “somente um esforço coletivo poderá indicar o caminho brasileiro” (p. 128).

A avaliação, portanto, não pode ser reduzida a um “exame” ou a outras atividades de controle, confundido-se com processos de monitoramento, supervisão e auditoria que se limitam, muitas vezes, à fase final e ao resultado em si. A avaliação é mais abrangente, por isso é uma atividade que não tem um fim em si mesma, não é neutra e se desenvolve ao longo da gestão de um programa ou projeto, durante suas diferentes fases. Seu propósito não pode ser selecionar, medir, julgar ou comparar, mas conhecer a realidade e o trabalho realizado para repensar, reorientar, replanejar, reorganizar, renovar e orientar a tomada de decisão.

Villas Boas (2001, 2004, 2006, 2008) entende que essa avaliação que promove a aprendizagem do estudante e do professor como também o desenvolvimento da instituição educacional é formativa, a qual se distancia da perspectiva terminal, seletiva e excludente, características da avaliação tradicional. A avaliação formativa tem papel inclusivo por valorizar o estudante e sua aprendizagem.

O processo avaliativo formativo não é inteiramente baseado em critérios, leva em conta o progresso individual do estudante, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo. Assim, o estudante exerce papel central, atuando ativamente em sua própria aprendizagem, pois é convidado a ser co-responsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho.

Mas, “reivindicar do professor uma avaliação contínua e não classificatória já não é mais suficiente, face ao que conhecemos dos mecanismos de avaliação vigentes na escola” (FREITAS, L. *et al.*, 2009, p. 7). O processo de avaliação que se desenvolve no interior de

cada instituição educativa é repleto de trocas de momentos formais (normalmente regulamentada por meio de provas, exercícios, questionários e outros instrumentos da mesma natureza e que geram notas, conceitos ou menções) e informais (avaliação mais ligada ao juízo que o professor faz do estudante e que afeta, diretamente, suas práticas em sala de aula e sua interação com este).

Por isso, a avaliação pode configurar-se um mecanismo de inclusão ou exclusão dentro do espaço escolar. Para Freitas, L. (1991; 1995; 2002a; 2002b), é no âmbito da avaliação informal que está o sucesso ou o fracasso do estudante; é ela quem decide por sua aprovação ou reprovação, na escola ou na vida. Ele tem defendido as teses que quanto mais se fala em inclusão, mais a exclusão social é legitimada; da mesma forma de que quanto mais se fala em não reprovar formalmente pela nota (adotando estratégias de progressão continuada em redes públicas de ensino, por exemplo), mais os processos de avaliação e reprovação informal são intensificados, com regulação na autoestima dos estudantes.

Analisando os desdobramentos dessas teses, Freitas, L. (2002b), então, formula uma última tese afirmando que quanto mais se fala em responsabilizar a escola por um ensino de qualidade para todos, mais a ação da escola é desresponsabilizada pela aprendizagem das camadas populares. Defendendo o “aprender a aprender”, a escola também transfere aos estudantes a responsabilidade por sua aprendizagem, retomando a velha máxima de que se aprende pelo esforço, legitimando, no interior da escola, as diferenças sociais previamente existentes. São dimensões contraditórias que não se limitam ao campo da avaliação, uma vez que espelham as concepções de sociedade e educação que estão por trás das propostas educacionais.

No entanto, o autor alerta que a escola continua sendo espaço de luta, por isso não se pode concluir que ela está irremediavelmente perdida. Mecanismos de resistência à lógica seriada e a avaliação classificatória e excludente, despendidos por todos os atores que compõem a educação e aliados a movimentos sociais que lutam pela emancipação do homem, precisam ser pensados e instituídos.

Focalizando o campo da avaliação, é importante destacarmos duas ações positivas para superação das práticas avaliativas, nos limites do atual momento histórico, propostas por Freitas, L. *et al.* (2009). A primeira “é a tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico” (p. 30-31). A segunda ação, que se imbrica na primeira, é buscar, na prática,

desconstruir o uso da avaliação como agente de legitimação da exclusão social, nos limites da sociedade atual e da organização da escola.

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem, realizada no *lócus* da sala de aula, atende sua finalidade quando faz um diagnóstico para poder intervir em favor da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes, considerando suas singularidades e suas diferentes maneiras de aprender e atuar no mundo.

Já a avaliação do trabalho pedagógico, chamada de avaliação institucional por Freitas, L. *et al.* (2009), é defendida como uma nova possibilidade ao desenvolvimento da escola reflexiva, tem como objeto o projeto político-pedagógico, processo interno de reflexão que envolve todos os seus atores. Assim, a avaliação, que muitas vezes se torna uma tarefa solitária de professores, passa a ser compartilhada com o coletivo da instituição educacional, ressignificando os espaços políticos e pedagógicos para discussão. O tempo da coordenação pedagógica, por exemplo, é visto como um espaço dialógico que direciona o principal trabalho da instituição educacional: a aprendizagem. Um valioso momento para refletir sobre os objetivos/metas da escola e a organização do trabalho pedagógico, com a participação de todos os envolvidos, na busca pela qualidade da educação.

O último nível, a avaliação de redes de ensino ou avaliação em larga escala, definida como “um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas” (FREITAS, L. *et al.* (2009, p. 47), é o mais elaborado. Por isso, precisa envolver vários segmentos e demanda diferentes elementos, como a constituição de um conselho gestor, por exemplo.

A proposta de Freitas, L. (2007) é que o processo de avaliação institucional da escola seja o elo entre a avaliação externa de sistema e a escola e seus profissionais. Ele avalia que não é suficiente a articulação governo federal/governo municipal, por isso defende a necessidade de se dispor de leis que estabeleçam políticas de Estado. A defesa é que o município ou organismos regionalizados, que teve sua ação ampliada na medida em que a Constituição Federal de 1988 redefiniu o papel institucional e instaurou um novo pacto federativo entre os diferentes níveis de poder, seja o responsável por conduzir as políticas de avaliação em larga escala. Não para ranquear ou responsabilizar a escola por seus resultados, mas para participar e se envolver na busca de alternativas voltadas à melhoria do ensino, pois isto só pode ser feito por quem está mais próximo da escola. Ele acrescenta que essa

proposta envolve os dois pólos da negociação, o Estado e a própria escola e seus atores (FREITAS, L. *et al.*, 2009), sendo

[...] mais ampla do que apenas examinar a confiança em relação ao Estado e em relação ao envolvimento da comunidade. [...] As relações entre os atores específicos da escola, com o Estado e com a comunidade precisam ser mobilizadas e integradas em um esforço com metas de curta e longa duração. Aqui, o poder indutor do Estado é de especial importância, se colocado no rumo certo. (FREITAS, L. 2011a, p. 296).

Portanto, esse é um modelo alternativo, de resistência propositiva e contrarregulatório, baseado na mobilização da comunidade local, que ao mesmo tempo em que o coletivo da escola se apropria dos seus problemas e das suas contradições, se compromete em melhorar os seus resultados e demanda condições do poder público para alcançar esta melhoria.

Barreto (2001) aponta que em países como a Holanda e a Suécia, que têm se empenhado no envolvimento dos diferentes atores interessados na educação (gestores, professores, pais, especialistas, universidades e outras entidades da sociedade civil) para validar os conteúdos das avaliações externas, aprovar os procedimentos propostos e colaborar com a elaboração dos testes e nos encaminhamentos dos resultados, as experiências são exitosas. As escolas e os professores sentem que a avaliação externa, na medida em que incorporam elementos importantes da cultura escolar, é feita a seu favor e não contra eles, o que favorece que os seus resultados sejam compreendidos como indicadores importantes para a melhoria do seu trabalho.

Para Freitas, L. (2005, p. 924) “é na tensão entre as políticas públicas centrais e as necessidades e os projetos locais que se constrói a qualidade das escolas, a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola”. Acrescenta que quando os indicadores são importantes pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola, e não pelo seu valor numérico, geram importantes sinalizações de caminhos para realização da construção compartilhada, o que ele denominou de “qualidade negociada”, baseando-se em Bondioli (2004). Nessa perspectiva, a qualidade resulta de um “pacto” estabelecido com os diferentes segmentos da escola, o que implica uma prática dialógica, constante e efetiva por meio da vivência e da participação de toda comunidade educacional. Por isso, o autor considera essa proposta como uma contrarregulação às políticas neoliberais.

A “qualidade negociada” é, para Bondioli (2004), constituída do compromisso estabelecido por todas as partes em jogo (responsáveis políticos, técnicos, professores, gestores e pelas famílias), a partir de indicadores estabelecidos de maneira negociada e compartilhada que desencadeiam processos de autorreflexão e autoavaliação. Esses indicadores não são padrões pré-definidos do alto e nem representam um “valor médio” de exequibilidade de aspectos da qualidade, mas sinalizam um percurso possível de realização de objetivos. Podemos entender, assim, que são critérios de avaliação definidos de forma transparente e articulados com o projeto pedagógico da escola, coerentes com o contexto educativo e com sua história, pois, parte-se do princípio de que somente aqueles que detém o conhecimento da sua realidade podem envolver-se com suas demandas de forma efetiva, identificando seus limites e possibilidades.

O caráter dialógico, negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual, formador e transformador da “avaliação negociada” espelha a forma como tem sido concebida e defendida a avaliação educacional por muitos autores brasileiros, principalmente em relação à Educação Básica, como revela o estudo de revisão feito por Barreto (2001). A defesa de autores como Lukesi (1991, 1996, 2011), Hoffman (1991, 1994, 2009), Saul (1992), Ludke (1995), Freitas, L. (1995), Villas Boas (2004) entre outros, é que a natureza da avaliação seja eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social; por isso a avaliação tem um caráter contínuo, que supõe trocas constantes e, conseqüentemente, maior interação entre quem avalia e quem está sendo avaliado.

É importante frisar que a noção de “qualidade negociada” não implica que a escola estabeleça indicadores de qualidade de forma autônoma e isolada, pois “tal ação poderia conduzir à perpetuação de desigualdades econômicas sob a forma de desigualdades escolares e vice-versa (BOURDIEU; PASSERON, 1975; BOURDIEU, 2001) ou da constituição de ‘escolas para pobre’” (FREITAS, L. 2005, p. 924). O desafio é que a busca pela qualidade do ensino possa ser bilateral, de forma que ao mesmo tempo em que a escola, com todos os seus atores, reflita sobre seus problemas e busque soluções para ele, demandando inclusive ações do poder público, essa também possa se responsabilizar pelas melhorias do ensino, tendo como referência um sistema público de indicadores de qualidade, construído coletivamente. Assim, os resultados das avaliações externas serviriam como indicadores para alimentar a reflexão no interior da instituição educacional, e não para premiar, punir ou comparar escolas e redes de ensino. Mas,

[...] negociação não implica ausência de *standards*, ausência de regulação pelo Estado, ausência de avaliação, entre outras negativas que poderíamos incluir. Mas implica, sim, recusa em associar a atuação dos profissionais da educação e o desempenho dos alunos a consequências de alto impacto e a cobranças irreais. (FREITAS, L. 2011a, p. 295).

Acreditamos que não mais é possível que a avaliação se limite ao nível micro da sala de aula, mas isso não significa que se deve aceitar acriticamente os resultados das avaliações externas. Ao contrário, os diferentes níveis da avaliação precisam dialogar, buscando a compreensão de como as políticas públicas influenciam a organização do trabalho pedagógico e participando de forma efetiva dos processos de avaliação institucional, por meio de posturas colaborativas e crítico-reflexivas. As avaliações externas, mais que servir como monitoramento das políticas públicas, destacam Freitas, L. *et al.* (2009), podem ser de extrema importância quando conduzida com metodologias adequadas, de forma articulada com a avaliação institucional e a avaliação de sala de aula.

A Provinha Brasil apresenta uma metodologia favorável a essa proposta, pois oferece maiores condições que os demais instrumentos de avaliação externa porque os seus resultados são divulgados diretamente aos principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa metodologia possibilita que as escolas realizem estudos interpretativos que possam dar sentido aos dados fornecidos pelos testes aplicados em tempo real, durante o processo, e não somente ao final dele.

No entanto, é importante salientar que concepções quanto à Provinha Brasil estão engendradas na dinâmica interativa da organização do trabalho pedagógico, pois as mudanças no campo educacional não acontecem de forma isolada. Além disso, reiteramos que a escola, que é a unidade central do sistema educacional, não é apenas um *locus* de reprodução da política educacional, mas, também, de sua produção na medida em que sua função e a própria concepção de educação são determinadas pela trama social.

### **3 Usos e “abusos” da Provinha Brasil: concepções de professoras alfabetizadoras e práticas de ensino**

Identificamos concepções distintas em relação ao uso da Provinha, fruto da regulação nacional que se desdobra tanto na política desenvolvida pelos gestores de nível central e intermediário como da microrregulação local constituída no interior da escola. Tais

concepções se constituem a partir desse processo de multirregulações, como discutido anteriormente, sendo então necessária a compreensão do contexto em que os discursos foram produzidos. Faremos primeiro a análise decorrente do estudo de caso realizado na Escola Bioma. Em seguida, analisaremos os dados coletados por meio do questionário que foi respondido por uma amostra significativa de professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do DF que aplicaram os testes.

### ***3.1 Quando o foco é o resultado: avaliar para comparar e responsabilizar coletivos sociais***

Em 2011, acompanhamos a aplicação e a divulgação dos resultados da Provinha Brasil durante a primeira e a segunda fase dos testes de leitura e matemática. A pesquisa estava na fase exploratória, de forma que todos os registros foram feitos somente no diário de campo. Mas, em conversa constante com as professoras do segundo ano e com a supervisora pedagógica, foi possível apreendermos as concepções quanto a Provinha Brasil (PB).

Durante a primeira fase do teste, constatamos que as concepções acerca da PB eram bastante positivas. Todas as professoras afirmavam que essa avaliação era “eficiente”, que realmente revelava o desempenho dos estudantes em relação aos conhecimentos avaliados. O teste era visto como indutor do que deveria ser ensinado, como afirma a professora Margarida: *“A prova serve para nos orientar, porque às vezes a gente acha que está no caminho certo e deixamos conteúdos importantes de fora, como fizemos o ano passado [2010] com o Sistema Monetário”*. (Informação verbal, profa. Margarida). Havia uma visão de que o teste era um instrumento incontestável, conforme relato da professora Hortência:

*Eu acho que as pessoas que fazem essas provas são iluminadas, porque elas são estudiosas e sabem o que estão fazendo. Elas não irão colocar na prova aquilo que não é necessário para ser ensinado. Elas sabem o que é melhor para a vida das crianças. Estudar essas provas aqui na escola é uma reciclagem para a gente, porque nós não temos tempo para buscarmos muitas coisas novas. E olha que estou sempre nos cursos da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Distrito Federal). A diferença é que vendo a prova sabemos como temos que fazer, o que trabalhar com os meninos, e nos cursos nem sempre é assim. Só o fato de ser uma avaliação já é válido... É importante porque facilita a intervenção do professor.* (Profa Hortência. Informação verbal, 07/06/2011).

Compreendemos que os dados fornecidos a partir da PB são apenas indicadores das habilidades avaliadas que precisam se integrar aos demais objetivos traçados pelo sistema educacional, pela escola e pelos professores com vistas à alfabetização das crianças. No entanto, o relato acima demonstra uma visão acrítica e simplista em relação aos testes padronizados, em especial a PB, que defende veementemente em seus documentos o seu caráter diagnóstico. Depreendemos, pois, que a retórica oficial de que avaliação externa é sinônimo de qualidade do ensino, reforçada pela mídia, tem sido reproduzida no interior das escolas.

Entretanto, as professoras passam a desconfiar do teste quando o resultado da segunda fase é inferior ao da primeira. A mesma professora que havia dito que o teste era “*um importante instrumento para acompanhar o nosso trabalho, bem elaborado e que realmente revela se a criança está ou não alfabetizada*” (Profa Rosa. Informação verbal), ao final do ano questiona sua validade afirmando que:

*Uma prova dessas para as crianças é difícil. Os meninos são infantis. É frustrante para as crianças pequenas que ainda não sabem ler, e para os professores também. (Silêncio). Eu fiz muito, mas não para fazer uma avaliação como essa. Eu questiono é a Provinha para essas crianças que não estão alfabetizadas ainda, porque as outras até que dão conta. [Profa. Rosa. Informação verbal].*

O caráter classificatório dos testes padronizados, gerado pelas metas estabelecidas em relação aos níveis de desempenho da prova, ganha força. As professoras sentiram que foram julgadas e responsabilizadas pelo resultado da PB porque todo o trabalho realizado durante o ano letivo não foi considerado. Denunciaram que os gestores não observavam as especificidades de cada turma ao comparar os resultados da PB. A professora cuja turma obteve o menor desempenho na prova final ficou com baixa autoestima e pensou até em treinar as crianças para o próximo teste, ou mesmo falsear os dados, como pode ser percebido na continuidade do relato da professora Rosa:

*O ano passado foi difícil. Eu tinha muitas crianças pré-silábicas no início do ano. A turma foi montada assim porque a outra turma era inclusiva e tinha crianças com Deficiência Mental e Síndrome de X Frágil. A minha turma ainda era muito indisciplinada, pois os alunos mais calmos ficaram com a outra professora, por isso o rendimento era diferente. Os meus alunos com dificuldade não vinham no reforço e aí eu tinha que fazer as intervenções com agrupamento em sala de aula, no horário da aula. Mas não consideraram nada disso no final do ano, quando fizeram a comparação dos resultados da Provinha Brasil com a outra turma. **A direção me chamou para falar que a minha turma foi a pior! Isso me deixou triste.** Eles [os alunos] cresceram, mas não a ponto de alcançar o quatro da Provinha [nível esperado na segunda fase do teste] porque eles*

*tiveram dificuldades de interpretar os textos. E olha que eu trabalhei textos demais. Eu sempre variava bastante. Até o meu aluno A3 e A2 [referindo-se ao teste da psicogênese aplicado mensalmente] se perdiam na leitura e não conseguiam entender o texto. Essa comparação dos alunos não foi justa, e me fez pensar: será que eu vou ter que treinar os alunos agora para fazer a Provinha? Eu me senti mal. Cada criança tem um ritmo, uma maturidade. Eles eram indisciplinados, preguiçosos, não tinham interesse, mas parecia que a culpa era só minha. Foi eu que fracassei como professora! A remessa [de alunos] de 2011 foi difícil, eram desinteressados e os pais não ajudavam. Eu me desdobrava, fazia de tudo. Teve crescimento minha turma? Teve, mas não para fazer a Provinha Brasil. Eu planejava junto com a B [a outra professora do 2º ano], mas ela podia puxar mais. Os alfabéticos da minha sala se beneficiavam no momento dos agrupamentos. As crianças moram longe, não podiam vir para o reforço no horário contrário. Não faziam nem o dever de casa. Os cadernos vinham sujos. Eu reclamava com os pais e no outro dia era do mesmo jeito! Eu chorei com o resultado da Provinha Brasil. Fiquei arrasada! Me senti incompetente. Parece que o que eu fiz durante o ano todo não valeu nada. O resultado da segunda prova foi até pior que o da primeira. Eu acho que cobrar texto na PB não dá. Muitos alunos começam o ano sem saber ler nada. Por isso eu pensei: no ano que vem eu vou ser diferente, eu vou fazer os alunos gabaritarem a prova. [Profa. Rosa. Informação verbal. Grifo nosso].*

Podemos perceber o constrangimento causado pelos resultados da PB no interior da escola, tanto para a docente quanto para os estudantes. Há uma necessidade da professora em justificar o suposto “fracasso” e, para isso, ela responsabiliza o outro que, nesse caso, é o “mais fraco” da relação: a criança. Mesmo declarando que “cada um tem um ritmo diferente”, o problema passa a ser a turma heterogênea, formada por crianças com “dificuldades” de aprendizagem, “indisciplinadas”, “preguiçosas”, “desinteressadas” e que ainda não frequentavam as aulas de reforço e não realizavam as tarefas de casa, pois as famílias pouco contribuía.

O fato de a direção da escola chamar a professora para lhe dizer que a sua turma "era a pior" é grave: além de desqualificar seu trabalho, lhe oferecia inspiração para que fizesse o mesmo com seus alunos. Observa-se que a professora Rosa faz referência aos "alfabéticos da minha sala". Esse formato de classificação pode conduzir os professores a não perceberem que a Provinha Brasil pode produzir outros tipos de classificação dependendo do uso que dela se faça.

A responsabilidade pelo resultado não foi compartilhada com os outros atores da escola. A professora Begônia, que na época também era professora do 2º ano, reconheceu que não era possível comparar as turmas por várias razões, apontadas desde o início do ano para os gestores da escola, e denunciou que ninguém fez nada. Segundo ela, as crianças faltavam às aulas, eram indisciplinadas na sala, mas não houve nenhuma ação para ajudar o

trabalho da professora Rosa. Por isso, sua percepção em relação à Provinha Brasil também havia mudado. Não em relação ao teste, mas em relação às suas possibilidades de uso, como pode ser percebido no relato abaixo:

*Ainda acho que o teste é um bom indicativo para o nosso trabalho [...]. Dizem que a PB é para apoiar o professor, mas não foi isso que fizeram com ela. Eles compararam mesmo. Aqui na escola e nas reuniões do CRA também. A Rosa ficou até doente. (Profa. Begônia. Informação verbal).*

Por sua vez, a supervisora pedagógica reconheceu que o resultado das turmas na PB de 2011 foi diferenciado em função das especificidades das crianças, mas também buscou no outro a responsabilidade pela queda no resultado do teste. Esse “outro” foram as professoras que atuavam no Centro de Referência em Alfabetização (CRA), por não terem orientado os professores regentes do 2º ano para a aplicação da PB e apoiado a professora Rosa com as crianças consideradas “fraquinhas”, conforme o relato a seguir:

*Eu confesso que fiquei decepcionada. Eu esperava mais... Existe uma questão que tem que ser resolvida: o CRA não fez a preparação para a aplicação direto com os professores. Isso pode ter sido um fator que contribuiu para o baixo desempenho. Eu esperava mais. As turmas não renderam, e na psicogênese os meninos estavam muito bons. Eu estranhei. [...]. A Rosa tinha uma turma muito fraquinha e as meninas do CRA nunca se preocuparam em ajudá-la de perto. A professora ficava doente. A turma tinha muitos problemas de comportamento. Foi difícil para ela, eu sei. **Mas a nossa escola não teve um resultado ruim, comparando com as escolas vizinhas.** A daqui do lado teve um resultado ruim, o pior de todos. E olha que a comunidade é a mesma, é só virar a rua. Avalio que tivemos um bom resultado, mesmo sabendo que poderia ter sido ainda melhor. (Profª Lis, supervisora pedagógica. Informação verbal, grifo nosso).*

A prática de ranqueamento foi feita pelo CRA não somente levando em conta os níveis da PB, mas também os resultados do teste da psicogênese<sup>113</sup>. A aplicação desse teste tem sido amplamente recomendada na rede pública de ensino e tem servido para monitoramento das aprendizagens das crianças que estão em turmas de alfabetização, como

---

<sup>113</sup>Reiteramos que Ferreiro e Teberosky (1999) propuseram formas de avaliação baseadas na concepção construtivista e inspiradas no método clínico-crítico piagetiano, com a finalidade de compreender o processo de construção da escrita infantil. Os estudos experimentais realizados pelas pesquisadoras revelaram algumas regularidades nesse processo, que foram então caracterizadas em “níveis psicogenéticos da lecto-escrita”. Porém, todo o esforço dispensado foi o de colocar em evidência os aspectos positivos do conhecimento, sendo o erro tomado como indicativo das hipóteses já construídas e como possibilidade de intervenção para o avanço da aprendizagem. Portanto, acreditamos que o problema são os equívocos decorrentes da má interpretação, tanto dos estudos da psicogênese da língua escrita como dos postulados da perspectiva construtivista, e a forte cultura da avaliação com fins classificatórios ainda presente na dinâmica escolar.

discutido anteriormente. As articuladoras recolhem o teste bimestralmente e divulgam os resultados em reuniões com coordenadores e supervisores pedagógicos, comparando os resultados das escolas, da mesma forma que fazem com os dados da Provinha Brasil. Segundo as coordenadoras da escola, há cobrança dos gestores para que as crianças avancem, mas a responsabilidade novamente é repassada somente para a escola. Embora os documentos orientadores do trabalho pedagógico das escolas da rede pública de ensino do DF assumam compromisso com a avaliação formativa, observamos que práticas classificatórias ainda predominam.

Ao afirmar que o resultado de sua escola foi melhor do que o da escola vizinha, a supervisora pedagógica possivelmente esteja reproduzindo o mesmo discurso oficial. A lógica difundida, portanto, continua sendo: avaliar para classificar e culpabilizar. Além disso, ao afirmar que não entende a razão de os resultados da PB não coincidirem com os do teste da psicogênese, a supervisora demonstra não compreender os fundamentos da PB pautados na concepção de que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis. O teste da psicogênese, feito a partir da aplicação de quatro palavras e uma frase, tem por objetivo identificar as hipóteses de escrita infantil, enquanto a prova de leitura da PB avalia as habilidades referentes ao processo de leitura e interpretação de textos.

Consideramos que, em decorrência da forma como o monitoramento das práticas escolares via exames externos tem sido feito, torna-se difícil para os professores distinguirem as diferentes finalidades dos instrumentos que têm chegado até a escola. Em linhas gerais, é possível percebermos que a política de responsabilização (*accountability*) tem avançado nos estados e municípios e, conseqüentemente, para o interior das escolas e das salas de aulas. O mesmo fato também foi identificado em outras pesquisas (DIAS, 2010; MAIA, 2010; ESTEBAN; SAMPAIO, 2012), o que indica que o uso dos resultados da PB tem servido, em alguns casos, para comparar escolas e crianças, se distanciando das recomendações da política federal.

Ademais, a cultura da avaliação baseada em notas, na classificação e exclusão de estudantes ainda está tão arraigada, que mesmo adotando o instrumento oficial da SEEDF para registro das avaliações, todas as professoras colaboradoras da pesquisa aplicavam provas durante o bimestre e davam notas, análise realizada no capítulo anterior.

Dessa forma, entendemos que a presença marcante da avaliação em larga escala e suas implicações nos âmbitos político e pedagógico reivindicam a compreensão de como, para além de apresentações de resultados numa perspectiva de ranqueamento das

instituições, esse processo pode dar realce à avaliação para aprendizagem e articular-se à avaliação do trabalho pedagógico.

### ***3.2 Quando o foco é a dinâmica do processo avaliativo: avaliar para intervir***

Em 2012 estivemos presentes na escola por um tempo mais longo, em média duas vezes por semana. Para que pudéssemos compreender melhor a dinâmica da organização do trabalho pedagógico da escola e das turmas do 2º ano, participamos dos momentos de estudos, planejamentos e, sobretudo, analisamos juntamente com o grupo os resultados da Provinha Brasil aplicada em 2012, conforme já mencionado. Desenvolvemos esses momentos de mediação por entendermos que "nos limites de nosso momento histórico, uma primeira ação positiva a ser facilitada no campo da superação das práticas de avaliação é a tomada de consciência a respeito da maneira como o processo de avaliação se dá e de suas relações com a organização do trabalho pedagógico" (FREITAS, L. *et al*, 2009, p. 30-31).

Em linhas gerais, identificamos vários fatores que interferiam e, ao mesmo tempo, constituíam a organização do trabalho escolar, especialmente em relação às práticas avaliativas. Eram fatores externos, decorrentes das políticas locais instituídas e interpretadas por gestores da rede pública e que atuavam nos níveis central e intermediário, e fatores internos, engendrados pela cultura escolar, formação, valores e crenças dos professores, modelo de gestão e condições social, cultural e econômica dos estudantes. Esse pano de fundo já foi explorado anteriormente.

Foi possível percebermos as mudanças de entendimento das possíveis contribuições da Provinha Brasil. À medida que compreendiam de forma ampla os resultados do teste e conseguiam refletir sobre o que significavam os acertos e os erros das crianças, as professoras e gestoras deixavam de focalizar o resultado final da prova. A forma de os resultados do teste serem apresentados e discutidos com o grupo também contribuiu para essa mudança. Tanto as professoras como a supervisora pedagógica e a coordenadora começaram a perceber que o processo avaliativo é revelador também do trabalho desenvolvido na escola, como exemplificam as falas abaixo:

*Sabe, agora eu estou vendo com outros olhos os resultados de 2011. Eu sei que o nosso resultado poderia ter sido melhor. Então, eu pergunto: por que o resultado foi diferente? Acho que é porque ainda temos um trabalho tradicional. Temos*

*uma cabeça em série, em cartilha, em ensino fora do texto. [...] A PB é um instrumento que nos ajuda muito, pois tem intencionalidade. A de Português, por exemplo, mostrou que não estamos trabalhando a partir do texto, como eu já falei. É um instrumento com o objetivo de reorientar a prática pedagógica e não para ranquear os resultados. Precisamos sempre melhorar, estudar. O professor não consegue buscar sozinho, precisa de ajuda, de apoio. (Profa. Lis, supervisora pedagógica. Informação verbal).*

*Os estudos que estamos fazendo sobre o currículo, por exemplo, me fizeram compreender o que a Provinha Brasil avalia. Eu não entendia. Agora eu consigo ver o todo e entender que Língua Portuguesa, por exemplo, não é só leitura e escrita de palavras. Precisamos nos apropriar do currículo, senão nos limitamos à prova. A lógica não é essa! (Profa Rosa. Informação verbal).*

*Eu era radical. Achava que a prova só servia para classificar os meninos, selecionar quem sabia. Hoje penso diferente, que a prova é somente um instrumento que avalia algumas coisas. O que fazemos com os resultados é que interessa. (Profa. Hortência. Informação verbal).*

Diferentemente dos relatos colhidos em 2011 e no início do ano letivo de 2012, os da supervisora pedagógica e da professora Rosa apresentados acima revelam suas percepções sobre as implicações da Provinha Brasil para o trabalho desenvolvido na escola, deixando de atribuir somente às crianças o sucesso ou fracasso pelos resultados alcançados no teste. Além disso, como indica a fala da professora Hortência, as limitações do instrumento passam a ser mencionadas, o que é relevante. Em primeiro lugar, porque o teste, por estar restrito a uma matriz de referência e por sua característica (uma prova objetiva), não avalia todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Em segundo lugar, porque, ao estipular níveis de desempenho ideais e desejados, a PB abre a possibilidade de ranqueamentos de crianças, professores, escolas e redes de ensino.

É importante reiterarmos que as reflexões mediadas por nós quanto ao uso da PB não ficaram restritas aos professores que aplicaram e corrigiram o teste. Todos os educadores atuantes na Escola Bioma foram envolvidos nas discussões por acreditarmos que o coletivo da escola precisa constituir e solidificar práticas de avaliação do trabalho pedagógico. Ao final da reunião coletiva em que mediamos a análise e interpretação dos dados gerados na primeira etapa da Provinha Brasil, foi solicitado o preenchimento de um questionário que revelou:

a) A compreensão classificatória dos exames externos foi contestada. Os professores destacaram a importância e necessidade de utilização da Provinha Brasil para reorganização do trabalho pedagógico da escola, de forma articulada e sistematizada, conforme ilustram as assertivas abaixo:

*[...] A reunião de hoje esclareceu vários aspectos relevantes acerca do que fazer com estes resultados [da PB], de como interpretá-los. "Aprendemos" a utilizar este instrumento para melhorarmos até mesmo a visão do nosso trabalho, não nos frustrar, nem culpar, mas direcionar o trabalho da escola. (Profa A).*

*Percebemos que o principal não é preparar os alunos para a Provinha Brasil... A mediação amplia nossos conhecimentos, nos dando suporte para a tomada de decisões. (Profa. B).*

*Antes eu via a Prova Brasil [se referindo a Provinha Brasil] apenas como medidor de "qual escola é melhor" e "quais professores são mais capacitados". Hoje vejo essa avaliação como uma forma de melhorar o nosso trabalho. (Profa. C).*

*É preciso compreender que a Provinha Brasil veio para apoiar o trabalho do professor. Os resultados devem ser discutidos na escola, para que sua interpretação direcione para um trabalho que ajude os alunos que não alcançaram as habilidades apresentadas. (Profa. D).*

b) O fato de os professores afirmarem que a Provinha Brasil pode contribuir para o desenvolvimento do seu trabalho não significa que eles não identifiquem as limitações do teste, como pode ser percebido nos registros a seguir:

*Por mais que não avalie integralmente, a PB procura avaliar conteúdos condizentes com a realidade do currículo da série em questão. A partir dos resultados, pode-se elaborar estratégias pedagógicas... (Profa. E)*

*A PB ajuda sim no trabalho desenvolvido pela escola, mas ela não pode ser considerada como um único instrumento para a avaliação. Por meio da Provinha é possível avaliar se o trabalho desenvolvido tem sido pautado no currículo ou se o professor tem se apropriado "dele" trabalhando apenas aquilo que considera importante. (Profa. F)*

Esses depoimentos indicam que os professores reconhecem o caráter diagnóstico do instrumento, sem desconsiderar suas particularidades. Nenhuma das professoras fez referência ao fato de a Provinha Brasil fornecer dados em tempo real e em dois momentos distintos: inicial e final. Entretanto, a maioria compreendeu que os resultados do teste são apenas indicadores que representam o trabalho de toda equipe e que cada escola precisa considerar o seu contexto.

c) Ao serem questionados quanto à forma pela qual os dados dos exames externos devem ser utilizados pela escola e pela rede pública de ensino, os professores foram enfáticos ao afirmarem que os resultados não devem ser utilizados para classificar ou ranquear os estudantes, professores e escolas, mas, sim, para favorecer o desenvolvimento das aprendizagens.

*Como medidas pedagógicas que se destinam a diagnosticar e nunca para ranquear. E que possa ser um instrumento que considere os resultados como*

*dados que norteiem, digo, que possibilitem um feedback para o professor atender os alunos ajudando a superar as dificuldades. (Profa. H).*

*Formativamente, a fim de rever "metodologias". Sem ranqueamento ou definições dos melhores alunos; o resultado deve ser utilizado em função da aprendizagem do aluno; para refletir e intervir no processo de ensino do professor, enfim. (Profa. I).*

*Para avaliar as escolas num sentido geral: quantidade de alunos, níveis cognitivos, perfil social, etc., onde serão articuladas estratégias para melhorar o trabalho de todos dentro da escola. A atenção voltada às escolas com menor rendimento deve ser levada para o lado auxiliador e não punitivo. O governo e a instituição escolar devem assumir juntos os resultados. (Profa. E).*

Observamos que os professores repudiam qualquer forma de classificação e de constrangimento que lhes possa ser imposta. Seus depoimentos nos auxiliam a compreender a proposta formulada por Freitas, L. *et al* (2009) no sentido de a avaliação em larga escala ser articulada à institucional e à avaliação para aprendizagem conduzida em sala de aula. E mais: a avaliação do trabalho pedagógico cumpre o papel de mediadora dos dois primeiros níveis: promove o encontro dos dados fornecidos pela avaliação em larga escala e dos obtidos pelos professores em seu trabalho diário para que possam ser analisados por toda a equipe da escola em momentos de avaliação interna. Os autores concebem a avaliação institucional como um

processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da "responsabilização" pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do Estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social, em especial junto às classes populares e, portanto, necessitam, além deste seu compromisso, do compromisso do Estado em relação à educação (p. 36).

A apropriação dos problemas da escola pelos que nela atuam inclui duas responsabilidades: exigir do Estado às condições necessárias ao seu adequado funcionamento e compromisso com as aprendizagens dos alunos.

Em síntese, foi possível identificarmos concepções distintas em relação ao uso da Provinha Brasil decorrentes do processo de microrregulação local. Tais concepções revelam que o instrumento era tomado como mecanismo de exclusão, com foco no resultado final do teste. Após a intervenção da pesquisadora, houve uma mudança de concepção das professoras e gestoras da Escola Bioma, de modo que os dados da PB passam a servir de indicadores do processo avaliativo que favorece a tomada de decisão.

O que pensam as demais professoras que atuavam no 2º ano do EF em relação a Provinha Brasil? Encerraremos, pois, a presente pesquisa analisando como essa política de avaliação é compreendida e quais são suas repercussões para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede pública de ensino do DF.

#### 4 **Concepções de professoras alfabetizadoras do Distrito Federal em relação a Provinha Brasil**

No questionário aplicado, quatro questões abertas buscaram identificar quais as concepções das professoras alfabetizadoras em relação a Provinha Brasil. As respostas obtidas foram agrupadas em três temáticas, categorizadas e analisadas a partir do uso da técnica de análise de conteúdos, o que nos permitiu compreender a realidade além das nossas percepções imediatas. Por entendermos que as unidades de contextos conferem significado às unidades de registro (BARDIN, 2004), as categorias foram construídas a partir das respostas das professoras (personagens) conforme seu posicionamento (positivo - sim, parcialmente positivo ou negativo - não) aos três temas abordados: 1) Provinha Brasil como instrumento de diagnóstico da alfabetização em leitura e matemática; 2) Usos dos resultados da Provinha Brasil para subsidiar trabalho docente: contribuições e limites; 3) Necessidade/Importância da Provinha Brasil de Leitura e Matemática.

Vale lembrar que as categorias não são de caráter excludente. Assim, uma professora pode ter construído uma resposta que inclui uma ou mais categorias, as quais são apresentadas no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Categorias de análise das questões abertas do questionário

<b>Tema 1- Provinha Brasil como instrumento de diagnóstico da alfabetização em leitura e matemática</b>	
Posicionamento dos personagens	Categorias e descrição
<b>Sim</b>	<b>Qualidade do instrumento de leitura</b> Descrição: o teste é um bom instrumento por contemplar a leitura em níveis gradativos e a interpretação de textos diversos.
	<b>Qualidade do instrumento de matemática</b> Descrição: o teste é um bom instrumento de diagnóstico para avaliar os objetivos do ensino de Matemática.
	<b>Indicação da aprendizagem das crianças</b> Descrição: o instrumento evidencia o que a criança aprendeu e o que ainda é preciso

	<p>aprender.</p> <p><b>Adequação ao currículo</b> Descrição: A PB avalia conteúdos contemplados no currículo.</p> <p><b>Orientação da ação pedagógica</b> Descrição: os testes indicam as habilidades avaliadas em cada questão, oportunizando ao professor uma intervenção mais efetiva.</p> <p><b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).</p>
<b>Parcialmente</b>	<p><b>O teste está aquém ou além dos alunos</b> Descrição: algumas questões são muito simples ou muito difíceis e outras são mal elaboradas e podem induzir ao erro.</p> <p><b>Os testes não atendem as especificidades das crianças</b> Descrição: os testes não contemplam as especificidades/ aprendizagens individuais das crianças; alguns conteúdos não foram trabalhados e estão fora do contexto, o que dificulta e faz com que algumas errem.</p> <p><b>Os testes não avaliam todas as habilidades</b> Descrição: a prova é apenas um instrumento, não avalia todas as habilidades da alfabetização.</p> <p><b>Os testes são de múltipla escolha</b> Descrição: algumas crianças acertam ou erram acidentalmente porque o teste é de múltipla escolha, o que facilita a cola ou a marcação aleatória da resposta.</p> <p><b>A realização de provas gera tensão para algumas crianças</b> Descrição: a ansiedade ou falta de atenção das crianças interfere no seu desempenho no teste.</p> <p><b>Algumas questões dos testes são lidas pelo professor</b> Descrição: avalia parcialmente a leitura, pois muitas questões são lidas pelo professor aplicador.</p> <p><b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).</p>
<b>Não</b>	<p><b>Inadequado</b> Descrição: prova de múltipla escolha não avalia crianças em processo de alfabetização; desconsidera as especificidades das crianças.</p> <p><b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).</p>
<b>Tema 2– Usos dos resultados da Provinha Brasil para subsidiar trabalho docente: contribuições e limites</b>	
Posicionamento dos personagens	Categories e descrição
<b>Sim</b>	<p><b>Modificar o planejamento, as intervenções e o currículo</b> Descrição: os testes norteiam o planejamento do trabalho docente; o currículo; as intervenções.</p> <p><b>Identificar as dificuldades das crianças</b> Descrição: porque indicam as dificuldades das crianças que precisam ser trabalhadas.</p> <p><b>Rever a prática pedagógica</b> Descrição: os resultados dos testes servem para que o professor avalie sua prática pedagógica.</p> <p><b>Obter outros parâmetros de avaliação</b> Descrição: porque os testes indicam outra possibilidade de avaliação das crianças.</p> <p><b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).</p>
<b>Parcialmente</b>	<p><b>Limitações do instrumento</b> Descrição: os testes são limitados por não considerar o contexto da turma, a individualidades das crianças e também por não trabalhar conteúdos importantes para avaliar a alfabetização.</p> <p><b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).</p>
<b>Não</b>	<p><b>Manutenção das práticas de ensino</b> Descrição: o teste não alterou de modo significativo o trabalho docente.</p>

	<b>Resultados dos testes são inadequados</b> Descrição: O resultado dos testes não equivale às aprendizagens das crianças.
	<b>Ausência de discussão e interpretação dos resultados</b> Descrição: Não há discussões sobre os resultados dos testes nas escolas.
	<b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).
<b>Tema 3 -Necessidade/Importância da Provinha Brasil de Leitura e Matemática</b>	
Posicionamento dos personagens	Categorias e descrição
<b>Sim</b>	<b>Servir como parâmetro de avaliação e direcionar o trabalho pedagógico</b> Descrição: Porque é mais um bom instrumento avaliativo para o professor avaliar a aprendizagem das crianças (“instrumento diagnóstico”) e orientar o trabalho pedagógico.
	<b>Direcionar as políticas públicas e o currículo</b> Descrição: a PB serve para direcionar o currículo e para avaliar o processo de aprendizagem (alfabetização) na região e no país e assim
	<b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).
<b>Depende do uso</b>	<b>Somente para favorecer o trabalho pedagógico</b> Descrição: a PB é necessária somente se for usada para favorecer o trabalho pedagógico da alfabetização e não gerar nenhum tipo de ranqueamento.
<b>Não</b>	<b>Gasto desnecessário</b> Descrição: gasto desnecessário, pois a avaliação é feita de modo contínuo pelo professor. O recurso deveria ser revestido para as escolas.
	<b>Teste é ineficaz</b> Descrição: os testes não mostram a real situação de aprendizagem das crianças.
	<b>Ausência de discussão dos resultados</b> Descrição: baixo retorno ao professor, pois os resultados não são discutidos, interpretados.
	<b>Outras</b> (respostas diversas sem representação significativa).

Fonte: Elaboração da autora.

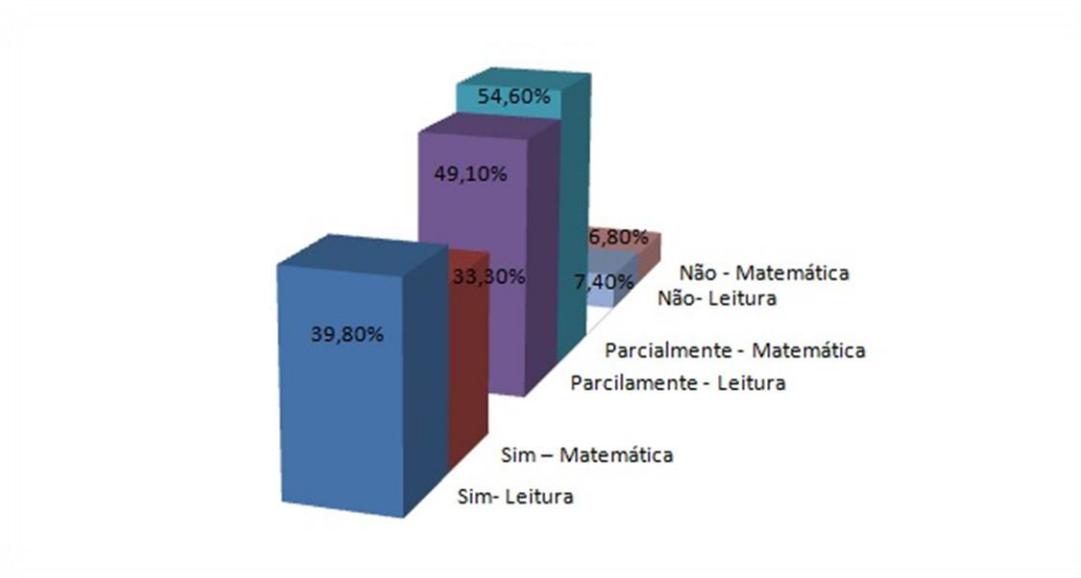
A seguir, faremos a análise das categorias de forma geral e conjunta, por temáticas. Para facilitar a visualização dos dados, apresentamos o percentual de frequência das categorias. Destacamos que articulamos os dados do estudo de caso realizado com a retomada das concepções das professoras da Escola Bioma, em uma perspectiva dialética.

#### ***4.1 Provinha Brasil: instrumento de avaliação para o diagnóstico da alfabetização em leitura e matemática?***

Para analisarmos se as professoras alfabetizadoras consideravam a Provinha Brasil (PB) como instrumento de avaliação para o diagnóstico da alfabetização, optamos pelo uso de duas questões semi-abertas, uma voltada para a Provinha Brasil de Leitura e a outra para

a Provinha Brasil de Matemática. Dos 324 questionários que integraram a amostra, 95% (310) responderam as questões semi-abertas, conforme gráfico 9, a seguir.

Gráfico 9 - Total de respostas das questões semi-abertas do questionário



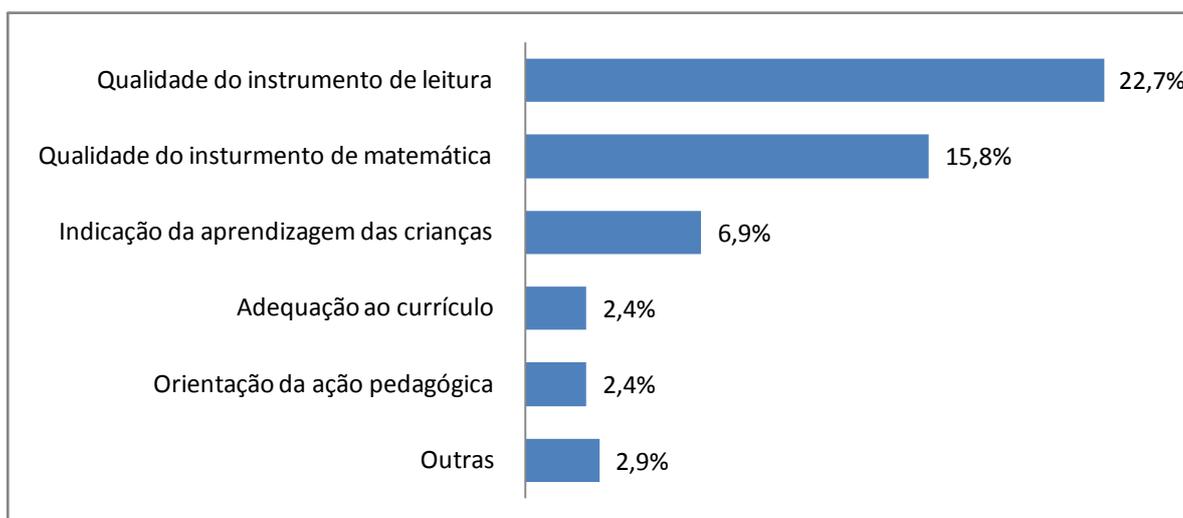
Fonte: Elaboração da autora.

Desse total, a média de professoras que justificaram as questões foi de 65% (202). A partir das justificativas registradas é que as categorias de análises foram estabelecidas e serão interpretadas.

#### 4.1.1 A Provinha Brasil como instrumento de diagnóstico da alfabetização

A média das professoras que afirmaram que a Provinha Brasil de Leitura (PBL) e a Provinha Brasil de Matemática (PBM) são instrumentos de avaliação para o diagnóstico da alfabetização foi de 36,5%. A maior parte dessas professoras, como pode ser percebido no gráfico 10, destaca a qualidade dos testes.

Gráfico 10 - A PB como instrumento de diagnóstico da alfabetização



Fonte: Elaboração da autora.

Para 22,7% das professoras, a PBL é um bom instrumento por contemplar a leitura em níveis gradativos e a interpretação de textos diversos, a exemplo das assertivas:

*A provinha apresenta desde frases, parágrafos, até textos maiores, o que atende cada estágio da leitura no processo de alfabetização. Prof<sup>a</sup>. CRE 3.*

*É uma boa avaliação diagnóstica por ter como pressuposto que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis, por isso contempla a leitura de letras, palavras, frases e textos variados. Prof<sup>a</sup>. CRE 14.*

É possível percebermos que as professoras compreenderam os objetivos da PB e a concepção subjacente a essa avaliação de que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis, por isso se avalia tanto a leitura do código linguístico como a interpretação de pequenos textos. Assim, é possível identificar as crianças que estão em estágio inicial em relação à aprendizagem da escrita, bem como aquelas que já consolidaram a capacidade de ler textos de estrutura sintática simples (sujeito + verbo + objeto) e até mesmo fazer inferências e compreender o assunto de diferentes gêneros e complexidade diversa.

De modo semelhante, 15,8% das professoras também destacaram que a PBM é um bom instrumento de diagnóstico para avaliar os objetivos do ensino de Matemática.

*Porque o teste é bem elaborado e contempla os objetivos do ensino de Matemática, sendo então uma boa prova para o diagnóstico.* Prof<sup>a</sup>. CRE 12

*O instrumento de avaliação é bem claro, o desempenho do aluno é demonstrado claramente através do nível em que o aluno se encontra, servindo mesmo de diagnóstico.* Prof<sup>a</sup>. CRE 13

Em função das habilidades avaliadas, vale lembrar que o teste de Matemática consegue abranger todos os eixos do currículo: 1) Números e Operações; 2) Geometria; 3) Grandezas e Medidas; 4) Tratamento da Informação. (BRASIL, 2011b). Assim, o professor tem a possibilidade de identificar crianças em estágio inicial até aquelas que já avançaram em relação ao que se espera em cada um dos eixos e está expresso na matriz de referência.

As demais professoras que afirmaram que a PBL e a PBM são diagnósticos da alfabetização identificaram que os testes:

- ✓ evidenciam o que as crianças aprenderam e o que ainda é preciso aprender (*“Com o teste, é possível verificar a aprendizagem das crianças. A Provinha Brasil, se aplicada corretamente, revela o que elas aprenderam e como o trabalho pedagógico pode melhorar para trabalhar com o que elas têm que aprender”*). Prof<sup>a</sup>. CRE 11);
- ✓ avaliam conteúdos contemplados no currículo (*“É exigido o que realmente é previsto e ensinado às crianças”*). Prof<sup>a</sup>. CRE 4; *“Porque está de acordo com o currículo e os temas são trabalhados no nosso dia-a-dia”*. Prof<sup>a</sup>. CRE 5);
- ✓ indicam as habilidades avaliadas em cada questão, oportunizando ao professor uma intervenção mais efetiva (*“Pois sabemos que habilidades estão sendo avaliadas, por isso depois podemos intervir, rever a nossa ação com o aluno”*). Prof<sup>a</sup>. CRE 09; *“Como a prova nos diz o que avalia, vamos logo no foco e trabalhamos voltados para sanar as dificuldades apresentadas pelos alunos”*. Prof<sup>a</sup>. CRE 10).

Como um dos objetivos da Provinha Brasil é “contribuir para melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2011a, p. 03)”, é disponibilizado ao professor um kit contendo o caderno de aplicação do teste e outros cadernos de orientação com as matrizes de referência e as possibilidades de interpretação e uso dos resultados. Ao afirmarem que por meio dos testes é possível identificar as

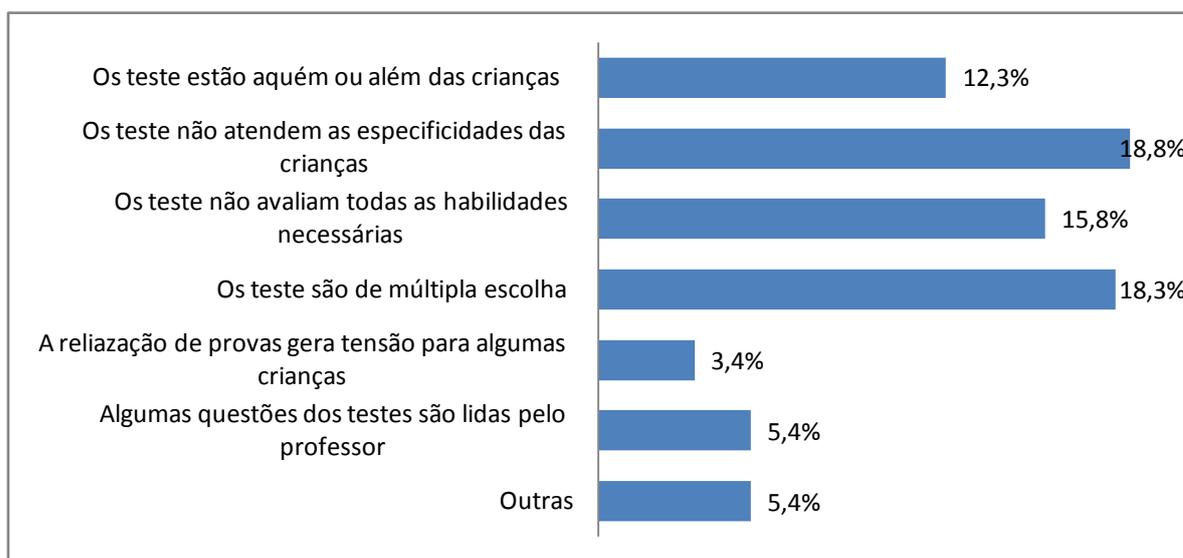
habilidades avaliadas em cada questão, o que as crianças aprenderam e o que ainda precisam aprender, as professoras evidenciam que utilizaram o material disponibilizado e o consideram como importante recurso de apoio pedagógico. Mesmo analisando que esse kit pode ser aperfeiçoado, como discutido anteriormente, verificamos que seu uso possibilita ao professor e a escola melhores condições para interpretar e fazer uso dos dados da PB.

No entanto, reiteramos que ao questionar o uso que as professoras alfabetizadoras do DF fazem desse material de apoio, das 97% que responderam a questão, 45,1% afirmaram que não conhecem todos os cadernos do kit, pois certamente não leram e discutiram o material. Dessas, 27,2% disseram conhecer somente os cadernos de teste do aluno e do aplicador, o que reduz de forma significativa as possibilidades dessa avaliação subsidiar o trabalho pedagógico na medida em que o foco é a aplicação e a correção das provas para classificação das crianças nos níveis de proficiência do teste. Certamente, a falta de uma cultura de avaliação institucional na Educação Básica, somada ao uso das avaliações de larga escala com fins classificatórios e a consequente precarização do trabalho docente contribuem para esse quadro. Assim, é necessário encontrar caminhos para que as avaliações externas possam servir para favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Uma ação positiva para esse fim é a tomada de consciência acerca dos objetivos, concepções e possibilidades de uso dos exames externos. Outra ação, que se imbrica na primeira, é buscar, na prática, desconstruir o uso da avaliação como agente de legitimação da exclusão social, tanto no espaço da escola como na sociedade atual (FREITAS, L. *et al*, 2009).

Destacamos que a maior parte das professoras afirmou que a Provinha Brasil é um instrumento parcial de diagnóstico da alfabetização por diversas razões, como mostra o gráfico 11, a seguir:

Gráfico 11 - A PB como instrumento parcial de diagnóstico da alfabetização



Fonte: Elaboração da autora.

Quando 15,8% das professoras consideram que os testes são instrumentos parciais de diagnóstico, é para destacar que a PB não avalia todas as habilidades necessárias para alfabetização, como pode ser percebido nos seguintes registros:

*A PB é um instrumento que somente mostra a direção e revela a noção da situação do aluno, não avalia o aluno como um todo e durante o processo. Prof<sup>a</sup>. CRE 1*

*O processo de alfabetização é bastante complexo somente para uma 'provinha' avaliar. O teste faz indicações, mas é insuficiente para dizer em que nível de alfabetização cada aluno está. Prof<sup>a</sup>. CRE 6.*

Podemos inferir que não é uma crítica contrária a PB, mas uma forma de frisar que não se pode atribuir a um teste, que tem limitações de diferentes ordens, a qualidade da alfabetização em turmas de 2º ano. Essa preocupação nos parece necessária, pois embora nos documentos da PB conste que a intenção é avaliar apenas parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização, espera-se que seu uso previna o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e assim concorra para a redução das desigualdades. (BRASIL, 2011b).

Concordamos com Freitas, L. (2014) que pobreza e mau desempenho, fatores bastante conhecidos e investigados ao redor do mundo, não serão superados por meio de exames padronizados pautados em curvas normais que, por natureza, não são indutoras de

equidade. Se na escola todos devem aprender tudo e em seu tempo, salienta o autor, as políticas públicas não podem se limitar a querer assegurar o que é considerado “aprendizagem básica” por meio de testes padronizados para depois, talvez, alcançar o que “não é básico”. Isso significa que somente avaliar as crianças por meio da PB não fará com que as desigualdades sejam reduzidas. Mesmo sendo bem conduzida e utilizada, essa não terá a abrangência esperada; é ingênuo acreditar em tal possibilidade. Os dados da PB, portanto, não podem ser tomados como “padrões mínimos” a serem alcançados, e sim como indicadores da alfabetização, os quais somente fazem sentido no interior de cada sala de aula e de cada escola, ou seja, na dinâmica cultural em que os sujeitos participam.

As demais justificativas das professoras que consideraram a PB como um instrumento parcial para o diagnóstico da alfabetização apontam críticas em relação às limitações não somente dessa política de avaliação, mas das avaliações externas de modo geral.

Aproximadamente 19% das professoras enfatizaram que os testes não contemplam as especificidades/ aprendizagens individuais das crianças e apontaram que alguns conteúdos não foram trabalhados e estão fora do contexto, o que dificulta e faz algumas crianças errarem.

*Alguns conteúdos não foram trabalhados, o que torna o teste incoerente com a realidade. Profª. CRE 3*

*Muitos alunos possuem dificuldades que a Provinha não considera, que não atingiram o que é cobrado na Provinha Brasil, e isso é desconsiderado. Profª. CRE 10*

Além disso, várias professoras desse grupo explicaram que a PB não atende as necessidades individuais porque avaliam que o teste, principalmente o de leitura, “é adequado somente para crianças alfabetizadas” (Profªs. CRE 2, 3 5, 8 e 10). Ao questionarmos uma das docentes da CRE 2 que apresentou essa justificativa, uma das professoras explicou que “o problema é que o teste já cobra que as crianças leiam textos, por isso quem não está alfabetizado não consegue mesmo responder a prova” (Informação oral). Podemos inferir, nesse contexto, que permanece na prática das alfabetizadoras a separação entre o aprendizado da técnica (relacionar fonemas e grafemas, compreender a orientação da escrita, entre outras habilidades) e o desenvolvimento de práticas de uso dessa técnica (uso da língua em práticas sociais). Em outras palavras, a alfabetização e letramento são dissociados. No estudo de caso realizado na Escola Bioma, como já discutido,

observamos tal fato no início da pesquisa, tanto que o livro didático de Língua Portuguesa somente era utilizado no segundo semestre letivo. Mas reiteramos que não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, como se fossem processos sequenciais.

Temos clareza de que a alfabetização é um processo de constituição de sentidos em que as experiências vividas pelas crianças, a interação e a mediação que estabelecem com o meio são fatores fundamentais na elaboração do conhecimento. Isso significa que a avaliação desse processo vai muito além dos resultados de um teste padronizado. A criança é um sujeito histórico que se apropria do conhecimento num processo simultâneo de desenvolvimento e aprendizagem (VIGOTSKI, 1998), por isso somente é possível diagnosticar a sua relação com a leitura e a escrita ou com os processos de construção do raciocínio-lógico a partir de dimensões não apenas linguísticas ou cognitivas, mas também socioculturais. Avaliar a partir de uma prática social concreta, vinculada ao contexto social dos alunos.

No entanto, mesmo a avaliação sendo um processo amplo, dotado de significado e inscrito em uma dialogicidade vinculada ao contexto social dos indivíduos, isso não exclui o uso de instrumentos padronizados de avaliação, como a PB. Tampouco esperamos que o processo avaliativo se resuma a um determinado indicador. É preciso entender os objetivos da avaliação e fazer uso dos resultados em prol do processo de ensino.

As demais professoras apontaram outras limitações que estão mais relacionadas aos instrumentos de avaliação da PB. Mais de doze por cento (12,3%) avaliam que algumas questões dos testes são muito simples ou muito difíceis e outras são mal elaboradas e podem induzir ao erro, como podemos perceber nos seguintes registros: “*O teste é simples e pode explorar mais os conhecimentos dos alunos*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 6); “*Algumas questões são óbvias e outras bastante complexas*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 7); “*Algumas questões não são claras e objetivas*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 14). Inferimos, assim, que o porquê dos testes conterem questões com grau de dificuldade que varia de fácil a difícil, uma vez que eles têm o objetivo evidenciar a aprendizagem tanto nos estágios iniciais da alfabetização como nos em níveis mais avançados, não foi compreendido pelas docentes. Talvez esse fato esteja relacionado ao desconhecimento dos cadernos de orientação ao professor que compõem os kits de leitura e matemática da PB e também ao fato de 62,3% afirmarem que os resultados não são discutidos pelos gestores da CRE ou do CRA.

Para 18,3% das professoras, a PB é um instrumento que pode, inclusive, apresentar resultados irreais por ser um teste objetivo. Segundo elas, algumas crianças acertam ou erram acidentalmente porque a prova é de múltipla escolha, o que facilita a cola ou a marcação aleatória da resposta, como expressam as seguintes professoras:

*Algumas crianças copiam as repostas do colega, a maioria não lê e não entende o que lê. Apenas marca a alternativa aleatoriamente, por tentativa e erro, porque a prova é de marcar x. Prof<sup>a</sup>. CRE 2*

*[...] A possibilidade de aluno conseguir “encontrar” a resposta certa sem apresentar a habilidade requerida é grande, e isso mascara um pouco a realidade da turma. Prof<sup>a</sup>. CRE 8*

Durante a realização do estudo de caso, acompanhamos de perto a aplicação da Provinha Brasil e observamos que, de fato, isso pode ocorrer, como anteriormente discutido. A professora Orquídea, mesmo tendo afirmado reiteradas vezes que “a PB é um bom instrumento de avaliação diagnóstica”, acrescenta a mesma queixa:

*[...] a gente tem certa visão do aluno e sabe que ele vai além do que aquilo ali da Provinha Brasil, porque às vezes, no momento de nervosismo, ou ate mesmo de desinteresse, faz de qualquer jeito, a questão de marcar x, eles tem aquela..., num sei se é dificuldade que é, eles querem marcar qualquer coisa, qualquer resultado, e quando vai rever, percebe que marcou errado por falta de atenção. Então nem sempre eu acho que isso tá realmente avaliando a turma, o conhecimento da turma, porque tem resultados também com alunos que não são tão bons e que na provinha tem um desenvolvimento muito bom. É isso que eu percebo. E questão de marcar x, tem criança que olha da outra, por mais que você fique olhando, então assim acaba copiando o resultado um do outro, muitas das vezes acontece isso. Então, assim, é um material bom sim, da pra gente, igual eu falei, pra gente ter um norte pra gente poder se programar no decorrer do ano, mas eu acho que é um material que não avalia 100% a turma não. (Prof<sup>a</sup>. Orquídea. Informação verbal).*

A pesquisa coordenada por Esteban (2012) tem constado discrepâncias entre a classificação de algumas crianças na PB e as habilidades que estas demonstram em suas atividades escolares cotidianas. Há diferenças expressivas, segundo a autora, entre os usos que um grupo de crianças fazem da leitura e da escrita cotidianamente, mas no teste estas foram classificadas no mesmo nível. Além disso, aponta que as considerações e sugestões constantes nos cadernos do kit da PB partem de um princípio que não é verdadeiro para as crianças acompanhadas, de forma que os professores acabam não sendo auxiliados na identificação dos conhecimentos que seus alunos estão produzindo sobre a escrita para, então, planejarem intervenções pedagógicas capazes de contribuir com suas aprendizagens.

Durante o estudo de caso, também observamos fatos semelhantes, mas salientamos que foram em relação a um pequeno número de crianças. De modo geral, as professoras analisaram que os resultados da PB foram compatíveis com o desempenho dos alunos em sala de aula, como afirmaram as professoras Margarida e Rosa:

*Para mim a Provinha Brasil retrata bem as habilidades avaliadas, tanto em leitura como no teste de matemática. Até tem um casinho ou outro que diverge um pouco, mas lá no final realmente não mexe assim no resultado em si, entendeu? No final acaba que é bem aquilo ali sim. [...] Da minha turma retrata e das outras turmas que eu tive em anos anteriores também. Eu acho que todas às vezes que foram aplicadas as provas, desde 2008, eu sempre tava com as turmas de alfabetização mesmo, de 2º ano, que é o que eu gosto, então eu posso dizer que retratou sim. (Profª Margarida. Informação verbal).*

*[...] Tem alguns meninos que são melhorzinhos, mas às vezes é falta de atenção que faz errar uma coisinha ou outra. Mas assim, a gente avaliando dia a dia, a Provinha Brasil retrata certinho a aprendizagem. Os testes mostram bem o que os alunos sabem ou não. E isso eu percebo em todas as provas que eu apliquei. Eu até fiquei surpresa quando corrigi a primeira provinha [em 2008] e vi que era aquilo mesmo que os meninos sabiam. (Profª Rosa. Informação verbal).*

Portanto, reconhecemos que a PB tem limitações e precisa ser compreendida e digerida na dinâmica interativa da escola, mas reafirmamos que os resultados gerados podem servir como indicadores para a alfabetização, desde que façam sentido aos atores diretamente envolvidos e que tenha a finalidade de servir para o desenvolvimento de todos. O que não significa que a Provinha Brasil, assim como nenhum outro exame externo, possa ser utilizada para definir a qualidade da alfabetização.

Outras professoras (3,4%) destacaram fatores que explicam, por exemplo, um desempenho inferior nos testes em relação ao que algumas crianças evidenciam em sala de aula, como a ansiedade gerada pela tensão causada no momento da prova ou a falta de atenção.

*O fato de a criança ser avaliada causa insegurança, principalmente quando não é o professor quem aplica a prova, o que faz com que o seu desempenho seja aquém do que é. Profª. CRE 1.*

*Porque algumas crianças ficam nervosas e não conseguem demonstrar o que realmente sabem. Profª. CRE 4.*

Embora isso possa ocorrer, consideramos que a questão pode está no modo como a aplicação dos testes é conduzida. Tanto que aproximadamente 86% das professoras que

responderam o questionário afirmaram que a maioria das crianças realizam o teste com tranquilidade, como se fosse uma atividade do seu cotidiano.

Entendemos que, de modo geral, a preocupação das professoras é que tudo o que vinha sendo combatido, em termos de uma única prova para determinar a aprendizagem de um estudante, passe a ser novamente enfatizado quando os resultados de um exame externo se sobressaem à avaliação feita cotidianamente na escola. Fischer (2010) alerta que, de fato, há um grande risco na incorporação de tais ideias quando a efervescente discussão em torno da avaliação como processo começa a ser secundarizada e o foco passa a ser a obtenção de melhores resultados em testes padronizados e aplicados em larga escala.

As demais professoras indicaram não entender a metodologia da PB e por isso acreditam que o teste não avalia adequadamente as crianças, principalmente o de leitura, pois muitas questões são lidas pelo professor aplicador. Para uma docente da CRE 3, por exemplo, “*quando o professor lê para a criança ela terá maior chance de acertar as respostas*”. Mas esse diferencial da PB em relação a outros exames que vinham sendo utilizados para avaliar esse nível de ensino, como o teste do Projeto Geres e o Proalfa, é positivo justamente pelo fato de conter questões total ou parcialmente lidas pelo aplicador e outras lidas pelas crianças individualmente. É por meio dessa estratégia que a prova contempla as diferentes habilidades e pode avaliar ganhos gradativos em relação à proficiência de leitura, por exemplo.

Somente 7,4% das professoras responderam que a PBL não serve como diagnóstico da alfabetização e 6,8% que a PBM também não. As justificativas, em sua maioria, recaíram em questões já discutidas; com destaque para a crença de que a prova de múltipla escolha não avalia crianças em processo de alfabetização e desconsidera as suas especificidades. Todavia, grande parte das professoras do DF apontam que a Provinha Brasil tem servido para subsidiar o trabalho pedagógico, como será analisado a seguir.

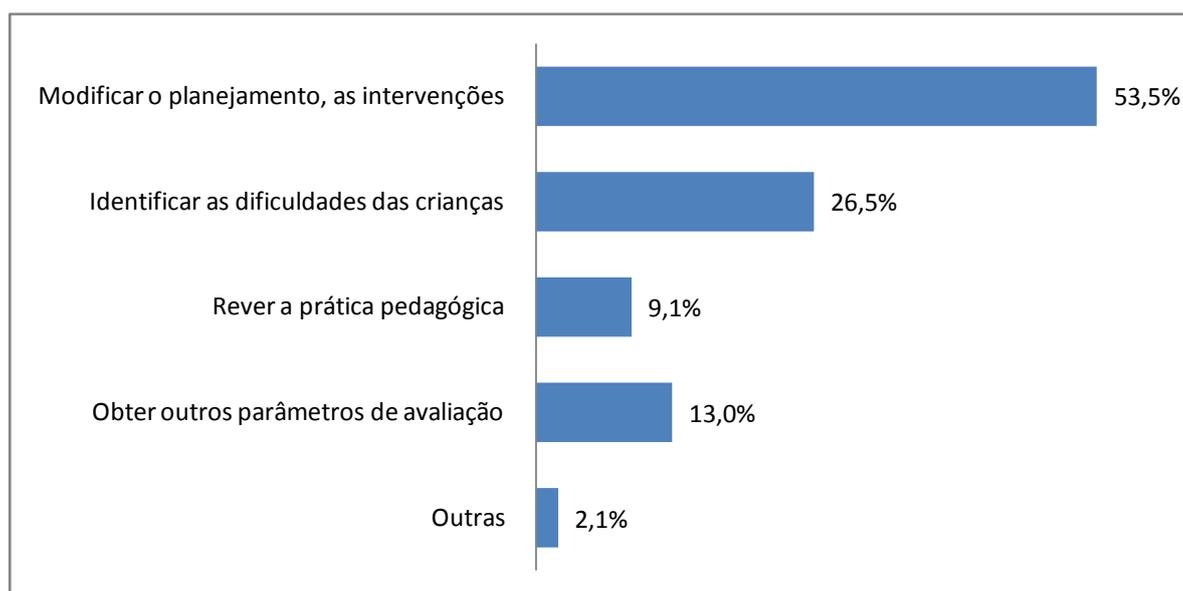
#### ***4.2 Usos dos resultados da Provinha Brasil para subsidiar o trabalho docente: contribuições e limites***

Ao serem questionadas se os resultados da Provinha Brasil têm contribuído para o trabalho pedagógico, 66,4% das professoras responderam que sim, 8,3% disseram

parcialmente e 10,8% afirmaram que não. É importante registrar ainda que, dos 324 questionários aplicados, 85% foram respondidos e, desse total, 15,5% das professoras não justificaram a resposta.

A Provinha Brasil tem sido utilizada pelas professoras com diferentes finalidades, conforme gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12 - Contribuições da PB para o trabalho pedagógico de professoras alfabetizadoras



Fonte: Elaboração da autora.

A maior parte das professoras (53,5%) que afirmaram que a PB subsidia a ação pedagógica explicaram que os resultados dos testes norteiam o planejamento do trabalho docente, o currículo e as intervenções, conforme exemplos a seguir:

*Sim, pois pude compreender melhor como trabalhar com textos de diversos gêneros, com intertextos e formas de explorá-los. Em matemática, também obtive ricas situações para trabalhar os conteúdos. Prof<sup>a</sup>. CRE 6.*

*Sim, permite avaliar e fazer uma análise no que precisa ser estudado, ampliado, introduzido. Prof<sup>a</sup>. CRE 7*

*“Enriqueceu o trabalho do dia-a-dia do professor. Abriu os olhos para muita coisa... A explicação do que está sendo avaliado é o que mais fortalece o trabalho, ajuda a focar o que trabalhar, como intervir e para que.” Prof<sup>a</sup>. CRE 11*

*“A análise dos resultados servem como material diagnóstico, possibilitando reflexões sobre as aprendizagens dos alunos, o que revela o*

*caminho a seguir e orienta o planejamento do trabalho pedagógico”.*  
 Prof<sup>a</sup>. CRE 11

*“Quando aproveito os resultados para fazer intervenções necessárias para o avanço da turma”.* Prof<sup>a</sup>. CRE 12

Pesquisas anteriores já sinalizam possíveis contribuições da Provinha Brasil. Moraes, Leal e Albuquerque (2009), por exemplo, discutem que diante da ausência de consenso entre os estudiosos da área quanto ao modo de conceber a alfabetização e quanto às práticas alfabetizadoras adotadas, a PB poderia servir tanto para reorientar o professor quanto para a formulação de políticas de reorientação do ensino de alfabetização. Nossa pesquisa mostrou, como pode ser apreendido nos relatos das professoras da rede como também no estudo de caso realizado, que a PB tem servido mais para o alfabetizador do que para os gestores da SEEDF e das CRE.

Diante da falta não apenas de consenso para o país sobre o que é alfabetizar e como fazê-lo, mas, principalmente, diante de uma política curricular fraca e praticamente ausente para a rede pública de ensino do Distrito Federal, a PB passa a servir como parâmetro de referência para a alfabetização. Isso não implica em reducionismo curricular, pois observamos que as professoras vão muito além da matriz de referência dos testes. Elas modificam o planejamento porque recebem o resultado em tempo real e, independente do nível de proficiência das crianças ou da turma, a PB possibilita que as professoras saibam o que está sendo avaliado em cada questão. A professora Margarida explica:

*Bom, a Provinha Brasil, ela é um instrumento que veio pra melhorar o nosso trabalho. Desde o início eu falei pra você que a Provinha Brasil foi um instrumento que nos trouxe assim [...] uma modificação na nossa forma de trabalhar, que é aquilo que eu falei pra você lá no começo. A gente já tem uma coisa enraizada na gente, tradicional, então pra isso sair é difícil, não é do dia pra noite que você abandona práticas que você carrega há mais de 10 anos. Pode se dizer assim: a Provinha Brasil é um instrumento que, pra mim, ela veio pra transformar mesmo essa questão de você ter esse cuidado de trabalhar os diversos tipos de texto, de a criança realmente ter uma outra visão da matemática, a não ser aquelas continhas; você realmente fazer a criança ter um raciocínio mais lógico. Ainda mais porque o currículo, como você mesma já viu, não era um documento que nós nos preocupávamos de seguir. Então a Provinha Brasil realmente serviu pra isso.* (Prof<sup>a</sup>. Margarida. Informação verbal).

É neste sentido que Gimeno Sacristán (2000, p. 311) esclarece que “[...] a ênfase dada pelos procedimentos de avaliação sobre os componentes curriculares é mais um

aspecto da transformação do currículo no curso de seu desenvolvimento dentro das condições escolares”. A avaliação, acrescenta o autor, atua como uma pressão modeladora da prática curricular. Em relação a Provinha Brasil, analisamos que sua contribuição positiva foi trazer discussões do campo da alfabetização, principalmente em relação ao letramento e a organização espiral do currículo, para dentro das escolas. Portanto, a PB está a serviço das aprendizagens quando o foco é o entendimento do processo e do contexto que sustenta a avaliação e não a obsessão pelos resultados.

Além disso, a maioria das docentes deixa explícito que a PB é um indicador do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e não somente da aprendizagem das crianças. Tanto que 9,1% enfatizam que os resultados da PB servem para que o docente avalie sua prática pedagógica, como afirmam as professoras: “*Com os resultados temos subsídios para rever a prática pedagógica*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 8); “*Sim, pois procuro me avaliar depois dos resultados*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 10).

A PB, nesse sentido, cumpre o objetivo de servir como um instrumento de diagnóstico da alfabetização e orientar o ensino quando as professoras reconhecem que a avaliação contempla habilidades básicas de compreensão leitora e do ensino da matemática para crianças no segundo ano. Ademais, a PB traz uma concepção de ensino que passa a ser discutida no espaço da escola e provoca mudanças inclusive nas ações didáticas diretamente relacionadas ao como ensinar, a exemplo da análise feita pela supervisora da escola que acompanhamos durante um ano letivo:

*A PB nos indica o que é importante ser ensinado. O trabalho com tabela, por exemplo. Antes pensávamos que este conteúdo não era apropriado para crianças pequenas e agora sabemos que é necessário. Quando caiu na prova passamos a ensinar, mas hoje, entendendo o currículo de Matemática [...] é que compreendemos sua importância e a melhores estratégias para ensinar. Com Português foi a mesma coisa. Lembram quando vieram as primeiras provinhas e que tinha aquelas questões como “para que serve este texto?”; ou “qual é a finalidade deste texto”? Aí vimos que tínhamos que trabalhar com textos e também com inferência. O que não trabalhávamos começamos a trabalhar. (Prof<sup>a</sup>. Lis. Informação Verbal).*

De certo modo, a PB e as demais avaliações aplicadas em larga escala, quando compreendidas, são indutoras do que e como ensinar. Mesmo diante da falta de consenso em algumas áreas, como ocorre há anos na alfabetização, não se pode aplicar uma avaliação externa sem ter algumas definições claramente expressas. Por isso se delimita competências e habilidades para uma certa etapa da escolarização a partir de pressupostos epistemológicos

que sustentam de que forma tais conhecimentos precisam ser consolidados. O risco é que as matrizes de referência dos exames se tornem a ênfase do currículo, fazendo com que os docentes invistam a maior parte do tempo no “treinamento” dos estudantes para a prova.

Em nossa pesquisa, constatamos que essa ação está diretamente relacionada a forma como os resultados são interpretados e utilizados no espaço da escola e, principalmente, pelos gestores. A professora Hortência externa: *“Eu era radical. Achava que a prova só servia para classificar os meninos, selecionar quem sabia. Hoje penso diferente, que a prova é somente um instrumento. O que fazemos como os resultados é que interessa.”* (Informação verbal). Assim, quando o foco foi a classificação das crianças para comparar turmas e culpabilizar o professor, mesmo que indiretamente, a PB perdeu o sentido e trouxe poucas contribuições para o trabalho docente. Mas, quando a PB foi compreendida e cumpriu o propósito de ser um instrumento diagnóstico, a avaliação esteve voltada para a aprendizagem, por isso passou a ser utilizada para redimensionar o ensino.

No entanto, nos chama a atenção o fato de mais de 26% das professoras enfatizar que os testes da PB servem para identificar as dificuldades dos alunos que precisam ser trabalhadas, como pode ser percebido nos registros a seguir:

*Avalio as maiores dificuldades ainda recorrentes e procuro inovar nas atividades e procedimentos em sala de aula. Prof. CRE 2.*

*Sim, pois a partir dos resultados podemos ver e trabalhar as dificuldades apresentadas. Prof<sup>a</sup>. CRE 10.*

*É uma maneira sistemática de identificar as dificuldades dos alunos, possibilitando a reorganização das práticas pedagógicas, de forma que se possibilite o desenvolvimento adequado da alfabetização. Prof<sup>a</sup>. CRE 13.*

Avaliar para identificar dificuldades, mesmo com a intenção de rever as práticas pedagógicas, ainda é bastante recorrente no contexto escolar. O discurso acerca da avaliação já tem avançado para uma perspectiva mais inclusiva, democrática, formativa. Mas as práticas revelam que o interesse está em avaliar para classificar, separar “quem sabe” de quem “não sabe”. Por isso não se busca observar os resultados dos testes para analisar as **necessidades** dos alunos. O destaque está para a *dificuldade*, o que revela que permanece a cultura de responsabilizar em primeiro plano, mesmo que de forma não consciente, a criança ou sua família, pelo “fracasso” ou até mesmo pelo “sucesso” de sua aprendizagem. De modo semelhante, os gestores avaliam para responsabilizar as escolas e os professores.

Observamos que essa ênfase vem sendo reforçada na mídia, como ocorreu recentemente com a divulgação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em matéria do Jornal Bem Paraná vinculada no site do Todos pela Educação em 23 de agosto de 2013: “Opinião: avaliação ajudará a identificar *dificuldades* nos primeiros anos de ensino” (grifo nosso).

Por fim, 13% das professoras afirmaram que a PB contribui com o trabalho pedagógico na medida em que constitui outra possibilidade de avaliação dos alunos, como podemos observar nos registros:

*Sim. Apesar de termos outros meios de avaliarmos os alunos, a Provinha é também mais um recurso e de posse dos seus resultados traçados estratégias que possam atingir cada grupo, cada nível de alfabetização. Profª. CRE 2.*

*Sim, pois é mais uma ferramenta para avaliar os alunos e nos dá indicativo da aprendizagem. Prof. CRE 6.*

*A análise da Provinha Brasil me traz algumas informações sobre os conhecimentos dos alunos que completam a minha avaliação e são utilizadas no tratamento dado aos conteúdos trabalhados e na intervenções necessárias. Profª. CRE 9.*

*Porque ela [a PB] serve como outra avaliação diagnóstica da minha turma, serve para confirmar o diagnóstico que tenho. Profª. CRE 12.*

Como é possível apreendermos nos trechos acima, as professoras entendem que a PB é apenas mais um instrumento avaliativo, que precisa ser somado às demais avaliações realizadas na escola. Não há, portanto, o entendimento de reduzir a avaliação apenas aos testes aplicados, o que é positivo. Observamos que a PB influenciou até mesmo na elaboração de outras avaliações utilizadas pelas professoras que acompanhamos. Para avaliar as aprendizagens de leitura e escrita, por exemplo, o principal instrumento era o teste da psicogênese, como já mencionado. As professoras até elaboravam questões de interpretação de texto nas avaliações, mas priorizavam a transposição didática. Habilidades importantes, como identificar a finalidade do texto ou o tema central e inferir informações somente passaram a ser exploradas em sala de aula e a constar nas avaliações após a PB, o que não significa que essa ação ocorreu na maior parte das escolas do DF. No questionário, 71,3% das professoras disseram que as mudanças no currículo após a primeira fase da PB, por exemplo, foram poucas. Além disso, 44,5% afirmaram que o planejamento também foi pouco alterado e 23,5% responderam ainda que nenhuma modificação foi realizada.

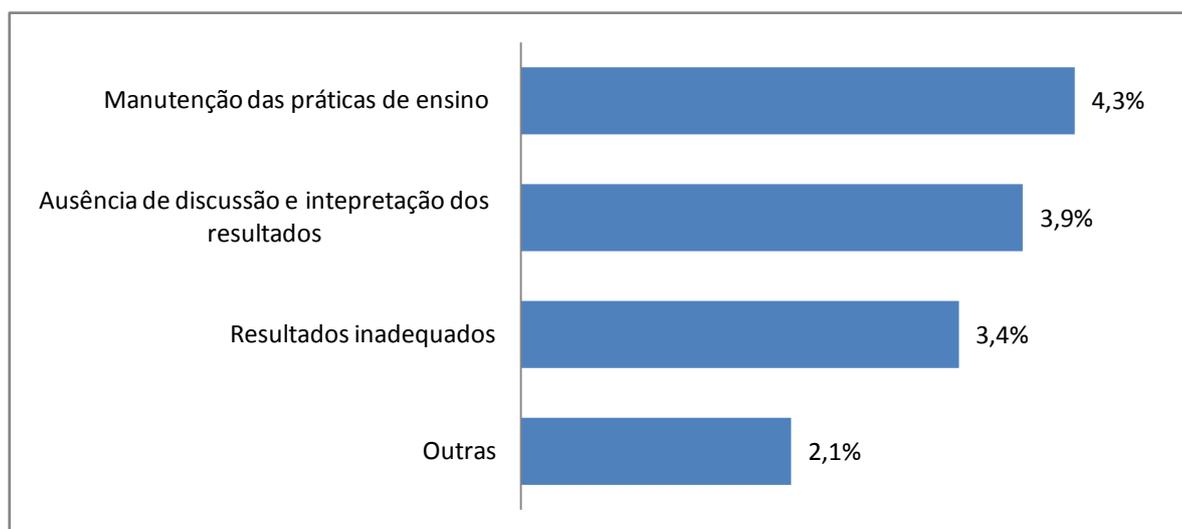
Portanto, ao mesmo tempo em que 123 professoras (37,9%) registraram que a PB tem servido para redimensionar o planejamento, 215 (68%) responderam que essa mudança foi pouca ou mesmo não ocorreu. Talvez por isso as habilidades com maior índice de erros no teste 1 permaneçam no teste 2 sem avanços significativos. A pesquisa de Moraes (2012) em relação a PB de leitura revelou dados semelhantes. Segundo o autor, as principais estratégias de leitura, necessárias para compreensão dos textos e avaliadas na PBL, não eram trabalhadas com frequência nas turmas de alfabetização investigadas. Os textos usados em sala de aula pareciam servir “como pretexto para discutir temas, talvez com o intuito de respeitar as trajetórias de vida e conhecimentos dos alunos, mas sem, efetivamente, ajudá-los a *compreender textos escritos*” (MORAIS, 2012, p. 563, grifos do autor).

Podemos concluir, a partir desses achados, que embora uma avaliação externa possa ser indutora do que e como ensinar, sua contribuição para provocar mudanças efetivas e consistentes é limitada. Por isso não se pode esperar que as avaliações aplicadas em larga escala cumpram essa função. Sua principal finalidade é servir de diagnóstico, principalmente para a implementação de políticas públicas voltadas para garantia do direito de aprendizagem dos estudantes. É um conjunto de ações, desenvolvidas de forma articulada e voltadas para o atendimento da heterogeneidade de conhecimentos e da necessidade de respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, que poderá garantir melhor qualidade ao ensino. Essas ações, certamente, passam pela formação inicial e continuada do docente, pelo estabelecimento de um currículo forte e explícito, pela democratização e valorização do magistério, e desembocam em condições mais amplas que visam uma sociedade mais justa e menos desigual.

O pequeno número de professoras (8,3%) que responderam que a contribuição da PB para o trabalho pedagógico é parcial, destacaram a limitação do instrumento em atender contexto da turma e a individualidade das crianças, questões anteriormente discutidas.

E as professoras que afirmaram que a PB não contribui para subsidiar a ação docente (10,8%) acrescentaram outras justificativas, conforme gráfico 13, a seguir:

Gráfico 13 - Razões da PB não contribuir com o trabalho docente



Fonte: Elaboração da autora.

Quando 4,3% das professoras afirmaram que a PB não modificou o trabalho realizado, por um lado expressam uma necessidade de realçar a autonomia e o compromisso docente com a aprendizagem das crianças, independente de um exame externo, e também o uso do currículo como principal recurso, a exemplo dos registros a seguir:

*Não. Aplica-se a prova e você continua trabalhando, buscando o melhor pelo aluno e não para o resultado do teste. Prof. CRE 7.*

*“Não, pelo o motivo de se trabalhar o currículo, a Provinha está dentro do conteúdo... não está muito diferente do que já se faz. Não é, de certa forma, novidade”. Prof. CRE 11*

*“Não. Eu sigo o currículo. A Provinha não mudou nada no meu processo de ensinar. Além disso, eu já faço as minhas avaliações diagnósticas. Prof. CRE 14*

Por outro lado, essa resposta pode estar vinculada a ausência de discussão e interpretação dos resultados da PB; fato destacado por 3,9% das professoras. Embora represente um número pequeno, algumas assertivas, como as destacadas abaixo, precisam ser analisadas:

*Falta tempo para compreender e fazer uso dos resultados. Prof. CRE 5.*

*Na sala e no dia-a-dia da escola temos tantas cobranças, conteúdos, fichas, reuniões, que mal temos tempo para questioná-las. A avaliação é diária. São tantas formas e cobranças para avaliar que o professor se perde. Deve ser por isso que praticamente só aplicamos e corrigimos a Provinha Brasil. Prof. CRE 7.*

*A escola aplica a prova, mas não faz intervenção nenhuma a partir dos resultados. Nós só aplicamos e pronto. Prof<sup>a</sup>. CRE 10*

*Não, porque na escola em que atuo não são nem discutidos os resultados da prova; na verdade só sabemos que iremos aplicar alguns dias antes e no dia proposto. Depois a direção manda os resultados para o CRA e fica por isso mesmo, nada é feito". Prof<sup>a</sup>. CRE 11*

*Não. Apenas aplico como um instrumento obrigatório, corrijo e entrego. E ainda não obtemos retorno dos resultados. Prof<sup>a</sup>. CRE 12*

Nesse contexto, reiteramos que sem análise e compreensão dos resultados da PB ou de qualquer outra avaliação realizada no espaço da sala de aula e da escola, avaliar torna-se tão somente sinônimo de mediar, passando a ser uma ação com fim em si mesma. Essa avaliação, portanto, não está a serviço da aprendizagem. Concordamos com Gimeno Sacristán que

*A avaliação para o diagnóstico e o controle democrático da qualidade do ensino e do currículo distribuído pode ser vista como uma ameaça para a autonomia das partes, especialmente dos professores, mas também é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessária para o funcionamento de uma sociedade democrática. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 313).*

O que não significa que os resultados de uma avaliação externa devem repercutir numa imputação aos professores como únicos responsáveis, sem considerar outros condicionantes do sistema e do contexto em que eles atuam. Esse nível de avaliação precisa servir para a tomada de decisões e implementação de políticas e ações que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem.

A burocracia presente nas escolas de Educação Básica, como se refere a professora da CRE 7, é outro fator que precisa ser questionado. Ampliar equipes de supervisores e os instrumentos de monitoramento do trabalho docente sem oferecer feedback e desenvolver ações de apoio para o professor e para a escola gera uma tensão no contexto escolar que, de certa forma, imobiliza as inovações e torna em descrédito muitas políticas implementadas.

As possibilidades dos resultados da PB contribuirão para a gestão do sistema de ensino e para o trabalho pedagógico também são diminuídas quando não há discussão com os docentes, como afirmaram 62,3% das professoras. Há um número considerável de articuladoras nos CRA e nas CRE, mas poucas discutem os dados da PB diretamente com os professores da rede. O que observamos no estudo de caso, conforme já registrado, é um repasse de informações para os supervisores pedagógicos das escolas ou coordenadores que,

em alguns casos, usam as informações para pressionar a escola por melhores resultados. Tanto que 69,7% das professoras responderam que os resultados da PB servem, muitas vezes, para ranquear o desempenho entre as turmas da escola e mais de 76% registraram que o mesmo ocorre para ranquear as escolas da CRE, o que contraria os propósitos da Provinha Brasil. É em função de ocorrências dessa natureza, entre outros aspectos, que Esteban (2012) acredita que a proposição de processos avaliativos ancorados em parâmetros predefinidos são altamente regulatórios e produzem justificativas aceitáveis e socialmente válidas para a exclusão.

Para 3,4% das professoras, os resultados da PB não equivalem às aprendizagens dos alunos, o que já foi apontado e discutido anteriormente. Algumas questionaram a qualidade dos instrumentos, alegando que *“o teste não corresponde ao nível dos alunos. Mesmo aqueles que não são alfabetizados conseguem obter uma boa nota”* (Profª. CRE 10). E outras docentes apontam que *“[...] os resultados são manipulados e não refletem as aprendizagens dos alunos”* (Profª. CRE 13).

A “manipulação dos resultados” certamente ocorre quando o professor é pressionado, seja no interior da escola, na comparação entre as turmas, ou mesmo quando os gestores do nível intermediário comparam os resultados por escolas. Transformar os dados da PB em uma escala de níveis de proficiência favorece esse cenário, conforme sinalizado anteriormente. Por isso concordamos com Moraes, Leal e Albuquerque (2009, p. 309) que essa forma de devolutiva é problemática e “pode, na realidade, confundir mais do que descrever corretamente o desempenho dos alunos”. Além de criar “uma falsa teorização sobre o percurso evolutivo na aquisição da escrita alfabética e no desenvolvimento da leitura”. O mesmo também ocorre em Matemática, principalmente na tentativa de descrever em cada nível os ganhos nas quatro dimensões avaliadas (números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação).

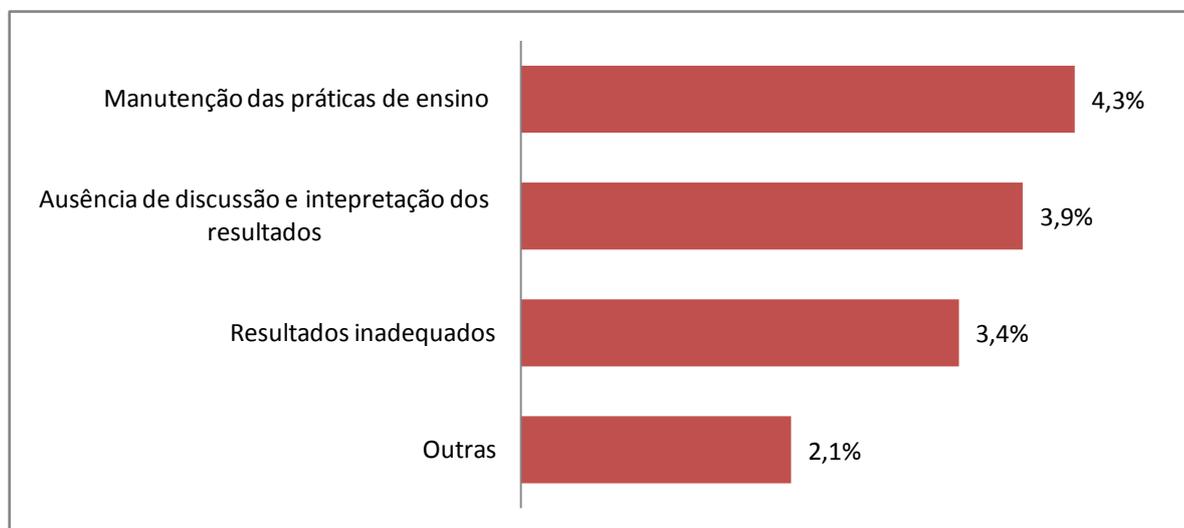
Em síntese, podemos concluir que, para a maioria das professoras a Provinha Brasil tem atingido o seu propósito e contribuído de forma significativa para o trabalho pedagógico. No entanto, as críticas e contraposições feitas a ela, além de apontar as limitações do instrumento avaliativo, reivindica que as avaliações externas possam ser compreendidas e utilizadas com uma lógica diferente da que predomina atualmente no cenário educacional. Nesse sentido, é importante refletirmos em relação a real necessidade da PB como política de avaliação da alfabetização. E novamente faremos isso a partir das concepções das professoras alfabetizadoras do Distrito Federal.

### 4.3 A Provinha Brasil como política de avaliação da alfabetização

Com o objetivo de compreendermos quais as concepções das professoras alfabetizadoras do DF em relação ao uso da Provinha Brasil como uma política de avaliação da alfabetização, as questionamos sua necessidade e relevância e solicitamos que elas justificassem a resposta. Dos 324 questionários aplicados, 85,6% foram respondidos e a maior parte, 81,7%, continha a justificativa da resposta. Portanto, somente 3,9% das professoras que responderam a questão se limitaram a escrever sim, não ou depende do uso.

De modo geral, as professoras que responderam a questão anterior afirmando que a PB tem servido para subsidiar o trabalho pedagógico, e mesmo outras que responderam que o instrumento avaliativo contribui parcialmente, acreditam que essa política de avaliação é necessária. Aproximadamente 65% das docentes consideram a PB como uma política de avaliação da alfabetização pelas razões apresentadas no gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14 - Necessidade da PB como política de avaliação da alfabetização



Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível apreender, a maior parte das professoras (49,5%) apresentam praticamente as mesmas justificativas elencadas anteriormente para explicar as possibilidades de o instrumento contribuir com a organização do trabalho pedagógico. Para elas, a PB é um teste necessário porque orienta o currículo, é um bom diagnóstico da

aprendizagem das crianças e favorece a retomada do planejamento, como pode ser observado nos registros abaixo:

*É uma prova elaborada segundo critérios necessários para cada ano e serve para redimensionar o que e como trabalhar com os alunos. Prof<sup>a</sup>. CRE 3*

*Sim, pois direciona o trabalho para o que deve ser trabalho, de acordo com as tendências, principalmente a questão do letramento. Prof<sup>a</sup>. CRE 4*

*Como forma de avaliação e retorno para o professor do que os alunos aprenderam e o que deve ser feito para alcançar os conteúdos pretendidos (abordados na prova). Prof<sup>a</sup>. CRE 8*

*Amplio as avaliações diárias que faço com a turma. É uma boa avaliação, uma vez que nos dá uma visão dos nossos alunos, facilitando o planejar para intervir. Prof<sup>a</sup>. CRE 10*

*De suma importância no sentido de nortear o trabalho, o currículos que usamos e rever práticas antigas. Prof<sup>a</sup>. CRE 10*

*Sim, pois os professores necessitam de parâmetros como este para observar a aplicação do currículo. Prof<sup>a</sup>. CRE 11*

*Pois é mais um instrumento que temos para avaliar o andamento da alfabetização e orientar o nosso trabalho, embora não seja o único. Prof<sup>a</sup>. CRE 11*

*Para contribuir com a escola e o professor na avaliação do 'seu trabalho' e identificar o foco a ser trabalhado na turma (necessidades). Prof<sup>a</sup>. CRE 13*

As professoras enfatizam a necessidade de se ter parâmetros claros para a alfabetização, o que certamente é um reflexo de um sistema educacional tão pouco eficiente e da ausência de uma política curricular consistente, tanto em âmbito nacional como local. Por isso 7,7% das professoras reconhecem que a PB não apenas avalia o processo de aprendizagem (alfabetização) como também direciona o currículo no país, servindo como parâmetro para as políticas educacionais.

*A Provinha Brasil evidencia o currículo que deve ser seguido no país. Prof. CRE 1.*

*Porque é um parâmetro nacional de educação. É uma forma de sistematizar e instituir um currículo nacional e de fortalecer a perspectiva do letramento. Prof. CRE 6.*

*É um instrumento que auxilia na elaboração de metas para a alfabetização em âmbito nacional. Prof. CRE 6.*

*Sim, para padronizar o ensino no país. Prof<sup>a</sup>. CRE 10*

*Sim, pois indica onde a secretaria de educação deve planejar e intervir, seja com formação continuada ou outras políticas públicas. Prof<sup>a</sup>. CRE 10*

*Para o desenvolvimento de políticas públicas e para avaliarmos o desempenho do nosso trabalho. Prof<sup>a</sup>. CRE 12*

*Porque é a partir dos dados coletados que os órgãos responsáveis podem elaborar projetos que ajudem na melhoria da educação no país. Prof<sup>a</sup>. CRE 14*

Embora não concordemos que a função das avaliações externas seja a de definir habilidades consideradas mínimas, há de se considerar que o impacto da PB, conforme podemos observar a partir dos dados coletados, não se restringiu a isso. Várias professoras, inclusive as que acompanhamos no estudo de caso, fazem referência as mudanças de práticas decorrentes da concepção que sustenta a PB.

Revisando a literatura acerca da alfabetização no Brasil, vimos que as questões teóricas são complexas e apresentam divergências, provocando um quadro de indefinições didáticas. Mesmo com a reviravolta conceitual ocorrida a partir dos anos de 1980, em que especialistas de diferentes campos redefinem o conceito de alfabetização e teorizam sobre como ocorre o aprendizado da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006), continuamos a conviver com uma polarização de certas perspectivas teóricas. Mais que isso, Soares (2003) afirma que a certa hegemonia que passou a vigorar a partir do “construtivismo”, com a ampla divulgação dos estudos da psicogênese e, posteriormente, do “letramento”, produziram uma “desinvenção” da alfabetização. Conseqüentemente, a formação de alfabetizadores espelhou esse quadro e reafirmou a falta de qualquer consenso sobre como se deve alfabetizar. Gerou ainda uma heterogeneidade nas expectativas de aprendizagem, principalmente com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e dos sistemas de ciclo para o período da alfabetização no país.

Nesse contexto, a Provinha Brasil, como política nacional de avaliação da alfabetização, tem servido para fechar algumas lacunas, o que foi destacado pelas professoras do Distrito Federal, mesmo que de forma indireta. A PB sustenta que o aprendizado da língua escrita não pode ocorrer de forma espontânea, somente com o convívio de práticas de leitura e produção de texto. É necessário fazer uso social dos textos, mas sem deixar de realizar um ensino sistemático do sistema de escrita alfabética. Em Matemática, além da defesa pelo letramento, a matriz de referência, junto com as orientações do caderno de correção e interpretação dos resultados, evidenciam a espiralidade curricular a partir dos quatro eixos do currículo que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No bojo dessa discussão, é importante considerarmos que a PB não está desarticulada de outras importantes ações que vem sendo desenvolvidas e implementadas a partir da parceria entre políticas públicas federais e estaduais, distrital e municipal. Há uma estreita relação com a formação continuada de alfabetizadores e com o Programa Nacional de Livro Didático, que agora ganha força com as ações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. O documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (2013), embora não constitua um currículo mínimo para o país, traz orientações mais claras e objetivas para o período da alfabetização e que se articula com as demais políticas adotadas, como a Provinha Brasil. Nos cadernos do Curso de Formação do Pnaic de Língua Portuguesa, que contemplou a maioria dos professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano em todo país em 2013, há inclusive o estudo das matrizes de referência da PB e sua integração com o currículo. Com isso, abre-se a possibilidade de melhor entendimento e uso dos resultados dessa avaliação.

Por outro lado, o estabelecimento de metas com foco no desempenho de testes padronizados pode favorecer maior controle do trabalho docente com consequente responsabilização direta dos principais atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação, nesse contexto, pode ser tomada como sinônimo de medir ou mesmo de qualidade, como direta ou indiretamente mencionaram 12,5% das alfabetizadoras:

*É uma forma de medir a qualidade do ensino... Profª. CRE 3*

*Pois podemos ter uma noção do desenvolvimento dos alunos e da qualidade do ensino de todas as escolas e regionais. Profª. CRE 3*

*É necessário ter uma avaliação externa para demonstrar como está o trabalho das escolas no desenvolvimento dos seus alunos. Profª. CRE 11*

*Para termos um “retrato” da educação em nível nacional. Profª. CRE 12*

*Para avaliar a educação que estamos oferecendo, avaliando e quantificando os alfabetizados e letrados. Profª. CRE 12*

*É importante para traçar o perfil da educação no país. Profª. CRE 13*

O problema não está no uso de testes quantitativos, até mesmo porque em sua base estão decisões qualitativas (FACCENDA; DALBEN; FREITAS, L. 2011). O que precisamos é encontrar meios para integrar os aspectos qualitativos na análise e compreensão dos dados gerados nos testes padronizados. Isso significa que fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes precisam ser considerados, pois é ilusão achar que o resultado de um teste revela uma verdade que pode ser tomada como indicador

absoluto da qualidade. Mas é essa a distorção em relação às políticas públicas de avaliação que impera em muitos países, incluindo o Brasil, sendo disseminada de tal modo que essa associação é “naturalizada”. Uma das professoras, por exemplo, afirma que avaliações externas são necessárias para que os docentes “trabalhem melhor”: “*A Provinha Brasil é um teste necessário, pois através dela é que o professor terá um maior comprometimento e responsabilidade com o seu trabalho*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 3). Outras associam ainda o uso do teste diretamente a necessidade de cobrança e responsabilização do docente: “*Tem que haver uma cobrança para melhorar o ensino*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 8); “*Para nos responsabilizar mais*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 10). Freitas, L. (2012, p.4) analisa:

Esta dupla função dos métodos quantitativos – apoiar política pública e prover uma visão externa da escola – não tem sido cuidada a contento. Tem sido substituída por um papel menos construtivo e mais controlador, baseado na concepção de accountability, de prestação de contas. Isso tem feito com que a volta dos dados para a escola perca finalidade pedagógica e seja substituída por cobrança, pressão e controle sobre a escola, quando não utilizados para processos meritocráticos (bônus, p. ex.). (FREITAS, L. 2012, p.4)

No Distrito Federal, observamos que o uso dos resultados da PB pelos gestores tem se restringido, de certa forma, aos resultados em si. Alguns inclusive apresentam os dados em forma de ranqueamento e cobram da escola melhores resultados. Concordamos com Freitas, L. (2012) que um olhar externo que posicione a escola ou a turma pode ser útil, mas somente se for agregado a esse o olhar qualitativo que o professor desenvolve em sua prática. Uma ação viável com os resultados de uma avaliação como a PB em que o próprio professor aplica, corrige e interpreta em tempo real e, portanto, coloca a escola no centro do processo. A responsabilidade de tomar decisões para a melhoria do ensino, nessa perspectiva, passa a ser de todos: tanto da comunidade escolar como da política educacional.

É comum ainda que alguns docentes acreditem que o uso de testes padronizados na alfabetização é necessário para preparar as crianças para o mundo competitivo que enfrentarão na adolescência e na vida adulta. Uma professora, por exemplo, registra: “*Já estava na hora de se avaliar a alfabetização. Assim os educandos ficarão preparados para o vestibular, aprendendo a ter maior tranquilidade ao responder as questões...*”. (Prof<sup>a</sup>. CRE 11). A avaliação, mais uma vez, perde seu caráter formativo e deixa de ser utilizada para a aprendizagem. Reforça-se, com isso, práticas de exclusão: avalia-se para medir a aprendizagem e classificar os estudantes em aptos ou não aptos. A delicada complexidade da infância e a dimensão criadora das ações infantis, por sua vez, parecem não ser entendidas.

Avaliar crianças requer muito mais que medir seu desempenho em relação a habilidades que estão em desenvolvimento. É preciso analisar o contexto concreto em que elas estão inseridas e de que forma se dão suas práticas e interações. Considerar, simultaneamente, sua singularidade e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição. E isso implica na garantia do direito a uma vida digna, à brincadeira, ao conhecimento e ao afeto. Assim, o que assegura êxito futuro não é a antecipação de determinados processos. Ao contrário, fazer uso de uma avaliação com essa finalidade é deturpar o discurso da criança como sujeito de direito e da infância como construção social. A avaliação na alfabetização, independente do instrumento a ser utilizado, deve favorecer a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Um processo contínuo do acompanhamento dos avanços, das descobertas e das necessidades das crianças em cada etapa de seu processo de construção do conhecimento.

Em face de toda essa ambiguidade em relação ao uso da PB é que algumas professoras (6,9%) afirmaram que, dependendo do uso, o teste se torna ou não necessário. Para elas, o instrumento precisa estar a serviço do professor e não gerar nenhum tipo de ranqueamento.

*Se for usado como ferramenta no trabalho pedagógico sim, mas se apenas servir como números para quantificação (tabela para governo) não. Prof<sup>a</sup>. CRE 7.*

*O teste é válido quando utilizado como mais um instrumento para análise e reflexão das ações das escolas e dos professores na organização da dinâmica do processo de alfabetização dos alunos, mas se for usado apenas para coleta de dados e propaganda de uma realidade muitas vezes falseada pelos mesmos dados, acho dispensável o trabalho e o gasto do governo. Prof<sup>a</sup>. CRE 8*

*Somente é necessária se tiver um retorno mais pontual e um esforço para mudanças que começassem na escola e não na Secretaria de Educação. Prof<sup>a</sup>. CRE 10*

*Se só servir como instrumento para ranquear o desempenho entre as escolas não, mas se gerar discussões em torno do currículo, estratégias do professor em sala e aprendizagem dos alunos sim. Prof<sup>a</sup>. CRE 11*

Servindo como um mapeamento dos saberes construídos pelas crianças e não como instrumento de ranqueamento, a PB é considerada por professores alfabetizadores um recurso avaliativo que permite ajustar o ensino e planejar ações coletivas e individuais. Para tanto, explicitam a importância da PB não se limitar aos dados quantitativos e de se ter momentos de análise e interpretação dos resultados que favoreçam a retomada de ações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, para 17,9% das professoras alfabetizadoras do DF, a PB é um teste desnecessário pelas seguintes razões, representadas no gráfico 15, a seguir:

Gráfico 15 - Por que a PB não é um teste necessário



Fonte: Elaboração da autora.

Para a maioria das professoras (8,1%), a PB é um gasto desnecessário, pois a avaliação das crianças é realizada cotidianamente, sendo responsabilidade do docente, como pode ser percebido nos registros a seguir:

*Porque cada turma é avaliada em seu processo pelo professor, durante o dia-a-dia, na rotina de sala de aula e de acordo com as habilidades que são trabalhadas. Prof<sup>a</sup>. CRE 1.*

*A avaliação é cotidiana. Precisa-se é de formação, estudo, acompanhamento, auxílio para gestores e educandos e não um teste. Prof. CRE 7.*

*Com bastante sinceridade, para mim é desnecessário... O professor já avalia os alunos. Tem profissional que 'dá cola' para o aluno. É uma 'furada'! Prof<sup>a</sup>. CRE 7.*

*O gasto é muito elevado, visto que faltam recursos nas escolas para um preparo maior. Cada escola já faz isso. A responsabilidade é do professor. Prof<sup>a</sup>. CRE 11*

Algumas professoras esclarecem que “A escola tem outros meios que indicam o processo de alfabetização bem mais eficientes que a Provinha Brasil” (Prof<sup>a</sup>. CRE 5). Para 3,8% a PB é um teste ineficaz por não indicar a real situação de aprendizagem das crianças.

Isso porque, como algumas professoras sinalizaram anteriormente, “*A Provinha Brasil não contempla a realidade...*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 8); “*Ignora a subjetividade do processo avaliativo e não considera o contexto dos alunos*” (Prof<sup>a</sup>. CRE 07) ou “*... é mero índice de quantidade e não apresenta a real qualidade, além de muitas vezes não sanar as dificuldades de alguns estudantes*”. (Prof<sup>a</sup>. CRE 9). A principal crítica recai no fato de ser um teste de múltipla escolha, com questões somente objetivas.

O que se questiona é o fato das avaliações externas, a partir de metas estabelecidas, determinarem não somente o conteúdo a ser ensinado, mas também o modo como um estudante deve responder às questões do teste, ou até mesmo a forma como se deve pensar (FISCHER, 2010). Esse nível da avaliação cumpre uma determinada função, que precisa estar clara tanto para os gestores como para os docentes. Embora a metodologia de elaboração de provas atenda a reivindicação de pesquisadores de diferentes áreas, uma vez que a avaliação memorística e meramente conceitual é substituída por uma prova operatória que desafia os estudantes a pensarem a partir de situações que exigem soluções, ela está limitada por uma matriz de referência e pelo tipo de teste (objetivo, padronizado). E a avaliação é parte integrante de todo ato educativo, e não um momento final com fim em si mesmo. É preciso avaliar continuamente, diversificar os instrumentos avaliativos, registrar e refletir sobre como as crianças estão construindo o seu conhecimento e tornar esse acompanhamento o principal orientador da ação pedagógica. O que não inviabiliza um diálogo com os indicadores das avaliações externas.

Outras alfabetizadoras (2,5%) sinalizaram novamente a falta de discussão e retorno dos resultados da PB, principalmente por parte dos gestores da SEEDF, como pode ser observado nos registros abaixo:

*O teste se torna um fim em si mesmo, pois depois da aplicação não é feita nenhuma proposta pela Secretaria em fornecer auxílio aos professores para tentar melhorar a alfabetização.* Prof<sup>a</sup>. CRE 8.

*A prova acaba não sendo necessária porque os resultados não são discutidos. Também não sei como os dados são utilizados para a organização de políticas públicas.* Prof<sup>a</sup>. CRE 9.

*Não, pois não vejo mudanças e nem intervenções no dia a dia da escola. Não se faz nada com os resultados dessa prova.* Prof<sup>a</sup>. CRE 10.

*Não, pois não há retorno dos resultados. Na verdade, não existe nenhum trabalho indicado pelo órgão responsável para o acompanhamento.* Prof<sup>a</sup>. CRE 12.

Assim, é necessário que a escola realize estudos interpretativos para que os dados fornecidos pelos testes da PB façam sentido. Mais que ter acesso as informações em tempo real é compreendê-las para saber de que forma utilizá-las de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem. A finalidade da avaliação, servir de indicador para a tomada de decisões, somente será cumprida quando professores e gestores compreenderem os dados para além dos resultados apresentados por meio de indicadores quantitativos - níveis de proficiência.

Por fim, destacamos que ao cruzar as diversas informações do questionário com a variável tempo de experiência docente em turmas de alfabetização, apenas a resposta a questão 28, referente a uso da PB como subsídio do trabalho pedagógico, apresentou uma diferença estatisticamente significativa, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 13 - Percepções de professoras sobre a Provinha Brasil considerando tempo de experiência com alfabetização

		Tempo de experiência com alfabetização				P
		menos que 5 anos		5 anos ou mais		
		N	%	N	%	
Q24.Em sua opinião, a Provinha Brasil é um instrumento capaz de indicar o processo de alfabetização das crianças em relação à leitura?	Sim	26	39,4%	103	41,9%	0,453
	Parcialmente	37	56,1%	122	49,6%	
	Não	3	4,5%	21	8,5%	
Q25.Em sua opinião, a Provinha Brasil é um instrumento capaz de indicar o processo de alfabetização das crianças na área de matemática?	Sim	28	43,1%	80	33,1%	0,075
	Parcialmente	36	55,4%	141	58,3%	
	Não	1	1,5%	21	8,7%	
Q28.Os resultados da Provinha Brasil tem contribuído para subsidiar o seu trabalho?	Sim	50	89,3%	165	74,7%	0,038*
	Parcialmente	1	1,8%	26	11,8%	
	Não	5	8,9%	30	13,6%	
Q29.Em sua opinião, este teste é necessário?	Sim	45	77,6%	165	73,0%	0,658
	Depende do uso	4	6,9%	11	4,9%	
	Não	9	15,5%	49	21,7%	
	Indiferente	0	0,0%	1	,4%	

\*P<0,005, teste qui-quadrado

Fonte: Elaboração da autora

Como podemos observar, a maioria das professoras alfabetizadoras afirmaram que a PB tem contribuído com o trabalho pedagógico, mas esse número diminui quando essas são mais experientes. Com isso, podemos inferir que as avaliações externas na alfabetização, como a PB, têm maior impacto no trabalho de professores com menor tempo de experiência. Certamente isso ocorre por diferentes razões, que precisariam ser melhor investigadas. Levantamos a hipótese de que professoras mais experientes tenham um trabalho mais estruturado, consolidado pela vivência profissional, de forma que conseguem “filtrar” os aspectos mais relevantes dessa avaliação, possivelmente a partir da articulação com outros indicadores, para reorientar o trabalho que está sendo desenvolvido. Mas também não descartamos a possibilidade de suspeitar que enquanto maior a experiência profissional, maior a resistência em usar o *feedback* de avaliações externas para modificar a prática docente.

Em síntese, acreditamos que as avaliações externas têm grande força indutora nas formas de agir dos atores escolares, sendo que sua interferência na organização escolar tem sido ampliada de modo marcante. Mas é importante inseri-la como uma das categorias do trabalho pedagógico, concretamente desenvolvida na escola e submetida à determinada forma de organização (SORDI; LUDKE, 2009). Nessa direção, a PB, mesmo tendo limitações, pode ser uma avaliação útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos e níveis da avaliação. O professor alfabetizador, ao compreender a função de uma avaliação padronizada, e buscar cotejar os dados da realidade com o tipo de trabalho pedagógico realizado, e com as condições objetivas que afetam esse trabalho, poderá implementar uma mediação pedagógica que atenda as reais necessidades dos estudantes e que se articule com uma avaliação formativa. Em outras palavras, se esse exercício de interpretação dos dados coletados por meio de uma avaliação externa estiver ancorado em evidências que incidem sobre o trabalho pedagógico planejado e desenvolvido, fará com que o coletivo da escola se torne protagonista desse processo, comprometendo a todos com a qualidade da educação desenvolvida no interior de cada escola.

Diante do exposto, constatamos a relevância de estudos a respeito dos processos de avaliação na alfabetização, favorecendo a construção de uma nova perspectiva. Situação que evidencie o papel das práticas avaliativas para a organização do trabalho pedagógico, para a ampliação das possibilidades de aprendizagem de cada estudante e dos professores, bem como para o desenvolvimento da proposta educativa da instituição.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), a partir do processo de multirregulação desta política de avaliação, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada.

A Provinha Brasil, parte integrante do Plano Nacional de Educação – Compromisso Todos pela Educação instituído em 2007, avalia os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental e está atrelada à meta de alfabetizar todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade. Esta meta foi estabelecida em função dos resultados dos exames externos que vêm sendo aplicados desde a década de 1990, os quais revelam os baixos índices de proficiência dos estudantes que estão concluindo o Ensino Fundamental e Médio nas áreas avaliadas - Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Além disso, somam-se a essa problemática os altos índices de repetência e evasão.

No entanto, a Provinha Brasil não foi a primeira política de avaliação da alfabetização infantil elaborada com o objetivo de concorrer para a melhoria da qualidade do ensino. No Brasil, a maioria das políticas públicas voltadas ao enfrentamento dos altos índices de repetência e evasão escolar no período da alfabetização esteve direcionada ao uso de testes padronizados em meio à difusão de “novas didáticas” que buscavam a superação das práticas consideradas tradicionais e responsáveis pelo fracasso escolar. A avaliação, nesse contexto, tornou-se elemento central da regulação, servindo de mecanismo indutor do que e como os professores devem ensinar. Com efeito, difunde-se uma grande expectativa em âmbito nacional que avaliar as habilidades dos estudantes é o melhor caminho para prevenir os déficits de aprendizagem e reduzir as desigualdades.

Mas o problema do fracasso escolar na alfabetização não se resolveu no passado com a mudança dos métodos de ensino da leitura e da escrita e da regulação normativa feita via testes padronizados e adoção de materiais didáticos. Da mesma forma que, desconsiderando variáveis sociais, políticas, culturais e até mesmo educacionais, não se resolverá no atual contexto. Não negamos, com isso, a importância dos estudos da psicogênese da língua escrita e do letramento para o trabalho do alfabetizador, pois reconhecemos que esses têm papel preponderante para romper com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Também não desconsideramos a necessidade de ampliar os campos e

atores que realizam a avaliação. Mas é ingênuo creditar à avaliação externa, focada no desempenho dos estudantes, a qualidade do ensino, mesmo porque, atualmente, o que podemos observar é que os diferentes instrumentos padronizados e aplicados em larga escala têm gerado um grande quantitativo de dados que acabam não sendo compreendidos e são pouco utilizados para nortear as políticas públicas para a Educação Básica. Além disso, responsabilizam professores e escolas, o que reforça a cultura da auditoria e da classificação e contribui para a desvalorização do trabalho docente e da escola pública.

A Provinha Brasil foi elaborada em uma lógica diferente das demais políticas de avaliação, na intenção de servir como diagnóstico da alfabetização a serviço dos professores e gestores. Por isso, partimos da hipótese que ela poderia favorecer uma prática de avaliação negociada, articulada com a avaliação do trabalho pedagógico e com a avaliação da aprendizagem realizada pelo professor. Nossa intenção foi perceber, em um movimento dialético, os conflitos e as contradições em torno de uma avaliação que, a priori, consideramos contra-hegemônica por ser apresentada como uma alternativa para romper com a visão classificatória e excludente que predomina nos testes aplicados em larga escala, justificada pelos princípios de transparência, qualidade e equidade.

Ao analisarmos essa política de avaliação da alfabetização infantil e seus possíveis desdobramentos a partir da análise dos processos históricos e da organização do trabalho pedagógico da rede pública de ensino do DF e de uma escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificamos que *dependendo da forma em que é utilizada*, a Provinha Brasil pode tanto possibilitar a busca de alternativas voltadas à melhoria do ensino, quanto servir para cumprir as teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar. Essa contradição, que inclui e exclui, une e opõe, ocorre porque nenhuma avaliação externa à escola pode ser entendida como uma atividade neutra. Ao contrário, esse nível da avaliação educacional interfere diretamente nas relações estabelecidas no interior da escola e da sala de aula.

Consideramos que o trabalho realizado pelo professor não pode desconsiderar as profundas transformações em torno de aspectos como divisão do trabalho, modalidades de sua organização, dinâmicas de relações de poder e controle. Além disso, tanto a escola como um todo quanto a sala de aula são espaços de aprendizagem, de compartilhamento de significados. Por isso, durante toda a pesquisa, estivemos atentas para um conjunto de ações mais amplas que são estabelecidas na dinâmica da organização do trabalho pedagógico e que redefinem as demais categorias do processo didático que interagem com a avaliação.

A pesquisa mostrou que a organização do trabalho pedagógico instituída na rede pública de ensino do Distrito Federal, assim como ocorre em outros contextos, tem sido permeada por provisoriidades que refletem princípios, concepções e posturas que ora promovem avanços, ora dificultam o processo de ensino-aprendizagem. São muitos os conflitos e as contradições que constituem a atividade docente ao tempo em que o Estado busca consolidar a implantação de um sistema educacional sob o seu controle. Constatamos que a estrutura organizacional da SEEDF fragiliza os processos pedagógicos que, por vezes, passam a ser submetidos ou relegados aos processos administrativos. Ademais, muitas tarefas acabam sendo desenvolvidas de modo desarticulado, gerando tensões entre uma “racionalidade pedagógica” e uma “racionalidade administrativa”. Com efeito, observamos uma clara separação de funções no interior da Escola Bioma, onde realizamos o estudo de caso, de modo que a função administrativa era abstraída por seus condicionantes conjecturais que a tornavam mera burocratização, não sendo vista em sua essência.

Nesse cenário, os avanços para superação de importantes desafios têm ocorrido de forma lenta e, muitas vezes, constituem obstáculos difíceis de serem transpostos. Em nossa investigação, mostraram-se latentes quatro deles, os quais limitam as possibilidades de a Provinha Brasil servir como prática de avaliação negociada.

O primeiro desafio a ser enfrentado é a descontinuidade das políticas públicas da SEEDF, que gera, entre outras consequências, a resistência dos docentes à implementação de novas ações. Como afirmou a supervisora pedagógica Lis: *“Todo projeto que é implantado aqui começa com resistência, porque ninguém acredita que terá continuidade.”* (Informação verbal). E a professora Hortência explica: *“O problema é que aqui no DF tudo começa e acaba de uma hora pra outra. E ninguém sequer nos dá uma devolutiva. Mudou o governo, muda tudo!”* (Informação verbal). Em relação ao uso da Provinha Brasil pelos gestores da rede pública, também observamos essa descontinuidade, de forma que não identificamos nenhuma política pública implementada a partir da análise dos seus resultados. Embora algumas ações ocorram, os dados coletados não têm orientado as ações dos gestores.

Contribui para o agravamento desse quadro a pouca apropriação do currículo oficial e sua falta de solidez para orientar o trabalho desenvolvido na SEEDF, segundo desafio evidenciado na pesquisa. Como consequência, observamos que a apropriação do currículo prescrito ocorria de forma lenta, abrindo uma lacuna para que a prática pedagógica (currículo em ação) fosse moldada e dirigida pela experiência profissional e pelos recursos

mediáticos em uso que podem provocar a expropriação do trabalho docente. Dessa forma, as matrizes de referência da Provinha Brasil poderiam se tornar dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis para o trabalho pedagógico na alfabetização. De fato identificamos que essa serviu, muitas vezes, como indutora do que e como ensinar, mas não se tornou o “currículo simplificado” das professoras alfabetizadoras. A ênfase no ensino das habilidades e conteúdos das áreas avaliadas na Provinha Brasil, Língua Portuguesa e Matemática, acaba sendo reforçada, embora já constituísse o centro do currículo nesse período de escolarização. Além disso, verificamos que o estabelecimento de metas a serem alcançadas, ancoradas na aplicação do teste da psicogênese e definidas pelos gestores da rede de ensino, abre não só uma lacuna para que os exames externos, mesmo de baixo impacto, constituam uma forte referência para os professores como favorecem o estreitamento curricular. Assim, a presente pesquisa sinalizou a urgência de uma política curricular consistente, comprometida com a qualidade do ensino e não com propostas de governos.

O terceiro desafio da rede pública de ensino do DF, na esteira do que ocorre em âmbito nacional, é romper com práticas de avaliação classificatórias e excludentes expressas nos altos índices de reprovação e evasão escolar. Mesmo com a adoção de regime de ciclo para o período da alfabetização (1º ao 3º ano), identificamos o aumento contínuo nos últimos anos de crianças reprovadas ao final do ciclo. De acordo com dados do Censo Escolar do DF, a taxa de reprovação no 3º ano de 2010 a 2012 representou uma média de 18,5% do total de crianças matriculadas nesse ano de escolarização. Na Escola Bioma, onde realizamos o estudo de caso, essa taxa foi ainda maior: 21%.

Esse cenário revela as limitações das avaliações externas, sendo ingênuo acreditar que a Provinha Brasil consiga concorrer para a redução das desigualdades, um de seus objetivos. Mesmo sendo aplicada desde 2008, os números mostraram que a reprovação na alfabetização tem sido cada vez maior. Essa análise é mais um dos argumentos que podemos utilizar para afirmar que a qualidade do ensino não pode ser aferida e creditada a nenhuma política de avaliação. Testes padronizados de baixo impacto como a Provinha Brasil podem servir de indicadores para professores e gestores, mas não garantem por si só a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A intervenção realizada na Escola Bioma durante os momentos de observação participante, por meio de conversas com os gestores e professores e principalmente durante os momentos de formação continuada, provocou mudanças significativas que incidiram no planejamento de ensino e, com efeito, diminuiu no ano

seguinte a taxa de reprovação da escola em torno de 60% em relação à média dos últimos quatro anos. Para tanto, criamos um espaço de suspensão do cotidiano reforçando a necessidade da escola ter um projeto pedagógico bem definido e fomentando a prática da avaliação do trabalho pedagógico a partir da articulação dos dados das avaliações da aprendizagem e dos resultados dos testes da Provinha Brasil. Desse modo, concluímos que o uso da avaliação em uma perspectiva formativa somado a um conjunto de ações constituídas a partir da mobilização de todos os atores envolvidos no processo educacional é o que possibilita o estabelecimento de práticas de avaliação negociada que favorecem o ensino e, conseqüentemente, incide na melhoria da aprendizagem.

Eis o quarto desafio identificado: práticas de avaliação do trabalho pedagógico estruturadas por meio de critérios claros e definidos, o que exige o desenvolvimento de formas democráticas de participação e decisão. Os momentos de avaliação coletiva na escola nem sempre se voltam a avaliar os seus processos internos com vistas à melhoria do planejamento, como verificamos na pesquisa. E mesmo determinando um dia específico em calendário escolar para que as escolas da SEEDF façam essa avaliação, isso não ocorre. Há pouco espaço para a reflexão sobre a necessidade de adequações ou mesmo modificação das práticas pedagógicas a partir das avaliações realizadas no interior da escola e, menos ainda, para compreender os significados das avaliações externas. Certamente esse desafio se amplia para as demais escolas de Educação Básica, e não somente para a rede pública de ensino do DF.

A avaliação do trabalho pedagógico precisa ser uma prática cotidiana e sistemática da vida escolar, de modo que não se restrinja a uma atividade a ser cumprida em um determinado dia. É necessário que a escola se organize e destine um núcleo permanente, composto por membros que representem toda a comunidade educacional, para a definição dos objetivos, metodologia, acompanhamento e devolutiva periódica da avaliação realizada, retroalimentando assim o projeto político-pedagógico. É o momento em que os demais níveis de avaliação podem ser integrados, em uma análise mais ampla em torno das diversas dimensões da realidade avaliada (pedagógica, administrativa e financeira), possibilitando que as forças e fragilidades identificadas sejam compreendidas, sentidas e dimensionadas. O seu uso contínuo e conduzido com procedimentos dialogados e negociados faz com que todos se comprometam com o desenvolvimento do trabalho realizado na escola e pode favorecer o que Rios (2008) denomina de “docência da melhor qualidade” uma vez que, por meio da avaliação do trabalho escolar, todas as dimensões do trabalho docente podem ser

mobilizadas e, com isso, proporcionar algo bom para a comunidade educativa e para a sociedade.

Além da investigação e discussão realizada em torno desses desafios da organização do trabalho pedagógico, os quais emergiram da realidade concreta apresentada no todo ou nas partes que a constituem, buscamos analisar a forma que a SEEDF mobiliza e orienta o processo de utilização da Provinha Brasil: aplicação, correção e uso dos resultados, tanto no nível central como no nível intermediário. Isso porque os fenômenos não se desenvolvem de forma isolada, mas em ligação com outros fenômenos. É um processo compósito de múltiplas regulações, “já que acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados (BARROSO, 2005, p. 734).

Em linhas gerais, verificamos que os gestores que atuam nos níveis central e intermediário têm maior envolvimento durante a dinâmica de aplicação dos testes da Provinha Brasil. Mas observamos que as discussões se limitam a um repasse de informações em torno dos procedimentos de ordem mais técnica e operacional. Há um forte discurso para que a Provinha Brasil seja utilizada como instrumento de diagnóstico, mas as discussões em torno de seus resultados dão ênfase ao aspecto quantitativo dos testes aplicados e se restringem à análise do desempenho das crianças em relação às metas estabelecidas em cada etapa. Além disso, embora a SEEDF tenha desenvolvido uma boa sistemática para coleta dos dados, há demora nesse processo de análise e interpretação dos dados que, muitas vezes, não chega ao grupo de professores. Outro aspecto identificado é que nenhuma ação concreta e sistemática foi planejada ou vinha sendo implementada a partir dos dados da Provinha Brasil no âmbito das políticas de alfabetização, como já sinalizado. Os gestores que atuam no âmbito da SEEDF poderiam, por exemplo, retomar as prioridades do plano de ação elaborado, revendo a alocação de recursos e organização de ações/intervenções nas escolas ou mesmo fortalecendo o acompanhamento e apoio às escolas e aos professores, o que não ocorreu. Também não há análise dos resultados de modo contínuo. A coordenadora do núcleo central, os demais membros da equipe e os gestores do nível intermediário disseram não saber, por exemplo, que os resultados do Teste 1 vem sendo melhores que o do Teste 2 em relação às metas estabelecidas em todas as edições da Provinha Brasil. Tampouco conseguiram explicar a razão dessa ocorrência constatada por nós. A supervisora pedagógica da Escola Bioma contesta e acrescenta: “O

*CRA não fez a discussão dos dados da Provinha Brasil. Sequer questionaram: E agora, o que fazer? Acho que é falta de tempo e também de apropriação” (Profª. Lis. Informação verbal).*

Nesse contexto, as possíveis potencialidades de uma avaliação externa de baixo impacto como a Provinha Brasil, com possibilidade de ser “digerida” em tempo real, ficam limitadas frente à forma como o trabalho pedagógico vem sendo conduzido pelos gestores da rede de ensino. O que sobressai é a racionalidade burocrática, que tende a sobrevalorizar instrumentos normativos sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos, fazendo com que os resultados dos testes da Provinha Brasil encerrem-se em si mesmos, sem que haja um esforço maior de articulação com outros indicadores. Essa é uma ação sintomática da forma como o sistema educacional vem sendo conduzido e que espelha a necessidade de maior investimento na formação dos gestores e no fortalecimento de políticas públicas.

Buscando analisar o processo de microrregulação local a partir do uso da Provinha Brasil na escola investigada e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido, constatamos que os resultados dos testes podem ser tomados tanto como mecanismo de exclusão, com foco no resultado final e na responsabilização dos professores e das crianças, quanto como um mecanismo de inclusão dentro do espaço escolar, sendo um indicador do processo avaliativo que favorece a tomada de decisão. A partir disso podemos afirmar que, para cumprir seu propósito diagnóstico, a Provinha Brasil precisa ser inserida em uma cultura avaliativa que dê ênfase à conquista das aprendizagens por estudantes e professores e despreze atitudes classificatórias. Assim, mesmo as políticas de avaliação externa repletas de “boas intenções”, apresentam efeitos colaterais que podem ser mais danosos que benéficos, pois são dependentes da forma como são conduzidas, entendidas e utilizadas por gestores e professores.

Salientamos que os professores repudiam qualquer forma de classificação e de constrangimento que lhes possa ser imposta. E, quando isso ocorre, a concepção em torno dessa política de avaliação é negativa, restringindo mais uma vez a possibilidade de uso da Provinha Brasil para a organização do trabalho pedagógico.

Ao analisarmos as concepções das professoras alfabetizadoras da rede pública de ensino do DF em relação à Provinha Brasil, constatamos que a maioria: a) considerou essa política de avaliação como um instrumento para o diagnóstico da alfabetização; b) afirmou

utilizar os resultados da Provinha Brasil para subsidiar o seu trabalho e c) ponderou que essa política de avaliação da alfabetização é necessária no cenário atual.

Mas destacamos que a maior parte delas afirmou não ter lido antes ou depois da aplicação todos os cadernos do kit e muitas conhecem somente os cadernos de prova, o que indica que a ênfase pode estar no resultado final dos testes, limitando que os dados fornecidos pela Provinha Brasil possam direcionar novas ações.

Questionamos ainda, se crianças dessa faixa etária estariam preparadas para serem submetidas a esse formato de avaliação. Se o objetivo é que essa política de avaliação sirva, de fato, como diagnóstico, é necessário repensá-la. A aplicação em grupos menores, mesmo sem uma mediação mais direta, em nossa análise, poderia trazer resultados bem mais significativos para uso dos professores, pois seria possível compreender o processo de resolução das questões utilizado por cada criança. Assim, o foco deixaria de estar centrado no resultado: total de erros e acertos. Até porque os níveis de desempenho gerados por meio do uso da TRI parecem atrapalhar mais do que ajudar professores e gestores na tomada de decisão. Na pesquisa, percebemos que a análise das habilidades com maior índice de acertos e erros pode favorecer de modo mais efetivo a retroalimentação do planejamento escolar. Além disso, esses níveis são tomados como padrões mínimos a serem alcançados, abrindo uma lacuna para o ranqueamento dos resultados e responsabilização de coletivos sociais, mesmo que de forma indireta.

Em síntese, a maior parte das professoras afirmou que a Provinha Brasil tem trazido contribuições para o trabalho pedagógico, embora tenha limitações. Elas apontam que os testes são indutores do currículo e fornecem informações que orientam a ação pedagógica. Por isso o modo como a avaliação é desenvolvida no interior da escola e as metodologias de ensino utilizadas passaram a ser questionadas e, para a maioria das professoras, impulsionaram ações pedagógicas mais efetivas e inovadoras. As principais críticas recaíram na falta de análise e interpretação dos resultados, principalmente pelos gestores, os quais parecem mais preocupados em usá-los para pressionar as escolas e os professores. Há também queixas em relação aos testes aplicados, os quais não consideram os diferentes contextos e podem não indicar a real aprendizagem das crianças por ser um teste de múltipla escolha. Enfatizam, assim, que os dados da Provinha Brasil precisam ser interpretados e não podem obscurecer a importância do processo.

Reiteramos que, mais importante que aplicar testes para saber se as crianças estão sendo alfabetizadas com até oito anos de idade é a realização da avaliação do trabalho

pedagógico de toda escola, a ser feita por ela própria. Defendemos, pois, a tese de que a questão não é a negação das avaliações em larga escala, mas a constituição de uma avaliação mais ampla e capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pela escola. Portanto, avaliar não significa simplesmente testar os conhecimentos dos estudantes por meio de instrumentos padronizados e tampouco a qualidade do ensino pode ser definida a partir de resultados aferidos. Isto significa que não é por meio da definição de habilidades e conteúdos mínimos a serem alcançados, expressos nas matrizes de referência dos exames, que o fracasso escolar será resolvido. Mais importante que estabelecer critérios claros e objetivos acerca do que avaliar, é fundamental a constituição de um currículo forte, coerente, explícito e elaborado a partir da realidade concreta dos estudantes. Precisamos também de investimento na formação inicial e continuada dos professores e gestores e de condições adequadas de trabalho.

A Provinha Brasil tem limitações de diferentes ordens. Portanto, não é mesmo possível incluir em um teste dessa natureza todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização e letramento. O importante é compreender o que indicam seus resultados e tomá-los como ponto de apoio para entender, criticar e, se preciso, alterar o processo pedagógico. É esse movimento que diferencia avaliação de instrumento de avaliação. Assim, quando as provas aplicadas (instrumento quantificável) são analisadas em uma dinâmica mais ampla que busca investigar o porquê de seus resultados e, a partir dessa análise, proceder a tomada de decisão sobre a continuidade e o aperfeiçoamento do processo de ensino, rompe-se com o conceito de que avaliar é medir. A avaliação é sempre uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que informa o quanto cada estudante está conseguindo alcançar ou mesmo qual a situação em que estamos vivendo, também reflete se o que estamos planejando ou executando (modo ou conteúdo da ação profissional) alcança os objetivos pretendidos ou definidos. Por isso a avaliação é a guardiã dos objetivos; um processo e nunca uma atividade isolada.

Urge, pois, a necessidade de construirmos um conjunto de indicadores para acompanhar a qualidade da alfabetização em nosso país e subsidiar o planejamento e o desenvolvimento de ações que assegurem esse fim. Isso implica uma relação de interdependência, em que a análise integrada dos resultados de diferentes avaliações e outros fatores que compõem o conjunto de indicadores traçados possibilita a promoção de intervenções contextualizadas e adequadas às estruturas organizacionais, tendo em vista a aprendizagem dos estudantes. É um trabalho que requer o envolvimento e participação de

toda comunidade educacional e que se apresenta como campo de pesquisa a ser explorado. A Provinha Brasil, nesse contexto, pode servir para esse propósito. Para tanto, seus resultados não podem ser tomados como padrões rígidos representados por meio de níveis de desempenho, o que requer que sua metodologia seja revista. Há ainda de se considerar a necessidade de rever a metodologia de aplicação e os procedimentos de análise dos resultados, bem como as habilidades avaliadas, principalmente na área de Língua Portuguesa, as quais podem ser ampliadas. Um caminho a ser planejado com o devido cuidado é agregar a metodologia qualitativa aos testes, o que é possível ser feito já que o propósito é que essa política de avaliação sirva de diagnóstico aos professores e gestores.

Por fim, salientamos que as mudanças no campo educacional não acontecem de forma isolada e tampouco por força da retórica política e normativa. Assim, práticas de avaliação negociada serão incorporadas quando forem fomentadas por meio de políticas públicas que, de fato, possam ser democráticas e inclusivas. Nesse cenário, uma nova cultura de avaliação precisa ser fortalecida: *avaliar para a aprendizagem*. Não basta apenas dizer que a avaliação adotada é formativa se as práticas permanecem presas à lógica seletiva, classificatória e excludente. Se o foco da avaliação não mudar, estarão sempre em relevo os saberes ou não saberes do outro avaliado e o comprometimento com a aprendizagem continuará sendo repassado, em primeiro plano, aos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Políticas educativas e avaliação educacional**. Portugal: Universidade do Minho, 1998.

\_\_\_\_\_. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr. 2003, nº 22, p. 36-46.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, ag. 2001, p. 15-32.

AGUIAR, G. da S. O funcionamento diferencial do item (DIF) como estratégia para captar ênfases curriculares. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

ALMEIDA, A. N. S. de; FREITAG, R. M. K. Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Provinha Brasil vs. fluência em leitura oral. **Signo** . [online]. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 90-110, jul.-dez.,2012. [ISSN 1982-2014].

ALMEIDA, A. N. S. de. **A competência narrativa na Provinha Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro – Aracaju/SE. . Dissertação de Mestrado. Faculdade Letras. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ALMEIDA, I. B. P. de 2009. **Análise do desempenho de escolas públicas cicladas e não cicladas pertencentes ao ensino fundamental**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000470700>> Acesso em: 19 nov. 2011.

ANDRADE, C. Y de; TRAD, I. L; CUNHA, J. M. P. Investigação entre o desempenho dos alunos, a qualidade e a localização das escolas. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

ANDRADE, D. F. de; BORGATTO, A. F. O efeito da prova na estimativa da proficiência através da TRI. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

ANDRADE, J. M.; LAROS, J. A. Construção de um modelo explicativo de desempenho escolar: um estudo multinível com dados do Saeb. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O problema do efeito da escola. In Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANUNCIACÃO, M. P. P. da 2005. **A relação entre as variações no compromisso financeiro dos municípios com a educação e o desempenho escolar**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=305](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=305) > Acesso em: 13 nov. 2011.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução: Vinícius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, L. de A. **A avaliação NA escola**: um olhar além da sala de aula. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/4246> > Acesso em: 05 nov. 2011.

ARCAS, P. H. A. SARESP e Progressão Continuada: implicações na avaliação escolar. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

ARRETCHE, M. T. S. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **Boletim Informativo e Bibliográfico de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Dumará/ANPCOS, N. 39, 1º semestre de 1995, p. 3-40.

ARROYO, M. G. Reflexões sobre a Provinha Brasil. **Letra A**: o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte: UFMG, Edição Especial, ano 4, junho/julho de 2008. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/nomade/midia/docs/163/phpMJpK4L.pdf>> Acesso em: 12/07/2010.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**, 3ª ed. Campinas-SP: Autores associados, 2004.

BARBETTA, P. A. Estatística Aplicada às Ciências Sociais. Ed. UFSC, 5ª ed., 2006.

BARDIN, L. (2004). **Análise de conteúdo**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 3ª ed.

BARRETO, E. S. de S. Avaliação na Educação Básica: entre dois modelos. In: \_\_\_\_\_. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, ano XXII, n. 75, ago. 2001, 49-66.

BARRETO, E. S. de S. et al. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo periódicos acadêmicos. In: \_\_\_\_\_. **Cadernos de Pesquisa**. Brasília, nº 114, p. 49-88, Nov. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a03n114.pdf>>. Acesso em 13 de jan. de 2012.

BARRETO, H. P. D. **A avaliação em larga escala no Brasil: análise comparativa entre o Saeb e um sistema privado**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UCB, 2009. Disponível em: <[http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1076](http://www.bdt.d.uceb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1076)> Acesso em: 13 nov. 2011.

BARRIGA, A. D. **El examen**: textos para su história y debate. México: UNAM, 1993.

\_\_\_\_\_. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, T. M. (Org.). **Avaliação: um prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008, p.55.

\_\_\_\_\_. A regulação da educação. In: BARROSO, J. **Políticas educativas e organização escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005b, p. 63-92.

\_\_\_\_\_. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaço, dinâmicas e actores**. Coimbra: EDUCA; UI&DCE, 2006, p. 41-70.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial -out. 2005a.

BATISTA, J. M; LIMA, A. C; RAQUEL, B. M. G. R. Análise da Educação Pública do Ceará a luz dos resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

BAUER, A. Percalços da elaboração de propostas de avaliação de impacto no Brasil: é possível avaliar impactos de programas de formação docente? In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação de impacto de programas de formação docente em serviço: uma proposta metodológica para o Estado. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação discente e formação de professores: caminhos e descaminhos da política educacional paulista entre 1996 e 2006. In: ANPED, 33ª Reunião Anual, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/33encontro/app/.../GT05-6074--Int.docx.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.

BEHRING, E. R.; BOCHETTI, I. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BONAMINO, A. **Tempo de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; C., C.; FRANCO, C. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação & Sociedade**. [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 91-113. ISSN 0101-7330. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100006>>. Acesso em 21 de out. 2011.

BONAMINO, A.; S., S. Z. Três gerações de avaliação da Educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação & Pesquisa**. [online]. 2012, vol.38, n.2, pp. 373-388. Epub Feb 14, 2012. ISSN 1517-9702. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí, 2006.

BORGES, R. M.; C. A. I. Avaliação na Educação Básica. Mapeamento da produção científica disseminada na Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

(1999-2008). In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, C. M. A.; A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 218-227.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.. **A reprodução** - elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (1ª ed. – 1975).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 3/2006 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, DF, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, DF, 7 fev. 2006a.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 10 de 24/04/2007** – Provinha Brasil. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC/ SEB. **Ensino fundamental de nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, 2006b.

\_\_\_\_\_. MEC/ INEP. **Provinha Brasil**: guia de correção e interpretação. SEB/INEP, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação**. Teste 1 de Matemática. SEB/INEP, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil: reflexões sobre a prática**. SEB/INEP, 2011c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil: reflexões sobre a prática.** Teste 1 de Matemática . SEB/INEP, 2011d.

\_\_\_\_\_. MEC/ INEP. **Provinha Brasil:** guia de correção e interpretação. SEB/INEP, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil:** guia de correção e interpretação. Teste 1 de Matemática. SEB/INEP, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil:** reflexões sobre a prática. SEB/INEP, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil:** reflexões sobre a prática. Teste 1 de Matemática . SEB/INEP, 2013d.

BRESSER, L. C. P. Gestão do setor público: estratégia e cultura para um novo Estado. In: BRESSER, L. C. P.; SPINK, P. (Orgs). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: FGV, 7. ed, 2006a, p. 21-38.

\_\_\_\_\_. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER, L. C. P.; SPINK, P. (Orgs). **Reforma do Estado e administração pública gerencial.** Rio de Janeiro: FGV, 7. ed, 2006b, p. 237-270.

CAMPOS, M. M. *et al.* A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa.** [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 15-33. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011000100002>>. Acesso em 21 de out. 2011.

CARLINI, A. L.; VIEIRA, M. C. T. SAEB, ENEM, ENC(Provão). Por que foram criados? Que pensar de seus resultados? In: CAPPELLETTI, I. F. **Análise crítica das políticas públicas de avaliação.** São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. RJ: Vozes, 2005.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda da qualidade e a segmentação social. **Revista de Ciências da Educação,** Portugal, nº 9., p. 71-78, 2009. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20jcasassus%20PTG.pdf>>. Acesso em 13 de jan. de 2012.

CASSETTARI, N. Pagamento por Performance na Educação Básica. In: ANPED, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível

em: <<http://www.ANPed.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496-Int.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

\_\_\_\_\_. O uso das avaliações para diferenciação salarial de professores. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

CASTRO, M. H. G.. Palestra Inaugural. In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional. **Anais**. Rio de Janeiro, 1998, p. 9-11.

\_\_\_\_\_. A educação tem jeito? In: INTUASSU, Arthur & ALMEIDA, Rodrigo de. (Orgs). **O Brasil tem jeito?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2007, v. 2, p. 35-72.

CASTRO, R. Eficácia e Equidade em Escolas Públicas da Bahia. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

CATUNDA, A. C. Ampliando o Conceito de Competência: Contribuições às Políticas Públicas. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. **Sociocognição e linguagem escrita**: uma discussão sobre implicações das fronteiras do conceito de letramento. Florianópolis, 2009.

CHIAPPA, R. R. **Sucesso escolar na rede municipal de Porto Alegre/RS**: fatores e possibilidades. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2552](http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2552)> Acesso em: 13 nov. 2011.

CIEGLINSKI, A. Prova vai detectar nível de alfabetização no início do ensino fundamental. **Portal UOL Educação**, 30/03/2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/30/prova-vai-detectar-nivel-de-alfabetizacao-no-inicio-do-ensino-fundamental.htm>> Acesso em 05 de mar. 2011.

CLÍMACO, M. C. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

CODDO, Wanderley (org). **Educação: carinho e trabalho**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2006.

COELHO, M. I de M. Perspectivas da avaliação da Educação Básica: a inclusão das práticas pedagógicas em sala de aula como fator de eficácia e de equidade. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

\_\_\_\_\_. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em 12/07/2010.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento**: repensando o ensino da língua escrita. 2004. Disponível em [www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm](http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm). Acesso em 20 de maio de 2006.

CONDÉ, F. N. **Relação entre características do teste educacional e estimativa de habilidades do estudante**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia. UnB: Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/1578>> Acesso em: 05 nov. 2011.

CORREIA, J. R. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. In: ANPEd, 35<sup>a</sup> Reunião Anual, 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais eletrônicos...** Porto de Galinhas - PE: ANPEd, 2012. Disponível em <[http://35reuniao.ANPEd.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2551\\_int.pdf](http://35reuniao.ANPEd.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2551_int.pdf)> Acesso em: 10 ago. 2013.

COSTA, P. [*et al*]. Aferição das aprendizagens em matemática: dimensões de um teste de 9<sup>a</sup> série em Portugal. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

COSTA, S. de A. O valor agregado em leitura como indicador de qualidade das escolas municipais de Belo Horizonte. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

COSTÂNCIO, J. **O negro e as políticas de ação afirmativa no contexto da desigualdade educacional**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/04/disserta%C3%A7%C3%A3o-Julimar.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2011.

CREPALDI, M. de L., dos SANTOS, R. L. L.; GALINDO, R. C. Políticas de avaliação educacional sob a ótica de professores. In: CAPPELLETTI, I. F. **Análise crítica das**

**políticas públicas de avaliação.** São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005, p.40.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora: Francisco Alves 1975.

CURY, C. R. J. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 1998.

DALTON, A. A teoria da Resposta ao Item. **Avalia em ação.** São Paulo, nº 3, 2010, p. 26-27.

\_\_\_\_\_. **Educação e contradição.** São Paulo, Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas , vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200.

DANTAS, L. M. V. **Análise da implementação de uma política educacional pioneira na área de avaliação em larga escala na Bahia.** Dissertação de Mestrado, Escola de Administração. Universidade Federal da Bahia, 2005. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/contents.php?opc=PBLC&nPblcId=334>> Acesso em: 13 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **As contribuições das políticas de avaliação educacional em larga escala: o caso da avaliação de aprendizagem em Bahia.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_arquivos/12/TDE-2009-11-27T132059Z-1425/Publico/Tese%20Lys%20Dantas\\_seg.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/12/TDE-2009-11-27T132059Z-1425/Publico/Tese%20Lys%20Dantas_seg.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2011.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**, 12. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2010.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, nº 43, jan./abr. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100010&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 18 de nov. 2011.

DIAS SOBRINHO, J. A Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e fontes internas. **Revista Avaliação**, v. 3, n. 4, p. 29-35. Campinas: Editora, 1998.

DIAS, E. T. G. **Educação das emoções**: investigação no cotidiano da Educação Infantil à luz da perspectiva vigotskiana. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Provinha Brasil e a organização do trabalho pedagógico: percepções de professores alfabetizadores. Anais do I Congresso Nacional de Avaliação em Educação: I CONAVE. **Anais eletrônicos...** Bauru: CECEMCA/UNESP, 2010, p. 1-14.

\_\_\_\_\_. Provinha Brasil: contribuições à organização do trabalho pedagógico escolar. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, 2012. **Anais eletrônicos...** Campinas – SP, 2012.

\_\_\_\_\_. Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência. In: ANPED, 36ª Reunião Anual, 2013, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <[http://36reuniao.ANPEd.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt10\\_trabalhos\\_pdfs/gt10\\_3326\\_texto.pdf](http://36reuniao.ANPEd.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3326_texto.pdf)> Acesso em: 20dez. 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Ed. Especial. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>> Acesso em: 13 de jan. 2012.

DOURADO, M. H. M. Avaliar a aprendizagem em larga escala: um grande desafio. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

DUPRIEZ, V.; MAROY, C.. La régulation dans les systèmes scolaires. **Revue Française de Pédagogie**, v. 130, n. 1, p 73-87, janvier-février-mars.2000. Disponível em: <[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_130\\_1\\_1054](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2000_num_130_1_1054)>. Acesso em: 24 de out. de 2011.

ELLIOT, L. G, SILVA C. M. T da; SILVA, A. C. A qualidade do programa Escola Campeã: Avaliação externa de gestão e eficiência. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 95-110.

ESPÓSITO, I. C. 2010. **Municipalização do ensino fundamental e qualidade do ensino**: estudo de caso do Município de Martinópolis. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista: São Paulo, 2010. Disponível em:

<[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=192](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=192)> Acesso em: 13 nov. 2011.

ESQUINSANI, R. S. S. A avaliação externa como gênese da mudança: apropriações sobre o tema a partir da experiência de um município. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

ESTEBAN, M. T. Avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 7-28.

\_\_\_\_\_. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro, DP&A., 2006.

\_\_\_\_\_. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP *et Alli*, 2008.

\_\_\_\_\_. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Revista de ciências da Educação**, n.º 9, mai/ago de 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d4.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17n. 51 set.-dez-, 2012, p. 573-592.

ESTEBAN, M. T.; SAMPAIO, C. S. Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**. Campinas – SP, 2012.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FACHINETTO, J. L.; LIMA, M. A. Avaliação Institucional como instrumento de verificação de qualidade: o que dizem as teses e dissertação de pós-graduandos em Educação no Brasil. In: ANPEd, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: < <http://www.ANPEd.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4496-Int.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: BRASIL/MEC. **Indagações sobre o currículo**. Brasília, 2006, p. 113-135.

FERNANDES, C. F. R. O IDEB e Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória-ES. In: ANPEd, 33ª Reunião Anual, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em:

<<http://www.ANPed.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT05-6889--Int.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.

FERNANDES, N. da S. F [*et al*]. Análise contextual do Proeb. In: Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

\_\_\_\_\_. O conhecimento do Professor sobre avaliação educacional e a Proficiência do Aluno. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, 2007. Texto para discussão nº 26.

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. História quantitativa da alfabetização no Brasil. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. (p. 195-207).

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_. Educação. **Folha de S. Paulo**, jun. 1985. In: MENDONÇA, O. C. D. A exclusão da didática silábica na alfabetização: um equívoco da aplicação da psicogênese da língua escrita. *Alfa*, São Paulo, 37:83-90, 1993. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3935/3613>> Acesso em: 19 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERRER, A. T. Avaliação e mudanças de sistemas educacionais: a interação que falta. In: Seminário internacional de avaliação da educação. Rio de Janeiro, 1995. **Anais**. Brasília: MEC, 1996, p. 33-54.

FIGUEIREDO, I. Z. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**. [online]. 2009, vol.30, n.109, pp. 1123-1138. ISSN 0101-

7330. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400010>>. Acesso em 21 out. 2011.

FONTANIVE, N. S. ELLIOT, L. G.; KLEIN, R. 2006. Os desafios da apresentação dos resultados da avaliação de sistemas escolares a diferentes públicos. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

FONTANIVE, N. Uma nova maneira de avaliar as competências escritoras na redação do ENEM. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: política, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 28, n.100, Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 de fev. 2011.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre entrevista na pesquisa qualitativa**. *Paidéia*, 14 (28), 139-152, 2004.

FREIRE, L. R. da S. C. **Saresp 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. USP: São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08102008-115903/pt-br.php>> Acesso em: 13 nov. 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Ed. Centauro, 1977.

FREITAG, R. M. K.; ALMEIDA, A. N. S.; ROSARIO, M. M. S. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. [online]. vol.94, n.237, p. 390-41, 2013. ISSN 2176-6681.

FREITAG, R. M. K.; ROSARIO, M. M. S. A Provinha Brasil na visão dos professores. **Revista ProLíngua** [online]., vol.8, n. 1, jan./jun., pp. 3-18 de 2013. ISSN 1983 – 9979.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 34, nº 123, São Paulo, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: ANPED, 28ª Reunião Anual, 2005, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <[www.ANPEd.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc](http://www.ANPEd.org.br/reunioes/28/textos/gt05/gt0585int.doc)>. Acesso em: 12 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (coleção educação contemporânea).

FREITAS, D.; BARUFFI, A.; REAL. Resultados positivos do IDEB em redes escolares municipais: evidências de estudo exploratório. In: ANPEd, 34ª Reunião Anual, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal - RN: ANPEd, 2011.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas/SP: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ciclos, seriação e avaliação**. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial-out. 2005.

\_\_\_\_\_. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: VILLAS BOAS (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2006.

\_\_\_\_\_. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p.965-987, CEDES/Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Eliminação Adiada: O Ocaso das Classes Populares no Interior da Escola e a Ocultação da (má) Qualidade do Ensino. São Paulo: **CEDES** - Unicamp, 2008.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de avaliação: mediações ausentes. In: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coletânea de textos da CONAE: tema central e colóquios**. Brasília: 2010.

\_\_\_\_\_. A qualidade da escola e os profissionais da educação : confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, C. Da ; SOUSA, J. V. de ; SILVA, M. A. da. **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas – SP : Autores Associados, 2011a, p. 279-302.

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional, 2011. Versão sujeita a modificações. Disponível em: <[http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf)> Acesso em: 04 mai. 2011b.

\_\_\_\_\_. **Educação, avaliação qualitativa e inovação**. Texto apresentado no MEC/INEP - Ciclo de Colóquios sobre Educação, Avaliação e Inovação. Texto inicial. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. A proposta Haddad – II. **Blog Avaliação Educacional**. Publicado em 23/08/2013 por Luiz Carlos de Freitas. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>> Acesso em: 24/08/2013.

FREITAS, L. C. [et al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREZZA, F. S.; SILVA, I. M. da. Documentos de avaliação: análise das produções apresentadas nos Grupos de Trabalhos da ANPEd – entre 2000 e 2008. **Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da PUC, Campinas**, set. 2009.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 77-108.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 69-90.

GALVÃO, E. da S.; NACARATO, A. M. O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, vol. 7, nº 3, 2013. Disponível em: < <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/849>>. Acesso em: 29 jan. 2014.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em Educação: Métodos e Espistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, nº 10, p. 67-80, jul./dez. 1994.

\_\_\_\_\_. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília -DF: Liber Livro, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, nº 9, mai./ago., 2009. p. 7-18. Disponível em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em Consultado em 28/03/2013.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEEMPA - Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação. **Prova Ampla**. Porto Alegre: GEEMPA, 2007.

GENTILI, P.. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs). Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996, p. 9-49.

\_\_\_\_\_. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: SILVA, T. T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994, p. 111-117.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed..Porto Alegre:Artmed, 2000.

GOLDSTEIN, H.; THOMAS, S. Using Examination Results as Indicators of School and College Performance. *Journal of the Royal Statistical Society A.*, vol. 159, parte 1, 1996, pp. 149-163.

GONÇALVES, L de F. A intensificação da avaliação educacional em larga escala, na Educação Básica, a partir da década de 90, e suas relações com as reformas educacionais. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...**Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

GONÇALVES, M. V. **Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UFMG: Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-84VPAD/1/disserta\\_o\\_macilene.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-84VPAD/1/disserta_o_macilene.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2011.

GOULD, S. J. Uma Invenção Americana. In: GOULD, STEPHEN JAY. **A falsa Medida do Homem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. SEEDF. Decreto nº 29.244, de 02 de julho de 2008. Institui o Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal (SIADE), e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Seção 1, p. 17, n. 127, Brasília, 3 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Número de Centros de Referência em Alfabetização.** Circular conjunta nº 001/2009 – SGPIE/SUGEPE. Brasília, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Orientações a respeito do Centro de Referência em Alfabetização.** Circular nº 46/2009 – SUBEB. Brasília, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar.** Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar.** Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **A organização do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: metas, desafios e possibilidades.** Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização.** Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político-pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal: a construção de outra sociedade começa na escola.** PPP Carlos Mota. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Metas dos Anos Iniciais.** Circular nº 45/2012 – COENF. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar.** Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Censo Escolar.** Brasília, 2013.

GRAÇA, H. C da. No espelho da avaliação externa: Análise comparativa dos resultados da Prova Brasil e do IDEB da Rede Municipal de Ensino de Aracaju. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson, 2000.

GREGO, S. M. D. Reformas educacionais: a avaliação e a regulação dos processos de gestão da aprendizagem escolar. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

GROSSI, E. P. **Didática dos níveis pré-silábicos**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Didática dos níveis pré-silábicos**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

HIPPÓLYTO, L de Q; CARVALHO, F. E. D de; SOUSA, R. T de. Avaliação dos resultados obtidos no Spaece, pelos alunos da 3ª série do Ensino Médio, em Matemática. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

HOBBS, T. M. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997.

HOFFMANN, J. M. L.. **Avaliação mito & desafio: Uma perspectiva construtista**. Editora. Medição, Porto Alegre, 1991.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora Publicação: Série Idéias n. 22**. São Paulo: FDE, 1994.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para Promover**. ed. Mediação, 2009.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas públicas sociais. **CEDES**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro, 2001.

HYPOLITO, À. L. M.. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas-SP: Papirus. 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Ministério

do Planejamento, Orçamento e Gestão - IBGE. Rio de Janeiro: Estudos e pesquisas, 2008. Disponível em:  
<[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2008/indic\\_sociais2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2008/indic_sociais2008.pdf)> Acesso em: 15 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2009**. Disponível em:  
<[http://www.ibge.gov.br/servidor\\_arquivos\\_est/](http://www.ibge.gov.br/servidor_arquivos_est/)>. Acesso em: 15 outubro de 2011.

KLEIMAN, Â. B (1995). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIN, R. [et al]. O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do SAEB. In Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em:  
<<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 66, abr./jun. 1995, p. 28-34. Disponível em:  
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/995/899>>. Acesso em 02 jan. 2012.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N. S.; ELLIOT, L. G. O Exame Nacional do Ensino Médio: tecnologia e principais resultados em 2005. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

LESSARD, C. Regulação múltipla e autonomia profissional dos professores: comparação entre o Quebec e o Canadá. **Educação em Revista**, Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Belo Horizonte: FaE/UFMG, nº 44, dez. 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2004. 5ª ed.

LIMA, A. C. Fatores que se apresentam associados ao desempenho dos alunos no Spaace 2004. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em:  
<<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

LIMA, A. C; PEQUENO, M. I. C; MELO, M. N .R. Avaliação da Alfabetização no Ceará: Principais Resultados da primeira edição do Spaace-alfa. In Abave, IV Reunião Anual,

2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

LIMA, E. S. **O diretor e as avaliações praticadas na escola.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2011.

LIMA, M. F. S. Avaliação de Sistema educacional: que uso se faz de seus resultados. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

LIMA. A Política de avaliação Educacional do Ceará no período 2007 a 2010: Principais resultados. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

LIMEIRA, L. C. Monitoramento Pedagógico e Gestão de desempenho: Novas Perspectivas. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos.** Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis: Vozes, 1994.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC:** para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita. São Paulo: Melhoramentos, 1952.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar: Apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, jul./ago.1991, vol. 20, nº 101, p. 82-86.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação educacional: pressupostos conceituais. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, maio/ago.1996, vol. 25, nº 130-131, p. 26-29.

LÜDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, jul./dez. 1995, nº 12, p. 51-57.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, F. S. Provinha Brasil: uma nova modalidade de avaliação externa à escola. **Reunião técnica**, INEP/MEC, 05 de maio de 2008. Apresentação.

MAIA, M. **Provinha Brasil:** a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UFMG:

Belo Horizonte, 2010a. Disponível em: <  
[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-8MDHGQ/1/2\\_\\_dissertacao\\_marinilda.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-8MDHGQ/1/2__dissertacao_marinilda.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2011.

MALAVASI, M. M. S.; Avaliação Institucional de qualidade potencializada pela participação de vários segmentos da escola, 04/2010, XV ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.**, Vol. 1, pp.84-103, Belo Horizonte, MG, Brasil, 2010.

MANDELERT, D; MELLO, J. C. R. S. A defasagem escolar em camadas altas no Pisa 2006. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

MANIFESTO contra os ciclos no DF. Disponível em:  
<<http://manifestocontraosciclosnodf.blogspot.com.br/>> Acesso em: 29/04/213.

MARÇAL, M de P. V; CARRIJO, V. L. A. Avaliações do Simave/Proeb: uma análise de suas repercussões na formação de professores de Língua Portuguesa. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MARCELO, C dos S. Provinha Brasil de Matemática: uma análise dos Resultados da pretestagem dos itens de estrutura aditiva. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MARQUES, C. de A. Estratégia utilizada para avaliar a produção escrita de alunos do Ensino Fundamental em avaliações de larga escala. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de; CIASCA, M. I. F L. PAIC: o pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia. In: Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

MARQUES, C. de A.; RIBEIRO, A. P. de; MONTEIRO, A. J. Estratégia utilizada para auxiliar a compreensão dos resultados de avaliações em larga escala. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

MARQUES, E. de M. R.; [et al]. **Provinha Brasil de Matemática: Primeiras considerações sobre a Aplicação Piloto**. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em Psicologia**. São Paulo: EDUC – Ed. Mnaes, 1998.

MARTINS, S. M. **O papel do coordenador pedagógico na melhoria da Educação Básica: uma reflexão sobre o uso da avaliação externa**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista: São Paulo, 2010. Disponível em: <[http://tede.unoeste.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=180](http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=180)> Acesso em: 13 nov. 2011.

MARX, K. **Capítulo IV (inédito), O Capital**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

\_\_\_\_\_. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 1843/2010.

\_\_\_\_\_. **Miséria da Filosofia**. (Trad. Torrieri Guimarães). São Paulo: Martin Claret, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: teses sobre Feurbach**. São Paulo: Moraes, 1989.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**. São Paulo (SP): Edições Loyola, 2002.

MELLO, D. T. **Provinha Brasil (Ou “Provinha de Leitura?”): Mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”?** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/61756/000866061.pdf?sequence=1> > Acesso em: 27 de nov. 2013.

MENDES, V. R. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, V. H. (Org). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 157-178.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. HUCITEC-ABRASCO: São Paulo, Rio de Janeiro, 1994.

MIRANDA, A. C. **O desafio da construção de referências de qualidade para os sistemas de ensino**: uma avaliação com o uso de análise de envoltória de dados - DEA. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436607>> Acesso em: 19 nov. 2011.

MIRANDA, E.C. M. **O SAEB – 2003 no estado de São Paulo**: um estudo multinível - HLM. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2009. Disponível em: <[cutter.unicamp.br/document/index.php?did=15167&opt=4](http://cutter.unicamp.br/document/index.php?did=15167&opt=4)> Acesso em: 19 nov. 2011.

MONTEIRO, 2010. **Inclusão escolar e avaliação em larga escala**: pessoas com deficiência na prova Brasil. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Católica de Santos, 2010. Disponível em: <[http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=290](http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=290)>. Acesso em: 13 nov. 2011.

MONTEIRO, S. M. Exercícios para compreender o sistema de escrita nos livros de alfabetização. In: BATISTA, A. A. A. G; VAL, G. C. (Org.). **Livros de alfabetização e português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

MORAES, M. S. S; PIROLA. N. A; LUPPI, E da. C. A prática docente e a matriz de referência da Provinha Brasil de Matemática: Encontros e Desencontros. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

MORAIS, A. G. de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17n. 51 set.-dez-, 2012 (p. 551-572).

MORAIS, A. G. de; LEAL. T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **RBP AE** – v.25, n.2, p. 301-320, mai./ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.dev.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19499>>. Acesso em 10/08/2010.

MOREIRA, C. M. [et al]. Avalie – Um estudo sobre os resultados. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

MOREIRA, R. S. M. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional**: a adesão e os impasses de sua realização. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000317700>> Acesso em: 19 nov. 2011.

MOREIRA, R. dos S. M.; SORDI, M. R. L. de. Avaliação externa como instrumento da gestão do sistema de ensino: a adesão e os impasses para a busca de melhoria na educação. In: ANPED, 27ª Reunião Anual, 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: < <http://www.ANPed.org.br/reunioes/27/gt05/p053.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2011.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência do **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. MEC: Brasília, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)> Acesso em: 23/08/2013.

MURTA, 2004. **A leitura na escola**: o avesso da avaliação externa. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UFMG: Belo Horizonte, 2004. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85UN3A/1/1000000557.pdf>> Acesso em: 13 nov. 2011.

NEAVE, G. **Educación superior**: historia y política – estudios comparativos sobre La universidad contemporânea. Barcelona: Ed. Gedisa, 2001.

NETO, H. N. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de ensino fundamental no Distrito Federal. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade de Brasília: Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/5811>> Acesso em: 05 nov. 2011.

NETO, J. L. H. Um olhar retrospectiva da Avaliação Externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. In: Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

NOTÁRIO, A. C. S. **Autonomia do trabalho docente na rede pública paulista**: política educacional e resistência sindical. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação e Letras. Universidade Metodista de São Paulo, 2007. Disponível em: < [http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1021](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1021)> Acesso em: 13 nov. 2011.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UnB: Brasília, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-776, out. 2005.

OLIVEIRA, L. K. M. de. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. Tese de doutorado, Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=125579](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=125579)> Acesso em: 13 nov. 2011.

OLIVEIRA, P. N; GUIMARÃES, G. L. A abordagem estatística na Provinha Brasil de Matemática. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

OLIVEIRA, P. N; GUIMARÃES, G. L. **Estatística e Provinha Brasil**: o instrumento avaliativo e o papel do professor. 2012. Disponível em: <<http://editorarealize.com.br/revistas/ebapem/trabalhos/9ac77fa4cd16f7c7061481a85c4a067f.pdf>> Acesso em: 29/01/2014.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalidade do Ensino Fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

PADILHA, F. [*et al*]. 2011. Os municípios e a qualidade das escolas na segunda etapa do Ensino Fundamental. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: Reunião Nacional da ANPED XXIII, 2000, Caxambu. Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/br/reunioes/23/textos/05228t.PDF>>. Acesso em: 23 de out. 2011.

PARO, V. H. Progressão continuada, supervisão escolar e avaliação externa : implicações para a qualidade do ensino. (p. 695-716). In : **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48 set.-dez. RJ : ANPED, 2011.

PEIXOTO, C. *et al.* Letramento: você pratica? In: **Anais do VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-06.html>> Acesso em: julho de 2005.

PEQUENO, M. I. C. [*et al.*]. Resultados Gerais do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) – CICLO 2009. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

PEQUENO, M. I. C; LIMA, A. C; In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

PEREIRA, M. C.; CALDERANO, M. da A. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

PEREIRA, V. R. **Métodos alternativos no critério Brasil para construção de indicadores sócio-econômicos**. Dissertação de mestrado, Departamento de Engenharia Elétrica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <[http://fourier.lambda.ele.puc-rio.br/5253/5253\\_1.PDF](http://fourier.lambda.ele.puc-rio.br/5253/5253_1.PDF)> Acesso em: 13 nov. 2011.

PEREZ, J. R. R; CAVALCANTI, P. A; STOCO, S. O SAEB como fator de inserção da avaliação educacional na agenda das políticas públicas educacionais. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Orgs). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa, 1992, p. 155-173.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRY, F. A. **Escalas de proficiência**: diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufjf.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=560](http://www.bdtd.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=560)> Acesso em: 13 nov. 2011.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos:** estudo em uma rede municipal paulista. Dissertação de Mestrado. USP: Faculdade de Educação. São Paulo: 2012.

PIROLA, N. A; MORAES, M. S. S; SANDER, G. P. Provinha Brasil de Matemática: Expectativas dos Professores e utilização dos seus resultados. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2000. (Trad. Daniel A. Arão Reis Filho). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POLI, E. C. **Estudo longitudinal em matemática:** possibilidades e leitura de uma realidade do ensino fundamental. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000431870>> Acesso em: 19 nov. 2011.

PROCÓPIO, I. V; FREGUGLIA, R da S. Efeito da pré-escola sobre o nível de proficiência: uma análise através de estimadores de matching. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

QUEIROZ, P. A de A. Os Gêneros Discursivos na Avaliação de Língua Portuguesa do 5º Ano do SAEB / Prova Brasil. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

RAUTER, R; LAROS, J. A. L; JESUS, G.R. Questionário Contextuais do SAEB: Análise Qualitativa Baseada nos Resultados da Análise Fatorial. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RÉGNIER, Jean-Claude. A auto-avaliação na prática pedagógica. Revista **Diálogo Educacional** - v. 3 - n.6 - p.53-68 - maio/agosto, 2002. Disponível em: <<file:///C:/Users/Elis%C3%A2ngela/Downloads/dialogo-688.pdf>>. Acesso em: 21 mai. 2012.

RESENDE, L. M. G. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: SP, Alínea, 2008.

REYNAUD, J-D. Les régulations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome. **Revue Française de Sociologie**, v. 29, n. 1, p. 5-18, 1988.

RIANI, J de L. R; SILVA, V. C da; SOARES, T. M. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Revista de Educação**, dez 2010, vol.26, no.3, p.317-334. ISSN 0102-4698. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300016&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 29 ago. 2011.

RIBEIRO, D. da S. **Avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000441263>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

RIBEIRO, V. M.; PIMENTA, C. 2011. Potencialidades e limites do IDEB: analisando o que pensam gestores educacionais de municípios com melhores resultados no Estado de São Paulo. In: ANPEd, 34ª Reunião Anual, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal: ANPEd, 2011.

RIBEIRO, V. M.; SOARES, T M. Construção de escala combinada de proficiência em leitura e matemática para a medição do alfabetismo. In: Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

RIBEIRO, V. M; FONSECA, M. C. Matriz de referência para medição do analfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

RIOS, T. A **Compreender e ensinar**: por uma melhor docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, G. Proposta de construção de um corpus de escrita infantil: o papel dos itens de escrita em avaliações da alfabetização externas à escola. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

ROCHA, G.; MARTINS, R. 2010. Meta-avaliação da alfabetização: constituição de um corpus de escrita infantil e suas contribuições para a avaliação da alfabetização, leitura e escrita. In: ANPED, 33ª Reunião Anual, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6620--Int.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.

RODRIGUES, E. N. **O funcionamento diferencial do item de língua portuguesa: análise das causas e consequências no contexto do programa Nova Escola – RJ e do PROEB - MG.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2008. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=135513](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=135513)> Acesso em: 13 nov. 2011.

RODRIGUES, M. M. M. **Avaliação educacional sistêmica na perspectiva dos testes de desempenho e de seus resultados:** estudo do SAEB. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia. UnB: Brasília, 2007. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1622/1/Tese\\_Doc\\_Final\\_Margarida.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1622/1/Tese_Doc_Final_Margarida.pdf)> Acesso em: 05 nov. 2011.

RODRIGUES, S. C. **Construção de uma metodologia alternativa para a avaliação das escolas públicas de ensino fundamental através do uso da análise por envoltório de dados (DEA):** uma associação do quantitativo ao qualitativo. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436607>> Acesso em: 19 nov. 2011.

ROSANVALON, P. Primeira parte – A crise do Estado-Providência. In: \_\_\_\_\_. **A crise do Estado-providência.** Goiânia: Editora UFG; Brasília: Editora da UnB, p. 13-43.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social** – ensaio sobre a origem das línguas. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1997.

SA, V. A (auto)avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2009, vol.17, n.62, pp. 87-108. ISSN 0104-4036. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000100005>>. Acesso em 21 de out. 2011.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa Educacional: Quantidade – Qualidade**. São Paulo (SP): Editora Cortez, 2002.

SANTOS, F. D. G dos; CIASCA, M. I. F. L. Perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do Ensino Médio através dos. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

SANTOS, J. C. dos. A (CONTRA) **Reforma da Educação Pública em Minas Gerais: O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora – MG, 2010. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufjf.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=802](http://www.bdtd.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=802)> Acesso em: 13 nov. 2011.

SANTOS, J. dos. Os mecanismos de controle governamental sob as avaliações da aprendizagem e institucional. In: Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

SANTOS, M. C dos; MELO, D. M. B de. Por quem? Por cem! O que dizem os alunos do projovem sobre porcentagem no exame nacional externo. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

SANTOS, M.; SOARES, J. F. Estimativas não paramétricas das curvas características dos itens em testes educacionais. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

SANTOS, V. L. F. dos; GAMERMAN, D.; SOARES, T. M. Teoria de Resposta ao Item: uma abordagem generalizada das Curvas Características dos Itens. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

SANTOS; S dos; SILVA, L. R. da. Alfabetização, letramento e Provinha Brasil: contribuições para o ensino de leitura. In: Enfope, 6º Encontro Internacional de Formação de Professores – Edição Internacional, 2013. **Anais eletrônicos...** Aracaju: Enfope, 2013. Disponível em: <<http://ww3.unit.br/6enfope/anais/>> Acesso em: 29/01/2014.

SÃO PAULO, E. de [*et al*]. Análise de itens de teste via modelo de crédito parcial generalizado na avaliação de jovens e adultos integrantes do Programa Sesi por um Brasil

Alfabetização. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos**...Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

SAUL, A.M. Avaliação emancipatória: uma abordagem crítico-transformadora. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, jan./fev. 1992, vol. 21, nº 104, p. 24-31.

SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia histórico-crítica. In: SILVA Jr., C. A. (org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>>. Acesso em: 14 jul. 2013.

SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia histórico-crítica. In: SILVA Jr., C. A. (org). **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o Simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 243-286.

\_\_\_\_\_. Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Ed./Ed. Autores Associados, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2009b. (1ª ed. 1983)

\_\_\_\_\_. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, S. H. A. de. [et al]. (orgs.). **A organização do trabalho didático na história da educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2010a, p. 11-38.

\_\_\_\_\_. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriana Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 2010b.

SCHNEIDER, G.; GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. A construção de um Índice de Condições de Qualidade a partir dos questionários de contexto do SAEB. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

SCHNEIDER, M. P. Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais. **Educativa** [online], v. 14, n. 2, pp. 283-295, jul./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. **Visão Gobal** [online], v. 14, n. 1, pp. 135-156, jan./jun. 2011.

SCHWARTZ, C. M.; OLIVEIRA, A. P. G. A avaliação da escrita no exame nacional do Ensino Médio. In: ANPED, 33ª Reunião Anual, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://www.ANPED.org.br/33encontro/app/webroot/.../GT10-6097--Int.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.

SCHWARTZMAN, S. **Neopatrimonialismo e a questão do Estado**. In: \_\_\_\_\_. Bases do autoritarismo brasileiro. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p. 39-51.

SILVA, H. A; MAGRONE E; SOUZA, M. V. P. O IDEB nos intramuros escolares: um estudo considerando a qualidade de ensino e o desempenho das esc. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

SILVA, J. T. F. Os gêneros textuais utilizados no Simave-Proeb 5º ano do Ensino Fundamental: uma breve descrição. In Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, M. J de A. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

\_\_\_\_\_. **Regulação educativa:** o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. UFMG: Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../tesemariajulianaalmeidasilva.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../tesemariajulianaalmeidasilva.pdf)> Acesso em: Acesso em: 13 nov. 2011.

SILVA, R. A. da. **Uso dos resultados de avaliações externas na escola do jardim** **Conceição:** possibilidades e desafios. Dissertação de Mestrado. Universidade Cidade de São Paulo: SP, 2010. Disponível em: <[http://bdtd.unicid.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=155](http://bdtd.unicid.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=155)> Acesso em: 13 nov. 2011.

SILVA, T. T. da. **Descobrimo o construtivismo pedagógico.** Educação & Realidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 1996. (p. 3-10).

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1. ed., 4.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA, E. de S.; [*et al*]. Os suportes textuais nos instrumentos de avaliação em larga escala: trabalhando o letramento. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

SOARES, C. R. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural:** o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública SIMAVE. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora – MG, 2011. Disponível em: <[http://www.bdtd.ufjf.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=998](http://www.bdtd.ufjf.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=998)> Acesso em: 13 nov. 2011.

SOARES, J. F.; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; Flávia Alexandra de Oliveira Torres, MARI. In: FREITA, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação de escolas e universidades.** São Paulo: Komedi, 2003. p. 9-57. (Coleção Avaliação: construindo o campo e a crítica).

SOARES, J. F; ANDRADE, R. J de. Indicadores de qualidade nas escolas municipais de Belo Horizonte. In Abave, II Reunião Anual, 2006. **Anais eletrônicos...** Abave, 2006. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 16 out. 2011.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. **Cultiva**, 2003. Disponível em: <[http://www.cultiva.org.br/textos/reinvecao\\_da\\_alfabetizacao\\_magda.doc](http://www.cultiva.org.br/textos/reinvecao_da_alfabetizacao_magda.doc)>. Acesso em: 14 abr. 2013.

SOARES, S. S. D.; NASCIMENTO, P. A. M. M. 2011. Evolução do desempenho cognitivo do Brasil de 2000 a 2009 face aos demais países. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

SOARES, T. M. Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos. **Pesqui. Oper.** [online]. 2005, vol.25, n.1, pp. 83-112. ISSN 0101-7438. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pope/v25n1/24252.pdf> Acesso em 29 ago. 2011.

SORDI, M. R. L. de. Razões práticas e razões políticas para defender processos de avaliação institucional nas escolas de ensino fundamental. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Millenniun Editora - Campinas, SP: 2009.

SORDI, M. R. L. de; LUCKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: SORDI, M. R. L. de; SOUZA, E. da S. (Org.). **A avaliação como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a Rede Municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Millenniun Editora - Campinas, SP: 2009.

SOUSA, R. T de; SILVA, M. G. C da; CARVALHO, F. E. D. Spaece-Alfa 2008: Resultados atestam melhorias na Alfabetização no Ceará. In Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

SOUZA, E. R. de. **Accountability de professores: um estudo sobre o efeito da prova Brasil em escolas de Brasília**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2009a. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000476835>> Acesso em: 19 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. A percepção dos professores sobre a avaliação externa. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009b. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

STEVÃO, C. G. B. de A. **Teoria da resposta ao item: um estudo inicial dos dados GERES Campinas**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437971>> Acesso em: 19 nov. 2011.

STOCO, 2006. **SAEB: uma análise de política**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000381382>> Acesso em: 19 nov. 2011.

STREET, B. V. **Literacy in theory and Practice**. Cambridge, University Press, 1984.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2002.

TAVARES J., F. Avaliação das Políticas de Educação no Brasil na virada do Século: Efeitos Sociais, Desenvolvimento do Sistema, Desafios Reiterados. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

TAVARES, J. A. de A. [et al]. A contribuição da TRI e TCT na formação dos elaboradores e revisores de itens das provas de Exame Supletivo de Pernambuco. In: Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

TEBEROSKI, A. In: GENTILE, P. Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita'. Entrevista. **Nova escola**. Especial de alfabetização. Nov. de 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>> Acesso em 24/08/2013.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TIZZEI, P. P. **Características da gestão em escolas com diferentes desempenhos dos alunos na rede municipal de Campinas**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Unicamp: São Paulo, 2011. Disponível em: <[www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797409](http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000797409)> Acesso em: 19 nov. 2011.

TRIPODI, M do R. F. O Sistema de avaliação no contexto do “choque de gestão”: uma análise do percurso trilhado p. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

TÚBERO, R. 2003. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba – SP**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2003. Disponível em: <[http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=299](http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=299)> Acesso em: 13 nov. 2011.

UBRIACO, F. E. de C. Interpretação de escalas de proficiência com utilização do método do marcador. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

UBRIACO, F. E. de C; SOARES, J. F. Escalas de conhecimento matemático: necessidade X dificuldade de interpretação. In: Abave, IV Reunião Anual, 2008, Rio de Janeiro - RJ. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro – RJ: Abave, 2008. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 18 out. 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 3.ed. Campinas: Papirus Editora, 1995.

VERAS, J. M. **Modelagem para o software virtual – TANEB** baseado na Teoria da Resposta ao Item para avaliar o rendimento de alunos. Dissertação de mestrado, Área de Ciência da Computação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Eletricidade). Universidade Federal do Maranhão: São Luís, 2010. Disponível em: <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2010-03-08T163719Z-410/Publico/Jaclason%20Machado%20Veras.pdf](http://www.tedebc.ufma.br/tde_arquivos/10/TDE-2010-03-08T163719Z-410/Publico/Jaclason%20Machado%20Veras.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2011.

VERGANI, F. M. 2010. **Avaliação externa de rendimento escolar**: um instrumento para a gestão pedagógica. Dissertação de Mestrado. Universidade Caxias do Sul: Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <[http://tede.uces.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=366](http://tede.uces.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=366)> Acesso em: 13 nov. 2011.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, nº 12, p. 7-22, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

VIDAL, E. M; VIEIRA, S. L. Gestão Educacional e resultados no IDEB: Um estudo de caso em 10 Municípios Cearenses. In: Abave, VI Reunião Anual, 2011, Fortaleza – CE. **Anais eletrônicos...** Fortaleza – CE: Abave, 2011. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

VIEIRA, M. A; TENÓRIO, R. M. Avaliação e sustentabilidade: as quatro gerações de Guba e Lincoln em debate. In: Abave, V Reunião Anual da ABAVE, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. (J.Cipolla Neto, L. S. M. Barreto & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização no DF**. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br/GT13-1708>>. Acesso em: 01 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas – Ver. Faculdade de Educação. Vol. 12, nº 22 - p. 159, jan.-jun. 2001.

\_\_\_\_\_. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Saeb, Enem, provão: onde fica a avaliação escolar? In: NETO, S.; MACIEL, A. e MACIEL, L. S. B. (org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. **Séries ou ciclos? Blog do GEPA**. 22/02/2013. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/series-ou-ciclos/#more-442>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

\_\_\_\_\_. A batalha sobre os ciclos continua: quem são os perdedores? **Blog do GEPA**. 14/08/2013. Disponível em: <<http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/a-batalha-sobre-os-ciclos-continua-quem-sao-os-perdedores/#more-640>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: Fundamentos da Sociologia Compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 3ª ed., v.1, 1994, p.3-35.139-198.

WERLE, F. O. C. Sistema municipal de ensino: contexto do sistema de avaliação da Educação Básica. In: ANPED, 31ª Reunião Anual, 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <<http://www.ANPed.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4716--Int.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2011.

WERLE, F. O. C.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2009, vol.17, n.64, pp. 397-419. ISSN 0104-4036. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362009000300002>>. Acesso em 21 de out. 2011.

WIEBUSCH, 2011. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011. Disponível em: <[http://tede.pucrs.br/tde\\_arquivos/10/TDE-2011-04-05T062517Z-3083/Publico/430438.pdf](http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2011-04-05T062517Z-3083/Publico/430438.pdf)> Acesso em: 13 nov. 2011.

WILKINS, S. L. **Princípios e propostas sobre o conhecimento matemático nas avaliações externas.** Dissertação. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. São Paulo: 2013. Disponível em: <file:///C:/http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-17102013-102053/pt-br.php> Acesso em: 29/01/2014

XISTO, S. R. **Política educacional do município de São Paulo (2004-2009): o significado sócio-política dos programas e projetos educativos.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Humanidades e Direito. Pós-Graduação em Educação. UMESP: São Bernardo do Campo, 2010. Disponível em: <[http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q="+assunto:%22cidad%C3%A3o-cliente%22](http://busca.ibict.br/SearchBDTD/search.do?command=search&q=)> Acesso em: 13 nov. 2011.

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. In: Abave, V Reunião Anual, 2009, Salvador – BA. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA: Abave, 2009. Disponível em: <<http://www.abave.org.br/>>. Acesso em: 23 out. 2011.

#### Sites:

<http://www.geres.ufmg.br/>

<http://www.inep.org.br/>

<http://www.proalfa.uerj.br/>

<http://www.peticaopublica.com.br/?pi=P2011N14333>

<http://www.se.df.orgbr/>

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA A ANÁLISE DOCUMENTAL

### Objetivos

- Analisar os documentos norteadores da política nacional brasileira para a Educação Básica, com destaque para o período da alfabetização por meio da Provinha Brasil, e os documentos oficiais da SEEDF que orientam as práticas de avaliação e que são referentes à Provinha Brasil, a fim de comparar com a ótica dos gestores e professores sobre os mesmos temas, assim como com as práticas em torno das avaliações realizadas na escola campo.

### Documentos

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Plano Nacional de Educação (PNE). Portaria que instituiu a Provinha Brasil. Kits da Provinha Brasil. Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Regimento das Escolas Públicas do Distrito Federal. Orientações gerais da SEEDF e da CRE selecionada referentes ao processo de aplicação, correção, interpretação e análises dos resultados da Provinha Brasil. A proposta pedagógica e o currículo da escola onde será realizado o estudo de caso, e também os seus documentos internos que se referem às avaliações, tais como relatórios dos estudantes e demais registros que manifestem percepções e/ou concepções de avaliação ou seus resultados para o público interno ou externo à escola.

Alguns eixos que nortearão a análise:

- concepções de avaliação explícitas e implícitas;
- possibilidades de articulações entre as avaliações de rede com a avaliação institucional e a avaliação das aprendizagens;
- comparação entre os registros de avaliações dos estudantes gerados pelos professores com os resultados dos mesmos nos testes da Provinha Brasil.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

### Objetivos

- Analisar de que forma a Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) mobiliza e orienta a totalidade do processo de utilização da Provinha Brasil: aplicação, correção e uso dos resultados nas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) e suas respectivas escolas;
- Analisar como ocorre a aplicação, correção, interpretação e uso dos resultados da Provinha Brasil pela escola investigada para organização do seu trabalho;
- Analisar como o trabalho desenvolvido por uma escola de anos iniciais do Ensino Fundamental é regulado a partir da Provinha Brasil.
- Identificar como as professoras realizam as avaliações das crianças.

Alguns tópicos a serem observados:

- As reuniões realizadas pela coordenação central da SEEDF para orientações relacionadas a Provinha Brasil: orientações para o processo de aplicação, correção, tabulação e interpretação dos resultados e momentos para disseminação e análise dos resultados.
- As reuniões e visitas realizadas pelos profissionais da CRE que fará parte do estudo de caso com as instituições educacionais a ela vinculada, a fim de repassar as orientações da SEEDF e acompanhar todo o processo (aplicação, coleta dos resultados e momentos para disseminação e análise dos resultados).
- O trabalho desenvolvido pelas professoras do segundo ano em conjunto com a gestão e a coordenação pedagógica da escola onde será realizada a pesquisa: procedimentos e instrumentos de avaliações dos estudantes; práticas de avaliações formais e informais; durante a aplicação, correção, interpretação e análise dos resultados da Provinha Brasil; planejamentos feitos a partir dos resultados; devolutiva dos resultados para as crianças, os demais profissionais da escola (reuniões pedagógicas coletivas e de conselho de classe) e aos pais (reuniões de pais e mestres); avaliação do trabalho desenvolvido na escola; práticas de avaliação da instituição.





## II - QUESTÕES

### **EIXO 1 – A Provinha Brasil como Política Nacional de Avaliação da Alfabetização**

- 1.1 – O que você sabe sobre a Provinha Brasil?
- 1.2 – Quais os objetivos dessa política de avaliação?
- 1.3 - A Provinha Brasil pode contribuir para que as crianças estejam alfabetizadas com oito anos de idade? Por quê?
- 1.4- Você conhece o Kit da Provinha Brasil? Se sim, como você avalia esse material?
- 1.5 - Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você destaca como positivo e por quê?
- 1.6 – Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você considera que precisa ser aperfeiçoado e por quê?

### **EIXO 2 – A utilização da Provinha Brasil na gestão da rede de ensino da SEEDF**

- 2.1- Como a SEEDF organiza o processo de aplicação da Provinha Brasil?
- 2.2 - Quais estratégias são adotadas pela SEEDF para receber, disseminar e trabalhar com os resultados da Provinha Brasil?
- 2.3- O que indicam os resultados da Provinha Brasil referentes à rede pública de ensino do DF?
- 2.4- A Provinha Brasil tem retratado o processo de alfabetização das crianças do Distrito Federal?
- 2.5- Os resultados da Provinha Brasil têm contribuído para subsidiar o planejamento da SEEDF?
- 2.6- Quais políticas ou ações foram desenvolvidas pela SEEDF a partir dos resultados de edições anteriores (2008 a 2011) da Provinha Brasil?
- 2.7- Em sua opinião, a Provinha Brasil tem sido compreendida pelos profissionais das escolas da rede pública? Este instrumento contribui para a organização do trabalho pedagógico dos gestores e professores? Se sim, de que forma?
- 2.8- Em sua opinião, este teste é necessário? Explique o por que.
- 2.9- Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de acrescentar?



## **II - QUESTÕES**

### **EIXO 1 – A Provinha Brasil como Política Nacional de Avaliação da Alfabetização**

- 1.1 – O que você sabe sobre a Provinha Brasil?
- 1.2 – Quais os objetivos dessa política de avaliação?
- 1.3 - A Provinha Brasil pode contribuir para que as crianças estejam alfabetizadas com oito anos de idade? Por quê?
- 1.4- Você conhece o Kit da Provinha Brasil? Se sim, como você avalia esse material?
- 1.5 - Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você destaca como positivo e por quê?
- 1.6 – Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você considera que precisa ser aperfeiçoado e por quê?

### **EIXO 2 – A utilização da Provinha Brasil na gestão da rede de ensino da SEEDF**

- 2.1- Como a CRE organiza o processo de aplicação da Provinha Brasil?
- 2.2 - Quais estratégias são adotadas pela CRE para receber, disseminar e trabalhar com os resultados da Provinha Brasil?
- 2.3- Em relação às escolas da CRE, o que indicam os resultados da Provinha Brasil?
- 2.4- A Provinha Brasil tem retratado o processo de alfabetização das crianças?
- 2.5- Os resultados da Provinha Brasil têm contribuído para subsidiar o planejamento da CRE?
- 2.6- Quais políticas ou ações foram desenvolvidas pela CRE a partir dos resultados de edições anteriores (2008 a 2011) da Provinha Brasil?
- 2.7- Em sua opinião, a Provinha Brasil tem sido compreendida pelos profissionais das escolas vinculadas a CRE? Este instrumento contribui para a organização do trabalho pedagógico dos gestores e professores? Se sim, de que forma?
- 2.8- Em sua opinião, este teste é necessário? Explique o por que.
- 2.9- Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de acrescentar?



6. Trajetória profissional: \_\_\_\_\_

## **II - QUESTÕES**

### **EIXO 1 – A Provinha Brasil como Política Nacional de Avaliação da Alfabetização**

- 1.1 – O que você sabe sobre a Provinha Brasil?
- 1.2 – Quais os objetivos dessa política de avaliação?
- 1.3 - A Provinha Brasil pode contribuir para que as crianças estejam alfabetizadas com oito anos de idade? Por quê?
- 1.4- Você conhece o Kit da Provinha Brasil? Se sim, como você avalia esse material?
- 1.5 - Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você destaca como positivo e por quê?
- 1.6 – Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você considera que precisa ser aperfeiçoado e por quê?

### **EIXO 2 – A utilização da Provinha Brasil na escola**

- 2.1- Como a escola organiza o processo de aplicação da Provinha Brasil?
- 2.2 - Quais estratégias são adotadas pela escola para interpretar, disseminar e trabalhar com os resultados da Provinha Brasil?
- 2.3- O que indicam os resultados da Provinha Brasil em sua escola?
- 2.4- A Provinha Brasil tem retratado o processo de alfabetização das crianças?
- 2.5- Os resultados da Provinha Brasil tem contribuído para subsidiar a organização do trabalho pedagógico da escola? Se não explique o por que. Se sim, de que forma?
- 2.6- Em sua opinião, este teste é necessário? Explique o por que.
- 2.7- De que forma a Provinha Brasil tem sido utilizada pela CRE e pelos gestores da SEEDF e como você avalia?
- 2.8- Em sua opinião, este teste é necessário? Explique o por que.
- 2.9- Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de acrescentar?

## B) ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO 2º ANO

### I- DADOS DO PROFESSOR

- 1- Nome: \_\_\_\_\_
- 2- Situação funcional na SEEDF: ( ) efetivo ( ) contrato temporário
- 3- Tempo de trabalho na SEEDF: \_\_\_\_\_
- 4- Tempo de experiência como docente: \_\_\_\_\_
- 5- Tempo de experiência como professor alfabetizador: \_\_\_\_\_
- 6- Tempo de trabalho na atual escola: \_\_\_\_\_
- 7- Formação acadêmica: \_\_\_\_\_
  - a. Graduação: \_\_\_\_\_
  - b. Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização): \_\_\_\_\_
  - c. Pós-Graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado): \_\_\_\_\_
- 8- Trajetória profissional: \_\_\_\_\_
- 9- Nº de alunos na turma: \_\_\_\_\_
- 10- Você teve formação específica para lidar com crianças em processo de alfabetização? Qual? Quando? Onde?
- 11- Como você avalia a sua formação para lidar com crianças em processo de alfabetização?
- 12- Por que decidiu ser professor (a)? E por que é professor (a) dessa faixa etária?
- 13- Você sente alguma dificuldade em trabalhar com crianças em processo de alfabetização? Se sim, especifique.

### EIXO 1 – A Provinha Brasil como Política Nacional de Avaliação da Alfabetização

- 1.1 – O que você sabe sobre a Provinha Brasil?
- 1.2 – Quais os objetivos dessa política de avaliação?
- 1.3 - A Provinha Brasil pode contribuir para que as crianças estejam alfabetizadas com oito anos de idade? Por quê?
- 1.4- Você conhece o Kit da Provinha Brasil? Se sim, como você avalia esse material?
- 1.5 - Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você destaca como positivo e por quê?
- 1.6 – Há algum ou mais aspectos da Provinha Brasil que você considera que precisa ser aperfeiçoado e por quê?

### EIXO 2 – A utilização da Provinha Brasil na escola

- 2.1- Como a escola organiza o processo de aplicação da Provinha Brasil?
- 2.2 - Quais estratégias são adotadas por você para interpretar, disseminar e trabalhar com os

resultados da Provinha Brasil?

2.3- O que indicaram os resultados da Provinha Brasil em relação a sua turma?

2.4- A Provinha Brasil tem retratado o processo de alfabetização das crianças? Os níveis (1 a 5) correspondem ao processo de alfabetização em que as crianças estão naquele momento? Explique.

2.5- Os resultados da Provinha Brasil têm contribuído para subsidiar o seu trabalho? Se não explique o por quê. Se sim, de que forma?

2.6- Em sua opinião, este teste é necessário? Explique o por que.

2.7- De que forma a Provinha Brasil tem sido utilizada pela CRE e pelos gestores da SEEDF e como você avalia?

2.8- Existe alguma coisa que não conversamos acerca do tema desta entrevista que você gostaria de acrescentar?

## APÊNDICE G- QUESTIONÁRIO

### Objetivos

- Traçar o perfil dos professores da rede pública de ensino do DF que lecionam para o 2<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental;
- Identificar as concepções dos professores do 2<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental em relação a Provinha Brasil como política nacional de avaliação da alfabetização;
- Identificar se ocorre a utilização dos resultados da Provinha Brasil pelos professores e gestores da rede pública e de que forma.

Prezado (a) Professor (a)

O presente questionário, **de caráter anônimo e sigiloso**, faz parte da pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), cujo tema é a Provinha Brasil e a Organização do Trabalho Pedagógico. Gostaria de contar com a sua valiosa colaboração respondendo o questionário da pesquisa após ter analisado o resultado da 2<sup>a</sup> fase do teste. Informo ainda os resultados da pesquisa ou qualquer outra informação relacionada a ela poderão ser obtidas por intermédio de Elisângela Teixeira Gomes Dias (xxxx xxxx ou *e-mail* xxxx@xxx.xxx) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico.

### CRE:

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Brazlândia         | <input type="checkbox"/> Paranoá               | <input type="checkbox"/> Santa Maria   |
| <input type="checkbox"/> Ceilândia          | <input type="checkbox"/> Planaltina            | <input type="checkbox"/> São Sebastião |
| <input type="checkbox"/> Gama               | <input type="checkbox"/> Plano Piloto/Cruzeiro | <input type="checkbox"/> Sobradinho    |
| <input type="checkbox"/> Guará              | <input type="checkbox"/> Recanto das Emas      | <input type="checkbox"/> Taguatinga    |
| <input type="checkbox"/> Núcleo Bandeirante | <input type="checkbox"/> Samambaia             |  |

### DADOS DO(A) PROFESSOR(A)

- 1- Sexo: ( ) Feminino / Masculino ( )
- 2- Situação funcional na SEEDF: ( ) efetivo / ( ) contrato temporário
- 3- Tempo de trabalho na SEEDF: \_\_\_ anos / ( ) \_\_\_ meses
- 4- Tempo de experiência como docente: \_\_\_ anos / ( ) \_\_\_ meses

5- Tempo de experiência como professor alfabetizador: \_\_\_\_ anos / ( ) \_\_\_\_ meses

6- Formação acadêmica:

a. Ensino Médio\_Magistério ( )

b. Graduação: ( ) Pedagogia ( ) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

c. Graduação *Lato Sensu* (especialização) ( ). Qual? \_\_\_\_\_

d. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. ( ) Mestrado ( ) Doutorado. Área: \_\_\_\_\_

7- Em uma escala crescente de 1 a 5, como você avalia a sua motivação e formação para lidar com crianças em processo de alfabetização?

Menor grau de satisfação - ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 - Maior grau de satisfação

Menor grau de capacitação - ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 - Maior grau de capacitação

8- Por que hoje você leciona para essa faixa etária?

( ) Porque se identifica ( ) Em função da gratificação de alfabetização ( ) Falta de opção ( ) Outro

9- Você sente alguma dificuldade em trabalhar com crianças em processo de alfabetização?

( ) Sim ( ) Um pouco ( ) Não

10- Em relação ao Kit da Provinha Brasil, marque uma das alternativas:

( ) Conheço e li todos os cadernos ( ) Conheço, mas não li todos os cadernos

( ) Conheço somente os cadernos do teste – Caderno do Aluno e Caderno do Aplicador

11- A aplicação da Provinha Brasil é feita:

( ) Pelo próprio professor da turma ( ) Em sistema de rodízio entre os professores

12- Durante a aplicação da Provinha Brasil, você observa que (marcar uma das alternativas):

( ) As crianças realizam o teste com tranquilidade, como se fosse uma atividade do seu cotidiano

( ) As crianças demonstram intraquilidade durante a realização da avaliação

( ) Algumas ficam intraquilas, mas a maioria realiza o teste com tranquilidade

( ) Algumas realizam o teste com tranquilidade, mas a maioria das crianças fica ansiosa ou tensa

13- A correção da prova é feita:

( ) Pelo próprio professor da turma ( ) Pelo professor que aplicou a prova ( ) Pelo coordenador

Em relação à disseminação dos resultados da Provinha Brasil responda as questões 14 a 29:

14 – Os resultados são discutidos com os outros professores da escola?

( ) Sim, com todos os professores ( ) Sim, mas somente com os professores do BIA

( ) Sim, mas somente com os professores do 2º ano ( ) Não

15- Os resultados são discutidos com as crianças? ( ) Sim ( ) Não

16- Os resultados são discutidos com os pais/ou responsáveis? ( ) Sim ( ) Algumas vezes ( ) Não

17- A Coordenação Regional de Ensino ou o CRA discutiu os resultados da 1ª fase da prova com os

professores? ( ) Sim ( ) Não

18- Os resultados, de alguma forma, servem para “ranquear” o desempenho entre as turmas da escola?

( ) Sim ( ) Algumas vezes ( ) Não

19- Os resultados, de alguma forma, servem para “ranquear” o desempenho entre as escolas da Regional de Ensino?

( ) Sim ( ) Algumas vezes ( ) Não

20- Na escola, você observa que há uma preocupação em “treinar” as crianças para o teste?

( ) Sim ( ) Algumas vezes ( ) Não

21- Em sua escola o currículo foi organizado e é utilizado pelo grupo de professores?

( ) Sim ( ) Não, cada série/ano organiza o seu ( ) Não, cada professor organiza o seu ( ) Não

22- Após a primeira fase da Provinha Brasil foram feitas mudanças no currículo?

( ) Sim ( ) Não

23- Após a primeira fase da Provinha Brasil foram feitas mudanças no planejamento para o trabalho que seria desenvolvido no 2º semestre?

( ) Sim, mudanças significativas ( ) Sim, mas poucas ( ) Não

24- Em sua opinião, a Provinha Brasil é um instrumento capaz de indicar o processo de alfabetização das crianças em relação à leitura?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Explique: \_\_\_\_\_

25- Em sua opinião, a Provinha Brasil é um instrumento capaz de indicar o processo de alfabetização das crianças na área da matemática?

( ) Sim ( ) Parcialmente ( ) Não

Explique: \_\_\_\_\_

26- Os níveis (escala de 1 a 5) são adequados para indicar o desempenho das crianças em leitura?

( ) Sim ( ) Não

27- Os níveis (escala de 1 a 5) são adequados para indicar o desempenho das crianças em matemática?

( ) Sim ( ) Não

28- Os resultados da Provinha Brasil tem contribuído para subsidiar o seu trabalho? Se sim, de que forma? Se não explique o porquê.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

29- Em sua opinião, este teste é necessário? ( ) Sim ( ) Não - Explique porquê.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**CARTA DE APRESENTAÇÃO / NÍVEL CENTRAL**

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Brasília, xx de xxxx de xxxx.

Senhor (a) xxxxxxxxxxxxxxxx,

Apresento a V. Sa. a professora Elisângela Teixeira Gomes Dias, estudante regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Essa estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem o objetivo de “analisar as implicações da utilização da Provinha Brasil no trabalho pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal e em uma escola”.

Em função do objetivo da pesquisa, é necessário que a referida doutoranda possa acompanhar as reuniões de orientações gerais em relação a Provinha Brasil junto as Coordenações Regionais de Ensino e realize entrevista individual com V. Sa.. Desta forma, solicito a colaboração de V. Sa. no sentido de conceder, aproximadamente, 40 (quarenta) minutos de sua agenda de trabalho para a realização da entrevista. Se permitir, a entrevista será gravada, sendo posteriormente degravada, com o objetivo de formar uma base de dados para a pesquisa e posterior análise.

Por oportuno, informo que todo material coletado será utilizado somente na pesquisa e sua participação não será relacionada com trechos do depoimento, que possam implicar sua identificação. Ao final do trabalho será realizado um encontro para a exposição dos resultados da pesquisa. A participação nesta pesquisa é voluntária e poderá haver a desistência a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração.

Ressaltando a importância de sua valiosa colaboração para o estudo, agradeço antecipadamente, e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas  
Telefone: xxxx-xxxx

Ilmo. Sr. xxxxxxxxxxxxxxxx  
N e s t a

**APÊNDICE I – CARTA DE APRESENTAÇÃO / NÍVEL INTERMEDIÁRIO**

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação

Brasília, xx de xxxx de xxxx.

Senhor (a) xxxxxxxxxxxxxxxx,

Apresento a V. Sa. a professora Elisângela Teixeira Gomes Dias, estudante regularmente matriculada no Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Essa estudante está desenvolvendo uma pesquisa que tem o objetivo de “analisar as implicações da utilização da Provinha Brasil no trabalho pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal e em uma escola”.

Em função do objetivo da pesquisa, é necessário que a referida estudante possa acompanhar as reuniões de orientações gerais em relação a Provinha Brasil junto às instituições educacionais vinculadas a esta Coordenação Regional de Ensino e realize um estudo de caso na Escola Classe xx, da Coordenação Regional de Ensino de xxxxxxxxxxxx, selecionada para realização desta pesquisa. É importante salientar que um conjunto de procedimentos (análise documental, observação, realização de entrevista e aplicação de questionário) serão adotados para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de que o estudo de caso possa ser compreendido a partir do seu contexto, de suas inter-relações e de sua dinâmica enquanto parte de um todo, de um processo. Desta forma, solicito a colaboração de V. Sa. no sentido de conceder autorização para realização da pesquisa

Por oportuno, informo que a pesquisa somente será desenvolvida se todos os participantes do estudo consentirem. Além disso, adianto que todos os dados fornecidos serão confidenciais, e que nenhum participante será identificado em qualquer comunicação ou publicação futura. Entretanto, os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos interessados após a finalização do trabalho. A participação nesta pesquisa é voluntária e poderá haver a desistência a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração.

Ressaltando a importância de sua valiosa colaboração para o estudo, agradeço antecipadamente, e me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Professora Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas  
Telefone: xxxx-xxxx

Ilmo. Sr. xxxxxxxxxxxxxxxx  
N e s t a

## APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



*Universidade de Brasília - UnB*

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Doutorado em Educação

**Responsável pelo projeto: Elisângela Teixeira Gomes Dias**

Professora da SEEDF

Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, acerca da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “analisar as implicações da utilização da Provinha Brasil no trabalho pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal e em uma escola”. Afirmando que tenho pleno conhecimento de que, nessa pesquisa, serão realizados os seguintes procedimentos: observação, entrevista semiestruturada, aplicação de questionário e análise de documentos diversos. Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nesse estudo, caso me sinta constrangido antes ou durante a realização do trabalho, e de que os materiais utilizados para a coleta das informações serão destruídos após o registro dos dados. Declaro que tenho ciência de que o pesquisador manterá em caráter confidencial todas as respostas que comprometam a minha privacidade e que tenho conhecimento de que receberei informações atualizadas durante o estudo, ainda que isto possa afetar a minha vontade de continuar dele participando. Declaro ainda que me foi esclarecido que estas informações poderão ser obtidas por intermédio de Elisângela Teixeira Gomes Dias (telefone xxxx.xxxx ou e-mail xxxx@xxxx.com) e que o resultado da pesquisa somente será divulgado com objetivo científico-acadêmico, mantendo-se em sigilo a minha identidade, da escola e da Coordenação Regional de Ensino. Por fim, afirmo estar ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. E por estar de pleno acordo com os termos ajustados e mencionados neste documento, assinamos o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Interlocutor da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Elisângela Teixeira Gomes Dias

Responsável pela pesquisa

**APÊNDICE L - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
GRAVAÇÃO DE ENTREVISTA**



***Universidade de Brasília - UnB***

Faculdade de Educação – FE

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Doutorado em Educação

**Responsável pelo projeto: Elisângela Teixeira Gomes Dias**

Professora da SEEDF

Estudante da PPGE – Doutorado em Educação

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que aceitei participar da pesquisa de doutorado que tem por objetivo “analisar as implicações da utilização da Provinha Brasil no trabalho pedagógico da rede pública de ensino do Distrito Federal e em uma escola”. Também declaro que autorizo a gravação da entrevista e sua utilização para a pesquisa, desde que minha identidade permaneça resguardada e não seja utilizada em prejuízo da(s) pessoa(s) envolvida(s) e/ou da instituição. Por fim, informo que estou ciente de que a minha participação neste estudo é voluntária e poderei desistir a qualquer momento, não havendo previsão de gastos ou remuneração. Por ser verdade, firmo a presente, assinando o presente instrumento em duas (duas) vias de igual teor e forma, para um só efeito.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

**Interlocutor da pesquisa**

---

**Elisângela Teixeira Gomes Dias**

Responsável pela pesquisa