



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

INFLUÊNCIAS DA PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA
NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UM GRUPO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL

RAQUEL SOUZA LIMA DE MOURA

Brasília - DF

2014

RAQUEL SOUZA LIMA DE MOURA

**INFLUÊNCIAS DA PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA
NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UM GRUPO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo.

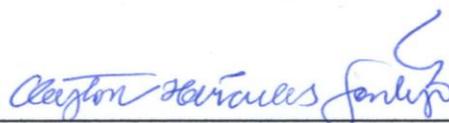
Brasília - DF

2014

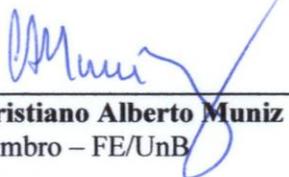
**INFLUÊNCIAS DA PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA
NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE UM GRUPO DE
PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO FEDERAL**

RAQUEL SOUZA LIMA DE MOURA

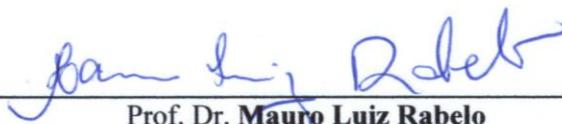
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação,
da Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dr. Cleyton Hércules Gontijo
Orientador – FE/UnB



Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz
Membro – FE/UnB



Prof. Dr. Mauro Luiz Rabelo
Membro – MAT/UnB

Brasília, 27 de fevereiro de 2014

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu amado
marido Ricardo Henrique, pelo amor,
companheirismo, e dedicação.*

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Jeová, a quem atribuo todas as conquistas da minha vida.

A toda minha família, em especial ao meu marido e melhor amigo Ricardo, por seu amor, seu apoio, e infinita paciência, e à minha mãe, primeira e eterna incentivadora.

À Secretaria de Educação, pelo afastamento remunerado, que possibilitou a realização deste trabalho.

Aos professores do programa de pós-graduação em Educação, pelas aprendizagens.

Ao Orientador, prof. Dr. Cleyton Gontijo, pelas importantes contribuições, por sua confiança e paciência.

Ao prof. Dr. Antônio Villar Marques de Sá, pelas valorosas contribuições.

Ao prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz, que há muito tem despertado o meu "ser matemático".

Ao prof. Dr. Mauro Luiz Rabelo, que gentilmente aceitou o convite para participar da banca.

Aos colegas de mestrado, com os quais aprendi muito, pelo convívio e ricas discussões. Em especial às companheiras Daniela Souza, Leda Regina Bitencourt da Silva, Leila Albuquerque, Monica Pivante, Simone Cortes e Yesmin Dias, com as quais partilhei as angústias e conquistas de cada etapa.

À professora e amiga Dra. Carmyra Oliveira Batista, pelo carinho e incentivo.

Ao belíssimo grupo de educadoras matemáticas que conheci ou reencontrei na Eape – Carmyra Oliveira Batista, Cília Cardoso, Cláudia Moraes, Cláudia Queiroz, Daniela Souza, Deire Lúcia, Erondina Barbosa, Joana Sandes, Luzia Cergina, Marilene Santos, Monica Pivante, Rosália Policarpo e Sueli Brito, pelo apoio, incentivo, troca de experiências e saberes.

À Amanda Amano, da Coordenação de Avaliação Educacional da SEDF, pela colaboração.

À equipe gestora e às professoras da escola pesquisada, sem as quais este trabalho não seria possível.

À minha amiga de infância e irmã Roberta Santos, pela revisão deste trabalho e principalmente pela sua amizade.

A todos que encontrei nessa jornada e que, de alguma forma, contribuíram para minha formação.

Resumo

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar as influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professores de uma escola pública do Distrito Federal. A Provinha Brasil de Matemática é uma avaliação elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aplicada no segundo ano de escolarização e visa avaliar o processo de desenvolvimento da alfabetização matemática das crianças. Em geral, é o próprio professor quem a aplica e a corrige a partir das orientações contidas no *kit* enviado às escolas. As questões que nortearam este trabalho foram: Qual é a concepção de avaliação e de alfabetização matemática subjacente ao *kit* da Provinha Brasil? As orientações sobre a aplicação, a correção e a utilização da Provinha Brasil se efetivam na prática? Como o professor compreende a finalidade desse instrumento e como percebe os seus resultados? Que ações pedagógicas são desencadeadas pelos professores a partir dos resultados obtidos pelos estudantes neste exame? Que estratégias são delineadas pela escola? Para o desenvolvimento de pesquisa privilegiou-se a abordagem qualitativa. A metodologia englobou a análise de documentos do *kit* Provinha Brasil e entrevistas semiestruturadas com as professoras. Para o tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. O estudo revelou que a prática de avaliação da Provinha Brasil, por considerar somente o produto e não o processo configura-se como uma verificação (LUCKESI, 2008). Além disso, a classificação gerada pela separação dos alunos em níveis de desempenho, estabelecidos em função do número de acertos, mais se assemelha a uma perspectiva de avaliação somativa do que formativa. A análise de documentos do *kit* Provinha Brasil evidenciou uma concepção de alfabetização matemática reducionista, principalmente se comparada à visão de Freire (1989) que encarava a alfabetização como uma "leitura de mundo". Na escola pesquisada, os efeitos suscitados pela implementação da Provinha Brasil foram pouco significativos. A utilização do material componente do *kit* foi muito restrita e ocorreu de forma individual. A Provinha Brasil foi percebida pelas professoras como uma forma de controle externo estatal sobre a ação docente e não como um subsídio à prática pedagógica. Não houve, na escola pesquisada, uma reflexão ou uma discussão coletiva acerca dos resultados. Constatou-se assim, uma desarticulação entre os três níveis de avaliação: de sala de aula, da escola, e de sistema (FREITAS et al., 2009). Sem essa interação, foram poucas as influências na organização do trabalho pedagógico da escola e das professoras, e, conseqüentemente, poucas as melhorias educacionais efetivamente instauradas a partir da aplicação da Provinha Brasil.

Palavras-chave: Avaliação. Organização do Trabalho Pedagógico. Provinha Brasil de Matemática.

Abstract

The main objective of this research was to analyze the influences of Brazil Examination from Mathematics in organizing the pedagogical work of a group of teachers in a public school in the Federal District. The math is a Brazil Stemmed assessment drawn up by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) applied in the second year of schooling and aims to evaluate the development process of mathematical literacy of children. In General, it is the teacher who applies and the fixes from the orientations contained in the kit sent to schools. The questions that guided this work were: what is the evaluation design and underlying mathematical literacy to the kit of Brazil Examination from Mathematics? The guidelines on the implementation, correction and use of Brazil Examination if effect resource in practice? As the teacher understands the purpose of the instrument and how to realize their results? Those pedagogical actions are triggered by professors from the results obtained by the students in this exam? What strategies are outlined by the school? For the development of research focused on the qualitative approach. The methodology encompassed an analysis of documents from Brazil and semi-structured interviews Examination kit with the teachers. For the treatment of the data content analysis was used. The study found that the practice of evaluation of Examination Brazil only consider product and not the process is configured as a check (LUCKESI, 2008). In addition, the classification generated by the separation of students in performance levels, established on the basis of the number of hits, more resembles a summative assessment perspective than formation. The analysis of documents of the kit a concept of literacy has highlighted Brazil mathematics reductionist, especially if compared to the Freire's vision (1989) who saw literacy as a "world reading". At school researched the effects arising from the implementation of Brazil were negligible Examination. The use of the material component of the kit was very restricted and it occurred individually. The Examination Brazil was perceived by teachers as a form of external control on the action state faculty member and not as a subsidy to the pedagogical practice. There was no school searched, a reflection or a collective discussion on the results. It was noted that a disarticulation between the three levels of evaluation: from the classroom, school and system (FREITAS et al., 2009). Without this interaction influences were meager in organizing the pedagogical work of the school and the teachers, and, consequently, few educational improvements effectively brought from Brazil Examination enforcement.

Keywords: Evaluation. Organization of pedagogical work. Brazil Examination from Mathematics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Categorias do ambiente da sala de aula	25
Figura 2: Exemplo de item da Provinha Brasil.....	43
Figura 3: Questão 18 – Provinha Brasil de Matemática 2013.....	62
Figura 4: Questão-exemplo	67
Figura 5: Questão 1 – Provinha Brasil de Matemática 2013.....	68
Figura 6: Modelo de Ficha de correção preenchida	77
Figura 7: Trecho do vídeo de divulgação da Provinha Brasil	100
Gráfico 1: Síntese do desempenho na Provinha Brasil de Matemática - 2011.....	50
Quadro 1: Matriz de referência da Provinha Brasil de Matemática	42
Quadro 2: Exemplo da escala de níveis da Provinha Brasil de Matemática	44
Quadro 3: Descritor referente a cada item da Provinha Brasil de Matemática – 2013	64
Quadro 4: Exemplo de descritor da Matriz comentada	73
Quadro 5: Escala de Nível – Provinha Brasil de Matemática – Teste 1 – 2013.....	78
Quadro 6: Verbalizações das professoras antes e após a aplicação da Provinha Brasil.....	88

LISTA DE SIGLAS

- ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização
- Aneb: Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANEE: Alunos com Necessidades Educativas Especiais
- Anresc: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BDTD: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIA: Bloco Inicial de Alfabetização
- Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Cecemca: Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental
- COENF: Coordenação de Ensino Fundamental
- CRE: Coordenação Regional de Ensino
- DF: Distrito Federal
- Eape: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- Enem: Exame Nacional do Ensino Médio
- FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GREB: Gerencia Regional de Educação Básica
- Ibict: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Iemci: Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará
- Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPM: Instituto Paulo Montenegro
- LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- Limc: Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências
- MEC: Ministério da Educação
- Nemat: Núcleo de Educação Matemática

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OTP: Organização do Trabalho Pedagógico

PAR: Plano de Ações Articuladas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDAF: Programa de Descentralização Administrativa Financeira

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

Pisa: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Pnaic: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático e o Recurso Didático

PPP: Projeto Político Pedagógico

Saeb: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Sbem: Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SEB: Secretaria de Educação Básica

SEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SND: Sistema de Numeração Decimal

TRI: Teoria de Resposta ao Item

UFP: Universidade Federal de Pernambuco

UFPA: Universidade Federal do Pará

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB: Universidade de Brasília

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Unesp: Universidade Estadual Paulista

Unirio: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	A HISTORICIDADE DO OBJETO DE PESQUISA.....	13
2	INTRODUÇÃO.....	16
2.1	OBJETIVO GERAL	22
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	24
4	AVALIAÇÃO.....	26
4.1	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	26
4.2	A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	28
4.3	A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	29
4.3.1	Avaliação externa e qualidade	30
4.3.2	Usos das avaliações externas	33
4.3.3	A responsabilização do professor	34
4.3.4	Avaliar é preciso?	36
5	PROVINHA BRASIL.....	38
5.1	A PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA	41
5.1.1	A alfabetização matemática	47
5.1.2	A Provinha Brasil de Matemática no DF.....	49
6	METODOLOGIA.....	52
6.1	CENÁRIO DA PESQUISA	53
6.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	54

6.3	A ANÁLISE DE DOCUMENTOS	55
6.4	AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	57
6.5	A ANÁLISE DE CONTEÚDO	58
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
7.1	RESULTADOS DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS	60
7.1.1	Análise do <i>Kit</i> Provinha Brasil de Matemática.....	60
7.1.1.1	<i>A concepção de avaliação subjacente ao kit</i>	69
7.1.1.2	<i>A concepção de alfabetização matemática subjacente ao kit</i>	74
7.1.2	Análise do documentos gerados pela SEDF	80
7.1.3	Análise do PPP da escola pesquisada	84
7.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	87
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	APÊNDICES	122
	ANEXOS	129

1 A HISTORICIDADE DO OBJETO DE PESQUISA

Estudar Matemática sempre foi algo prazeroso para mim. Sempre me encantei pela sua harmonia e beleza. Isso não significa dizer que sempre a compreendi bem. Eu buscava entender o “porquê” de algumas regras e fórmulas que eram ensinadas na escola. A Matemática sempre era revestida de uma áurea de mistério.

Não posso afirmar que os meus colegas de classe compartilhavam o mesmo sentimento que eu tinha pela Matemática. A verdade é que muitos nutriam certo desgosto e até uma aversão pela disciplina. Alguns a consideravam difícil demais para entendê-la. E assim, a “temida Matemática” não fazia muito sucesso entre os estudantes. Como bem delineado por D’Ambrósio (1999), para eles a Matemática parecia desinteressante, obsoleta e inútil.

Comecei a perceber que até mesmo alguns professores tinham dificuldade em despertar o interesse dos estudantes pela disciplina. O rigor e o formalismo da matemática escolar a distanciavam cada vez mais da matemática vivenciada pelos alunos. Como consequência, meus colegas não conseguiam perceber significado em aprender Matemática e isso refletia em seus baixos desempenhos escolares.

No período de 1996 a 1998, frequentei o Curso Normal de nível médio no Centro Educacional 2 de Sobradinho. Meu desejo era que meus futuros alunos gostassem de Matemática tanto quanto eu. Nas aulas de Didática da Matemática, produzimos e utilizamos alguns materiais concretos baseados na proposta da professora Nilza Bertoni para trabalhar o conceito de número natural e suas operações básicas. Hoje percebo que nos atemos muito mais ao ato de produzir os materiais que à construção de conceitos matemáticos.

No último ano do Ensino Médio, tive um professor, o Prof. Milton, que trabalhava a Matemática de uma maneira bem didática, isto é, sentávamos em grupo e discutíamos os problemas. Lembro-me de certa vez que construímos um transferidor e usando os conhecimentos de trigonometria, calculamos a altura de uma torre de telefonia celular que ficava dentro do terreno da escola. Talvez esse professor nunca saiba a influência que teve sobre minha formação.

Em 1999, ingressei na UnB no curso de Licenciatura em Matemática. Entre muitas derivadas, integrais, equações diferenciais... percebi que discutíamos muito pouco sobre como

trabalhar os conteúdos da Educação Básica com os nossos futuros alunos. Lembrei-me dos meus antigos professores e passei a questionar se de fato eles foram preparados para “ensinar” Matemática.

Nesse meio tempo, tive a oportunidade de cursar a disciplina “Matemática para início de escolarização” com o professor Cristiano Alberto Muniz. A disciplina foi para mim como um “abrir de olhos”, pois me ajudou a entender os porquês de muitos conceitos da Matemática trabalhada nas séries iniciais, coisas que nunca me foram explicadas, nem mesmo na universidade. As discussões me ajudaram a perceber que muitos estudantes não gostam de Matemática simplesmente porque não a compreendem bem.

Por essa mesma ocasião também me filiei à Sociedade Brasileira de Educação Matemática – Sbem. Participar dos encontros com diversos educadores matemáticos foi importantíssimo para minha formação profissional.

Em 2003, passei a atuar como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir de então, transitei em diversos níveis da Educação Básica.

Em 2009, tive a oportunidade de trabalhar com formação de professores na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – Eape. Em 2010 e 2011, atuei como “tutora” do Pró-Letramento Matemática, um curso de formação continuada para “melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do ensino fundamental”¹ realizado pelo Ministério de Educação – MEC, mediante adesão das Secretarias de Educação de estados e municípios.

Um dos temas abordados no curso foi a avaliação escolar e também, avaliações externas. Entre os materiais disponibilizados pelo MEC para discussão nos encontros, havia um fascículo que discorria sobre avaliação da aprendizagem em Matemática nos anos iniciais, e o último fascículo abordava brevemente o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Durante o curso, iniciou-se um movimento nas escolas por conta da aplicação da primeira edição da Provinha Brasil de Matemática. Conforme os documentos oficiais, a Provinha Brasil é uma avaliação “diagnóstica e não classificatória”, elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, e distribuída pelo MEC

¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2012c). A prova é aplicada aos alunos matriculados no 2º ano de escolarização em duas etapas, no início e final do ano letivo. Seu principal objetivo é “realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização matemática das crianças após um ano de estudos no ensino fundamental, de maneira que as informações resultantes possam apoiar o trabalho do professor” (BRASIL, 2012b, p. 3).

A criação e utilização desse instrumento gerou certa comoção entre os cursistas do Pró-Letramento Matemática. Alguns questionavam sua validade e utilidade. Outros consideravam uma iniciativa importante. Muitos comentavam a movimentação de escolas e professores para sua aplicação. Em algumas instituições, foram organizados momentos para estudo coletivo do material. Já em outras, houve relatos de que alguns docentes estariam “treinando os alunos” para fazer a prova. Comecei então a questionar quais as influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico dos professores. E assim se constituiu o objeto de estudo dessa pesquisa.

2 INTRODUÇÃO

O que constitui o trabalho humano é a intencionalidade. E, se há um objetivo em executá-lo, a avaliação torna-se parte importante desse processo, pois permite ao homem analisar e modificar suas ações para atingir o fim pretendido. Acerca da avaliação, Fernandes e Freitas (2007, p.18) destacam que ela é “algo inerente aos processos cotidianos”.

Mas, o que é avaliar? Para Luckesi (2008), a avaliação pode ser compreendida como uma crítica do percurso de uma ação e fundamenta a tomada de novas decisões. Sob esse olhar, a avaliação é essencial a praticamente toda atividade humana, especialmente à educação.

No que tange ao ato de avaliar a ação educacional, Freitas et al. (2009) distinguem três níveis de avaliação: a avaliação da aprendizagem, realizada na sala de aula pelo professor, a avaliação institucional escolar, feita em cada escola pelo seu coletivo e, a avaliação em larga escala em redes de ensino, que pode ser realizada em âmbito municipal, estadual ou federal. Todos os níveis de avaliação deveriam articular-se entre si no intuito de promover melhorias na educação.

No Brasil, as avaliações em larga escala passaram a ter destaque principalmente a partir da década de 90, seguindo uma tendência internacional. De acordo com Horta Neto (2007, p. 12), as primeiras experiências com avaliações de larga escala ocorreram nos Estados Unidos, na década de 30, com o objetivo de “buscar respostas sobre o desempenho dos alunos em um sistema educacional que se massificava”. Com a democratização do acesso à escola, passou-se a questionar a qualidade do ensino oferecido, principalmente, devido aos altos índices de evasão e reprovação.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabeleceu a educação como direito de todos, mas não somente isso, a Carta Magna, no artigo 206, inciso VII, assegurou entre os princípios de ensino, a “garantia de padrão de qualidade”.

Em conferências internacionais das quais o Brasil fez parte, também se destacou frequentemente a importância do acesso a um ensino de qualidade. Para citar como exemplo, em 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, onde foi produzido um documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem” no qual se

reafirmou a educação como direito de todos e a necessidade de melhorar a qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei 9.394, de 1996 (LDB), em seu inciso IX, do artigo 4º, novamente afirma que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino.

Como destacado, fala-se muito em qualidade, no entanto, nos documentos citados não é explicitado qual é o conceito de “qualidade” utilizado. Ainda assim, a busca pela qualidade passou a ser usada para justificar a adoção de políticas avaliativas pelo Estado “como recurso para conhecer e medir os resultados dos alunos, qualificar o desenvolvimento de programas ou o funcionamento de serviços e, sobretudo, para julgar o conjunto do sistema educativo de uma nação” (CERVI, 2008, p. 123).

Embora tenha havido experiências anteriores, foi com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – que a cultura de avaliações externas se consolidou no Brasil. Desde 1990, tal avaliação vem sendo realizada a cada dois anos, e, atualmente, é aplicada no 3º ano, no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com os documentos oficiais ², o objetivo do Saeb é “realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado”. As informações geradas deveriam fornecer subsídios para formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais “contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino”.

Desde sua criação, o Saeb sofreu inúmeras modificações. A partir de 1995, passou-se a utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que é “um conjunto de modelos que relacionam a probabilidade de um aluno apresentar uma determinada resposta a um item, com sua proficiência e características (parâmetros) do item” ³.

No ano de 2005, o Saeb foi reestruturado, e duas avaliações complementares passaram a compor o sistema: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional

² Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/educacao-2011>>. Acesso em: 3 out. 2012.

³ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf> Acesso em: 31 jan. 2013.

do Rendimento Escolar (Anresc) ou Prova Brasil. A principal diferença da Prova Brasil para a Aneb é que, enquanto a Aneb é amostral, a Prova Brasil é censitária, o que permite a divulgação dos resultados por município e por escola.

Em 2013, em conformidade com a Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013, foi instituída a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, e a mesma também passou a compor o Saeb. O Pnaic é “um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012e, p. 5). A ANA é uma avaliação censitária aplicada anualmente aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Seu objetivo principal é “avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas”⁴. Sua primeira edição ocorreu no 2º semestre de 2013⁵.

Diferentemente da ANA, a Provinha Brasil, objeto deste estudo, não integra o Saeb⁶. Mas, por que a Provinha Brasil foi criada? A partir de indicadores gerados pelo Saeb, como o baixo desempenho dos alunos em leitura, o MEC apresentou algumas iniciativas educacionais: ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, tornando obrigatório o acesso de crianças com seis anos de idade ao ensino fundamental; a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em 2007, que enfatizava ser necessário alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e previa a aferição de desempenho dessas crianças por exame periódico específico. Assim sendo, o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 estabeleceu a realização da Provinha Brasil. Esse novo exame de larga escala colocou em análise a “qualidade” da alfabetização das escolas públicas brasileiras.

Inicialmente, o foco da Provinha Brasil foi a avaliação das habilidades de leitura e escrita. Assim, em sua primeira edição em 2008, o teste era composto por 24 questões de múltipla escolha e três questões de escrita. Mas, a partir de 2009, devido às limitações técnicas para a correção desse tipo de questão, os itens de escrita não foram incluídos e a Provinha passou a avaliar somente as habilidades de leitura.

⁴ Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 24 set. 2013.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18833>. Acesso em: 24 set. 2013.

⁶ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

Em 2011, com a implementação da Provinha Brasil de Matemática, passou-se a avaliar também as habilidades matemáticas dos alunos. Os documentos oficiais apregoam que o objetivo principal dessa avaliação é realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização matemática das crianças, possibilitando, assim, que o professor reorganize suas práticas pedagógicas.

Esse seria o grande diferencial dessa avaliação. Embora seja uma avaliação externa, elaborada pelo Inep, o próprio professor pode aplicá-la e corrigi-la. Além disso, é disponibilizado um *kit* contendo orientações sobre a aplicação, correção e interpretação dos resultados e que propõe reflexões sobre a prática. Dessa forma, as informações obtidas possibilitariam ao docente realizar as intervenções necessárias para promover a alfabetização das crianças.

Buscando um aprofundamento sobre o tema, foi realizada uma pesquisa sobre teses e dissertações que tratassem da Provinha Brasil de Matemática. Por se tratar de um tema recente, são poucos os trabalhos que abordam o assunto. Até a presente data, não constavam trabalhos relacionados ao tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict). Os trabalhos encontrados referem-se a Provinha Brasil de Leitura, tais como as pesquisas de Almeida (2012), Maia (2010), Mello (2012), Nazário (2010), Silva (2011) e Teixeira (2010).

No banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foram localizadas apenas duas pesquisas que discorressem especificamente sobre a Provinha Brasil de Matemática: o trabalho de Oliveira (2012) intitulado: “A Provinha Brasil de Matemática e o conhecimento estatístico: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor?” e o de Munhoz (2012), com o tema: “Provinha Brasil de Matemática: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de Grandezas e Medidas”. Em ambos os casos, as pesquisas referem-se à aplicação do pré-teste da Provinha enfocando um dos blocos da matriz de referência construída para essa avaliação.

Entre os artigos publicados sobre a Provinha Brasil, podemos citar o de Cristofolini (2012), que se refere a Provinha de Leitura. O de Mandarino e Coelho (2011), que discorre sobre a aplicação piloto da Provinha de Matemática. E o de Esteban (2009), que, embora não aborde especificamente a de Matemática, traz considerações importantes sobre o tema. A autora pondera que a utilização de exames em larga escala no início da escolarização insere

“as crianças pequenas em um procedimento que distancia os processos vividos dos resultados aferidos” (ESTEBAN, 2009, p. 48).

Na opinião de Esteban (2009), tal avaliação estaria desarticulada do cotidiano escolar por descon siderar suas peculiaridades e “os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem”, acarretando em “um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem” (ESTEBAN, 2009, p. 49).

Esteban (2009) aponta o viés reducionista desse modelo de avaliação externa, pois nele o desempenho é visto como equivalente à aprendizagem. A pesquisadora considera que a Provinha Brasil interfere na autonomia da escola e que a mesma se constitui como mais um instrumento de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre o desempenho infantil.

Em contrapartida, Freitas (2010, p. 128) considera que as avaliações em larga escala “são importantes instrumentos de medição de fatores a serem levados em conta na formulação da política pública educacional”. No entanto, o autor aponta que, ao se divulgarem os resultados como forma de pressionar a escola para promover melhoria em seus processos de ensino, o Inep adota a visão da “teoria da responsabilização” e da “culpabilização”. Freitas (2010) acredita que o MEC chegou a esboçar um caminho para abandonar esse conceito por meio da Provinha Brasil e do Plano de Ações Articuladas (PAR)⁷, mas que o mesmo foi “engolido operacionalmente por sua magnitude e pela ausência de uma avaliação mais ampla, que, ao nível municipal, pudesse realizar um diagnóstico adequado e a ele articular as demandas do PAR” (FREITAS, 2010, p. 128).

Tendo em mente as considerações feitas, é importante ressaltar que embora se reconheça que a utilização da Provinha Brasil pode influenciar a forma como o professor organiza o trabalho com os alunos, é importante que se atente para as possibilidades e limitações desse tipo de avaliação. No caso da Provinha Brasil de Matemática, ela pode fornecer indícios sobre a alfabetização matemática das crianças, mas é possível que não se

⁷ O Plano de Ações Articuladas (PAR) é elaborado pelos estados e municípios a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. É constituído de “conjunto coerente de ações” desenvolvido a partir de um diagnóstico da situação educacional local. O instrumento para o diagnóstico da situação educacional local está estruturado em quatro dimensões: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

evidencie o real desenvolvimento de suas habilidades matemáticas, visto ser um instrumento pontual.

Além disso, no Distrito Federal, os resultados da aplicação em cada escola são remetidos à Secretaria de Educação, para um monitoramento do Estado, o que pode gerar o risco de se querer treinar os alunos para “prepará-los” para a prova. A divulgação dos resultados pode ocasionar que sejam utilizados como meio de classificação e *ranqueamento* das escolas. Outro perigo é o de a matriz de referência⁸ ser supervalorizada ou até confundida com o currículo.

Mas há também a possibilidade de que os dados gerados possam subsidiar o trabalho pedagógico do professor e da escola no sentido provocar reflexões e discussões sobre a alfabetização matemática dos estudantes.

É diante desse quadro que o objeto de pesquisa proposto se mostra relevante e algumas questões se impõem:

- Qual é a concepção de avaliação subjacente ao *kit* da Provinha Brasil de Matemática?
- Qual é a concepção de alfabetização matemática subjacente ao *kit* da Provinha Brasil de Matemática?
- Quais são as orientações sobre a aplicação, a correção e a utilização dos resultados contidas no *kit* da Provinha Brasil de Matemática?
- Como as orientações contidas no *kit* são efetivadas na prática?
- Qual é a percepção dos professores sobre as finalidades dessa avaliação?
- Como os professores percebem os resultados por ela gerados?
- Que estratégias são adotadas pela escola a partir dos resultados desse instrumento?

Dessas questões emerge, então, a questão central:

- Quais as influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professores de uma escola da rede pública do Distrito Federal?

⁸ “A Matriz de Referência foca habilidades essenciais de alfabetização e letramento que serão avaliadas pela Provinha Brasil. Trata-se de uma referência para a construção do teste [...]”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 2 out. 2012.

Para responder à questão, foi proposto como objetivo geral de pesquisa:

2.1 OBJETIVO GERAL

- Analisar as influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professores de uma escola da rede pública do Distrito Federal.

E como objetivos específicos:

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a concepção de avaliação subjacente ao *kit* da Provinha Brasil de Matemática;
- Analisar a concepção de alfabetização matemática subjacente ao *kit* da Provinha Brasil de Matemática;
- Analisar as orientações contidas no *kit* da Provinha Brasil de Matemática sobre a aplicação, correção e utilização dos resultados;
- Analisar como as orientações contidas no *kit* são efetivadas na prática;
- Investigar a percepção dos professores acerca da finalidade da Provinha Brasil de Matemática;
- Investigar como os professores percebem os resultados gerados pela Provinha Brasil de Matemática;
- Analisar as estratégias que são adotadas pela escola a partir dos resultados da Provinha Brasil de Matemática.

Para dar suporte à pesquisa, buscando atingir os objetivos propostos, o referencial teórico foi delineado em três capítulos. No capítulo 3, discorre-se sobre a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), visto que a avaliação é parte integrante da OTP e, portanto, tal consideração se faz necessária.

O capítulo 4 aborda o tema “avaliação”, em especial no âmbito educativo. Amplia a discussão sobre os três níveis de avaliação: sala de aula, escola e sistemas. Analisa a relação entre as avaliações externas e o discurso de qualidade da educação. E discute de que modo tais avaliações vêm sendo utilizadas, inclusive como forma de responsabilização de escolas e professores. Faz considerações sobre os limites e possibilidades das avaliações externas.

No capítulo seguinte, discorre-se inicialmente sobre o histórico e os objetivos da Provinha Brasil e sobre sua ampliação que, em 2011, passa a avaliar também as habilidades matemáticas com a criação da Provinha Brasil de Matemática. Também é abordado o contexto de utilização desse instrumento no Distrito Federal, lócus da pesquisa.

No sexto capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada. Para desenvolver a pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa. Inicialmente foi feita a análise de documentos. Entre os documentos que foram apreciados, pode-se citar: o *kit* Provinha Brasil de Matemática; os documentos gerados pela SEDF em 2013 sobre esse processo de avaliação; e, o Projeto Político-Pedagógico – PPP da escola pesquisada. O cenário da pesquisa foi uma escola do DF que apresentou resultado abaixo da média proposta em 2011 para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Participaram como sujeitos de pesquisa todas as professoras de um turno que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental nessa escola, visto que a Provinha é aplicada para alunos dessa etapa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com essas professoras. Para o tratamento das informações foi utilizada a análise de conteúdo.

Os resultados da pesquisa e suas análises são apresentados no capítulo 7, buscando-se o aporte do referencial teórico.

E, por último, nas considerações finais, são feitas algumas sugestões a partir do que foi revelado na pesquisa.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Conforme Freitas (2011, p. 94), o termo Organização do Trabalho Pedagógico – OTP refere-se a dois níveis de trabalho: aquele desenvolvido pelo professor e o aluno em sala de aula e a organização geral do trabalho pedagógico realizado pela escola. É a partir desses dois níveis de organização do trabalho pedagógico que o professor adentra as salas de aula e propõe metodologias, materiais, atividades, conteúdos para a promoção das aprendizagens dos estudantes.

O que o professor faz em sala de aula não depende apenas de sua vontade subjetiva, mas do que os sistemas de ensino implementam como documentos oficiais: currículos, livros didáticos, parâmetros, orientações, diretrizes e, sem dúvida, pela repercussão das avaliações de larga escala no sistema de ensino.

Uma das dimensões importantes da OTP é a avaliação escolar. Essa pode estar fundamentada, basicamente, em duas concepções: a avaliação somativa e a avaliação formativa. A avaliação somativa baseia-se na ideia de avaliação como exame. Conforme Ferreira (2007, p. 30), esse tipo de avaliação visa medir e classificar os resultados de aprendizagem pelos alunos. Já a avaliação formativa é aquela “concebida como um processo integrado no ensino e na aprendizagem, que ocorre durante a realização das tarefas” (FERREIRA, 2007, p. 59).

A partir dessas duas concepções é que o professor passa, então, a considerar as aprendizagens dos estudantes, olhando apenas o desempenho delas no final de certo período do ano letivo ou considerando suas aprendizagens durante todo o processo educacional.

Freitas et al. (2009, p. 14) apontam que é um equívoco situar a avaliação apenas ao final do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os autores, é preciso abandonar a visão linear do processo pedagógico que considera o planejamento uma sucessão de etapas: começando pela definição dos objetivos de ensino, passando pela definição de conteúdos e métodos, pela execução do que foi planejado e terminando com a avaliação do aluno. Se na organização do trabalho pedagógico a avaliação for concebida dessa forma será difícil “convencer o professor de que a avaliação é um processo que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno” (FREITAS et al., 2009, p. 15).

Uma alternativa a esse modelo seria organizar o processo de ensino-aprendizagem em dois núcleos ou eixos interligados: objetivos/avaliação e conteúdo/método (FREITAS et al., 2009, p. 14). Nessa perspectiva, a avaliação não está situada ao final do processo pedagógico, mas justapõe-se aos objetivos, formando um par dialético com eles. São os objetivos que embasam a construção da avaliação. “Os conteúdos e o nível de domínio destes, projetados pelos objetivos, permitem extrair as situações que possibilitarão ao aluno demonstrar seu desenvolvimento em uma situação de avaliação” (FREITAS et al., 2009, p. 14).

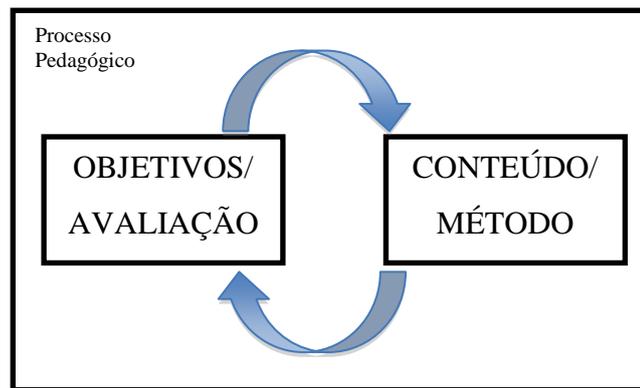


Figura 1: Categorias do ambiente da sala de aula

Fonte: Freitas et al. (2009, p. 14, adaptado).

Na forma como hoje a escola está organizada, porém, o eixo conteúdo/método subordina-se ao eixo objetivos/avaliação. É a avaliação que determina se o estudante terá acesso ou não a outros conteúdos. Segundo Freitas et al. (2009, p. 16), esse fato faz da avaliação “uma categoria central no processo pedagógico da escola atual”. Conforme os autores, ainda predomina na prática pedagógica a avaliação voltada para classificação e seleção. Isso acarreta no risco de haver uma inversão de valores: a aprendizagem a serviço da avaliação e não, a avaliação a serviço da aprendizagem.

Essa é uma discussão importante, uma vez que, como Freitas et al. (2009) também assinalam, a avaliação está o tempo todo presente e, de forma consciente ou inconsciente, orienta o trabalho na escola e na sala de aula. Cervi (2008), ao discorrer sobre como os instrumentos avaliativos condicionam o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras, afirma que a impressão que se tem é que o Estado brasileiro está construindo um sistema de avaliação e não um sistema de educação.

Dada a complexidade do tema "Avaliação", o próximo capítulo dedicará uma atenção especial a ele, considerando a avaliação no âmbito da educação.

4 AVALIAÇÃO

Como já delineado, o ato de avaliar é recorrente a praticamente qualquer atividade da esfera da vida humana. Em todo momento, avaliamos e somos avaliados. Conforme destacado por Dias Sobrinho (2003), a palavra “avaliação” é intrínseca ao nosso cotidiano, seja ela tratada de modo espontâneo ou formal. O autor aponta que tantos são seus conceitos e campos de aplicação que é praticamente impossível dar conta de todas as suas dimensões.

No âmbito educativo, o ato de avaliar incorporou-se à rotina escolar. Cervi (2008, p. 75) destaca que a avaliação pode ser entendida como uma “função inerente ao trabalho escolar”. No entanto, é comum relacionar a avaliação educacional somente à avaliação de aprendizagem, feita pelo professor na sala de aula, mas ela não se restringe a isso. Freitas et al. (2009) apontam que esse constitui apenas um dos níveis de avaliação. É preciso considerar os seus outros dois níveis: a avaliação da instituição escolar e a avaliação do sistema como um todo, ou avaliação externa.

Estes três níveis de avaliação – de sala de aula, institucional e de sistemas – não devem ser estanques, devem interagir entre si de modo a buscar melhorar a qualidade da educação, incluindo o desenvolvimento do educando. Nesse sentido, “a desarticulação ou o desconhecimento da existência dos demais níveis e a desconsideração da semelhança entre suas lógicas e suas formas de manifestação acabam por dificultar a superação dos problemas atribuídos à avaliação da aprendizagem” (FREITAS et al., 2009, p. 9). Assim, é importante conhecer cada um desses níveis, bem como a relação entre eles. A seguir, discorre-se sobre cada um desses níveis.

4.1 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem, de acordo com Freitas et al. (2009), é aquela feita no âmbito da sala de aula, pelo professor. Para Luckesi (2008), a sua função verdadeira deveria ser a de propiciar a construção da aprendizagem satisfatória. Ou seja, “a avaliação da aprendizagem deveria servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se tem, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura” (LUCKESI, 2008, p. 58).

É importante ressaltar que a avaliação de aprendizagem não está circunscrita somente ao processo formal de avaliação que envolve “técnicas e procedimentos palpáveis” (FREITAS et al., 2009, p. 27) tais como testes, provas, trabalhos, entre outros. Ela também engloba a avaliação informal que o docente faz do aluno.

Dias Sobrinho (2003, p. 146) salienta que a “avaliação é sempre um conjunto de atos e julgamentos”. Luckesi (2008) expressa a avaliação como um juízo de valor que conduz a uma tomada de decisão. Assim, a avaliação informal se constitui como os juízos de valor, nem sempre explícitos ou registrados, construídos nas interações entre professor e aluno.

Freitas et al. (2009), ao discorrerem sobre como tais juízos influenciam o trabalho do professor, apontam

Os professores tendem a tratar os alunos conforme os juízos de valor que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos – para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em salas de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno (FREITAS et al., 2009, p. 28).

Percebemos que os juízos de valor que o professor faz de cada um de seus alunos também determinam a organização pedagógica do seu trabalho, assim, não podem ser subestimados. No entanto, a avaliação informal não pode corroborar com processos de exclusão, ela deve conduzir as ações do docente no sentido de incluir o estudante. Dias Sobrinho (2003) destaca que a escolha de valores e as tomadas de decisões podem consolidar ou alterar uma realidade. Assim, Freitas et al. (2009, p. 31) enfatizam que as práticas avaliativas, formais ou informais, precisam ser encaradas como um meio de superação da contradição existente entre o desempenho real do aluno e o desempenho esperado, tendo como referência os objetivos estabelecidos para a ação educativa. Ou seja, a avaliação deve continuamente buscar o desenvolvimento do estudante.

Contudo, a avaliação que o professor faz na sala de aula abarca não somente os objetivos de aprendizagem, mas também os objetivos globais da instituição escolar delineados no seu projeto político-pedagógico. Conforme Freitas et al. (2009, p. 40), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é “uma proposta de trabalho da escola elaborada coletivamente que orienta (e responsabiliza) a ação de seus atores, bem como formaliza demandas ao poder público e

cria as condições de trabalho adequadas na escola”. Tal projeto é objeto da avaliação institucional.

4.2 A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional tem como referencial principal o projeto político-pedagógico da escola (PPP). Veiga (2008, p. 22), entende o PPP como “a própria organização do trabalho pedagógico da escola” e aponta pelo menos sete elementos básicos a serem considerados em sua construção: “as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, avaliação” (VEIGA, 2008, p. 22). Na opinião da autora, “avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria organização do trabalho pedagógico” (VEIGA, 2008, p. 32).

Assim, a avaliação institucional é realizada internamente, pelo conjunto de atores da instituição escolar. De acordo com Freitas et al. (2009, p. 38), espera-se que com essa avaliação “o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estructure situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola”.

Dessa forma, a avaliação institucional pode funcionar como um ponto de encontro entre a avaliação de sala de aula realizada pelo professor e a avaliação de sistema, que é externa à escola. Como destacado por Freitas et al. (2009, p. 45), os dados externos podem ser associados ao conhecimento interno que os atores da escola possuem. Assim, os resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas, podem ser significados e reconhecidos pela escola e os problemas diagnosticados podem ser discutidos, procurando-se tomar decisões no sentido de resolvê-los.

Freitas et al. (2009) consideram que a avaliação de sistemas é um instrumento importante para monitorar políticas públicas, mas atentam que seus resultados deveriam ser encaminhados às escolas, que, por sua vez, por meio do processo de avaliação institucional, fariam a análise dos dados e discutiriam formas de melhorar os problemas encontrados. Sem essa mediação, o simples envio dos dados e/ou a mera disponibilização em um *site* dos resultados de avaliações em larga escala não resultariam em “um mecanismo seguro de reflexão sobre os mesmos” (FREITAS et al., 2009, p. 65).

4.3 A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

A avaliação externa, ou em larga escala, é “um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas” (FREITAS et al., 2009, p. 47). Segundo Klein e Fontanive (1995, p. 2), seu objetivo é “informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos”. Assim, as informações geradas podem subsidiar a formulação e implementação de programas de intervenção e políticas públicas visando à melhoria do sistema público de ensino.

Freitas et al. (2009, p. 48) assinalam que os dados gerados por esse tipo de avaliação precisam ser reconhecidos como pertencentes à escola, o que requer um processo interno de reflexão, ou seja, a avaliação institucional. Além disso, os autores apontam que a avaliação externa não deve cumprir o papel dos outros níveis de avaliação. “Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia a dia, o que não é possível para sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola” (FREITAS et al., 2009, p. 66).

Cabe, então, fazer a diferenciação entre a avaliação de aprendizagem e a avaliação em larga escala. A avaliação da aprendizagem, sob uma perspectiva formativa, é processual. Como destaca Buriasco (2002, p. 259), ela tem o caráter “sistemático, dinâmico e contínuo”. Em contrapartida, as avaliações em larga, além de serem pontuais, se centram nos produtos finais, nas respostas dos estudantes. Não é possível e nem prudente que a avaliação em larga escala desempenhe o papel da avaliação de aprendizagem.

Dessa forma, os três níveis de avaliação abordados: sala de aula, escola e sistemas, ao mesmo tempo em que devem articular-se entre si, também precisam respeitar as áreas de abrangência de cada nível.

4.3.1 Avaliação externa e qualidade

Como já delineado, as avaliações externas têm sido utilizadas sob o pretexto de se buscar a qualidade da educação. A relação entre avaliação externa e qualidade fica clara no texto da LDB (BRASIL, 1996). O artigo 9º, inciso VI, ao tratar das incumbências da União, estabelece que ela deva “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”.

Não se pode deixar de considerar, porém, o contexto político e econômico dessa busca pelo acesso e qualidade do ensino. Essas ações foram norteadas por uma concepção de Estado baseada em princípios neoliberais. O papel do Estado deixa de ser o de executor e esse passa a ser mero gestor ou regulador de políticas públicas. Como aponta Dias Sobrinho (1999), o Estado de Bem-estar⁹ deu lugar ao “Estado Avaliador”¹⁰ e, nesse sentido, a avaliação “passa a ter uma importância cada vez maior na medida e no controle da eficiência e da produtividade das instituições educacionais” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 28).

A escola não estaria formando pessoas competentes para atuar no mercado de trabalho. E, em função dessa percepção, principalmente na década de 1990, disseminou-se, no Brasil, um discurso de desqualificação da escola pública “denunciando sua suposta ineficiência, [...] e má qualidade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 81). “A crise educacional, em vez de decorrência histórica, transformou-se em causa, em responsável pela exclusão social” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 86).

Foi então que a noção de competência tornou-se parte das bases das reformas educativas brasileiras. As competências e habilidades passaram a figurar nos currículos, nas políticas avaliativas de alunos e professores e nas diretrizes para a formação docente. Traçou-se o “perfil desejável do docente” que deveria dominar competências “de acordo com as demandas da sociedade do conhecimento” (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 51). Contudo,

⁹ De acordo com Almeida Júnior (2001, p. 28), o Estado de Bem-estar “é um fenômeno do século XX, em que a provisão de serviços sociais, abrangendo as mais variadas formas de risco da vida individual e coletiva, tornou-se um direito assegurado pelo Estado [...]”.

¹⁰ Dias Sobrinho (1999, p. 28) afirma que o termo “Estado Avaliador” foi cunhado por Neave (1988). Sobre isso, Afonso (2005, p. 49) destaca que, nessa configuração, o Estado passa “a admitir a lógica do mercado, através da importação para domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos” (grifo do autor).

conforme destacado por Silva (2007), a concepção de competência adotada baseia-se em uma visão pragmática e imediatista, consoante com o mercado.

Portanto, quando se fala em avaliar a qualidade da educação é preciso que se discuta qual é o conceito de qualidade adotado, tendo em vista que o termo “qualidade” é polissêmico. Rios (2002) destaca que ele tem uma multiplicidade de significados. Cervi (2008) observa que frequentemente a qualidade é entendida como um atributo abstrato e aponta que a qualidade, em si, não existe. “Ela supõe um julgamento de pertinência, pois só existe concretamente em relação a uma situação determinada” (CERVI, 2008, p. 85).

Nesse sentido, Rios (2002, p. 64) enfatiza que

O conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto. Portanto, uma análise crítica da qualidade deverá considerar todos esses aspectos, articulando aqueles de ordem técnica e pedagógica aos de caráter político-ideológico.

Se a qualidade almejada for baseada numa visão de educação como mercadoria, então, ela passa a ser sinônimo de competência, eficiência, eficácia e, é claro, competitividade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003). Sob essa perspectiva, a função das instituições escolares passa a ser a qualificação de mão de obra a baixo custo; desconsidera-se, assim, o papel da educação na formação do ser humano em sua integralidade.

Não é então sem razão a interferência de organismos internacionais como Banco Mundial, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entre outros, na definição das políticas educativas brasileiras. Bonamino e Franco (1999) indicam que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) teve sua origem relacionada a demandas do Banco Mundial. Dias Sobrinho (2002, p. 19) afirma que “as avaliações praticadas pelos estados avaliadores são nitidamente instrumentos de poder”.

Como visto, falar em qualidade da educação não é algo simples. De qualquer forma, há certo consenso quanto a relacionar uma educação de qualidade a uma boa educação. Nessa perspectiva, Rios afirma que a qualidade consiste “num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação” (RIOS, 2002, p. 69, grifo da autora).

Se uma educação de qualidade é caracterizada por vários atributos, seria um reducionismo “medir” sua qualidade baseando-se apenas no desempenho dos alunos em avaliações em larga escala. Sobre isso, Freitas (2011, p. 14) reitera que o que se considera uma “boa educação” não pode ter como parâmetro apenas as competências e habilidades alistadas na matriz de referência de uma avaliação externa.

Nessa perspectiva, Freitas et al. (2009, p. 23) propõem que se questione se a escola irá ratificar o conjunto de valores vigente nessa sociedade capitalista ou se os entes envolvidos na educação podem pensar um novo conjunto de valores.

Bondioli (2004) destaca que ao se discutir a qualidade da educação é preciso que se reconheça que a qualidade tem uma natureza negociável, participativa, autorreflexiva, contextual e plural, processual e transformadora.

Sobre sua natureza negociável, a autora afirma que o conceito de qualidade não é o mesmo para um pai, para um educador e para um político. Assim, “perseguir a qualidade implica uma forma de negociação entre os autores sociais, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo” (BONDIOLI, 2004, p. 14). O embate de pontos de vistas, ideias e interesses não seria então uma ameaça, mas um recurso. Nas palavras da autora

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a *priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa e que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Freitas et al. (2009) consideram que a “qualidade negociada” é um processo bilateral de responsabilização que incluiria tanto o compromisso do Estado em relação à educação, como também o compromisso dos atores da escola. Freitas (2005, p. 911) afirma que a “qualidade negociada” é uma alternativa de “contrarregulação e apoio a processos de mudança complexos nas escolas”. Para o autor, a contrarregulação 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 (contrarregulação) e, quando possível, avançar tanto na sua organização como 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 (FREITAS, 2005 p. 912).

Adotando-se como base o conceito de qualidade negociada, cabe discutir sobre como as avaliações externas vêm sendo utilizadas e que consequências produzem ou podem produzir. Nesse debate, a pergunta proposta por Dias Sobrinho (2003, p. 11) faz-se pertinente: “avaliação como controle ou como melhora e emancipação?”

4.3.2 Usos das avaliações externas

“Muitas são as avaliações, muitos seus usos e muitos os efeitos” (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 92). As avaliações externas produzem efeitos muitas vezes além, outras aquém, do que é difundido pelos documentos oficiais. Por isso, não são poucas as críticas a esse tipo de avaliação.

Vários pesquisadores têm discutido o que essas provas realmente “medem”. Freitas (2011), por exemplo, alerta que o que se “mede” nestes testes são as competências e habilidades adquiridas e não o conhecimento, ou o conteúdo escolar diretamente. Dessa forma, sua utilização pode ocasionar em um estreitamento curricular. Como bem delineado por Freitas (2011, p. 14), “nem todos os objetivos educacionais podem ser medidos na forma de competências ou habilidades”. Ademais, o foco dessas avaliações restringe-se às áreas de Português e Matemática, desconsiderando-se as outras disciplinas estudadas. Ou seja, aquilo que se avalia é apenas uma parte muito pequena do que é aprendido na escola. Ainda assim, há o risco de que a matriz de referência seja supervalorizada ou até confundida com currículo, que é bem mais amplo.

Outro perigo apontado é que ao se divulgar o resultado obtido por cada instituição escolar, o que ocorre com a Prova Brasil, por exemplo, gera-se a possibilidade de se fazer o

ranqueamento das mesmas, “estimulando a competição entre elas no sentido de galgarem melhores postos” na hierarquia. (SOUSA; OLIVEIRA, 2003, p. 881). Freitas et al. (2009), apontam que ao se disponibilizar os resultados por escola, pode-se criar a ilusão de que com a avaliação em larga escala possa-se também avaliar a escola e os professores. Nesse sentido, Sousa e Oliveira (2003) observam que, a partir de 1990, a lógica intrínseca dos sistemas de avaliação no Brasil é a atribuição de mérito com fins classificatórios.

Uma prática bem recorrente tem sido a de treinar os alunos para obterem um bom desempenho nos testes. Bonamino e Sousa (2012) apontam que ao se “ensinar para o teste”, desconsidera-se aspectos importantes do currículo, em especial aqueles de caráter não cognitivo. Conforme Dias Sobrinho (2002, p. 26), o conceito de aprendizagem fica empobrecido, já que é “reduzido à capacidade de o aluno informar algo que os itens da prova pedem”.

Além disso, avaliações externas podem afetar a autonomia das escolas e mais particularmente dos professores. Como analisa Cervi (2008, p. 129), “a avaliação é imposta de fora para dentro, pervertendo a prática escolar, desconsiderando, até certo ponto, a autoridade docente e comprometendo a possibilidade de auto-gestão dos processos avaliativos nos limites de competência de cada escola”. Prescreve-se ao professor o que, como e quando ensinar e determina-se como os alunos devem ser avaliados, restringindo, assim, sua autonomia (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Há ainda a tendência de responsabilizar apenas as escolas e os professores pelos resultados obtidos pelos alunos nesses exames. Dias Sobrinho (1999) aponta que, enquanto os poderes públicos se eximem de responsabilidades e culpas, os professores são culpabilizados quando os alunos não alcançam o nível esperado. Dessa forma, o autor expõe que “essas avaliações têm muito mais uma função de seleção, de controle e de responsabilização da educação e dos professores do que uma preocupação pedagógica ou formativa” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 43).

4.3.3 A responsabilização do professor

De acordo com Freitas (2009, p. 10), “sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado”. Assim, embora se proclame nos documentos

oficiais que as avaliações externas deveriam ser usadas na reorientação e implementação de políticas públicas, na prática, tem-se criado mecanismos que tanto estimulam a competição entre as escolas como também as responsabilizam pelo sucesso ou fracasso dos alunos.

Mais especificamente, a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos nos testes tem sido atribuída ao professor como se ele fosse o único ente responsável pelo aprendizado dos estudantes. Dias Sobrinho (1999, p. 43), ao fazer uma crítica a essa tendência, discorre: “se os alunos estão abaixo do nível convencional, a culpa é dos professores que não sabem ensinar”.

Fidalgo e Fidalgo (2009) afirmam que a cultura de desempenho expõe negativamente o professor e o trabalho docente, visto que as avaliações ressaltam apenas as falhas do processo e os objetivos que não foram atingidos, sem levar em consideração os aspectos positivos do trabalho do professor e “sem problematizar e analisar as circunstâncias e os possíveis motivos pelos quais os objetivos e os desempenhos esperados não tenham sido alcançados” (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p. 91).

Freitas (2011) atenta para o fato de o aluno não estar sujeito somente à influência do professor. Dessa forma, o desempenho de cada estudante resulta também da relação de muitas outras variáveis. As características da classe escolar, as condições da escola e fatores extraescolares, como a condição socioeconômica do educando, sua bagagem cultural, ambiente familiar, além de suas próprias habilidades e motivações, também interferem nos resultados. Ainda assim, os testes têm sido utilizados tanto para punir quanto para recompensar o professor.

Alguns estados atrelaram o recebimento ou não de um bônus¹¹ ao resultado obtido pelos alunos em avaliações externas. Nesse sentido, Shiroma e Evangelista (2003) consideram que essas avaliações também aferem o grau de incorporação dos professores ao projeto governamental. Sobre o assunto, as autoras discorrem

¹¹ Bonamino e Sousa (2012) citam o caso de São Paulo que desde 2000 instituiu o pagamento do Bônus Mérito levando em conta os resultados do Saesp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e o de Pernambuco que concede o Bônus de Desempenho Educacional (BDE) às escolas que cumprem as metas estabelecidas a partir dos resultados do Saepe (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) e do Idepe (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco).

A partir dos indicadores que ela oferece torna-se possível responsabilizar o professor por tarefas das quais não foi preparado, estruturar o discurso da competência para colocá-lo na ilusão de que se pode escolher: ou investir em sua profissionalização, sua formação continuada, ampliando seu rol de competências, ou ser enquadrado em outra lista, a dos incompetentes – já que meia competência não existe (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 91).

Porém, é incoerente rotular o professor de “incompetente” ou “competente” com base no desempenho dos estudantes em avaliações externas, ignorando-se todos os outros fatores que intervêm em seus resultados. Machado (2007) alerta que os números apresentados como resultados dos testes são uma “pseudomedida avaliativa” e necessitam de uma interpretação mais complexa.

No entanto, Dias Sobrinho (2003, p. 26) destaca que ainda há uma crença arraigada de que um “bom instrumento psicométrico garante objetividade, fiabilidade e normalização, e então estariam também asseguradas a firmeza, credibilidade dos resultados e sua invariabilidade, mesmo que se altere o contexto da avaliação e outros sejam os avaliadores”. Mas, será que se pode confiar plenamente em uma avaliação dita objetiva? O próximo tópico discutirá essa questão.

4.3.4 Avaliar é preciso?

A avaliação é uma prática inerente à ação humana. O ato de avaliar é importante para que se possa alcançar um objetivo, pois possibilita que o processo seja analisado antes, durante e após a sua realização. Permite que problemas sejam diagnosticados e solucionados e que as possibilidades e potencialidades sejam desenvolvidas.

Sobre a avaliação educativa, Dias Sobrinho (2003, p. 174) enfatiza que a mesma “contribui significativamente para a compreensão – portanto produção de sentidos – do fenômeno educativo e de sua finalidade essencial que é a formação no sentido pleno”. Sob esse panorama, avaliar se constitui como algo necessário ao ato de educar.

Mas, enquanto atividade humana, a avaliação está sujeita a erros e imprecisões. A avaliação faz parte dos contextos humanos mergulhados em ideologias e valores (DIAS SOBRINHO, 2003). Sobre esse aspecto, Vianna (2003, p. 65-66) discorre

[...] qualquer avaliação de um ser humano é feita por um outro ser humano¹² e os escores resultantes nunca se revestem de uma precisão absoluta, que demandaria instrumentos perfeitos isentos de erros de medida, o que é impossível na prática, mesmo que utilizadas tecnologias de ponta e processos estatísticos sofisticados.

Nesse sentido, Dias Sobrinho (2003) aponta que nenhuma avaliação é neutra ou inócua, e que mesmo a avaliação mais tecnicista e objetivista não pode produzir certezas. Dessa forma, deve-se ter o cuidado de não se supervalorizar os resultados de avaliações externas.

As avaliações externas devem favorecer uma visão geral de um sistema. Mas é arriscado, a partir de um único instrumento aplicado em um momento pontual, querer comparar o desempenho de alunos e escolas. Primeiro porque, em um país extenso como o Brasil, as condições e circunstâncias de cada escola são bem variadas. Essa diversidade de realidades pode ser observada, inclusive, dentro de um mesmo ente da federação. Além disso, o desempenho obtido pelo aluno demonstra apenas o que ele foi capaz de responder durante o período estipulado para a prova.

Sobre as limitações desse tipo de instrumento, Horta Neto (2010, p. 92) discorre

Deve se destacar, também, a referência que é feita à suposta imparcialidade do processo avaliativo, pelo fato de ele utilizar técnicas objetivas. Uma avaliação sofre influência dos valores, das visões de mundo e da percepção que os avaliadores possuem da realidade e das interferências dos governos. Além disso, é importante levar em conta que os dados e as percepções sobre a realidade não conseguem captá-la em sua totalidade. Eles são aproximações dessa realidade.

Assim, é preciso cautela quanto aos dados gerados pelas avaliações externas. Freitas et al. (2009, p. 48) apontam que “medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro”. É então necessário que as escolas discutam e reflitam sobre as informações obtidas pelas avaliações de sistemas.

Levando-se em consideração toda a discussão proposta nesse tópico sobre avaliação, o próximo capítulo aborda mais especificamente a Provinha Brasil de Matemática.

¹² Não se exclui aqui o processo de autoavaliação que é feita pelo próprio ser humano.

5 PROVINHA BRASIL

A Provinha Brasil é uma avaliação “diagnóstica e não classificatória” elaborada pelo Inep, e distribuída pela Secretaria de Educação Básica – SEB, do MEC, em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal (BRASIL, 2012b).

De acordo com Cervi (2008, p. 10)

A avaliação diagnóstica é aquela avaliação inicial que ocorre antes da definição da formulação do plano de intervenção organizacional e que identifica as necessidades a satisfazer, assim como os obstáculos que podem pretensamente impedir que o trabalho pedagógico se realize e as necessidades sejam satisfeitas dentro da escola.

Luckesi (2008, p. 81) considera que a avaliação diagnóstica deve se constituir como “um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Assim, a Provinha Brasil é aplicada aos alunos matriculados no 2º ano de escolarização em duas etapas: no início e no término do ano letivo. Sugere-se que a primeira etapa ocorra preferencialmente até o mês de abril, e a segunda até o final de novembro. A aplicação em momentos diferentes possibilitaria a professores e gestores um diagnóstico inicial das habilidades das crianças e o conhecimento do que foi agregado pelos alunos ao término do período avaliado¹³.

A definição do segundo ano de escolarização como alvo dessa avaliação é consoante com o Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação (2007), parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que no artigo 2º, inciso II reza

Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes:

[..]

II- alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

¹³ Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

Dessa forma, a Provinha Brasil foi instituída a partir da Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007, que no artigo 2º expõe seus objetivos

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Diferentemente do que ocorre com a Prova Brasil e com a Aneb, os resultados da Provinha Brasil não são utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Criado em 2007 pelo Inep, o Ideb é um indicador de “qualidade” da educação, calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho dos estudantes nos exames padronizados. Os resultados da Provinha Brasil não são enviados ao MEC ou ao Inep. A ideia é que esse instrumento possa fornecer informações diretamente aos professores e gestores da escola.

A adesão por parte das secretarias de educação municipais e estaduais à Provinha Brasil é voluntária. Assim, o Inep¹⁴ aponta quais seriam os benefícios em participar desse processo de avaliação

- Os alunos poderão ter suas necessidades melhor atendidas mediante o diagnóstico realizado e, assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente.
- Os professores alfabetizadores contarão com um instrumental valioso para identificar de forma sistemática as dificuldades de seus alunos, possibilitando a reorientação do que ensinar e de como ensinar. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos a eles relacionados poderão constituir uma fonte de formação.
- Os gestores poderão fazer escolhas bem fundamentadas em sua gestão. Terão à disposição elementos para o planejamento curricular e para subsidiar a formação continuada dos professores alfabetizadores, a fim de melhorar a qualidade do ensino em sua rede.

Se houver adesão, os gestores das redes definirão as formas de aplicação e correção dos testes e como será feita a análise dos resultados. Dependendo do foco, o teste pode ser aplicado pelo professor regente com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada

¹⁴ Disponível em <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes/>> Acesso em: 28 nov. 2012

aluno ou turma; ou por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, para se obter uma visão geral de cada escola, diretoria ou de toda a rede de ensino.

Há ainda a possibilidade de unir esses dois objetivos. Pode-se solicitar aos professores que realizem a aplicação e correção dos testes de sua própria turma e que depois remetam os resultados à secretaria de educação. Assim, tanto os professores podem fazer um diagnóstico de cada criança ou da classe, como também os gestores de rede podem usar os dados obtidos para subsidiar a elaboração de políticas públicas educacionais.

As habilidades que são objetos de avaliação da Provinha Brasil baseiam-se na Matriz de Referência elaborada pelo Inep em colaboração com diversos Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

A primeira edição da Provinha Brasil foi aplicada em 2008 e abrangeu apenas Língua Portuguesa, tendo como objetivos principais

1. Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental;
2. Diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2011, p. 4).

Inicialmente, a prova era composta por 24 questões de múltipla escolha, cada questão com quatro alternativas, e mais 3 questões que envolviam respostas escritas. Em 2009, o teste passou a conter somente as questões de múltipla escolha. A partir de 2011, o número de questões foi reduzido para 20. Na Provinha, adotou-se a Teoria de Resposta ao Item – TRI. De acordo com Rabelo (2011, p. 17)

O modelo utilizado vem da psicometria moderna – a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Pela TRI, o grau de conhecimento dos alunos é obtido por meio das características dos itens, de modo que alunos que acertam um mesmo número de itens de uma prova podem receber notas diferentes em razão de características específicas dos itens acertados. Essas características incluem a discriminação, a dificuldade e a probabilidade de acerto ao acaso, [...] Por meio dessas características, a TRI permite medir o nível de proficiência de cada aluno e, a partir dessa unidade de medida, construir uma escala.

Em 2011, amplia-se o foco de análise do desempenho das crianças do 2º ano: a aprendizagem matemática também passa a ser objeto de monitoramento. A intenção dessa

ampliação, avaliando as habilidades de Matemática, é a realização de um diagnóstico do processo de alfabetização matemática que permita o desenvolvimento de atividades e reorganização da prática pedagógica.

5.1 A PROVINHA BRASIL DE MATEMÁTICA

A primeira aplicação da Provinha Brasil de Matemática ocorreu em apenas uma etapa, no segundo semestre de 2011. A partir de então, a aplicação deveria ocorrer como previsto, em duas etapas, uma no início e outra ao final do ano letivo.

O *kit* da Provinha Brasil de Matemática enviado às escolas foi produzido pelo MEC em colaboração com centros de formação de quatro universidades: Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca – Unesp); Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências (Limc – Unirio; UFRJ); Núcleo de Educação Matemática – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (Nemat – UFPE); e o Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (Iemci – UFPA).

De acordo com as informações contidas no *kit*, a análise dos resultados da provinha possibilitaria responder:

- Quais capacidades matemáticas os estudantes dominam?
- Quais capacidades matemáticas a escola agregou ao desempenho das crianças em um ano de escolaridade?
- Quais dificuldades em matemática os educandos apresentam ao final de dois anos de escolaridade?
- Quais capacidades e habilidades matemáticas necessitam de consolidação nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (BRASIL, 2012c, p. 7).

A matriz de referência de avaliação da Provinha Brasil de Matemática, que elenca as habilidades matemáticas avaliadas, foi organizada em quatro eixos: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. Ressalta-se que esses eixos são os mesmos adotados nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997).

Em cada eixo foram alistadas as competências requeridas e as respectivas habilidades avaliadas. As habilidades foram apresentadas na forma de descritores. Um descritor “é uma

associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos” (BRASIL, 2012b, p. 9).

A seguir é apresentada a matriz de referência da Provinha Brasil de Matemática.

Quadro 1: Matriz de referência da Provinha Brasil de Matemática

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
1º EIXO	NÚMEROS E OPERAÇÕES
C1 – Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações.	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
	D1.2 – Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica
	D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
	D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.
C2 – Resolver problemas por meio da adição ou subtração.	D2.1 – Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.
	D2.2 – Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.
C3 – Resolver problemas por meio da aplicação das ideias que preparam para a multiplicação e a divisão.	D3.1 – Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação.
	D3.2 – Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
2º EIXO	GEOMETRIA
C4 – Reconhecer as representações de figuras geométricas.	D4.1 – Identificar figuras geométricas planas.
	D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
3º EIXO	GRANDEZAS E MEDIDAS
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.
	D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.
	D5.3 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.
4º EIXO	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO
C6 – Ler e interpretar dados em gráficos, tabelas e textos.	D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas.
	D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.

Fonte: BRASIL (2012b, p. 10, adaptado).

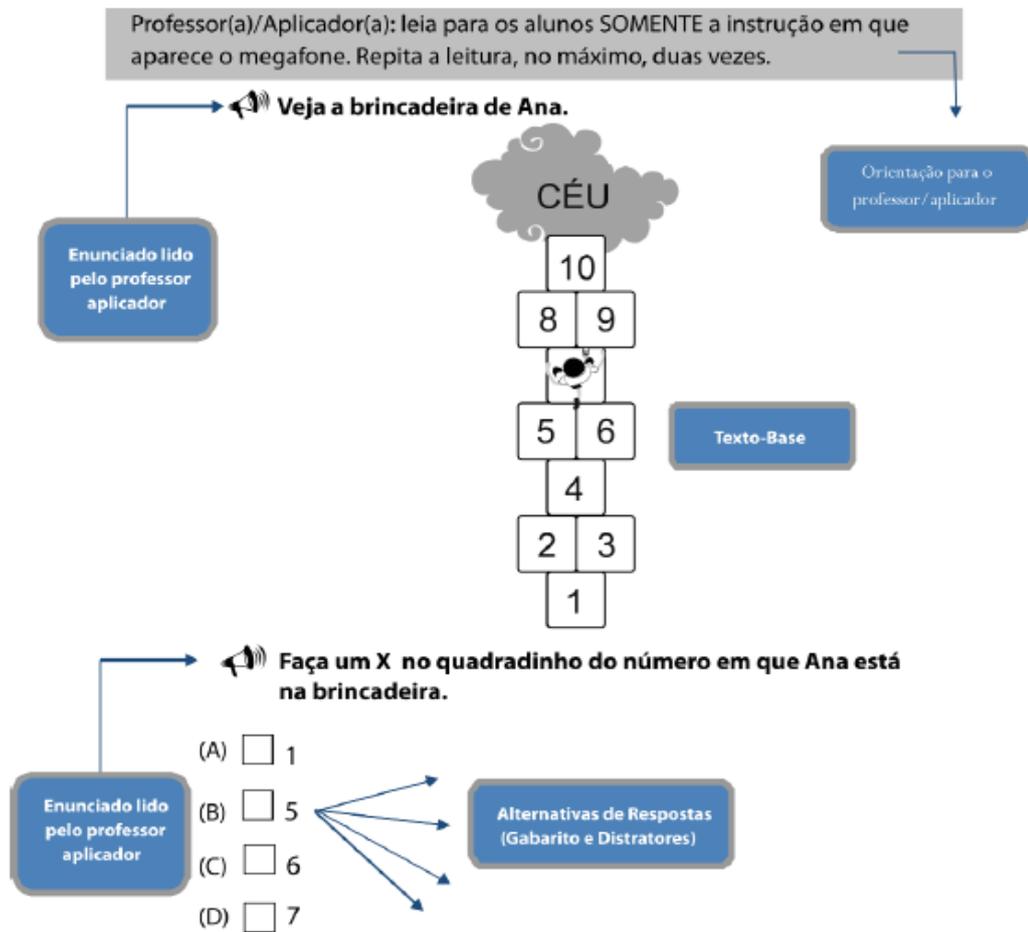
A partir dessa matriz, elabora-se a prova, que é composta de 20 questões, ou itens, de múltipla escolha. Cada questão possui quatro alternativas de resposta. Cada item, ou questão, deve avaliar apenas uma habilidade descrita na matriz.

Todo item deve ser composto de um texto-base, enunciado e alternativas. O texto-base “é uma unidade comunicativa ou não verbal – com imagens, gráficos, tabelas, etc. – que auxilia na contextualização do problema a ser resolvido pelo estudante” (BRASIL, 2012d, p.

36). O enunciado deve apresentar o problema numa linguagem adequada à faixa etária, o que na prática é bem complicado, diante da diversidade de contextos e situações em que se encontram as crianças.

As alternativas trazem o gabarito, que é a resposta correta, e os distratores que são respostas incorretas mas plausíveis que “reflitam uma possibilidade de resolução ou um raciocínio possível para aquelas crianças que ainda não desenvolveram determinada habilidade” (BRASIL, 2012d, p. 37). O Guia de aplicação também traz orientações para o professor/aplicador e comentários sobre cada item.

Na Provinha Brasil de Matemática, existem dois tipos de comando de questões. Alguns são totalmente lidos pelo professor/aplicador, outros são parcialmente lidos. O símbolo de um megafone indica quais comandos ou alternativas serão lidos.



Comentário sobre o item: O item avalia a habilidade relacionada à capacidade de ordenar e completar seqüências de números naturais crescentes e menores que 10, apresentada em contexto lúdico. O aluno deve completar a seqüência, escolhendo uma das alternativas fornecidas, que represente o número escondido (D). No caso do aluno ter assinalado a alternativa (A), sugere que ele não desenvolveu a capacidade de ordenação de naturais, reconhecendo apenas o primeiro número natural. As demais alternativas incorretas (B) e (C), sugerem que ele apresenta dificuldade na habilidade avaliada, não identificando o sucessor de números menores que 10.

Figura 2: Exemplo de item da Provinha Brasil

Fonte: Brasil (2012d, p. 32).

Aqui, cabe discutir a plausibilidade desse exemplo de item e, por sua vez, questionar se os itens são mesmo cuidadosamente analisados antes de sua inclusão na prova. De acordo com o comentário, os alunos que não assinalaram a alternativa correspondente ao gabarito não desenvolveram a habilidade de ordenação de números naturais. Todavia, não se pode presumir que o contexto utilizado na questão seja de conhecimento geral dos alunos, visto que a brincadeira de amarelinha já não é tão comum em nossos dias, além de ser comumente associada ao rol de brincadeiras e jogos do universo feminino. Assim, é possível que um estudante tenha assinalado a opção incorreta simplesmente por desconhecer a brincadeira. Além disso, o enunciado – “Faça um X no quadradinho do número em que Ana está na brincadeira” – pode induzir a criança a fazer a marcação na própria amarelinha deixando as alternativas em branco.

Voltando à Prova Brasil, de acordo com o desempenho obtido no teste, os alunos são classificados em cinco níveis. Os níveis são definidos a partir das análises pedagógicas e estatísticas das questões pré-testadas, sendo que cada nível apresenta novas habilidades que englobariam as anteriores.

Quadro 2: Exemplo da escala de níveis da Provinha Brasil de Matemática

Teste 1 – 2012
Nível 1 – até 04 acertos
Nível 2 – de 05 a 10 acertos
Nível 3 – de 11 a 14 acertos
Nível 4 – de 15 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

Fonte: Brasil (2012b, p. 14).

A descrição dos níveis de desempenho é apresentada no Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, um dos cadernos do *kit* Provinha Brasil. Para exemplificar os níveis de desempenho far-se-á uma breve descrição dos mesmos.

As crianças que se encontram no nível 1 são capazes de:

- Realizar contagens de agrupamentos de até 20 objetos iguais;
- Associar uma representação plana à figura de um objeto;
- Identificar uma figura geométrica em uma composição;

- Reconhecer em uma cédula do sistema monetário o valor lido pelo professor/aplicador;
- Identificar informações associadas à maior coluna de um gráfico.

No nível 2, a criança, além das habilidades do nível 1, é também capaz de:

- Realizar contagem de até 20 objetos diferentes;
- Reconhecer números menores que 20 lidos pelo professor;
- Completar o número que falta em uma sequência numérica ordenada até 10;
- Comparar quantidades de objetos iguais em disposições variadas;
- Resolver problemas de adição que demandam ações de juntar ou acrescentar com o total maior do que 10;
- Resolver problemas de subtração com ação de retirar envolvendo números até 20;
- Associar a face de um objeto à figura geométrica plana correspondente;
- Reconhecer figura geométrica plana a partir de seu nome apenas em posição padrão;
- Identificar a maior quantidade entre cédulas do sistema monetário;
- Identificar informações apresentadas em tabelas com duas colunas.

No nível 3, o aluno apresenta as habilidades dos níveis anteriores e é também capaz de:

- Comparar quantidades de objetos iguais ou diferentes em disposições variadas;
- Reconhecer números maiores que 20 lidos pelo professor, no sistema decimal de numeração;
- Completar o número que falta em uma sequência numérica ordenada, crescente ou decrescente, de números maiores que 10;
- Resolver problemas de adição que demandam ações de juntar ou acrescentar com total maior do que 10;
- Resolver problemas de subtração com ação de retirar envolvendo números até 20;
- Reconhecer o conjunto de figuras utilizadas para compor um desenho;
- Reconhecer o nome de figuras geométricas planas apresentadas isoladamente ou na composição de um desenho;
- Identificar a informação associada ao maior/menor valor de uma tabela simples;

- Identificar a informação associada à menor coluna de um gráfico;
- Identificar em gráfico a informação associada a uma frequência lida pelo professor.

A criança que se encontra no quarto nível, além das habilidades anteriores, consegue:

- Resolver problemas de subtração relacionados à ação de retirar envolvendo um número maior que 10 e outro menor que 10;
- Resolver problemas de subtração relacionados à ação de completar, incluindo problemas em que um número é maior que 10 e outro é menor que 10;
- Resolver problemas de multiplicação em situações que envolvam ideia de adição de parcelas iguais;
- Determinar a metade de uma quantidade;
- Realizar trocas monetárias para representar um mesmo valor;
- Identificar o gráfico que apresenta informações lidas pelo professor.

No nível 5, a criança deve apresentar todas as habilidades anteriores, e ainda, ser capaz de:

- Resolver problemas de subtração relacionados à ação de completar, mesmo quando ambos os números são maiores que 10;
- Resolver problemas de subtração relacionados à ação de comparar, com quantidades menores que 10;
- Resolver problema de divisão que envolve a ideia de repartir;
- Resolver problema de divisão que envolve a ideia de quantas vezes uma quantidade cabe em outra;
- Determinar o dobro de uma quantidade;
- Ler horas em relógio digital e analógico;
- Identificar medidas de tempo: hora, dia, semana, mês e ano;
- Identificar, em tabelas com mais de duas colunas, uma informação lida pelo professor.

Assim, após a correção da prova, o professor poderia identificar as habilidades que as crianças já dominam ou precisam consolidar a partir das orientações contidas no *kit*. Há

também sugestões de estratégias pedagógicas que poderiam ser adotadas visando à alfabetização matemática das crianças.

No entanto, não há consenso entre os estudiosos sobre a terminologia a ser utilizada para se referir ao processo de desenvolvimento das habilidades matemáticas pelas crianças: alfabetização matemática, letramento, numeramento, entre outros. A próxima seção abordará esse assunto.

5.1.1 A alfabetização matemática

O conceito de alfabetização tem mudado no decorrer dos anos. Para citar como exemplo, no ano de 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) definia como alfabetizado alguém “capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 5). Após vinte anos, a Unesco recomendou a adoção dos conceitos de “analfabetismo” e “alfabetismo funcional”. Uma pessoa alfabetizada funcionalmente seria “capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 5).

Nesse conceito, pode-se perceber a inclusão das habilidades matemáticas como integrantes do processo de alfabetização. As habilidades matemáticas, nesse contexto, foram entendidas como “a capacidade de mobilização de conhecimentos associados à quantificação, à ordenação, à orientação, e as suas relações, operações e representações, na realização de tarefas ou na resolução de situações-problema” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2002, p. 6).

O entendimento de que a alfabetização não poderia estar restrita apenas à apropriação do código escrito fez com que surgissem novos termos, como por exemplo, “letramento”. De acordo com Soares (2004, p. 96), essa é uma palavra de conceito recente e seu surgimento deveu-se à “necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização”.

Assim, a autora faz a distinção entre esses dois conceitos: alfabetização e letramento. Para ela, a “alfabetização” pode ser compreendida como “a aquisição do sistema convencional de escrita”, enquanto o “letramento” refere-se ao “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 97).

Essa distinção também pode ser percebida no material do Pró-Letramento, programa de formação continuada para professores, oferecido pelo MEC. Nesse programa, a alfabetização é entendida como o “processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia” (BRASIL, 2007, p. 12). Já o letramento é visto como o “processo de inserção e participação na cultura escrita” (BRASIL, 2007, p. 12).

Embora, na proposta do Pró-Letramento do MEC, alfabetização e letramento sejam encarados como processos diferentes, também se expressa que são “complementares” “inseparáveis” e “indispensáveis”. E aponta-se que “não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando” (BRASIL, 2007, p. 13).

Nessa perspectiva, Soares (2004, p. 97) assinala que alfabetização e letramento são processos “interdependentes e indissociáveis” e admite que no plano conceitual essa distinção talvez não fosse necessária se o conceito de alfabetização fosse ressignificado. “Na concepção atual, a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos, o que talvez até permitisse optar por um ou outro termo” (SOARES, 2003, p. 15).

No âmbito da Matemática, também se tem dedicado tempo para tratar das semelhanças e diferenças entre os termos “alfabetização matemática”, “letramento matemático” e “numeramento”.

O conceito de alfabetização matemática é apresentado por Danyluk da seguinte forma

Entendo que *alfabetização matemática* diz respeito aos atos de aprender a ler e a escrever a linguagem matemática, usada nas séries iniciais da escolarização. Compreendo a alfabetização matemática, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve, o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização (DANYLUK, 2002, p. 20, grifo da autora).

Referindo-se ao numeramento, Toledo (2003, p. 55) informa que o mesmo inclui um “amplo conjunto de habilidades, estratégias, crenças e disposições que o sujeito necessita para manejar efetivamente e engajar-se autonomamente em situações que envolvem números e dados quantitativos ou quantificáveis”.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes¹⁵ (*Programme for International Student Assessment* – Pisa) define letramento matemático como

capacidade de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo moderno, de tal forma a fazer julgamentos bem embasados e a utilizar e envolver-se com a Matemática, com o objetivo de atender às necessidades do indivíduo no cumprimento de seu papel de cidadão consciente, crítico e construtivo.¹⁶

Não é intento deste trabalho o aprofundamento na discussão semântica entre os três termos. Mas o intuito de demarcar tais definições é o de apresentar a opção pela expressão “alfabetização matemática”, conforme Danyluk, por ser esse o termo utilizado nos documentos do *kit* Provinha Brasil.

A próxima seção visa observar em que contexto a Provinha Brasil de Matemática se insere aqui no Distrito Federal.

5.1.2 A Provinha Brasil de Matemática no DF

É interessante notar que a Provinha Brasil é citada no Projeto Político-Pedagógico da rede de ensino pública do DF. O documento, porém, apenas menciona que com essa avaliação foi possível verificar que “o desempenho dos estudantes em relação à leitura e à escrita ainda está longe dos ideais adotados como critérios de letramento” (DISTRITO FEDERAL, 2012b, p. 63). No entanto, não há no PPP uma discussão sobre a utilização da Provinha Brasil pela Secretaria de Educação do DF.

No Distrito Federal, o segundo ano do ensino fundamental de nove anos, público-alvo da Provinha, está inserido no Bloco Inicial de Alfabetização – BIA – um ciclo de

¹⁵ O Pisa (*Programme for International Student Assessment*) é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da OCDE. As avaliações do programa são aplicadas a cada três anos a alunos de 15 anos de idade e avalia Linguagem, Matemática e Ciências. Sua aplicação iniciou-se em 2000.

¹⁶ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_matematico.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2012.

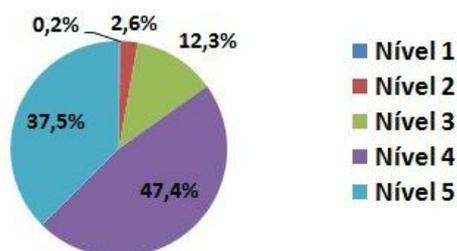
alfabetização que engloba os três primeiros anos do ensino fundamental. Nessa etapa, são atendidas crianças de sete anos de idade. O BIA estrutura sua proposta pedagógica em três eixos integradores: “Alfabetização, letramentos e ludicidade” (DISTRITO FEDERAL, 2012a). O documento que estabelece as diretrizes pedagógicas do BIA enfatiza que a ação pedagógica deve “contemplar, simultaneamente, a alfabetização e o letramento, nos seus mais diversos campos de conhecimentos” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 30) e ressalta que “alfabetizar é, também, ensinar matemática” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 34). Na única referência que faz à Provinha Brasil, o documento observa que “as avaliações externas, como Provinha Brasil [...] também devem fazer parte do acervo de dados da proposta pedagógica da unidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 77).

A Provinha Brasil de Leitura foi aplicada pela primeira vez no Distrito Federal, em junho de 2008.

Em 2011, para a primeira aplicação da Provinha Brasil de Matemática, a Coordenação Central de Anos Iniciais realizou o I Fórum da Provinha Brasil de Matemática com o objetivo de orientar os professores. A aplicação ocorreu em apenas uma etapa no dia 22 do mês de setembro. Nesse ano, 27.927 alunos participaram da aplicação da provinha, sendo que 1,6% eram alunos com necessidades educacionais especiais. O nível de abstenção foi de 10,4% (DISTRITO FEDERAL, 2011).

A média de acertos dos alunos na Provinha de Matemática foi de 17,2 questões. 97,2% dos alunos que fizeram o teste alcançaram a meta traçada: o nível 3 da escala apresentada na proposta (DISTRITO FEDERAL, 2011).

Gráfico 1: Síntese do desempenho na Provinha Brasil de Matemática - 2011



Em 2012, a primeira etapa ocorreu no primeiro semestre, como previsto. Entretanto, a segunda etapa não foi realizada no ano de 2012, mas no primeiro semestre de 2013. Isso destoou da proposta da Provinha Brasil, visto que os alunos já estavam no terceiro ano de escolarização. Além disso, visto que a segunda fase foi realizada no ano subsequente, é provável que outros professores tenham aplicado o teste.

No ano de 2013, o teste da primeira etapa da Provinha Brasil de Matemática foi aplicado no mês de junho. Antes da aplicação, a Secretaria de Educação enviou às escolas uma circular com o cronograma das atividades a serem desenvolvidas. Após a realização da prova, os dados obtidos foram lançados em planilhas eletrônicas do *software* Excel previamente construídas e, então, remetidos à Subsecretaria de Educação Básica.

Agora, já exposto o contexto de realização da Provinha Brasil de Matemática no DF, o próximo capítulo abordará a metodologia dessa pesquisa.

6 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida privilegiando uma abordagem de pesquisa qualitativa, pois esta é a que melhor se adequou aos objetivos propostos tendo em vista que o foco não foi a quantidade de resultados obtidos, mas a qualidade das interações produzidas a partir do objeto de estudo: as influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico dos professores. Conforme Minayo destaca, a pesquisa qualitativa trabalha “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p. 21).

Bogdan e Biklen (1994) apontam que a análise qualitativa constitui-se um método de investigação que busca descrever e analisar experiências complexas. Nesse sentido, eles apontam cinco características essenciais a uma abordagem qualitativa:

1) O pesquisador é o instrumento principal da pesquisa e a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Sobre isso, Lüdke e André (1986) salientam que o contato direto do pesquisador com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é importante porque os mesmos são muito influenciados pelo contexto. Assim, as professoras participantes desta pesquisa foram entrevistadas na escola, no horário de coordenação pedagógica. O Projeto Político-Pedagógico da rede de ensino pública do DF caracteriza a coordenação pedagógica como

um espaço/tempo vivo, dinâmico, fundamentado na dialogicidade entre a comunidade escolar e a extraescolar, entre o real e o prescrito, entre a teoria e a prática, na busca da concretização do PPP da escola e, assim, vencer os desafios que inviabilizam as ações coletivas para a construção da educação pública de qualidade (DISTRITO FEDERAL, 2012b, p. 111).

Dessa forma foi possível observar as circunstâncias sob as quais se apresentou o objeto de estudo. E, visto que, nessa pesquisa, a observação e interpretação da pesquisadora foram essenciais, a mesma se constituiu como instrumento chave da pesquisa.

2) A pesquisa qualitativa é descritiva. Conforme Lüdke e André (1986, p. 12), o material obtido em pesquisas qualitativas “é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos”. Assim, nessa pesquisa, foi feita a descrição tanto da análise de documentos

como do processo das entrevistas, devidamente transcritas, incluindo situações e ações dos sujeitos pertinentes ao estudo.

3) O interesse maior está no processo, e não no produto. O foco dessa investigação não se centrou apenas nos possíveis resultados, mas também nas interações com os sujeitos.

4) Os dados são analisados, em geral, indutivamente. Não foi intento de esse estudo comprovar hipóteses construídas *a priori*. A análise foi feita partindo-se do objeto de estudo, agrupando e relacionando os dados obtidos de modo a tentar compreender o fenômeno.

5) O foco está no significado. Lüdke e André (1986) destacam que na pesquisa qualitativa deve-se buscar a perspectiva dos participantes, o que permitiria iluminar o dinamismo interno das situações. As entrevistas realizadas com os professores possibilitaram apreender suas percepções sobre o objeto de estudo.

Foi sob essa perspectiva que esse trabalho foi delineado.

6.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com todos os professores de um turno do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal. A escolha de professores que lecionam no segundo ano deve-se ao fato de ser nesse período de escolarização que é aplicada a Provinha Brasil.

A escolha da escola foi feita levando-se em consideração os seguintes critérios:

- Escola que apresentou resultado abaixo da meta nacional estabelecida para o Ideb 2011, que foi de 4,6 em uma escala de 0 a 10.
Embora os resultados da Provinha Brasil não façam parte da composição do Ideb, elencou-se esse critério por considerar que, possivelmente, nas escolas que não atingiram a meta, os resultados dessa avaliação possam não estar sendo utilizados para reorientar as práticas pedagógicas;
- Disponibilidade dos professores em participar da pesquisa.

Elencados esses critérios, a primeira escola foi visitada. Houve interesse por parte da direção em que os docentes participassem da pesquisa. Porém, havia apenas três turmas de 2º ano, sendo duas no turno matutino e uma no vespertino. Além disso, os professores não eram

efetivos e estavam na iminência de serem substituídos. Levando-se em conta esses fatores, optou-se por procurar outra escola.

Na segunda unidade de ensino, localizada em Planaltina, foi feito o contato inicial com a equipe da direção que concordou com a realização da pesquisa. No ano de 2013, a escola contabilizou 7 turmas de 2º ano sendo 4 no turno matutino e 3 no vespertino. Todas as professoras que lecionavam no período da manhã eram efetivas. No turno da tarde, uma professora havia sido contratada temporariamente para substituir uma colega em licença médica. Dessa forma, a opção foi por contatar as professoras que atuavam no turno matutino. Vale ressaltar que todas aceitaram participar da pesquisa.

6.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Após a adesão por parte da equipe gestora e dos docentes, o diretor assinou o “Termo de autorização para realização de pesquisa”, conforme Apêndice A. E, as professoras assinaram o “Termo de consentimento” (Apêndice B), onde foi exposto que as atividades seriam desenvolvidas no horário de coordenação pedagógica com gravação de áudio, e que as informações obtidas seriam divulgadas respeitando o anonimato da instituição de ensino e das participantes da pesquisa.

A seguir, descreve-se brevemente cada participante:

- **Professora A:** 46 anos de idade, graduada em Pedagogia, atua na rede pública do DF há 14 anos. Aplicou pela primeira vez a Provinha Brasil de Matemática em 2013. Ainda não participou de nenhuma formação na área de Educação Matemática. Sua turma possui 26 alunos, nenhum recebe atendimento especializado.
- **Professora B:** 53 anos de idade, fez magistério, graduou-se em Administração Escolar e especializou-se na mesma área. Atua na rede pública do DF há 15 anos. Não fez nenhum curso na área de Educação Matemática. Dos 27 alunos, uma possui o diagnóstico de deficiência auditiva.
- **Professora C:** 40 anos de idade. Fez magistério. Graduou-se em História. Trabalha como professora da rede pública há 22 anos. Afirma ter feito um curso na área de Educação Matemática na Eape, mas não se lembrou do nome nem do período. Dos 26 alunos, nenhum recebe atendimento especializado.

- **Professora D:** 44 anos de idade, graduada em Pedagogia, atua na rede pública do DF há 13 anos. Não participou de nenhuma formação na área de Educação Matemática. Entre os 26 alunos, uma foi diagnosticada com Síndrome de Down e Deficiência Intelectual.

Todas as professoras mencionadas cursavam em 2013 a formação promovida pela SEDF implementada como uma das ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic.

Para analisar as influências da Provinha Brasil na organização do trabalho pedagógico dessas professoras, foram utilizadas a técnica de análise de documentos e entrevistas semiestruturadas.

6.3 A ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Conforme Gil (2010, p. 147), pode ser considerado como documento “qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”.

De acordo com May (2004), os documentos não podem ser encarados de forma “desligada” como se fossem artefatos neutros. É preciso que os mesmos sejam analisados considerando o processo de sua produção e o contexto social em que foram construídos.

Com relação às fontes documentais, May (2004) salienta que quatro critérios são essenciais: a autenticidade, a representatividade, a credibilidade e o significado. Quanto à interpretação do significado, é preciso considerar o significado que se pretendia produzir, os significados recebidos pelo público, incluindo o pesquisador e o significado interno do documento.

Dentro desta proposta, foram analisados os documentos públicos oficiais que compõem o *kit* da Provinha Brasil:

- **Caderno do aluno:** que consiste na prova propriamente dita, com as questões a serem respondidas pelos alunos;
- **Guia de aplicação:** nesse caderno são apresentados os procedimentos de aplicação. Além disso, para cada item, há a identificação da habilidade requerida e comentários sobre o que a marcação das alternativas incorretas pode indicar;

- **Guia de correção e interpretação de resultados:** nesse caderno são apresentados os objetivos da Provinha, a matriz de referência, orientações sobre como corrigir e entender os resultados, além de algumas recomendações a partir do desempenho dos alunos. Também discorre sobre avaliação e alfabetização matemática.¹⁷

A intenção dessa análise de documentos foi identificar a concepção de alfabetização matemática e de avaliação presentes, analisando-as com base no referencial teórico proposto.

Também foram analisados os documentos gerados pela SEDF e que contemplaram a edição 2013 da Provinha Brasil de Matemática. Isso possibilitou contextualizar a utilização desse instrumento no DF. Foram analisados:

- Circular n. 26/2013: Da Coordenação de Ensino Fundamental – COENF para a Gerência Regional de Educação Básica – GREB. Traz orientações sobre a primeira etapa da Provinha Brasil aqui no DF, bem como apresenta o cronograma de atividades;
- Arquivo com planilhas eletrônicas do *software* Excel construídas pela SEDF para tabulação dos dados por turma, por escola e por regional de ensino;
- Orientações para preenchimento da ficha síntese da turma.

Considerando os três níveis de avaliação já aludidos: o de sala de aula, o da escola e o de sistemas por meio de avaliações externas – e a relação entre eles, foi analisado o Projeto Político-pedagógico da escola pesquisada, para observar se foi feita alguma referência à Provinha Brasil de Matemática e se realmente se estabeleceu essa interação com os outros níveis de avaliação, na instituição *locus* da pesquisa.

Também foram analisadas as orientações sobre a aplicação, a correção e a utilização dos resultados do *kit* Provinha Brasil e, por meio de entrevistas semiestruturadas com as professoras, foi investigado se as mesmas foram efetivadas na prática.

¹⁷ Nas edições de 2011 e 2012 da Provinha Brasil de Matemática havia também um caderno intitulado “Reflexões sobre a prática” (BRASIL, 2012c). Para a edição de 2013, as informações contidas nesse caderno foram resumidas e incorporadas ao “Guia de correção e interpretação dos resultados” (BRASIL, 2013c).

6.4 AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Minayo (2011) destaca que, na pesquisa qualitativa, a interação entre quem pesquisa e os sujeitos pesquisados é essencial. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com os professores, com perguntas abertas construídas antecipadamente a partir do objeto de pesquisa e do referencial teórico utilizado. Para a autora, entrevistas são “conversas com finalidade” (MINAYO, 2011, p. 64). De acordo com Triviños (2011, p. 146), a entrevista semiestruturada

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Nessa perspectiva, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas em três momentos:

- No primeiro semestre, antes da aplicação da 1ª etapa da Provinha Brasil de Matemática;
- No primeiro semestre, após a aplicação da 1ª etapa;
- No segundo semestre, antes da aplicação da 2ª etapa.

A data para a realização de cada entrevista foi determinada conjuntamente com as professoras.

No dia 21 do mês de maio, foi realizada a primeira entrevista. Buscou-se, assim, apreender as percepções das professoras sobre a finalidade dessa avaliação. O roteiro utilizado nessa entrevista encontra-se no Apêndice C.

Quanto à percepção dos professores sobre as finalidades da Provinha Brasil, adotou-se neste trabalho a definição de “percepção” utilizada por Meksenas (2002, p. 91)

A percepção é uma totalidade que envolve a sensação, a cognição, as representações simbólicas decorrentes das minhas interações com os outros, as emoções, o sonhar, o desejar, o imaginar [...] em suma, a totalidade de meu Ser com o mundo e não apenas com uma parte dele (grifo do autor).

A primeira etapa da Provinha Brasil de Matemática foi aplicada no dia 6 de junho de dois mil e treze. A segunda entrevista foi realizada no dia 18 do mesmo mês. A finalidade

dessa conversa foi analisar como se deu na escola a dinâmica de aplicação e correção da Provinha e se as orientações contidas no *kit* se efetivaram na prática. Para tanto, foi utilizado o roteiro de entrevista que se encontra no Apêndice D.

Ao final do mês de agosto, mais precisamente no dia 27, foi realizada a última entrevista com as professoras para analisar como as mesmas entenderam os resultados da Provinha Brasil de Matemática e para verificar se a escola adotou ou não alguma estratégia a partir do desempenho dos alunos. O roteiro dessa última entrevista foi elaborado a partir das informações obtidas com as primeiras entrevistas e encontra-se no Apêndice E.

Visto que a segunda etapa da Provinha Brasil ocorreria apenas ao final do ano letivo, considerou-se que a mesma não traria grandes repercussões sobre a prática do professor com a turma avaliada. Além disso, devido ao tempo estipulado para a realização desta pesquisa, optou-se por não realizar entrevistas após a segunda aplicação da Provinha Brasil de Matemática.

O registro das entrevistas foi feito por gravação em áudio, mediante autorização prévia dos entrevistados, garantindo-se o anonimato. As conversas foram transcritas na íntegra. As participantes tiveram acesso às transcrições e lhes foi dada a oportunidade de acrescentar, modificar e alterar alguma fala, embora nenhuma quis fazer mudanças no texto. Além disso, como sugerido por Triviños (2011, p. 148), foram feitas anotações gerais sobre atitudes e comportamentos demonstrados pelos sujeitos durante a realização das entrevistas.

Para tratamento dos dados obtidos nas entrevistas foi utilizada a análise de conteúdo.

6.5 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para Bardin, (2011, p. 48) a análise de conteúdo refere-se a

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

A opção pela análise de conteúdo não é casual, como destacado por Bauer e Gaskell (2011, p. 190), a mesma faz “uma ponte entre o um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais”.

Para análise do material produzido nas entrevistas foram seguidas as fases propostas por Bardin (2011):

1. A pré-análise: onde os dados foram organizados;
2. A exploração do material: nessa fase foram escolhidas as unidades e categorias;
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Franco (2005, p. 57) informa que a categorização “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”. Nesse trabalho optou-se por não definir as categorias *a priori*. As mesmas foram criadas ao emergirem durante as entrevistas, comparando as falas com o aporte do referencial teórico explanado. Para tanto, foram considerados os requisitos da exclusão mútua, da pertinência, da objetividade, da fidedignidade e produtividade (BARDIN, 2011; FRANCO, 2011).

A seguir, são apresentados os resultados da pesquisa e discussões a partir dos mesmos.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos com a pesquisa. Para tanto, buscou-se resgatar as discussões apresentadas no referencial teórico.

Assim, inicia-se com a apresentação dos resultados da análise de documentos. A importância de tal análise está na ampliação da compreensão acerca do objeto de estudo, possibilitando, assim, observar suas interferências nas práticas escolares.

7.1 RESULTADOS DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Como indicados anteriormente, para essa pesquisa foram analisados:

- Os documentos componentes do *kit* Provinha Brasil de Matemática para a edição 2013;
- Os documentos gerados pela SEDF para a edição 2013 da Provinha;
- O projeto político-pedagógico da escola pesquisada.

Assim, inicia-se a apresentação dos resultados da análise de documentos pela análise do *kit* Provinha Brasil de Matemática, enviado às escolas.

7.1.1 Análise do *Kit* Provinha Brasil de Matemática

Diferentemente do que ocorreu nas edições anteriores da Provinha Brasil, em que cada *kit* continha um “Guia de correção e interpretação dos resultados”, um para a de Leitura e um para de Matemática, para a edição de 2013, o *kit* foi reformulado e o número de documentos foi reduzido. Assim, foi elaborado um único documento contemplando as duas áreas. Para esse trabalho foram analisadas apenas as informações referentes à Provinha Brasil de Matemática, foco desse estudo.

O *kit* enviado às escolas em 2013 inclui:

- Caderno do aluno;
- Guia de aplicação;
- Guia de correção e interpretação dos resultados.

A seguir analisa-se cada um desses documentos.

- **O Caderno do aluno**

O “Caderno do aluno” é a prova a ser respondida pelos estudantes. O caderno para a primeira fase da Provinha Brasil de Matemática de 2013 foi composto por:

- uma questão-exemplo, na primeira página, como um exercício para orientar os alunos;
- pelas 20 questões, ou itens, de múltipla escolha, cada uma com quatro possibilidades de resposta.

Nesse caderno, não estava escrito nenhum enunciado, foram expostas apenas as imagens, utilizadas para contextualizar as questões, e as quatro alternativas. Os enunciados foram lidos pelo professor aplicador de acordo com as orientações expressas no “Guia de aplicação”.

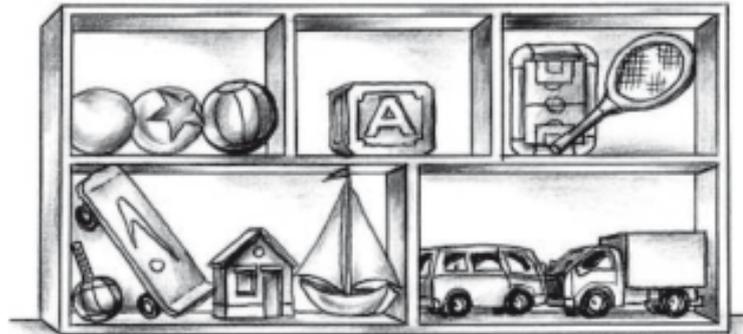
Cabe uma crítica à ausência dos enunciados, visto ser possível que, na sala de aula, alguns alunos já soubessem ler e o texto serviria como apoio à resolução do item. Se algum estudante não estivesse atento à leitura do enunciado pelo aplicador, ou tivesse algum comprometimento auditivo não detectado pela escola ou pela família, é provável que não conseguisse responder a questão sem o auxílio desse texto.

Embora se reconheça a importância do uso de imagens como apoio visual para crianças desta faixa etária, muitas das imagens utilizadas no teste mostraram-se desnecessárias pela possibilidade de distrair ou mesmo de confundir os alunos. Esse fato pode ser exemplificado na questão 18. Tal questão é apresentada a seguir

Questão 18

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

 Eduardo tem 12 brinquedos e Rita tem o dobro desta quantidade de brinquedos.



 Faça um X no quadradinho que representa a quantidade de brinquedos de Rita.

- (A) 2
- (B) 5
- (C) 12
- (D) 24

Comentário: A questão avalia a habilidade relacionada à resolução de problemas envolvendo a multiplicação por dois (dobro), com o apoio de imagem. Os alunos que escolheram a alternativa (D) demonstram dominar o conceito de dobro, encontrando a resposta do problema. Os alunos que optaram pelas alternativas (A) e (C) possivelmente o fizeram em função de que estas representam valores presentes no problema. Os que escolheram a alternativa (B) possivelmente não construíram a habilidade avaliada, escolhendo aleatoriamente esta alternativa.

Figura 3: Questão 18 – Provinha Brasil de Matemática 2013

Fonte: Brasil (2013b, p. 24)

Nesse item, a figura poderia induzir o estudante a simplesmente contar os objetos, marcando a opção incorreta. Principalmente porque, no caderno do aluno, as crianças visualizaram apenas a imagem e as opções de resposta, mas não os enunciados.

Também poderia ser questionada a plausibilidade dos distratores. De acordo com o "Guia de elaboração de itens" (BRASIL, 2012d, p. 37), um distrator plausível deve "retratar hipóteses de raciocínio utilizadas pela criança na tentativa de solucionar o problema apresentado". Mesmo nos comentários da questão, constantes no "Guia de aplicação" (BRASIL, 2013b), não ficou claro "o porquê" da "alternativa B" e a respectiva quantidade "5" como uma possibilidade de hipótese de raciocínio do estudante.

Com relação às questões da prova, a questão-exemplo avaliava habilidade relacionada ao eixo "Números e operações". Das 20 questões, 11 referiam-se ao eixo "Números e Operações", 5 ao de "Grandezas e Medidas", 2 ao de "Geometria" e 2 ao de "Tratamento da Informação". Percebe-se que a ênfase foi dada ao eixo "Números e operações".

É interessante notar que Mandarino (2007), ao pesquisar os conteúdos da Matemática escolar que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental priorizam, constatou que os professores participantes privilegiaram em demasia os conteúdos do eixo "Números e Operações" e que a mesma ênfase pode ser identificada nos livros didáticos destinados aos alunos dessa etapa.

Cabe ressaltar que o campo numérico fundamenta as ações dos demais campos, logo, seria de se esperar que fosse mais extenso e privilegiado. A pesquisa de Mandarino (2007), no entanto, fornece evidências de que o trabalho com os outros campos, muitas vezes, é relegado ou realizado de forma desarticulada. Na Provinha Brasil, o destaque dado ao eixo "Números e Operações", sem a devida justificativa, pode contribuir ainda mais para essa prática.

O descritor referente a cada item da Provinha Brasil de Matemática pode ser visualizado no quadro a seguir

Quadro 3: Descritor referente a cada item da Provinha Brasil de Matemática – 2013

ITEM	EIXO	HABILIDADE
1	Números e Operações	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
2	Números e Operações	D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
3	Grandezas e Medidas	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.
4	Grandezas e Medidas	D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.
5	Números e Operações	D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.
6	Números e Operações	D2.1 – Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.
7	Tratamento da Informação	D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.
8	Números e Operações	D2.2 – Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.
9	Geometria	D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
10	Números e Operações	D3.2 – Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
11	Geometria	D4.1 – Identificar figuras geométricas planas.
12	Números e Operações	D1.2 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
13	Tratamento da Informação	D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas.
14	Números e Operações	D3.2 – Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
15	Números e Operações	D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
16	Grandezas e Medidas	D5.3 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida.
17	Grandezas e Medidas	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.
18	Números e Operações	D3.1 – Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação.
19	Números e Operações	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
20	Grandezas e Medidas	D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.

Sobre os descritores, pode-se observar que alguns englobam muitas habilidades. Para citar como exemplo, no eixo “Números e operações”, o descritor D2. 1 – “Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades” – envolve quatro ações distintas. Isso impossibilita que todas as habilidades requeridas sejam avaliadas em um único item. Ao se examinar o quadro, pode-se perceber que o mesmo acontece com os descritores D2.2, D3.1 e D3.2.

Na prova da primeira etapa da edição 2013, um único item referia-se ao descritor D2.1 e envolvia a ação de acrescentar. As ações de juntar, separar e retirar quantidades ficaram de fora da Provinha. Com relação às ideias, ou ações, da multiplicação, apenas “o dobro” de uma quantidade foi cobrado. E, quanto à divisão, as duas questões que requeriam o uso dessa operação se referiam à ideia de partilha.

Uma observação que se pode fazer sobre a prova é que o professor considera apenas a marcação da resposta do aluno. Não há qualquer orientação no sentido de que sejam analisadas as estratégias de resolução da criança ou mesmo de valorização do discurso oral como forma de entender seus procedimentos.

Muniz (2009, p. 139) destaca a necessidade de “valorizar não a resposta numérica final, mas o processo de resolução, suas etapas, suas estratégias, seus caminhos e descaminhos, suas hipóteses e conceitos”. Na Provinha Brasil, a opção por questões de múltipla escolha dificulta que isso seja feito. Como, então, essa avaliação poderia realizar um diagnóstico da alfabetização matemática das crianças se o foco está apenas no produto, desconsiderando o processo?

Após esta análise infere-se que, apesar de seu pretensão caráter diagnóstico, a Provinha Brasil, por suas características, mais se assemelha a uma avaliação somativa.

• O Guia de aplicação

O “Guia de aplicação” inicia-se com uma mensagem ao professor, por meio da qual, é feita uma breve apresentação da Provinha Brasil e dos documentos componentes do *kit*. De acordo com o texto, os professores e a equipe escolar precisariam “conhecer todos os documentos que compõem o *kit*” (BRASIL, 2013b, p. 3), para que assim pudessem compreender os objetivos e a metodologia da avaliação.

Após isso, o guia destaca que seria fundamental que os professores se reunissem para organizar a aplicação da provinha garantindo, assim, que o teste fosse realizado no mesmo dia em todas as turmas de segundo ano da escola. Vale lembrar que, aqui no DF, a Secretaria de Educação determina a data de realização da Provinha Brasil, que é a mesma em todas as escolas da rede.

Em seguida, é feita uma breve descrição do teste: número de questões, tipo de enunciados. No texto recomenda-se que antes da aplicação seja feita uma “leitura cautelosa de todas as questões e de seus diferentes enunciados” (BRASIL, 2013b, p. 4).

Os professores foram incentivados, no guia, a motivarem os alunos para a realização do teste. No documento, orientou-se que a aplicação fosse iniciada com a realização da questão-exemplo para ensinar os alunos a responderem a prova.

Para realização da questão-exemplo foram delineados os seguintes procedimentos

- Leia o enunciado da questão e resalte que você repetirá a leitura duas vezes.
- Leia o enunciado da questão mais vezes, caso necessário, porém avise aos alunos que, quando iniciarem o teste, você só poderá repetir a leitura duas vezes.
- Esclareça que para cada questão existe apenas uma resposta correta.
- Diga a eles que devem marcar um “X” apenas em um quadradinho, aquele que tiver a resposta correta, e sem dizer a resposta em voz alta.
- Enquanto os alunos esperam os demais colegas terminarem de responder, você pode deixá-los colorir os desenhos da questão.
- Circule entre as carteiras e verifique se os alunos compreenderam que deverão marcar o “X” somente em um quadradinho.
- Após a resolução do exemplo, terá início a aplicação do teste. Avise aos alunos que a atividade irá começar.
- As orientações e explicações que se fizerem necessárias deverão ser oferecidas sempre para o conjunto da turma, a fim de não privilegiar um aluno em detrimento de outro.
- Lembre-se de que este é o momento para esclarecer todas as dúvidas dos alunos (BRASIL, 2013b, p. 6).

Como visto, é enfatizado que a leitura dos enunciados seja repetida no máximo duas vezes. E que os alunos devem fazer a prova simultaneamente. Mas, e os alunos que precisam de mais tempo para resolver as questões? Considerando que nem mesmos os enunciados estão escritos no “Caderno do aluno”, pode-se inferir que um estudante nessa situação seria prejudicado.

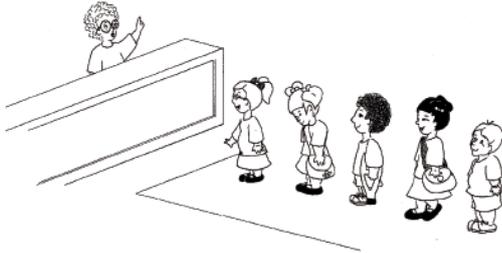
A questão exemplo é apresentada a seguir.

Questão-exemplo

Este é o exemplo que está no teste dos alunos e você deverá resolvê-lo junto com eles.

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

 **Veja a fila de crianças:**



 **Faça um X no quadradinho que mostra o número de crianças que estão na fila.**

(A) 4
 (B) 5
 (C) 6
 (D) 7

Figura 4: Questão-exemplo

Fonte: Brasil (2013b, p. 6)

Após a visualização da questão-exemplo, são apresentadas, no guia, as 20 questões da prova com seus respectivos enunciados e alternativas. Abaixo de cada questão há um comentário sobre o item onde se descreve a habilidade avaliada, a resposta correta e possibilidades de interpretação para marcação das alternativas.

Muitos dos comentários apresentados não trazem informações relevantes para a análise do professor sobre as possibilidades de marcação dos alunos. Para citar como exemplo, em alguns casos, afirma-se apenas que o aluno que marcou as alternativas diferentes do gabarito possivelmente ainda não domina a habilidade avaliada. Esse fato pode ser observado na questão a seguir.

Questão 1

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

 Ana estava brincando no parque.



 Faça um X no quadradinho que mostra quantas pedras separam Ana de seus amigos.

- (A) 15
- (B) 13
- (C) 12
- (D) 11

Comentário: A questão avalia a habilidade relacionada a associação da contagem de coleções de objetos à representação de suas respectivas quantidades, menores que 20, com apoio de imagem. O aluno deve contar as pedras entre as crianças e encontrar como resposta 13, escolhendo a alternativa (B). Os alunos que escolheram as demais alternativas possivelmente apresentam dificuldades de contagem.

Figura 5: Questão 1 – Provinha Brasil de Matemática 2013

Fonte: Brasil (2013b, p. 7)

Embora, no site do Inep afirme-se que “as crianças com necessidades educativas especiais podem e devem participar da Provinha Brasil, conforme suas possibilidades e

utilizando os recursos de acesso oferecidos pela secretaria de educação e pela escola”¹⁸, não há qualquer informação no guia nesse sentido.

O “Guia de aplicação” também não apresenta nenhuma orientação quanto à duração total da prova, nem quanto a se os alunos deveriam interromper a sua realização na hora do lanche e do intervalo. Isso ocasionou em que fossem adotados procedimentos diferentes entre as instituições e até entre turmas da mesma escola.

Assim, considera-se que o “Guia de aplicação” precisa ser aprimorado tanto no sentido de trazer maiores esclarecimentos sobre os procedimentos relativos à aplicação da prova, como também para que se faça uma análise mais profunda das possíveis interpretações das opções de respostas dos alunos.

• O Guia de correção e interpretação dos resultados

Assim como no “Guia de aplicação”, o “Guia de correção e interpretação dos resultados” começa com uma mensagem ao professor, na qual são expostos os objetivos da avaliação e os documentos componentes do *kit*. Enfatiza-se que não é recomendável que se aplique o teste para alunos que não se encontram no 2º ano do Ensino Fundamental visto que a Provinha foi preparada para esse público específico.

Há no “Guia de correção e interpretação dos resultados” um texto intitulado “Avaliação no contexto educacional” que discorre, entre outras coisas, sobre o conceito de avaliar, o que avaliar, finalidades da avaliação e as formas de avaliação.

7.1.1.1 A concepção de avaliação subjacente ao kit

No documento, a avaliação é entendida como

um conjunto de procedimentos e de processos de coleta, de tratamento e de comunicação de informações, realizado com o objetivo de tomada de decisões. Avaliar seria, então, a organização (ou estudo) de situações que permitam recolher informações as quais, após tratamento, sejam capazes de revelar algo de *confiável e de substancial* sobre o valor de um objeto, de um processo ou de um comportamento (BRASIL, 2013c, p. 5, grifo nosso).

¹⁸ Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/provinha-brasil/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

Há, nessa definição, vários elementos que são importantes para a análise. Em primeiro lugar, se a avaliação abrange “um conjunto de procedimentos e de processos”, como posto no texto, fica evidente a limitação em se utilizar apenas um instrumento, em uma situação específica para avaliar o aluno. Além disso, a Provinha Brasil é um teste com itens de múltipla escolha, e isso também traz alguns entraves. Como ressaltado por Dias Sobrinho (2003, p. 56), as provas objetivas são “predominantemente pontuais, desligadas dos processos de aprendizagem e somativas”.

Outro ponto a destacar é o objetivo da avaliação delineado nesse trecho: “a tomada de decisões”. Tanto Dias Sobrinho (2003) como Luckesi (2008) salientam o papel da avaliação como fundamental para a tomada de decisões. Dias Sobrinho (2003, p. 14) enfatiza que “avaliar é um ato estreitamente ligado a escolher e optar”. Sobre esse aspecto, o “Guia de correção e interpretação de resultados” ressalta que a avaliação “prepara e alimenta decisões” (p. 5), mas que não as impõe uma vez que as decisões são exteriores à avaliação. O texto discorre que as decisões podem ir desde escolhas pontuais, como a elaboração de uma nova sequência didática a fim de favorecer a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, até decisões mais amplas, como a troca do livro didático adotado pela escola.

Mas, deve-se ter cautela com a afirmação feita no documento de que a avaliação revela “algo de confiável e de substancial”. Como discutido anteriormente, no quarto capítulo, nenhuma avaliação produz certezas (DIAS SOBRINHO, 2003). Considerando os limites de uma avaliação externa como a Provinha Brasil, há de se reconhecer a possibilidade de que seus resultados não evidenciem a aprendizagem de cada aluno. Até porque o processo de aprendizagem é subjetivo, singular, mas a Provinha Brasil é um teste objetivo e padronizado.

Com relação à pergunta “o que é avaliar?”, o documento destaca que o que é avaliado na Provinha Brasil é definido baseando-se na matriz de referência e que a mesma difere da proposta curricular e dos programas de ensino “que são bem mais amplos e complexos” (BRASIL, 2013c, p. 5). Apesar dessa observação, isso não garante que, na prática, a matriz não seja utilizada de forma inadequada. Não impede, por exemplo, que a matriz seja utilizada como currículo.

Embora, nos documentos oficiais, a Provinha Brasil seja apresentada como uma avaliação diagnóstica, o texto não discorre sobre o que seria uma avaliação diagnóstica. Luckesi (2008, p. 82) destaca que se uma avaliação não busca o crescimento do aluno, ela nunca será diagnóstica. Fazendo uma diferenciação entre avaliação e verificação, o autor

afirma que a avaliação “envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele” (LUCKESI, 2008, p. 93, grifo do autor), enquanto a verificação “congela o objeto”, pois é estática.

Discorrendo sobre o processo de avaliação em matemática, Buriasco delinea que o mesmo deveria evidenciar, pelo menos

- As escolhas feitas pelo aluno, na busca de lidar com a situação;
- A capacidade do aluno em se comunicar matematicamente, comprovando sua capacidade em expressar ideias matemáticas, oralmente ou por escrito, presentes no procedimento que utilizou para lidar com a situação proposta;
- Os conhecimentos matemáticos que utilizou;
- O modo como interpretou sua resolução para dar a resposta (BURIASCO 2002, p. 263).

Uma comparação entre o que é apresentado no trecho acima com o que é evidenciado pela Provinha Brasil, demonstra a insuficiência desse instrumento para realizar uma avaliação diagnóstica da aprendizagem. Por retratar apenas a resposta do aluno, ela se enquadra mais na definição de verificação. Além disso, a separação dos alunos em níveis de desempenho se assemelha mais com a perspectiva de uma avaliação somativa, que tem uma função eminentemente classificatória.

Após discorrer sobre avaliação, o “Guia de correção e interpretação dos resultados apresenta um breve histórico da Provinha Brasil e, então, delinea as contribuições dessa avaliação para a alfabetização e o letramento”. De acordo com o documento, professores e gestores deveriam, a partir dos resultados da avaliação, “refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola” para assim “redimensionar objetivos e metas do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2013c, p. 5). Seria, então, essencial a análise e discussão coletiva dos resultados. Assim, é colocado como imperativo que a escola

- avalie a distribuição dos conteúdos e habilidades da alfabetização e letramento, bem como das habilidades matemáticas, no ano e ao longo dos anos subsequentes, determinando quais deles irá privilegiar;
- compartilhe as metas da escola com as famílias de seus alunos para acolher sugestões e, por meio desse diálogo, favorecer o interesse da família pelo aprendizado de seu filho e oferecer subsídios para o acompanhamento da aprendizagem;
- compartilhe esses objetivos com os próprios alunos para que sempre saibam o que deles é esperado e para que possam, assim, monitorar seu processo de aprendizagem; e
- utilize os resultados da avaliação como material para a formação continuada de alfabetizadores (BRASIL, 2013c, p. 8).

Sobre o exposto nesse trecho, considera-se importante a participação da família na vida escolar dos alunos. Mas, solicita cautela quanto à forma de comunicar os resultados de avaliações externas, principalmente porque a mídia geralmente o faz estimulando a competição e o ranqueamento. O mesmo cuidado deve haver com relação a conversar com os estudantes sobre os resultados da Provinha Brasil, principalmente considerando a sua faixa etária. Há relatos de escolas que expuseram o total de acertos de cada aluno da turma, comparando seu desempenho em cada etapa, e tal ação foi tomada considerando-se estar acatando a sugestão do guia¹⁹.

Acerca da recomendação de se utilizar os resultados como material para formação continuada, é necessário reconhecer a importância do espaço escolar como *locus* de formação. Mas, sobre isso, Santos (2010, p. 76) nos alerta

A sua existência é, em potencial, mas não se faz por si própria, depende, no mínimo, da vontade de se constituir um ambiente que privilegie a discussão ampla, a troca de ideias expressas nas falas e nas ações dos sujeitos que a compõe, na liberdade de propor e poder decidir.

A autora expressa a necessidade de haver “vontade” e “liberdade” para que a escola se torne um espaço de formação. Entretanto, de acordo com essa pesquisadora, ainda prevalece, nas práticas formativas, “o não-reconhecimento da escola básica como espaço de trabalho, produção de conhecimentos e formação do professor” (SANTOS, 2010, p. 83). Ou seja, há um longo caminho a se percorrer.

Há no guia um tópico “O que é avaliado na Provinha Brasil?”, nele é exposto que nem todas as habilidades desenvolvidas no processo de alfabetização são passíveis de serem verificadas por meio do teste e, portanto, para cada edição são selecionadas as que serão avaliadas. As habilidades escolhidas constam na Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização Matemática.

Mais uma vez, fica evidente a limitação desse tipo de avaliação, uma vez que avalia apenas as habilidades elencadas na matriz e, não abrange uma variedade de situações e níveis de complexidade nos itens avaliados.

Para citar como exemplo, com relação ao eixo “Números e Operações”, nenhuma habilidade refere-se à construção do Sistema de Numeração Decimal – SND. O entendimento

¹⁹ Baseado no relato oral das professoras cursistas do Pro-Letramento, edição 2011.

de sua estrutura, o agrupamento de “dez em dez”, o fato de o nosso sistema ser posicional, tudo isso é essencial para compreensão das operações.

No eixo “Geometria” a única competência requerida é o reconhecimento das representações de figuras geométricas. Não são avaliadas as habilidades relacionadas à orientação e deslocamento no espaço. Também ficaram de fora as habilidades relacionadas às noções de topologia. Já no eixo “Grandezas e Medidas”, não aparece nenhuma habilidade associada à utilização dos instrumentos de medida ou mesmo ao próprio ato de medir.

Se uma escola, ou um professor, restringirem-se ao trabalho apenas com conteúdos matemáticos elencados na matriz, habilidades importantes, como as descritas anteriormente, poderão ser negligenciadas.

Para a edição de 2013, foram preparados comentários sobre cada habilidade avaliada. Os mesmos constam na Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização Matemática Inicial da Provinha Brasil Comentada, como exemplificado a seguir

Quadro 4: Exemplo de descritor da Matriz comentada

C2 – Resolver problemas por meio da adição ou subtração
D2.1 – Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
<p>Este descritor tem por finalidade avaliar a habilidade de resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração, que demandam ações de juntar, separar, acrescentar e retirar. Ressalta-se que no 2º ano do ensino fundamental não são exigidas habilidades para calcular adições e subtrações envolvendo agrupamento e os valores utilizados na avaliação não excedem a 20. Espera-se que os alunos possam resolver situações-problema, a partir de um contexto concreto, tanto por meio de estratégias pessoais como por meio da técnica operatória convencional. A fim de verificar diferentes níveis de alfabetização matemática, os itens da prova podem estar estruturados com ou sem o apoio de imagens.</p> <p>Para desenvolver a habilidade de resolver problemas com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração, o professor deve apresentar aos alunos uma diversidade de situações que envolvam esses significados. Veja alguns exemplos que exploram esses significados.</p> <p>Ideia de Juntar: Mariana tem 7 livros de Matemática e 8 de Português. Quantos livros Mariana têm ao todo?</p> <p>Ideia de Acrescentar: Lúcia tem 5 bonecas. Se ela ganhar mais 3 bonecas novas em seu aniversário, com quantas bonecas ela ficará?</p> <p>Ideia de Tirar: Dos 5 álbuns de figurinhas que Fábio possuía, ele deu 3 para o seu irmão. Com quantos álbuns Fábio ficou?</p> <p>Ideia de Separar: Paulo tem ao todo 19 bolinhas nas cores verde e azul, sendo que 8 são verdes. Quantas são as bolinhas de cor azul?</p>

Fonte: Brasil (2013c, p. 19)

No comentário acima, cada ideia foi exemplificada facilitando, assim, seu entendimento. No guia utilizado na edição anterior não havia nenhuma explanação dessa natureza. Pode-se afirmar que a inclusão dos comentários sobre cada descritor foi uma contribuição importante, visto que o próprio guia pode ser utilizado como instrumento para a aprendizagem do professor.

O guia também discorre sobre o processo de alfabetização matemática. A seguir será feita a análise do texto referente a esse tema.

7.1.1.2 A concepção de alfabetização matemática subjacente ao kit

No “Guia de correção e interpretação dos resultados” da edição 2012 da Provinha Brasil de Matemática, a alfabetização matemática foi apresentada como

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. Trata-se de um longo processo que deverá, mais tarde, permitir ao sujeito utilizar as ideias matemáticas para compreender o mundo no qual vive e instrumentalizá-lo para resolver as situações desafiadoras que vai encontrar em sua vida na sociedade (BRASIL, 2012b, p. 7).

Pode-se perceber a similaridade dessa definição à proposta para o Pisa para o letramento matemático que também ressalta a compreensão do papel da Matemática no mundo moderno e a atuação como “cidadão consciente, crítico e construtivo”²⁰.

No guia preparado para a edição de 2013, o texto citado foi complementado. Assim, de acordo com o documento, “ser alfabetizado em Matemática é compreender o que se lê e se escreve a respeito das primeiras noções de número e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação, sabendo expressar-se por meio da linguagem matemática” (BRASIL, 2013c, p. 15)

Analogamente, é possível observar a semelhança com a definição proposta por Danyluk (2002, p. 20): “ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escreve e o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria”. Embora a autora não tenha sido citada no texto.

²⁰ Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_matematico.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2012.

Ao discorrer sobre o processo de alfabetização matemática, o texto enfatiza a importância da Matemática para compreender os fenômenos da realidade e, assim, atuar de forma consciente na sociedade. Observa que as crianças desenvolvem saberes matemáticos antes mesmo de entrarem na escola, nas interações com o meio social.

O guia também destaca que a alfabetização matemática vai além do domínio da linguagem simbólica. De acordo com o texto, a alfabetização matemática “se caracteriza, principalmente, pela compreensão dos significados das operações, sendo o desenvolvimento de estratégias pessoais de resolução de problemas o motor desse desenvolvimento” (BRASIL, 2013c, p. 16) e alerta que a sistematização excessiva e o abuso da linguagem matemática podem prejudicar o desenvolvimento do pensamento autônomo.

Nesse sentido, Muniz (2009, p. 136), ao propor mudanças na organização do trabalho pedagógico, enfatiza a necessidade de que o aluno tenha liberdade para “agir cognitivamente, experimentando e propondo soluções”. Mas, o autor também denuncia que sob a égide de posturas mais tradicionais em avaliação, a produção matemática do aluno é negada, pois se valoriza somente os conhecimentos institucionalizados pela escola e pelos professores. De acordo com o autor:

Ficam ausentes das avaliações formais os conceitos espontâneos, os algoritmos alternativos e os registros pictóricos. Tais produções são encontradas, normalmente, na carteira, no rascunho, na palma da mão, nas últimas páginas do caderno, na contracapa do livro ou, quando são feitas sobre o instrumento de avaliação, são apagadas e têm seus traços eliminados (MUNIZ, 2009, p. 137).

Vale ressaltar que, embora o guia traga à tona a discussão sobre a necessidade de valorizar as estratégias próprias de resolução dos estudantes, essa breve explanação é insuficiente, pois o foco do trabalho com a Matemática, na escola, ainda está nos algoritmos formais. Além disso, na Provinha Brasil de Matemática, é a resposta final do aluno, não o processo de resolução, que é considerada.

Ainda assim, não se pode deixar de reconhecer algum avanço no sentido de ampliar a definição de alfabetização, abrangendo a necessidade de desenvolver as habilidades matemáticas das crianças se também por enfatizar a importância de se considerarem os procedimentos de resolução dos alunos.

Entretanto, cabe perguntar, um único instrumento e tão limitado como a Provinha Brasil de Matemática consegue avaliar o nível de alfabetização matemática dos alunos, como se propõe?

É necessário lembrar-se do conceito de alfabetização, conforme descrito por Paulo Freire (1989), que compreendia a alfabetização como uma leitura de mundo e como uma forma de transformá-lo. Para ele, a alfabetização era um “ato político, um ato de conhecimento [...] um ato criador” (FREIRE, 1989, p. 13). Percebe-se que Freire concebia a alfabetização num sentido *lato*. A Provinha Brasil, no entanto, abarca a alfabetização somente em sentido *stricto*, como aquisição de competências e habilidades e isso é pouco diante do papel da escola na formação do ser humano.

E mesmo quanto à aquisição de competências e habilidades, não há clareza sobre o que são “competências e habilidades”. É digno de nota que esses termos vêm sendo utilizados indistintamente, mas sem a compreensão de seus significados. Nos documentos referentes a Provinha Brasil, ora se fala em competências, ora se fala em habilidades, ora em capacidades, mas, em nenhum momento, se fornece qualquer explicação ou se faz alguma diferenciação entre os termos. Mesmo os PCN (BRASIL, 1997) não apresentam nenhuma conceituação acerca das competências e habilidades, embora sejam mencionadas diversas vezes no texto. Isso gera um sentimento de incompreensão e desconhecimento ao professor.

Conforme Dias Sobrinho (2003, p. 156), nos exames de larga escala, a competência é resumida à “capacidade demonstrada nas respostas a determinados itens”, e isso não deveria ser confundida com aprendizagem.

O “Guia de correção e interpretação dos resultados” também traz orientações sobre a aplicação e correção do teste. De acordo com o documento, é atribuída aos gestores de rede a responsabilidade de definir as formas de aplicação, correção e análise dos resultados. E indica que o teste pode ser aplicado pelo próprio professor da turma ou por pessoas indicadas pela Secretaria de Educação.

Quanto à correção, há no guia uma “ficha de correção” composta por:

- **Dados de identificação:** a serem preenchidos com nome da escola, turma, ano, data da aplicação e nome do professor/corretor;
- **Número dos alunos no diário de classe:** nesse campo, os números dos alunos devem ser registrados conforme constam no diário de classe;

- **Questões e gabaritos:** aqui são apresentados os números de cada questão e seu respectivo gabarito, ou seja, a letra que indica a resposta correta;
- **Total de acertos por aluno:** onde será registrada a soma da quantidade de questões que cada aluno acertou;
- **Média da turma:** a ser preenchido com a média de acertos da turma.

A imagem a seguir apresenta um exemplo de “ficha de correção” preenchida.

Escola: <u>Escola Municipal de Ensino Fundamental Profº Anísio</u>																					
Turma: <u>“C”</u>							Ano/Série: <u>2º Ano</u>							Data: <u>15/03/2013</u>							
Nome do professor/corretor: <u>Shirlei B. Ribeiro da Silva</u>																					
Nº dos Alunos no Diário de Classe	QUESTÕES E GABARITOS																				Total de Acertos por Aluno Teste 1
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
	(A)	(A)	(A)	(D)	(C)	(D)	(D)	(B)	(B)	(C)	(D)	(C)	(B)	(D)	(A)	(D)	(A)	(C)	(C)	(C)	
1	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	○	○	●	○	○	●	●	○	○	11
2	○	○	○	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	○	○	○	●	●	○	10
3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	20
4	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	●	●	●	●	●	●	○	○	15
(SIGA O PREENCHIMENTO ATÉ O ÚLTIMO ALUNO, CALCULE A MÉDIA E REGISTRE-A)																					
																			MÉDIA DA TURMA	14	

Figura 6: Modelo de Ficha de correção preenchida

Fonte: Brasil (2013c, p. 24)

Vale lembrar que esse modelo é enviado às escolas como sugestão. As secretarias de educação têm autonomia para criarem seus próprios modelos. Isso aconteceu no DF, onde os resultados foram lançados em planilhas eletrônicas do *software* Excel, previamente preparadas. A análise desse material é feita no próximo tópico.

Com relação à interpretação dos resultados, o Guia informa que “as respostas dos alunos podem ser interpretadas estabelecendo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua correspondência com os níveis de desempenho” (BRASIL, 2013c, p. 25). O texto também explica como a escala foi construída

Para constituir os níveis, foi feita uma análise do grau de dificuldade das habilidades medidas no instrumento do pré-teste. Em seguida, as habilidades foram distribuídas gradativamente e associadas aos processos cognitivos e conhecimentos, desde os mais básicos até os mais complexos. Em função do número de questões de múltipla escolha respondidas corretamente, foram definidos e descritos cinco níveis de alfabetização e letramento inicial em Língua Portuguesa e também cinco níveis de alfabetização em Matemática em que os alunos podem estar situados (BRASIL, 2013c, p. 25).

Em comparação à escala utilizada para a edição de 2012, o número de acertos em cada nível foi reduzido. Na primeira etapa de 2013 foi adotada a seguinte escala (BRASIL, 2013c, p. 31)

Quadro 5: Escala de Nível – Provinha Brasil de Matemática – Teste 1 – 2013

Teste 1 – 2013
Nível 1 – até 4 acertos
Nível 2 – de 5 a 7 acertos
Nível 3 – de 8 a 11 acertos
Nível 4 – de 12 a 14 acertos
Nível 5 – de 15 a 20 acertos

Fonte: Brasil (2013c, p. 31)

É interessante ressaltar que não há no documento qualquer justificativa para a divisão da escala em cinco níveis. O guia apenas recomenda “atenção especial na prática pedagógica com os alunos que se encontram nos níveis 1 e 2, visto que o esperado é que eles, ao término do segundo ano de escolaridade, atinjam, pelo menos, os níveis 3 ou 4” (BRASIL, 2013c, p. 41). No DF, para o primeiro teste da Provinha Brasil de Matemática foi estabelecida como meta o nível 3.

Embora se afirme, nos documentos oficiais, que a Provinha Brasil não é classificatória, essa distribuição dos alunos em níveis e a proclamação de um padrão esperado podem contribuir para processos de segregação e exclusão. Nesse sentido, Esteban (2012, p. 577-578) adverte

Vista como descrição objetiva dos sujeitos de acordo com modelos predeterminados, em virtude de níveis de desempenho alcançados em provas standardizadas, a avaliação fortalece a perspectiva classificatória, com suas matizes de exclusão e seletividade, e diminui a visibilidade dos fenômenos complexos que se entrelaçam aos resultados aferidos.

De acordo com a autora (2009, p. 53), a utilização de parâmetros homogêneos “traz o risco da exposição da diferença tornar-se parte de processos sutis de segregação e discriminação, que ocultam [...] preconceitos, que conduzem e justificam processos de exclusão”.

Ao traçar “um nível esperado”, a Provinha Brasil desconsidera o tempo de aprendizagem de cada aluno e contraria a própria afirmação feita no guia de que a alfabetização matemática “é um longo processo” (BRASIL, 2012b, p. 7), uma vez que faz

parte de uma política pública que tem como meta a alfabetização de “todos os alunos” até os oito anos de idade, ignorando a diversidade de realidades e de situações entre alunos e entre escolas.

No guia, o texto também ressalta que não é possível interpretar a resposta dos alunos através do “erro ou acerto de uma questão isolada, pois o acerto ou o erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais” (BRASIL, 2013c, p. 26) e aponta que seria necessário um conjunto de acertos para então “garantir uma descrição segura do desempenho do aluno” (BRASIL, 2013, p. 26).

Sobre as sugestões de atividades constantes no guia, apresentadas de acordo com os níveis de desempenho, considera-se que as mesmas são mais prescritivas que pedagógicas, pois, a descrição das habilidades que os alunos “dominam” é feita em função do número de acertos e não das questões que avaliaram essas habilidades. Para exemplificar, todos os estudantes que obtiveram até quatro acertos foram “enquadrados” no “nível 1”. Mas não se pode supor que todos “acertaram ou erraram” as mesmas questões e portanto, não dominam as mesmas habilidades nem apresentam as mesmas dificuldades. Ainda assim, as sugestões para totalidade de alunos que se encontram nesse nível são as mesmas. Sobre esse aspecto, Esteban (2012) destaca “a impossibilidade de se encaixarem “crianças reais” [...] em classificações organizadas a partir de uma criança abstrata”.

O último tópico apresentado no guia intitula-se “Reflexões para a prática”. Nele faz-se relação entre avaliação e formação continuada. De acordo com o texto

Espera-se que esse conjunto de materiais e os resultados da avaliação mobilizem os professores, 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. Desse modo, a Provinha Brasil e os textos que a constituem possibilitam a reflexão e a ampliação de conceitos e fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica em sala de aula (BRASIL, 2013c, p. 43).

Como se pode perceber nesse trecho, criou-se a expectativa que, após a aplicação da Provinha Brasil, os professores se reunissem formando grupos de estudo. Os materiais componentes do *kit* e a própria Provinha Brasil possibilitariam a reflexão sobre a prática pedagógica. Mas, como salientado por Santos (2010, p. 76), fazer da escola um espaço pedagógico formador implica “a construção de uma cultura institucional e condições de trabalho docente que favoreçam o desenvolvimento da formação continuada e do trabalho

coletivo”. Lamentavelmente, a coordenação pedagógica ainda é pouco utilizada como espaço de formação continuada.

O texto também discorre sobre o Programa Nacional do Livro Didático e o Recurso Didático – PNLD e sobre estratégias governamentais recentes como o Pnaic.

Após essa análise dos documentos componentes do *kit*, no próximo tópico são analisados os documentos produzidos pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para a edição 2013 da Provinha Brasil.

7.1.2 Análise do documentos gerados pela SEDF

Para a primeira etapa da edição 2013 da Provinha Brasil foram enviados às escolas os seguintes documentos:

- **Circular n. 26/2013:** Da Coordenação de Ensino Fundamental – COENF para a Gerência Regional de Educação Básica – GREB;
- **Arquivos com planilhas eletrônicas do *software* Excel,** para tabulação dos dados por turma, por escola e por regional de ensino;
- **Orientações para preenchimento da planilha.**

Inicia-se essa análise pela Circular n. 26/2013 que consta no “Anexo A”.

- **Circular n. 26/2013**

O documento afirma que a Provinha Brasil “diz respeito a um diagnóstico do processo de alfabetização das crianças” e apresenta o objetivo da Provinha Brasil “oferecer às redes de ensino um instrumento para acompanhar o processo de alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 1). Informa que o processo constitui-se de dois momentos: no início e no término do segundo ano de escolarização. Na prática, porém, o primeiro teste foi aplicado apenas no mês de junho, não no início do ano letivo, como previsto.

De acordo com o texto, tem-se “a perspectiva de que as informações produzidas ajudem as instituições educacionais na elaboração e (re)orientação de metas pedagógicas e

administrativas que visem à melhoria da qualidade do ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 1).

Na circular enfatiza-se que os resultados da Provinha não compõem o Ideb, mas que serviriam para “orientar as ações políticas e pedagógicas” que, em conjunto, poderiam mudar “os índices insatisfatórios apresentados pelas redes de ensino acerca da alfabetização” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 1).

Como se pode perceber, a primeira parte do documento não apresenta grandes novidades em comparação ao que é exposto no *kit* enviado às escolas.

Então é apresentado o cronograma de ações. É digno de nota que embora a circular fizesse a previsão de que no período de 24/05 a 04/06 a equipe gestora repassasse as orientações sobre o processo aos professores, as ações previstas para após a aplicação da Provinha se restringiram à entrega das fichas sínteses aos respectivos responsáveis. Não há, no documento, a previsão de um momento de discussão e análise dos resultados, seja na escola, seja nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE) ou mesmo na rede. O cronograma refere-se, apenas, a ações de logística relacionadas à distribuição do material e sua aplicação.

A circular não discute, em nenhum momento, as contribuições da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico da sala de aula. Não há no texto elementos que sirvam de estímulo para o uso dessa avaliação por parte do professor. Trata-se de um documento meramente técnico/burocrático que praticamente impõe a aplicação desse instrumento de avaliação sem maiores questionamentos.

• Arquivos com planilhas do Excel

No Distrito Federal, foram preparados três arquivos para tabulação dos resultados da Provinha Brasil.

- Por turma;
- Por escola;
- Por Coordenação Regional de Ensino (CRE).

Nesse trabalho, a análise está concentrada no arquivo de tabulação por turma visto que nos outros arquivos a formatação é praticamente a mesma, mas os dados se referem à instituição, ou a toda CRE.

O arquivo para tabulação por turma é composto por quatro planilhas. Na primeira, fez-se um aprimoramento da ficha de correção que consta no “Guia de correção e interpretação dos resultados”, as informações são praticamente as mesmas: dados de identificação, número e nome dos alunos, questões e gabaritos. A diferença é que ao lançar esses dados, o total de acertos por aluno e a média da turma são calculados automaticamente. As questões com menos de 50 % de acerto ficam destacadas. Além disso, há uma coluna intitulada “nível”, que informa automaticamente o nível em que o aluno se encontra de acordo com o número de acertos na prova. Os dados dos “Alunos com Necessidades Educativas Especiais” – ANEE – são lançados separadamente.

Na segunda planilha denominada “ficha síntese da turma”, consta dados funcionais do professor, dados da turma, o total de acertos da turma em cada questão e a média de acertos. A planilha indica o quantitativo de alunos em cada nível e o percentual de estudantes que atingiram o nível esperado. Novamente, a média dos “ANEE” é calculada à parte.

Na terceira planilha são gerados gráficos de colunas da quantidade de acertos por questão, do índice de acertos por questão e gráficos de “pizza” da síntese de desempenho em percentuais e em frequência absoluta.

Na última planilha, intitulada “sugestões de atividades”, há um trecho retirado do “Guia de correção e interpretação dos resultados” que fala sobre a importância da Matemática e sobre o conceito de alfabetização matemática. A seguir, em um quadro aparecem os nomes dos alunos e sugestões de atividades por nível também retiradas do guia. Exceto pela “separação” automática dos alunos de acordo com o nível, essa planilha apenas repete as informações do guia.

Considera-se que funcionalidades como o preenchimento automático de alguns campos e a visualização dos gráficos podem facilitar o trabalho do professor. A ressalva que se faz é que muitos ainda não possuem a formação necessária para a utilização desse programa e alguns ainda apresentam resistência ao uso de computadores.

De acordo com Borba e Penteadó (2005), o uso do computador pode se constituir como um problema a mais na vida já atribulada do professor. Os referidos autores apontam que alguns professores preferem atuar dentro de uma "zona de conforto" ²¹, na qual, se pode conhecer, prever e controlar, quase tudo. Mas, os pesquisadores também reconhecem que a

²¹ Borba e Penteadó (2005, p. 56) utilizam o termo conforto “no sentido de pouco movimento”.

utilização de tecnologias abre novas perspectivas para a profissão, desde que o professor tenha um suporte constante.

Isso evidencia a necessidade de se prover a formação necessária ao professor para a utilização das novas tecnologias. Entre as professoras participantes da pesquisa, uma expressou que não teria conseguido manejar as planilhas sem o auxílio de um colega.

Outro ponto importante a se destacar é o cuidado no se refere ao uso dos arquivos por escola e por regional de ensino. O programa gera gráficos com a síntese de desempenho de cada turma e de cada escola. Se mal utilizadas, essas informações podem ocasionar em comparações e em ranqueamentos entre as turmas e as escolas.

Para o preenchimento das planilhas foi enviado um documento com orientações específicas que é analisado a seguir.

• **Orientações para o preenchimento das planilhas**

O documento “Orientações para o preenchimento das planilhas” encontra-se no “Anexo B”. Nele são delineados os passos necessários para o lançamento e tabulação dos dados obtidos com a Provinha Brasil nas planilhas eletrônicas previamente construídas utilizando o *software* Excel.

No início do texto, destaca-se que para que a ficha síntese da turma seja “utilizada de forma adequada” é necessário que se siga as etapas descritas. As informações referem-se à habilitação das macros²² criadas tanto na versão 2003 como na 2007 do Excel. Na verdade, as indicações são concernentes ao “preenchimento adequado” da ficha e não a sua “utilização adequada”. O documento sequer discute a utilização inadequada dos resultados.

Em seguida, imagens ilustram o preenchimento das planilhas de “ficha de correção” e “ficha síntese da turma” informando que dados devem ser inseridos e quais campos são preenchidos automaticamente pelo sistema. Apenas se menciona a existência das outras duas planilhas, dos “Gráficos” e a com “Sugestões de atividades”, mas as mesmas não foram ilustradas.

²² Uma macro é uma coleção de comandos que podem ser aplicados com um único clique. As macros do Excel podem ser usadas desde à automação de tarefas comuns à criação de funções personalizadas. Disponível em: <<http://office.microsoft.com/pt-br/help/macros-desmistificadas-o-que-sao-e-por-que-usa-las-HA010007210.aspx#BMone>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

Esse documento não traz orientações quanto à utilização desses dados após o preenchimento das planilhas. As informações são puramente técnicas. Não há nenhum alerta, por exemplo, quanto à classificação dos alunos por sua separação em níveis.

7.1.3 Análise do PPP da escola pesquisada²³

Conforme Veiga (2008), o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, pois, tem a ver com seus dois níveis: a organização da escola como um todo e a organização do trabalho pedagógico da sala de aula. Assim, ele deveria se constituir como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da instituição, buscando alternativas e soluções.

Nesse sentido, Fernandes e Freitas (2007) enfatizam a importância da implementação de uma avaliação da escola, a avaliação institucional, tendo como ponto de apoio o projeto político-pedagógico, que deveria ser o resultado de uma construção coletiva e que pudesse orientar a todos envolvidos no processo formação dos estudantes.

Dessa forma, foi analisado o PPP da escola pesquisada como forma de desvelar as influências de avaliações externas, como a Provinha Brasil, na organização do trabalho pedagógico dos professores e verificar a interação entre os três níveis de avaliação.

Veiga (2008, p. 13) destaca que o PPP precisa ser “vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Assim, já na apresentação do projeto político-pedagógico da escola pesquisada, o texto reza que “sua elaboração aconteceu a partir de um ciclo de debates com professores, pais e servidores” (p. 4). Embora, nas entrevistas, as professoras participantes da pesquisa relataram desconhecer o PPP da escola e afirmaram que não participaram das discussões para a sua elaboração.

Entre os elementos básicos a serem considerados para a construção do projeto político-pedagógico, Veiga (2008) alista a avaliação. Nesse sentido, um dos capítulos do PPP da instituição intitula-se “Processo de avaliação da aprendizagem e sua execução”. O texto discorre que uma avaliação classificatória resulta em exclusão e evasão. E enfatiza que a avaliação deve ser formativa. Sobre esse aspecto, aponta-se que

²³ Para garantir o anonimato da escola pesquisada, não consta nas referências o PPP da instituição.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a avaliação baseia-se na observação e no acompanhamento das atividades individuais e coletivas. Essencialmente diagnóstica e contínua, permite a constatação dos avanços obtidos pelo aluno e o (re) planejamento docente considerando as dificuldades enfrentadas no processo e a busca de soluções. (p. 27)

Não há no documento nenhuma menção direta a Provinha Brasil ou a outra avaliação externa. Porém, no texto, há várias alusões à avaliação institucional que, de acordo com Freitas et al. (2009), poderia se configurar como um espaço de discussão acerca desses sistemas de avaliação.

É posto como um dos objetivos da proposta “desenvolver a avaliação institucional na escola” (p. 10). É delineado como estratégia “promover debates entre o corpo docente e discente para apontar os pontos positivos e os pontos a serem melhorados e as sugestões de como resolvê-los; como meio de avaliação institucional” (p. 12). A “promoção da avaliação institucional” (p. 15) é elencada como uma das diretrizes de atuação da proposta pedagógica da escola. No documento, é exposto que seriam feitas reuniões ao final de cada atividade a fim de refletir sobre os trabalhos realizados “partindo sempre dos resultados e redimensionando sempre as novas ações” (p. 15).

Algo que causa estranheza, na leitura do projeto, é o fato de aparecerem o nome de outras duas escolas no corpo do texto. A impressão que se tem é que foi feito um “recorte e colagem” de projetos de outras instituições. Sobre esse aspecto, Pontes (2010, p. 419) observa

O que de fato acaba acontecendo em muitas escolas é a direção convocar apenas a equipe técnica para montar o PPP, sem a participação dos professores. Deve-se romper com essa postura do trabalho “solitário”. Tem-se que dar espaço para que todos possam discutir, interagir, modificar, construir. Muitas vezes, até o diretor resolve fazê-lo sozinho ou “copiar” de algum colega. Mas, se o PPP identifica a escola não poderá ser copiado, pois cada escola tem suas características próprias, até mesmo o meio onde está inserida – a realidade de cada escola é diferente, tem suas peculiaridades.

Se o projeto político-pedagógico é uma reflexão sobre a realidade da escola, ele precisa se constituir um projeto coletivo dos atores que a compõe, conferindo, assim, sua singularidade. Pois, cada escola é única.

No Distrito Federal, a construção do PPP, em muitas escolas, ocorre como uma mera formalidade, devido a sua vinculação ao recebimento dos recursos do Programa de Descentralização Administrativa Financeira, o PDAF. No entanto, conforme Veiga (2008), o

PPP não deveria ser feito e encaminhado às autoridades educacionais apenas como cumprimento de tarefas burocráticas.

De acordo com o caput do artigo 1º do Decreto n. 33.867, que o instituiu o PDAF, o programa “visa conferir autonomia financeira às unidades escolares de ensino público do Distrito Federal e às coordenações regionais de ensino nos termos de seu projeto político-pedagógico, do plano de gestão e da disponibilidade financeira nela alocada” (DISTRITO FEDERAL, 2012).

Outro ponto a salientar sobre o PPP da escola pesquisada é que embora, no documento, discorra-se sobre avaliação de aprendizagem e avaliação institucional, não é possível identificar, no texto, que haja a correlação entre os três níveis de avaliação.

Assim, embora se considere importante a relação entre esses níveis, como proposto por Freitas et al. (2009), é preciso reconhecer a realidade de muitas escolas brasileiras que nem mesmo possuem um projeto político-pedagógico. Ou mesmo, como exposto, que não raro, quando existe o projeto, ele não é o resultado de discussões com a comunidade escolar.

7.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A realização das entrevistas, em três momentos no decorrer do ano, trouxe elementos importantes para análise. Não seria prudente fazer generalizações sobre as informações, considerando-as como um retrato da rede pública do DF. No entanto, pode-se afirmar que a pesquisa, embora realizada em um única escola e com um número reduzido de professores, traz importantes elementos que servem de base para uma reflexão, descreve uma situação específica mas que pode ser similar ao que acontece em muitas escolas. Levando-se isso em consideração, as informações foram organizadas em categorias como descrito a seguir.

1ª categoria: A finalidade da Provinha Brasil: do discurso oficial ao desvelamento das percepções pessoais

Essa primeira categoria evidencia posturas diferenciadas das professoras em relação às finalidades da Provinha Brasil em dois momentos, antes e após a aplicação da primeira etapa do teste. No primeiro momento, talvez até em função do nível de proximidade com a pesquisadora, viu-se a reprodução do discurso oficial: "subsidiar o trabalho docente". No segundo momento, as professoras abandonaram o discurso oficial e passaram a apresentar suas reais percepções acerca da prova: "o controle do trabalho do professor".

De acordo com Vianna (2005, p. 37), "aqueles a quem as avaliações se destinam são realmente os professores, que são os avaliadores permanentes do próprio sistema e de tudo aquilo que o aciona". Assim, nessa categoria, contrapõe-se a finalidade exposta nos documentos oficiais com percepção das professoras acerca do real propósito dessa avaliação.

A Provinha Brasil teria como fim a realização de um diagnóstico dos níveis de alfabetização das crianças, de modo que as informações resultantes pudessem apoiar a prática pedagógica do professor (BRASIL, 2013c). Mas, é assim que o docente a percebe?

O quadro a seguir ilustra a mudança na fala das professoras, quando questionadas sobre a finalidade da Provinha Brasil, antes e após a sua aplicação

Quadro 6: verbalizações das professoras antes e após a aplicação da Provinha Brasil

Antes da aplicação da Provinha		Após a aplicação da Provinha	
Prof.	Verbalizações	Prof.	Verbalizações
A	<i>Não sei.</i>	A	<i>Diz lá que é realmente para ajudar o professor. [...]Eu acho que não. Acho que é só para mostrar mesmo quantos alunos estão [no nível esperado], e pronto. Não sabe se realmente estão. Porque quem sabe é o professor. O governo, ele vai com aqueles dados lá, que não condizem com a nossa realidade não [...]. É para ranquear mesmo, [...] para eles, vai estar em um nível, para mim, vai estar em outro. Eu não acho que ela serve para muita coisa não, assim, para ajudar o professor.</i>
B	<i>Eu acredito que a finalidade dela é ver até que ponto o aluno está aprendendo. Qual o percentual de alunos que está conseguindo alcançar os objetivos.</i>	B	<i>[...] depende muito do professor, como ele recebe. Muitos professores acham mesmo que é uma prova de controlar mas eu vejo que se também não tiver um controle, se deixar solto, como que fica? A nossa escola já teve muito problema com a aprendizagem muito baixa. Então, quando se tem uma Provinha para fazer, eu acho que alguns professores tomam aquela atitude “não, deixa eu ensinar porque senão a minha turminha vai ficar com uma nota muito baixa”. É uma forma de controle também. Mas ela contribui muito, eu acho que, no sentido assim [...] "oh, vai acontecer a Provinha Brasil, vai ser nessa série". Então, não é que o professor ia deixar à vontade, mas ele já está tendo aquele pensamento, vai ter a Provinha, eu vou ter que sentir na obrigação de trabalhar as metas direitinho.</i>
C	<i>Nortear o trabalho do professor, para ajudar na hora do planejamento. Buscar as atividades que estejam dentro da realidade da criança. Buscar as informações da criança.</i>	C	<i>Aqui, para nós mesmos, não tem muita utilidade [...] eu vou ter que concordar [...] que é mesmo uma questão de controle externo. Tanto é que, quando se divulgam os resultados, sempre haverá uma comparação. Mas, dentro da sala de aula, é totalmente diferente. Então, acaba sendo uma questão de comparação mesmo, uma forma de nivelar as escolas, porque, de fato, não chegam outros materiais diferenciados.[...]</i>
D	<i>Segundo dados do governo, é para fazer uma estatística, avaliar a educação, a aprendizagem do aluno. Só que eu, como professora, eu percebo que é mais como um norte para o nosso trabalho, para perceber como o aluno chega e como ele vai sair. Dá para ter uma visão, apesar de que muita coisa é meio assim fantasiosa [...] tem muita coisa assim que não tem muito a ver com a vivência do aluno. Aquilo ali, ele não vai usar muito aquilo no futuro, na vida dele.</i>	D	<i>[...] depois que eu ouvi da própria pessoa da Regional falar assim “para ranquear a escola, para ranquear”, então, eu percebi, eu acho que a direção da escola pode manipular sim resultados. Se é para ranquear, então, tem condições de manipular e pode também ter um controle total da escola [...] Então, eu acho que está mais voltado [...] para a questão do professor que do próprio aluno.</i>

Nas entrevistas realizadas antes da primeira etapa da Provinha Brasil, a maioria das repostas foi consoante com o que está explícito nos documentos oficiais, como que se as professoras quisessem mostrar à pesquisadora que conheciam a avaliação e a suas finalidades. A Provinha revelaria o nível de aprendizagem dos alunos e poderia nortear o trabalho do professor.

Porém, quando o gravador foi desligado, no momento do lanche, a “professora D” expressou o que considerava que realmente era a finalidade da Provinha Brasil de Matemática: “controlar o professor”.

Assim, após a aplicação da Provinha Brasil, foi novamente perguntado às participantes da pesquisa sobre a finalidade da avaliação. Mas, desta vez, a pergunta foi mais provocativa pois contrapôs a finalidade delineada na proposta com a de Esteban (2009), que considera que o real objetivo da Provinha é o de controlar a escola, a ação docente e o desempenho das crianças.

Dias Sobrinho (2003, p. 95) lembra que “a avaliação é um mecanismo ligado a tantos outros para obtenção, manutenção ou ampliação da hegemonia”. Nesse sentido, Cervi (2008, p. 157) observa que “nunca houve tanto controle hierárquico sobre o trabalho da escola do que hoje”. Para Dias Sobrinho (2003, p. 152), a realização de exames se constitui como uma “prática largamente utilizada pelos governos para fins de controle”. Assim, se o intuito da Provinha Brasil era mesmo o de auxiliar os professores dessa etapa, por que, antes de sua implementação, eles não foram consultados?

Conforme Vianna aponta (1998, p. 71), as avaliações externas são discutidas em “círculos restritos”. Infelizmente, são poucos os professores de séries iniciais que fazem parte desses grupos de discussão. De acordo com o Inep, os itens da Provinha Brasil são elaborados por “especialistas”²⁴, mas quantos desses “especialistas” têm “o pé no chão da escola”?

Visto que a aprendizagem também é resultado das interações entre professores e alunos, Vianna (2005, p. 97) considera que a “figura do professor é impositiva em uma avaliação”, e, dessa maneira, salienta a importância da experiência do corpo docente nesse processo. No site do Inep destaca-se que o professor “é peça chave para o sucesso da Provinha Brasil”²⁵. No entanto, não há nada, em lugar algum, que indique a participação dos professores, que atuam no segundo ano, na construção da matriz de referência ou mesmo

²⁴ Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 9 set. 2013.

²⁵ Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/professor>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

elaboração dos itens da Provinha Brasil. Na opinião de Esteban (2009, p. 51) isso evidencia “uma clara desqualificação da ação docente” e da capacidade de o professor formular e compreender a sua própria prática.

Sobre esse aspecto, Dias Sobrinho (2003, p. 149) distingue duas lógicas de avaliação. Uma, concebida como controle, “com a pretensão de se verificar a conformidade”. E, outra, relacionada “a uma crítica, e a uma manifestação dos fins da educação praticados numa instituição”. Apesar de distintas e contraditórias, essas duas lógicas de avaliação não são, para o autor, mutuamente excludentes. Sobre a avaliação como forma de controle Dias Sobrinho (2003, p. 183) discorre

A avaliação como controle busca verificar as relações de correspondência entre o realizado e o planejado, entre os resultados atingidos e as normas e padrões do mundo educacional e as exigências de perfis profissionais, ou seja, como demonstração de retenção de conteúdos ou demonstração de competências e habilidades.

Nesse sentido, Cervi (2008, p. 130) alerta que não se pode ignorar que quando um sistema de avaliação globalizada se instala na escola ocorre uma “arbitragem externa da ação pedagógica” e que isso afeta o domínio docente.

A mera participação dos professores nesse processo pode até dar a impressão de uma prática democrática. Mas, conforme Dias Sobrinho (2003, p. 143) “essa participação se dá num quadro já definido e sem muita margem para debates”.

Vale lembrar que, no DF, a aplicação da Provinha Brasil não foi uma escolha dos professores. Coube a eles apenas “aceitar ou... aceitar a política vigente”. (CERVI, 2008, p. 129). Para Vianna (1998, p. 83), a avaliação é um “processo fundamental no âmbito da educação”, no entanto, quando ela é imposta, como afirma o autor, sente-se “um princípio de violência”.

Assim, não é de admirar que as professoras vejam a Provinha como uma forma de controle. É interessante notar que a “Professora B” encara isso de maneira positiva. Em sua opinião, seria uma forma de obrigar o professor a trabalhar os conteúdos para que os alunos tivessem um desempenho melhor no teste.

Muitos que defendem a utilização de avaliações externas usam isso como argumento. Os alunos poderiam ter acesso, pelo menos, aos conteúdos mínimos. Dias Sobrinho (2003) aponta que, dessa forma, os exames acabam definindo o currículo. É inegável que deveria ser

garantido a todo estudante o direito de ter acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e refletir criticamente sobre ele. Mas, isso é muito diferente de se lhe oferecer somente “as migalhas”. A aprendizagem não pode ser reduzida a se ensinar para prova (BONAMINO; SOUSA, 2012; DIAS SOBRINHO, 2002).

É digno de nota que muitos elementos das falas das professoras são elencados pelos pesquisadores ao analisarem os riscos e efeitos das avaliações externas. Pode-se citar, por exemplo, a desarticulação dos instrumentos com o cotidiano escolar (ESTEBAN, 2009), pois, como destacado pela “Professora D”, a Provinha Brasil teria pouca relação com as vivências dos alunos. As professoras “A” e “D” trouxeram à tona a questão do ranqueamento, também apontado por Sousa e Oliveira (2003). A comparação ocasionada pela divulgação dos resultados é assinalada pela “Professora C”. Sobre isso, Esteban (2012, p. 590) alerta que, embora os resultados da Provinha Brasil não sejam apresentados em *rankings* nacionais, as secretarias de educação, ao difundirem seus resultados, permitem e estimulam “classificações e comparações entre docentes de uma mesma escola e/ou escolas da mesma rede de ensino”.

Assim, considerando a finalidade para a qual foi proposta, isto é, auxiliar o professor, na percepção da maioria das participantes da pesquisa, a Provinha Brasil não teria muita utilidade (PROFESSORA C), ou, como afirmou a “Professora A”, não serviria para muita coisa. Nesse sentido, em outro momento da entrevista, a “Professora D” afirmou “*para mim, a gente pode muito [bem] viver sem a Provinha Brasil*”.

Mas, como um instrumento que foi criado com uma “pretensa finalidade pedagógica”, se transforma em mero mecanismo burocrático? As verbalizações que evidenciam essa ruptura são organizadas e analisadas na próxima categoria

2ª categoria: Provinha Brasil – da dimensão pedagógica a instrumento burocrático do Estado

Essa segunda categoria revela que a Provinha Brasil pode perder a sua dimensão pedagógica para tornar-se mais um instrumento burocrático do Estado. A sua aplicação, na escola pesquisada, ocorreu como uma mera formalidade. Apesar das orientações propostas no guia para que, coletivamente, a escola se organizasse para sua realização, houve uma total desconexão com o cotidiano escolar, transformando-a quase em algo anômalo.

Na circular n. 26/2013 enviada pela SEDF, o cronograma previa que na semana de 26 de maio a 4 de junho as orientações sobre a Provinha fossem repassadas aos professores. Na escola pesquisada ocorreu uma reunião entre as professoras do segundo ano e a coordenadora pedagógica um dia antes da aplicação do teste.

Sobre esse momento as professoras verbalizaram:

***Professora A:** Muito rápida. Ela [coordenadora] recebeu [material] também antes do feriado, em cima da hora, em cima do feriado. Quando retornou na segunda, não tinha coordenação. Ela entregou na terça a prova. Ela **entregou em cima da hora** para gente. Foi muito corrido, meio desorganizado, foi desorganizado, estava todo mundo para festa junina.*

***Professora B:** Nós recebemos na reunião, ela [coordenadora] entregou as provas para gente, e explicou como seria a aplicação e que nós professores teríamos que trocar de turma, nós teríamos que ficar com a turma do colega e assim foi feito.*

***Professora C:** A organização da escola foi tranquila, mas eu acho que a questão da **chegada da Provinha foi muito em cima**. Foi uma semana meio tumultuada porque a gente estava mexendo com o ensaio da festa junina, trabalhando o projeto.*

***Professora D:** É, a gente se reuniu, se **comentou brevemente sobre a prova**, que não diferenciava das outras. Foi assim, foi super tranquilo.*

Pode-se perceber que, antes da aplicação da Provinha, os professores reuniram-se brevemente, para que fossem repassadas orientações sobre o processo. No entanto, esse encontro aconteceu na véspera da aplicação e os docentes não tiveram tempo para estudar o material.

A Provinha Brasil de Matemática foi aplicada em todas as escolas da rede pública do DF no dia 6 de junho. No dia da aplicação, estava previsto, na escola pesquisada, ensaio para a festa junina com outras turmas. Não houve a preocupação em alterar o dia do ensaio. As atividades programadas seguiram normalmente e, como as professoras participantes relataram, o barulho atrapalhou a aplicação. Isso pode ser percebido pelas verbalizações das professoras apresentadas a seguir:

***Professora A:** Foi com muito barulho, a aplicação foi com muito barulho. Estava marcado o horário do ensaio, marcou para o mesmo horário a prova. Então, começou a prova, começou*

o ensaio. Então, assim, as crianças não estavam entendendo o que a gente falava. Na hora de ler, a gente lia para eles e eles “tia, eu não entendi”, “tia, eu não entendi”. [...] eu achei que foi muito... eu até falei para direção na próxima [etapa] prestar atenção [...]. Então assim, como com tanto barulho? [...] a escola, a direção não deu muita atenção a isso.

Professora C: *Na sala de aula, nós trocamos de turma, entre nós mesmas. Então, cada uma ficou com uma turminha diferenciada, também para não ter nenhum elo assim com os alunos. Foi tranquilo. A de Matemática teve um probleminha com relação a só... Teve uma outra atividade externa [festa junina], então atrapalhou um pouquinho, a questão do barulho [...]. E aí os alunos ficaram um pouquinho alvoroçados. Mas a gente tentou contornar, mas, de vez em quando, atrapalhava.*

Professora D: *Os meninos estavam meio dispersos, foi meio tumultuado, tanto que quando a gente foi aplicar a de Matemática, ela foi bem prejudicada. Foi prejudicada porque no momento em que a gente estava aplicando tinham três turmas ensaiando no pátio.*

Essas falas demonstram que não houve uma organização de toda escola para a aplicação da Provinha. As atividades para a festa junina seguiram normalmente e o barulho atrapalhou a aplicação. Vale lembrar que os comandos das questões não estavam escritos no caderno do aluno, foram apenas lidos pelo aplicador e sua leitura poderia ser repetida somente duas vezes. Conforme o relato da “Professora A”, devido ao ruído externo, as crianças não estavam entendendo os enunciados.

No dicionário ²⁶, o verbete “anômalo”, é definido como “característica de algo irregular ou fora do comum. Qualidade daquilo que se opõe à ordem natural das coisas”. Essa foi a impressão que se teve, na escola pesquisada. A Provinha Brasil ocorreu em um momento estanque, sem uma verdadeira discussão e atrapalhando “a ordem natural das coisas”. Isso também é evidenciado em outra fala da “Professora A”:

Professora A: *[...] se é para gente mudar alguma coisa com o resultado... e não tem questionamento. A gente aplica e pronto, não tem um questionamento “vamos lá, vamos fazer uma avaliação”, está fazendo agora, com você [pesquisadora], mas a escola não tem essa preocupação [...]. Então, vai vir novamente novembro, a gente vai aplicar e pronto. E... batido, é uma coisa que passa batido [...]. Só para inglês ver.*

²⁶ Disponível em: <http://www.dicio.com.br/anomalo_2/>. Acesso em: 1 nov. 2013.

No entanto, conforme Cervi (2008, p. 164), o planejamento e os processos avaliativos na escola não são (ou não deveriam ser!) independentes. De acordo com a autora, a avaliação não é um adereço burocrático, assim, a sua relação com o planejamento deveria ser de cumplicidade.

Nessa perspectiva, Vianna (1998) enfatiza que não há sentido em “avaliar por avaliar” e destaca que um programa de avaliação, que envolva todo um sistema educacional, demanda negociações e acomodações. Seria necessária uma preparação anterior, “para atenuar as reações contrárias, que são inevitáveis” (VIANNA, 1998, p. 85). Na opinião do autor

É necessário um trabalho prévio, em que fique demonstrada a decisão política de realizar o programa, e sejam esclarecidos os problemas suscitados pelo próprio sistema, numa tentativa, aliás compreensível, de autodefesa. Defesa em relação a algo que desconhece e que precisa ser definido para que seja compreendido o seu significado, a sua importância, o uso de seus resultados e as modificações que possivelmente serão realizadas, como decorrência da avaliação. É importante que se saiba por que está sendo feita a avaliação, suas finalidades e que providências serão tomadas no futuro (VIANNA, 1998, p. 85).

Faltou, na instituição pesquisada, esse “trabalho prévio” com todos os atores da escola, tanto pela Secretaria de Educação como também pelos gestores. De acordo com Cervi (2008), na forma como atualmente está organizada, a escola não discute seu espaço decisório nem partilha criticamente seu cotidiano. Ainda assim, a autora destaca que a escola é a unidade da mudança e, para tal, deve ser encarada como uma organização que aprende.

Assim, volta-se à questão suscitada por Freitas et al. (2009) da necessidade da implementação de uma avaliação institucional e da sua articulação com os outros níveis de avaliação: a avaliação de sala de aula e a avaliação externa. Esses autores também salientam que é imperativo um engajamento e um comprometimento de todos na escola no sentido de localizar os problemas e buscar melhorias.

Sobre a avaliação institucional, Feitas (2007, p. 982) discorre

Caso não constituamos um coletivo nas escolas que resolva apropriar-se dos problemas destas, no sentido bilateral de responsabilização (do Estado e da escola), e não estabeleçamos um elo entre as avaliações externas e o ensino e a avaliação que o professor conduz em sala de aula, passando pelo controle social local do coletivo da escola, na forma de avaliação institucional, sob o olhar atento do poder público, corremos o risco de ocultar a má qualidade das escolas [...].

Como pode ser percebido pela análise do PPP da escola, embora, em seu texto, mencionou-se, por diversas vezes, a avaliação institucional, ela não se configurou na prática. Sem a constituição de “um coletivo”, como proposto no trecho citado, as ações referentes ao processo da Provinha Brasil se restringiram a atos isolados, como pode ser verificado na próxima categoria.

3ª categoria: Provinha Brasil: do trabalho coletivo às práticas individuais

Esta categoria revela que o trabalho pedagógico não é organizado coletivamente, prevalecendo as práticas individuais na reflexão e na recondução das atividades escolares, em especial, no que tange à Provinha Brasil de Matemática.

Nos três cadernos que compõem o *kit* Provinha Brasil, é enfatizado que os professores e a equipe escolar deveriam conhecer todos os documentos do *kit*. No “Guia de correção e interpretação dos resultados” os docentes são incentivados a estudarem em grupo e refletirem sobre sua prática a partir desse material.

Como a maioria das informações sobre o processo da Provinha Brasil encontra-se no “Guia de correção e interpretação dos resultados”, foi perguntado às professoras sobre a sua utilização.

Verbalizações:

Professora A: Então, não. Não, a gente não conversou. Ainda não [...].

Professora B: Nós estamos com ele. Nós ainda não planejamos em cima dele porque a gente ainda não coordenou juntos. Mas nós achamos interessante isso. Porque inclusive nós tiramos aquela página onde fala quais os alunos que tiveram dificuldade, qual o material trabalhar com eles, quais as questões que se deve trabalhar com eles.

Professora C: Foi uma leitura breve. A gente não utiliza bastante não. Em outros anos eu usei mais.

Professora D: A gente teve que dar uma lida para ver direitinho como é que ia aplicar. A interpretação dos resultados foi tranquila. Acho que foi bem organizado o caderno, foi bem explicadinho.

O relato das professoras indica que a utilização do material enviado à escola se restringiu a uma leitura individual e de modo superficial: “uma leitura breve”, “uma lida”. O material não foi estudado coletivamente e não foi utilizado para o planejamento de ações.

Vianna (1998, p. 91) destaca que a avaliação “não é um agir individualista, mas um trabalho solidário, que demanda o envolvimento da comunidade em que se situa o objeto da avaliação”. Pelas falas das professoras é possível perceber que não houve essa mobilização.

O mesmo autor salienta que um dos problemas que deve ser considerado e discutido na implementação de um programa de avaliação educacional diz respeito à indagação sobre o que fazer com os resultados obtidos. “É preciso considerar [...] se esses resultados serão realmente compreendidos e absorvidos pelos vários segmentos interessados” (VIANNA, 2005, p. 23).

De acordo com o “Guia de interpretação e correção dos resultados” (BRASIL, 2013b), os resultados da Provinha Brasil poderiam servir de base para a reflexão acerca da prática pedagógica de modo a contribuir para redefinição do planejamento de ensino e aprendizagem. O documento ressalta que os profissionais da escola precisariam estar comprometidos com a análise coletiva dos resultados “procurando investigar e compreender a natureza dos erros e acertos dos alunos” (p. 8). Tal discussão possibilitaria a tomada de decisão sobre o trabalho na escola.

Dessa forma, na segunda entrevista foi questionado às professoras sobre a análise coletiva dos resultados.

Verbalizações:

Professora A: Ainda não. Ninguém falou nada. Não sei se vai ficar desse jeito.

Professora B: Não, ainda não.

Professora C: Não.

Professora D: Não. Porque os resultados foram levados para discussão no Pnaic. Na escola não foi. Chegou até a ser discutido pouca coisa também lá.

Como a segunda entrevista foi realizada pouco tempo depois da aplicação da Provinha, na 3ª entrevista, perguntou-se novamente se os resultados haviam sido discutidos coletivamente e foi pedido que comentassem sobre essa análise.

Verbalizações:

Professora A: Não, só isso.

Professora B: Não, coletivamente, assim, com todo o grupo, não. Nós conversamos entre nós, que fizemos a aplicação, mas, não foi assim... não aprofundou o conteúdo da forma que era para ter sido feita. Eu acho, que deveria ter sido feito.

Professora C: Não, ainda não. De fato não houve essa conversa ainda.

Professora D: Não, não houve. Só assim entre nós mesmos na coordenação, professoras, alguma coisa assim. Mas, o momento que a gente falou de Provinha Brasil foi só mesmo quando a coordenadora passou a forma de aplicar, a descrição mesmo.

Como relatado, na escola pesquisada, até a realização da última entrevista, em agosto, não haviam sido organizados momentos para discutir e analisar coletivamente os resultados da Provinha Brasil. No máximo as professoras conversaram informalmente sobre os mesmos.

Para Vianna (2005), a avaliação educacional, em uma instituição ou em um sistema, não deveria resultar de decisões individuais, mas deveria refletir um consenso entre seus diferentes atores. Nas palavras do autor, a avaliação deveria ser um “diálogo de todo o sistema com a sociedade”. (VIANNA, 2005, p. 24). Entretanto, o que aconteceu na escola pesquisada se assemelhou mais a um “monólogo”. Sem essa ampla discussão acerca do processo da Provinha Brasil, as ações implementadas a partir da avaliação, quando ocorreram, ficaram restritas ao plano individual.

O “Guia de correção e interpretação dos resultados” (BRASIL, 2013c, p. 42) propõe que os resultados da Provinha Brasil sejam utilizados para “planejar, propor e executar ações, na sala de aula e na escola, para buscar a solução dos problemas encontrados; para modificar estratégias e procedimentos de ensino que não se mostraram adequados”. Também afirma que a partir da análise dos resultados “é possível que os profissionais das escolas definam um conjunto de ações pedagógicas para todo o ano letivo”. Quando perguntado, na segunda entrevista, que ações haviam sido implementadas pela escola a partir dos resultados da avaliação, as professoras responderam:

Professora A: Não, pela escola ainda não. Assim, aí está falando aqui que é um instrumento para o professor fazer o diagnóstico. Só que a escola não... eu não sei se é a gente que tem que ver isso sozinho. Ou se a gente vai vir, não falou nada ainda.

Professora B: Eu não sei, assim, às vezes teve professor que já conversou com o outro. Mas eu mesma não participei desse momento ainda.

Professora C: Não em cima do resultado da [Provinha] de Matemática [...].

Professora D: Não. Até o momento não. Está acontecendo na escola já o interventivo. E o reforço que nós professores damos mas não é nada voltado para os resultados da Provinha. Até agora não foi falado nada não.

A fala da “Professora A” demonstra que muitas vezes o trabalho docente é um agir solitário. É fácil atribuir somente aos professores a “culpa” por essa individualização das práticas pedagógicas na escola. Porém, é preciso que os fatores que contribuem para esse processo sejam analisados em uma perspectiva mais ampla.

É mister que se compreenda que a escola está inserida numa sociedade capitalista que incentiva a competição e o individualismo. Nesse contexto, conforme Kuenzer e Caldas (2009, p. 22), o trabalho docente “é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições”. Para as autoras, “as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho podem gerar [...] relações de desistência, [...] a perda de sentido do trabalho e o descomprometimento dos docentes com a organização em que atuam” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 20).

Na opinião dessas pesquisadoras, vários são os elementos que interferem no grau de comprometimento dos professores com o trabalho, tais como: a desvalorização da educação; as condições de trabalho; a carga mental do trabalho; as relações sociais no trabalho; as políticas educacionais e o controle do trabalho, entre outros.

As políticas educacionais atuais reforçam e disseminam a “lógica das competências”. Conforme Fidalgo e Fidalgo (2009, p. 112), essa lógica

[...] prioriza uma formação unilateral e não omnilateral, já que a dimensão coletiva do trabalho parece apresentar-se acentuada somente no plano discursivo, pois, se considera a produtividade individualizada nas relações do trabalho, o caráter coletivo e socializador do trabalho passa a ser progressivamente suprimido pelos interesses pessoais, o que favorece a formação de um tipo de profissional isolado, de identidade fragilizada [...].

Diante da precarização e intensificação do trabalho docente, sem as condições adequadas para desenvolvê-lo, são comuns casos de adoecimento e de desistência. De acordo com Codo e Vasques-Menezes (2009), *Burnout* foi o nome escolhido para se referir ao processo de desistência do trabalho. Nas palavras dos autores

O Burnout é uma desistência de quem ainda está lá. Encalacrado em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas que também não pode desistir. O trabalhador arma, inconscientemente, uma retirada psicológica, um modo de abandonar o trabalho, apesar de continuar no posto (CODO; VASQUES-MENEZES, 2009, p. 254)

Sobre isso, Benevides-Pereira (2002) afirma que o grau de controle que uma pessoa tem sobre suas atividades, ou acontecimentos em seu trabalho, interfere em seu bem-estar. De acordo com a autora, quanto maior o nível de controle e participação nas decisões, maior a satisfação no trabalho e conseqüentemente, menores as chances de ocorrência de *Burnout*.

Porém, a política de avaliações externas pode diminuir o controle do professor sobre o seu próprio trabalho se retirar dele e da escola a decisão sobre a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos (KUENZER; CALDAS, 2009; ESTEBAN, 2012).

No que diz respeito a Provinha Brasil, essa perspectiva fica clara em um vídeo ²⁷ preparado pelo Inep para informar sobre sua implementação. Nele, quem apresenta o programa é uma criança, que diz: “*Oi, meu nome é Ana Clara, eu estou na segunda série. Eu já sei ler e escrever, mas o que vai me dizer se eu aprendi mesmo é a Provinha Brasil!*”.

²⁷ Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/videos-e-campanhas>>. Acesso em 2 ago. 2013.



Figura 7: Trecho do vídeo de divulgação da Provinha Brasil

Afirmar que é a Provinha Brasil que fará a avaliação das aprendizagens do aluno é desconsiderar o papel do professor e do próprio sujeito nesse processo. Na opinião de Esteban (2012), seria como tirar da escola a possibilidade de reconhecer e avaliar os resultados do seu próprio trabalho.

O professor está diariamente em contato com o aluno e a avaliação que faz dele não se baseia somente em um único instrumento e nem em uma única situação. Assim, não é impossível que haja uma discordância entre a avaliação do desempenho do aluno fornecida pela Provinha Brasil e a avaliação realizada pelo docente. Essa discussão é apresentada na próxima categoria.

4ª categoria: Provinha Brasil – diagnóstico dos níveis de alfabetização dos estudantes em descompasso com as avaliações de aprendizagem escolar

Essa categoria revela que o diagnóstico dos níveis de alfabetização realizado pela Provinha Brasil não reflete, na opinião das professoras, o real desenvolvimento do aluno e nem o quanto ele domina das habilidades avaliadas.

Os documentos oficiais afirmam que a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que “visa identificar o desempenho dos alunos no início e no final do segundo ano de escolaridade do ensino fundamental” (BRASIL, 2013c, p. 8). A análise dos resultados possibilitaria identificar as habilidades matemáticas que os alunos possuem ou que precisam consolidar.

Sobre o desempenho dos alunos no teste, as professoras verbalizaram

Professora A: Pois é, então, eu acho que não condiz. Eles se saíram bem, mas na verdade, a gente está vendo que não é.

[...] Eu acho assim, eu acho que ela está equivocada. Equivocada com a realidade dos alunos, com a nossa realidade [...]

[...] Acho que é... Jogar dinheiro fora.

Professora B: Eles foram muito bem. Muito bem mesmo.

[...] É, ela não serve para medir o desenvolvimento dos alunos, mas de qualquer forma, é mais uma forma de avaliar o aluno, se ele está conseguindo aprender, ou não.

Professora C: Eles foram razoáveis. Foram bons, vamos dizer assim [...] Até inclusive aqueles que têm um nível da psicogênese, assim, com certa dificuldade em Matemática, eles conseguiram se sair bem. Eles analisaram mais a questão das gravuras do que mesmo o conteúdo. Porque eles não sabiam ler, então, eles foram mais pelo que a gente falava e pelo desenho. Então, muitas questões estavam muito simples, eles observaram e conseguiram acertar.

Professora D: A questão do desempenho, se você for ver a Provinha Brasil, se você for avaliar a turma pela Provinha Brasil, o desempenho é excelente. Matemática foi 95%. Português foi mais ou menos nesse nível também. Então é um nível muito bom para Provinha Brasil, mas para mim está fora do contexto da turma. Não é isso. Então, eu vejo assim que a Provinha Brasil, ela não avalia. [...] Assim, a turma foi avaliada além. Então, tem coisa que

eu nem trabalhei e o aluno “sabe”. O aluno acertou, não sei se ele sabe e eu fiquei preocupada. Pra que então que serve a Provinha Brasil? Então, porque está muito fora do nível da turma. Muito, muito fora mesmo.

[...] Meu aluno não está no nível que a Provinha Brasil avaliou. Não está. [...] Então não dá para avaliar.

Mesmo admitindo que os alunos obtiveram bons resultados no teste, a maioria das professoras afirma que o diagnóstico realizado pela Provinha Brasil não condiz com o real desenvolvimento deles. Para Esteban (2012, p. 578), o enquadramento necessário ao diagnóstico proposto pela Provinha Brasil “desvitalizam e descontextualizam os estudantes, no que se refere à sua experiência sociocultural e às características da dinâmica aprendizagem-ensino nas quais se inserem”.

Vale lembrar, como destacado por Dias Sobrinho (2003) que a aprendizagem não se reduz a seus elementos visíveis, ou aquilo que pode ser demonstrado em uma prova. Nesse sentido, Buriasco (2009, p. 77) considera que, diante da variedade de objetivos que podem fazer parte dos processos de ensino e de aprendizagem, “não faz sentido utilizar apenas um instrumento para realizar a avaliação”.

Assim, percebe-se que é insuficiente a utilização da Provinha Brasil, somente, para fazer uma avaliação segura de cada aluno. O que poderia acontecer se as professoras que participaram da pesquisa se baseassem apenas nesse instrumento e se dessem por satisfeitas, já que a maioria da turma atingiu o nível esperado?

Esteban, ao discorrer sobre a Provinha Brasil, afirma

A categorização das respostas infantis, em um teste de múltipla escolha, segundo critérios predeterminados, não considera a própria dinâmica escolar como produtora de uma trama em que se entrelaçam cotidianamente fracasso, erro, dúvida, impossibilidade, incapacidade, bem como seus opostos, pois são características das interações humanas (ESTEBAN, 2009, p. 52).

Nesse sentido, Buriasco (2002, p. 259) endossa que, a informação recolhida, em uma avaliação, sobre compreensão de um aluno, deve ser vista “apenas como uma amostra da informação possível sobre essa mesma compreensão”. Para ela, “a avaliação nunca é um todo acabado, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno” (BURIASCO, 2009, p. 88). Assim, a autora ressalta que as diversas atividades realizadas pelos alunos

também devem se configurar como avaliação, pois a avaliação é parte integrante da rotina de atividades escolares e não uma interrupção dela.

Dessa forma, é por meio das interações diárias com as crianças que o professor pode ter a percepção do progresso da turma e de cada aluno e assim, reorientar a sua prática no sentido de favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Nessa perspectiva, as professoras que participaram da pesquisa atestam que elas mesmas podem avaliar os alunos sem necessitar da Provinha Brasil.

*Professora A: [...] Então, ela mostra uma coisa e na sua sala de aula você vê outra. Não condiz. Então assim, eu vou pegar por ela? Eu não vou pegar por ela. As **dificuldades dos meus alunos, eu não vou pegar por ela. Vou ver no dia a dia.***

*Professora D: [...] porque como a gente aplicou a Provinha Brasil e percebeu que não estava bem dentro da realidade do aluno. Então, eu pensei assim, **eu acho que eu tenho condições, sem a Provinha Brasil, de avaliar a minha turma** e sem precisar desse cansaço todo. Porque você está lá, você está vivendo aquela realidade. É um gasto. Envolve muito dinheiro. E eu acho que eu tenho condições. Qualquer professor que está em sala de aula, está com a turma desde o começo tem condições de avaliar a turma e fazer as interferências. Qualquer tipo de interferência, sem precisar da Provinha Brasil.*

Nessa mesma direção, Dias Sobrinho (2003, p. 118) propõe que se questione se os procedimentos de pensamento “efetivamente podem ser medidos em provas coletivas, em exames gerais, ou, ao contrário, se são mais adequadamente avaliados em provas e situações individuais e em ação concreta”.

Assim, desempenho não é sinônimo de desenvolvimento. É verdade que um instrumento como a Provinha Brasil pode dar algumas evidências sobre as aprendizagens dos alunos. Mas requer-se que esteja associada à outros instrumentos e procedimentos, que considerem tanto os registros escritos dos estudantes como também sua expressão oral.

Ainda sobre o desempenho dos alunos no teste, na última entrevista foi perguntado que ações foram implementadas com os alunos que “não atingiram o nível esperado”. Algo que foi recorrente nas falas diz respeito à primazia que se tem dado às habilidades relacionadas à escrita e a leitura em detrimento do trabalho com a Matemática.

Verbalizações da última entrevista

Professora A: *Porque, na verdade, a organização da sala de aula a gente trabalha mais na área de leitura. A preocupação nossa maior é a leitura. Pior que é. A gente se preocupa com a Matemática, mas não tanto quanto a leitura, [...] então é assim, a gente faz o interventivo, mas na área da leitura. A gente organiza a sala de aula fazendo atividades diferenciadas na área da leitura [...] não por causa da Provinha Brasil, porque a gente percebe mesmo na sala de aula as dificuldades. [...] Mas, assim, **a gente não se preocupa tanto assim com a Matemática como com a leitura.** Mas assim, a gente faz isso [...] Não por conta da Provinha Brasil.*

Professora C: *[...] No projeto interventivo não, **a gente não se organizou para o interventivo em Matemática.***

Professora D: *[...] quando a gente fala de atingir o nível, é bem complicado. Até a gente tinha conversado antes, porque alunos que atingiram o nível esperado e que realmente na sala de aula não é nada disso. Então, a gente teve mesmo que trabalhar diferenciado, montar grupos de alunos, trabalhar com atividades diferenciadas na sala. [...] Foi começado o interventivo, mas o interventivo foi mais na área de leitura, leitura e escrita. Matemática, a gente não entrou na questão. O trabalho mesmo em Matemática foi feito só na sala de aula. O interventivo foi feito na área de escrita e leitura, [...]. **Então, Matemática acaba que a gente não está fazendo nada, só mesmo o trabalho de sala de aula.***

De acordo com as Diretrizes Pedagógicas do BIA (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 64), o projeto interventivo

constitui-se em um princípio do BIA destinado a um grupo de estudantes, com necessidades específicas de aprendizagem que acarretem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independente da idade. Tem como objetivo principal sanar essas necessidades assim que surjam, por meio de estratégias diferenciadas.

O mesmo documento explica o que seria o reagrupamento dentro da proposta

O reagrupamento é um princípio do BIA que se efetiva como uma estratégia de trabalho em grupo, que atende a todos os estudantes. É uma estratégia pedagógica que permite o avanço contínuo das aprendizagens, a partir da produção de conhecimentos que contemplem as possibilidades e necessidades de cada estudante, durante todo o ano letivo (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 59).

Pelas falas das professoras, nota-se que o trabalho com a Matemática ficou relegado em segundo plano. As ações referentes ao projeto interventivo ou ao reagrupamento

priorizaram o trabalho com a Língua Portuguesa. Muitas hipóteses poderiam ser levantadas numa tentativa de se explicar esse fenômeno. Entre elas, a inclusão do domínio de habilidades matemáticas no conceito de alfabetização é recente. Soma-se a isso, uma formação incipiente que causa ao docente um sentimento de insegurança para trabalhar a matemática escolar.

Em uma investigação realizada por Curi e Pires (2004) nos currículos dos cursos de Pedagogia, as pesquisadoras constataram uma escassez de conteúdos matemáticos e de suas didáticas. Esse fato ajuda a compreender o despreparo de muitos professores para propiciar a construção dos conceitos matemáticos aos estudantes.

Embora as professoras, em seus relatos, evidenciem que privilegiam a área de Língua Portuguesa, elas afirmam que os alunos tiveram um bom desempenho na Provinha Brasil de Matemática. Como explicar esse fato? Talvez, esse teste, apenas, não possa "oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino" (BRASIL, 2007) como proposto na Portaria que instituiu a Provinha Brasil.

Segundo Silva (2011), para que ocorram mudanças no ensino e na sua qualidade é preciso aliar uma sólida formação a investimentos nas condições de trabalho. Assim, na próxima categoria se analisará como a Provinha Brasil, sem esse aporte, chega à escola sem causar maiores repercussões nas aprendizagens dos alunos, ou nas práticas pedagógicas dos professores.

5ª categoria: Provinha Brasil – dos gabinetes para escola, perdida no caminho

Essa categoria desvela que, exceto pela maior demanda de trabalho, a Provinha Brasil não acarretou em grandes mudanças nas práticas pedagógicas das professoras que participaram da pesquisa. A sua pretensão, descrita nos documentos oficiais, de modificar a ação docente não chegou a se configurar na escola e, conseqüentemente não impactou no desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos.

No *site* do Inep, delinea-se o que se espera que aconteça com a Provinha Brasil: “o aperfeiçoamento e a reorganização das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, contribuindo para o desenvolvimento e aprendizado das crianças”. Quando questionadas sobre as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica com a implementação da Provinha Brasil de Matemática, as professoras verbalizaram

Professora A: *Não, não mudou nada. Porque eu faço as mesmas coisas que eu fazia [...].*

Professora B: *Não acho que mudou nada não. Porque a gente tem que seguir o currículo. Estamos desenvolvendo o currículo mesmo. E, aqueles alunos que não atingiram, que a gente sabe que eles não conseguiram, a gente implementa mais com eles aquele conteúdo que ele não atingiu o objetivo.*

Professora C: *Utilizar mais as coisas do cotidiano deles. Buscar o conhecimento prévio deles, [...] para que eles possam aprender melhor.*

Professora D: *Eu acho que mudar... assim, não mudou muita coisa não. Eu acho que me incentivou na questão da gente trabalhar, assim, não mudar a prática, mas mudar... assim, porque você vê a Provinha Brasil, “ah, realmente eles cobram na Provinha Brasil é isso aqui, então a gente vai trabalhar mais em cima disso”. Mas eu acho que a prática do dia a dia, de como a gente está trabalhando, o que a gente pesquisa, o que a gente procura trabalhar, não mudou muito não. Mudou a forma de ver o conteúdo que está lá, que é cobrado, para gente trabalhar mais em cima daquele conteúdo.*

Esses relatos indicam mudanças pouco significativas nas práticas da maioria das professoras. No máximo, concentrou-se um esforço maior em focalizar os conteúdos cobrados na prova ou trabalhar de forma mais contextualizada.

Buriasco (2001, p. 167) ressalta que “uma avaliação da qual o professor e o aluno não retirem nenhum ensinamento para si próprios e que não seja seguida de nenhuma modificação na prática pedagógica não tem qualquer sentido”.

A avaliação demanda uma tomada de decisão. Essa é a sua essência. Entretanto, como destacado por Luckesi (2008), se na prática pedagógica, o único uso que se faz dela é o de classificar o aluno, perde-se o seu sentido constitutivo.

Na opinião de Vianna (1998), a avaliação precisa apresentar informações relevantes ao sistema, e é necessário que fique clara a sua importância. Contudo, o autor destaca que isso nem sempre é sentido.

Dias Sobrinho (2003) afirma que, no que se refere ao ensino e à formação, a avaliação tem um grande poder construtivo, mas, que para tanto, é imprescindível que os professores participem ativamente em seu desenvolvimento e implementação.

Nessa perspectiva, Afonso (2007) defende que se programe, urgentemente, um amplo processo de formação para avaliação que envolva professores e outros profissionais da educação. De acordo com o autor

Sem esse conhecimento, reflexão e prática [...], será mais fácil esperar que os diferentes sistemas de avaliação acabem por se impor, tal como são propostos, sem uma participação activa, fundamentada e crítica daqueles que são os principais actores e sujeitos educativos (AFONSO, 2007 p. 21).

Assim, o que se propõe não é um mero “treinamento” dos professores. Como salientado por Santos (2010, p. 69), as políticas de formação precisam reconhecer o professor como “sujeito histórico, criativo e crítico”. Para a autora, a formação é elemento constituinte do trabalho docente e condição para seu exercício.

Sobre isso, Silva (2011, p. 15) discorre

A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimento, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de sua direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional.

Dessa forma, o se defende é uma formação sólida, bem embasada teoricamente. Santos (2010) indica que uma formação que prima somente pela prática é frágil e contribui para o processo de desvalorização do professor. A pesquisadora assinala que, muitas vezes, a organização do trabalho docente configura-se a partir de imposições da própria escola ou das políticas educacionais vigentes. Assim, o embasamento teórico possibilitaria ao professor a compreensão da sua realidade e dos limites de sua prática e, ao mesmo tempo, o habilitaria a buscar novos caminhos que fortalecessem a “possibilidade de construção de uma prática propositiva” (SANTOS, 2010, p. 64).

Portanto, as avaliações externas não impactarão de forma significativa nas práticas pedagógicas dos professores e nem nas aprendizagens dos alunos se não forem acompanhadas de melhorias das condições de trabalho docente, da condução de uma política de formação de professores bem construída e estruturada e da articulação entre os níveis de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar é prática constante e essencial à atividade humana. Avalia-se para qualificar ou “dar valor” a um objeto, avalia-se para decidir (LUCKESI, 2008). Assim, a avaliação também é constitutiva do ato educativo.

No contexto atual, a avaliação tem desempenhado um papel de destaque nas políticas públicas educacionais. Sob o pretexto de buscar uma melhor qualidade da educação, uma ênfase muito grande tem sido dada às avaliações externas e, nessa perspectiva, mais e mais instrumentos dessa natureza são criados: Provinha Brasil, Aneb, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e a mais recente iniciativa a ANA, só para citar alguns. O que se constata é praticamente uma obsessão pela avaliação (AFONSO, 2007).

Esta pesquisa teve como proposição investigar mais de perto a Provinha Brasil de Matemática, analisando as suas influências na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professores de uma escola pública do Distrito Federal. A motivação para realizá-la emergiu do contato direto com professoras que vivenciaram a sua implementação.

Por ocasião de sua criação, a Provinha Brasil de Matemática foi apresentada aos professores como um instrumento que possibilitaria realizar um diagnóstico da alfabetização matemática dos alunos e que promoveria a reorganização das práticas pedagógicas.

Assim, considerou-se de suma importância, para esse estudo, analisar a concepção de avaliação e de alfabetização matemática subjacente ao *kit* enviado às escolas. Foi possível constatar uma prática de avaliação incoerente com o discurso apresentado.

Por exemplo, com relação ao conceito de avaliação delineado no texto, afirma-se que a mesma abrange “um conjunto de procedimentos e processos”, “a organização (ou estudo) de situações” (BRASIL, 2013c), mas, na metodologia proposta para a Provinha Brasil, utiliza-se apenas um único instrumento em uma situação específica, o que é pouco para fazer um diagnóstico seguro dos alunos (MUNIZ, 2009). Aliás, embora nos documentos oficiais a Provinha Brasil seja anunciada como uma avaliação diagnóstica, não há no *kit* o entendimento do que seria uma avaliação dessa natureza. Por se tratar de um teste de múltipla escolha, no qual somente as respostas são consideradas, ignoram-se totalmente os processos e as estratégias de pensamentos utilizados pelos alunos. Assim, a Provinha Brasil configura-se como uma verificação (LUCKESI, 2008). Além disso, a classificação gerada pela separação

dos alunos em níveis de desempenho, estabelecidos em função do número de acertos, mais se assemelha a uma perspectiva somativa que formativa.

Ao atingir o nível esperado, o aluno é considerado alfabetizado. Essa é uma visão reducionista de alfabetização, principalmente se comparada à visão de Freire (1989) que encarava a alfabetização como uma “leitura de mundo”, como uma possibilidade de transformação. Estabelecer como meta de aprendizagem a aquisição de habilidades mínimas elencadas em uma matriz de referência é diminuir o papel da escola.

Na escola pesquisada, os efeitos suscitados pela implementação da Provinha Brasil foram pouco significativos. A utilização do material componente do *kit* foi muito restrita e ocorreu de forma individual. Seu estudo limitou-se a uma leitura superficial e solitária, *en passant*. A realização da Provinha ocorreu em total desconexão com a rotina da escola, como uma interrupção das atividades normais.

A Provinha Brasil foi entendida pelas professoras como uma forma de controle externo estatal sobre a ação docente e não como um subsídio à prática pedagógica. O relato das professoras também aponta um descompasso entre o pretense “diagnóstico” da Provinha Brasil e o real desenvolvimento dos alunos evidenciado no dia a dia.

Não houve, na escola pesquisada, uma reflexão ou uma discussão coletiva acerca dos resultados. Constatou-se assim, uma desarticulação entre os três níveis de avaliação: de sala de aula, da escola, e de sistema (FREITAS et al., 2009). Sem essa interação, foram poucas as melhorias educacionais efetivamente instauradas pela Provinha Brasil.

É claro que se deve reconhecer as limitações dessa pesquisa. Devido ao tempo estipulado para sua realização, não foi possível acompanhar as duas etapas da Provinha Brasil. Participaram desse estudo, somente as professoras de um turno que atuam no segundo ano de uma escola pública do DF. Assim, não seria razoável fazer generalizações. Mas, a análise dessa situação específica permite que se façam alguns apontamentos para o aprimoramento do processo como um todo.

Em primeiro lugar, considera-se que é importante que haja uma maior participação dos profissionais da educação, incluindo professores e equipes gestoras, nas discussões sobre o processo da Provinha Brasil, mesmo que seja de forma representativa, visando, assim, o aprimoramento desse instrumento.

É indispensável, também, que essa discussão contemple a Matriz de Referência da Provinha Brasil visto que, habilidades importantes constantes nos PCN foram relegadas.

Assim seria recomendável fazer uma revisão de seus descritores. Além disso, é preciso reconhecer a sua limitação principalmente se em comparação às orientações e parâmetros curriculares. Uma supervalorização da matriz pode comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes.

Ressalta-se que a utilização de um único instrumento, como a Provinha Brasil, é insuficiente para realizar um diagnóstico dos alunos, principalmente porque ela evidencia somente o produto e não o processo. Como, geralmente, é o próprio professor que aplica e corrige a prova, seria interessante que ele pudesse se valer, também, dos registros escritos dos estudantes. Além disso, é imprescindível a associação de diversos instrumentos e procedimentos para avaliar as aprendizagens de cada criança.

Considera-se que a separação dos alunos em níveis de desempenho é incoerente com uma perspectiva formativa de avaliação e que sua utilização pode contribuir para processos de classificação e conseqüentemente de segregação dos estudantes.

Salienta-se a necessidade de haver uma maior articulação entre os níveis de avaliação, destacando que não é possível que um nível prepondere sobre o outro (FREITAS et al., 2009). Para tanto, é preciso estabelecer e fortalecer a avaliação institucional como forma de promover a concretização do projeto político-pedagógico de cada escola.

Como, no Distrito Federal, a Secretaria de Educação organiza os dados referentes à Provinha Brasil por turma, por escola e por CRE, destaca-se a necessidade de uma maior conscientização sobre o uso dessas informações. Embora, no nível central, a divulgação é feita apresentando-se somente os dados gerais da rede como um todo, não há um controle efetivo de como os resultados são utilizados em cada coordenação regional e em cada escola. Dessa forma, incorre-se no risco de que se façam comparações e ranqueamentos entre turmas ou unidades educacionais.

Numa perspectiva mais ampla, como último apontamento, considera-se essencial que sejam avaliadas as próprias políticas públicas educacionais vigentes (AFONSO, 2007), mas não de forma circunscrita, não somente por meio de avaliações externas.

A cada dia mais e mais avaliações externas são criadas e difundidas, em diferentes instâncias, não havendo, no entanto, uma sincronia entre elas e muito menos resultando em efetivas melhorias para a educação (VIANNA, 2005; CERVI, 2008). Assim, é preciso que se questionem os resultados dessas avaliações como sinônimo do grau da qualidade educacional (DIAS SOBRINHO, 2003).

O papel da escola não se restringe a transmissão de conhecimentos, ou à aquisição de “habilidades e competências”. Para além de aferir o desempenho dos alunos, “a avaliação é uma forma de autoconhecimento da própria sociedade” e, como bem destacado por Vianna, (2005, p. 33), “uma escola falida reflete uma sociedade igualmente falida nos seus objetivos”.

Não se trata de desprezar o uso de avaliações externas, pois, conforme Dias Sobrinho (2003, p. 14), “não há nenhuma transformação importante na educação que não se valha da avaliação”, mas de desvelar suas origens e de reconhecer as suas limitações principalmente quando tais instrumentos são utilizados com a finalidade de responsabilizar as escolas e os professores ao passo que o Estado se exime de seus deveres, pois, “as avaliações não podem constituir um fim em si mesmo” (MACHADO, 2007, p. 282).

Ao referir-se às avaliações externas, Dias Sobrinho (1999, p. 43) adverte que por se tratarem de “procedimentos avaliativos isolados, fragmentados e episódicos, carecem de uma concepção intencionalmente pedagógica”. Assim, apenas “aferir a qualidade do ensino” por meio de avaliações externas não muda a conjuntura do sistema educacional do Brasil.

Apesar disso, Machado (2007, p. 282) explicita que a cada nova iniciativa de enfrentamento dos problemas da educação menciona-se a criação de novos instrumentos de avaliação, “como se os problemas decorressem da ausência deles”. Dessa forma, se atacam os sintomas ao invés de se corrigir suas causas. O autor compara essa situação à tentativa de se enfrentar uma febre criando-se um novo termômetro. Mas a obsessão pelo termômetro não faz baixar a febre.

Falar em qualidade da educação significa reconhecer o seu papel na promoção da emancipação e autonomia do ser humano (SILVA, 2011). Para tanto, é preciso além de outras coisas, melhorar a infraestrutura das escolas, investir em uma boa e sólida formação docente e propiciar as devidas condições de trabalho aos professores: “salários e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola” (SILVA, 2011, p. 15). Afinal, como indicado por Machado (2007, p. 286) “não existe a possibilidade de uma discussão séria sobre o significado da qualidade da educação sem uma decisão *a priori* sobre a valorização da função docente”. A polissemia do termo "qualidade" não significa que ela seja um atributo inalcançável.

Retomando a ideia de "qualidade negociada" (BONDIOLI, 2004; FREITAS et al., 2009; FREITAS, 2005), é preciso haver debate entre todos os envolvidos no processo educativo, entre os sujeitos da escola e o Estado. A qualidade é uma construção coletiva que

requer comprometimento mútuo. A avaliação é parte integrante e essencial desse processo, mas, sozinha, não produz mudanças.

Villas Boas (2009) destaca que tanto as avaliações realizadas na e pela a escola quanto as realizadas por equipes externas são necessárias. Dessa forma, não se pode desconsiderar o potencial da Provinha Brasil. No entanto, essa pesquisa evidenciou a necessidade de alguns aprimoramentos para que, de fato, essa avaliação possa contribuir para a prática pedagógica e assim, trazer melhorias para a educação.

Ao discorrer sobre a possibilidade de uma articulação entre as avaliações externas e a avaliação formativa, Villas Boas (2009, p. 29) destaca que é imperativo que "os seus resultados contribuam para as aprendizagens de todos os estudantes, dos professores e para o desenvolvimento da escola".

Portanto, há ainda muito que se pesquisar sobre o tema. Assim, finaliza-se esse trabalho propondo possibilidades de continuidade para essa pesquisa. A seguir, são apresentadas algumas sugestões para ampliação dessa análise:

- A inclusão da observação de sala de aula como mais um procedimento de coleta de dados;
- A ampliação do número de participantes, para que se possam analisar as influências da Provinha Brasil na OTP em âmbito maior;
- A realização da pesquisa em duas escolas, uma com alto e outra com baixo Ideb, a fim de analisar os impactos da Provinha Brasil em realidades diferentes;
- A realização de uma pesquisa de cunho colaborativo com os professores, buscando discutir possíveis melhorias no processo da Provinha Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 7, n. 1, abr. 2007. p. 11-22. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142007000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2013.

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de. **A competência narrativa na Província Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro Aracaju/SE. 2012. 127f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais. **Avaliação** - Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Campinas: Unicamp, v. 6, n. 4, 2001, p. 27-33.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9. ed., Petrópolis: Vozes, 2011.

BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. Burnout: O processo de adoecer pelo trabalho. In: BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria Teresa. (Org.) **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 21-91.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 108, nov. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 2, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

BONDIOLI, Anna. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BORBA, Marcelo de Carvalho. PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota técnica**: Teoria de Resposta ao Item. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Normativa n. 10**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 7 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Prova Brasil**: Histórico. 2011. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/edicao-2011>>. Acesso em: 3 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 7 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Avaliando a alfabetização. Caderno do aluno. Brasília: MEC, Inep, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Avaliando a alfabetização. Guia de aplicação. Brasília: MEC, Inep, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Avaliando a alfabetização. Guia de aplicação. Brasília: MEC, Inep, 2013b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Avaliando a alfabetização. Guia de correção e interpretação de resultados. Brasília: MEC, Inep, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Avaliando a alfabetização. Guia de correção e interpretação de resultados. Brasília: MEC, Inep, 2013c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Avaliando a alfabetização. Reflexões sobre a prática. Brasília: MEC, Inep, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil**. Guia de elaboração de itens. Brasília: MEC, Inep, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas**. Relatório Público. Apresentação. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento: alfabetização e linguagem**. Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador**. Caderno de apresentação. Brasília: MEC, 2012e.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 482**, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União. Brasília: 10 jun. 2013. sec. 1. p.17.

_____. Presidência da República. **Decreto Presidencial n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 7 out. 2012.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 22, jul./dez. 2000. p. 155-177.

_____. Sobre avaliação em matemática: uma reflexão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, dez. 2002. p. 255-263

BURIASCO, Regina Luzia Corio; FERREIRA, Pamela Emanuelli Alves; CIANI, Andréia Büttner. Avaliação como Prática de Investigação (alguns apontamentos). **BOLEMA** - Boletim de Educação Matemática, UNESP – Rio Claro, v. 22, 2009. p. 69-96.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Planejamento e avaliação educacional**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CODO, Wanderley; Vasques-Menezes, Iône. O que é *Burnout*? In: CODO, Wanderley (Coord.) **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 237-254.

CURI, Edda; PIRES, Célia Maria Carolino. A formação matemática de professores dos anos iniciais do ensino fundamental face às novas demandas nacionais. In: **Encontro Nacional de Educação Matemática – VIII ENEM**. Anais. Recife: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2004. Disponível em: <www.sbem.com.br>. Acesso em: 20 set. 2013

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papirus, 1999.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização Matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Exames gerais, provão e avaliação educativa. **Avaliação**. Sorocaba, v. 4, n. 3, set. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v04n03/v04n03a03.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. Quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade: tendências e tensões na educação superior. **Avaliação**. Sorocaba, v. 7, n. 1, mar. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772002000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 2out. 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto n. 33.867** de 22 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira – PDAF. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/decreto_33867_pdaf.pdf>. Acesso em: 2 set. 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Circular n. 26/ 2013** de 9 de mai. de 2013.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes pedagógicas**: Bloco Inicial de Alfabetização. 2. ed., Brasília: SEDF, 2012a.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Subsecretaria de Educação Básica. **Projeto Político-Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: SEDF, 2012b. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/ppp.PDF>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Provinha Brasil 2011**. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/?p=2806>>. Acesso em: 2 out. 2012.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Revista de Ciências da Educação**. n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d4.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set.- dez. 2012. p. 573-743. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2013.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. **Indagações sobre Currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, Carlos Alberto. **A avaliação no cotidiano da sala de aula**. Porto: Porto Editora, 2007.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha; FIDALGO, Fernando. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas SP: Papirus. 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. p. 965-987. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 9 set. 2013.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, 2005. p. 911-933. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo?** 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

_____. Sistema Nacional de avaliação: mediações ausentes. In: **Coletânea de textos da Conae: tema central e colóquios**. Brasília: MEC, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de et al. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online). Madrid, v. 42, 2007. p. 1-14. Disponível em: <www.rioei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

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

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Segundo indicador nacional de alfabetismo funcional**: um diagnóstico para a inclusão social – avaliação de matemática. São Paulo: IPM, 2002. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf02.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2012.

KLEIN Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Em Aberto**. Brasília, v. 15, n. 66, abr./jun. 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas SP: Papirus. 2009.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazode Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. Qualidade da educação: cinco lembretes e uma lembrança. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, Dezembro 2007 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v21n61/a18v2161.pdf>>. Acesso em 2 out. 2012.

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil**: a utilização e avaliação dos testes diagnósticos da alfabetização pelos professores. 2010. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire. Que conteúdos da Matemática escolar professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental priorizam? In: **Encontro Nacional de Educação Matemática – IX ENEM**. Anais. Belo Horizonte: Sociedade Brasileira de Educação Matemática. 2007. Disponível em:<www.sbem.com.br>. Acesso em: 20 set. 2013.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. 2012. 527f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MORAES, Maria Célia Marcondes de Moraes; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 45-60.

MUNHOZ, Danilo Pereira. **Provinha Brasil de Matemática**: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

MUNIZ, Cristiano Alberto. A produção de notações matemáticas e seu significado. In: FÁVERO, Maria Helena; CUNHA, Célio. (Orgs.). **Psicologia do conhecimento**: o diálogo entre as ciências e a cidadania. Brasília: UNESCO, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília: Líber Livro Editora, 2009.

NAZÁRIO, Fabiana Zulma Goulart. **Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil**: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense. 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão.

OLIVEIRA, Pollyanna Nunes de. **A Provinha Brasil de Matemática e o conhecimento estatístico**: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo Professor? 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

PONTES, Idalina Amélia Mota. Atuação psicopedagógica no contexto escolar: manipulação, não; contribuição, sim. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 84, 2010. p. 417-427 Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 nov. 2013.

RABELO, Mauro Luiz. Análise comparativa dos processos de avaliação educacional em larga escala. In: **II Colóquio de Matemática da Região Centro-Oeste**, Cuiabá, 2011. Disponível em: <<http://www.sbm.org.br/docs/coloquios/co-2.02.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Tese. Recife: PPGE UFPE, 2010. p. 62-88.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 81-90.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, jan./abr. 2011. p. 13-31

_____. Competência e relação teoria/prática na formação de professores: em busca da significação dos conceitos. In: **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino – II EDIPE**, Anais, Anápolis, 2007. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/competencia_e_relacao_teorica.pdf>. Acesso em: 2 out. 2012.

SILVA, Simone Lindolfo da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?** 2011. 78 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. (resumo). Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20114925001019001P7>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, n. 29, fev./abr. 2004. p. 18-22. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf/>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n84/a07v2484.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

TEIXEIRA, Mariana Vieira. **Provinha Brasil: avaliação na educação e efeitos na qualidade do ensino nas escolas públicas municipais de Juiz de Fora/MG**. 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. (resumo). Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102532005016007P0>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). **Letramento no Brasil: habilidades matemáticas**. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2004. p. 91-105.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. 20. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 24. ed. Campinas: Papirus, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: vivência e reflexão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, dez. 1998. p. 69-110. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68311998000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 nov. 2013.

_____. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliações externas e avaliação formativa: uma articulação possível? **Lições de Avaliação**. Tema: As avaliações externas na Educação Básica e sua articulação com a avaliação praticada na escola. Brasília, n. 3, maio 2009. p. 26-29. Disponível em: <http://fortium.edu.br/blog/lucio_batista/files/2011/03/aval_aula_31_03_e_07_04_11.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ao Senhor: (nome do diretor)

Diretor da (nome da escola)

Prezado Senhor,

Estou realizando uma pesquisa sobre as influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico, vinculada ao curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília – UnB. Para tanto, solicito sua autorização para que os professores desta escola, que atuam no 2º ano do Ensino Fundamental, possam participar, no período letivo de 2013, das entrevistas que serão realizadas no horário de coordenação. Ressalto que todas as informações coletadas nesta pesquisa serão divulgadas respeitando o anonimato da instituição de ensino e de todos os participantes da pesquisa. Certa de contar com sua compreensão e autorização para o estudo, agradeço.

Atenciosamente,

Assinatura da pesquisadora

Autorizo a pesquisadora a realizar, neste espaço escolar, a coleta de dados para sua dissertação de mestrado.

(cidade) DF, (data) de abril de 2013.

Assinatura do diretor da escola

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu, _____, professor (a) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, concordo em participar da pesquisa intitulada “Influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico”, no decorrer do ano letivo de 2013. Estou informado (a) de que as atividades serão desenvolvidas durante as coordenações pedagógicas com gravação de áudio. Declaro estar ciente de que todas as informações coletadas nesta pesquisa serão divulgadas respeitando o anonimato da instituição de ensino e de todos os participantes da pesquisa.

Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE C: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (A ser realizada antes da 1ª aplicação da Provinha Brasil de Matemática)

Parte I: Dados Demográficos

DADOS PESSOAIS	
Nome completo:	
Idade:	Sexo: () masculino () feminino
Telefone para contato:	
E-mail:	

DADOS PROFISSIONAIS			
PROFESSOR	() efetivo () temporário		
FORMAÇÃO			
NÍVEL	ANO DE CONCLUSÃO	INSTITUIÇÃO	ÁREA
() magistério			
() graduação			
() especialização			
() mestrado			
() doutorado			
() outros			
Tempo de experiência profissional no 2º ano do E.F.:			
Tempo de atuação na Rede Pública do Distrito Federal:			
Tempo de magistério:			
Nº de alunos na sala de aula:			
Algum aluno recebe atendimento especializado?			Quantos?
Cursou o Pró- Letramento?		() sim	() não

Qual?	() Alfabetização e Linguagem () Matemática
Fez algum outro curso na área de Educação Matemática?	() sim () não
Em caso afirmativo. Qual?	

Parte II: Questões

1. O que você sabe sobre a Provinha Brasil de Matemática?
2. Na sua opinião, qual é a finalidade dessa avaliação?
3. Que pontos positivos e/ou negativos da proposta você gostaria de salientar?
4. Você teve acesso ao *kit* Provinha Brasil de Matemática? O que você achou do material?
 - Matriz de referência
 - Sugestões de estratégias pedagógicas
5. Você já participou de alguma aplicação da Provinha Brasil de Matemática? Comente como foi a experiência.
6. Como a escola está se organizando para a aplicação da Provinha?
7. O Projeto Político-Pedagógico da escola contempla a discussão da Provinha Brasil? Comente sobre isso.
8. Você gostaria de fazer mais alguma observação sobre a Provinha Brasil de Matemática?

APÊNDICE D: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Após a 1ª aplicação)

1. Como foi o processo de aplicação da Provinha Brasil de Matemática na escola? E na sua turma?
2. Como foi o processo de correção da Provinha Brasil de Matemática na escola? E na sua turma?
3. Comente sobre o desempenho dos seus alunos no teste.
 - a) Você considera que os resultados foram condizentes com as habilidades matemáticas que os alunos possuem? Por quê?
 - b) Na sua opinião, que fatores podem ter interferido no desempenho dos alunos?
4. O que você achou das questões da Provinha?
 - a) As questões estavam adequadas ao nível?
5. Sobre a análise dos resultados:
 - a) Os resultados foram discutidos coletivamente na escola?
 - b) Que ações foram (ou serão) implementadas na escola a partir dos resultados?
 - c) E na sua turma?
 - Quanto aos conteúdos?
 - Quanto às metodologias de ensino?
 - Quanto a novos recursos pedagógicos?
 - d) O guia de correção e interpretação dos resultados foi utilizado? Comente sobre isso.

e) As sugestões de estratégias pedagógicas por nível contribuíram para sua prática pedagógica. Como?

6. De acordo com os documentos oficiais o objetivo principal da Provinha Brasil é realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização matemática das crianças, possibilitando que o professor reorganize suas práticas pedagógicas. Alguns autores discordam dessa finalidade. Esteban (2009), por exemplo, afirma que tal avaliação está desarticulada do cotidiano escolar e que a mesma interfere na autonomia da escola e que se constitui como mais um instrumento de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre o desempenho infantil. Em sua opinião, qual é a verdadeira finalidade dessa avaliação?

7. Você gostaria de fazer mais alguma observação sobre o processo da Provinha Brasil de Matemática?

APÊNDICE E: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (Após a 1ª aplicação e antes da 2ª)

1. Houve algum momento de discussão e análise dos resultados da Provinha Brasil de Matemática na escola? Comente sobre isso.

2. Que ações foram implementadas com os alunos que não atingiram o nível esperado?

- organização da sala de aula;
- trabalho em grupo;
- projeto interventivo.

3. Os resultados da Provinha Brasil de Matemática foram comunicados às famílias? De que forma?

4. O que mudou na sua prática pedagógica com a implementação da Provinha Brasil de Matemática?

Por exemplo, com relação a:

- Desenvolvimento curricular
- Procedimentos de avaliação

5. Que avaliação você faz da Provinha Brasil de Matemática?

6. Até que ponto a realização desta pesquisa mudou a sua relação com a Provinha Brasil de Matemática?

7. Mais alguma observação sobre o processo da Provinha Brasil de Matemática?

ANEXOS

ANEXO A: Circular n. 26/2013



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL



CIRCULAR N.º 26/2013 – COENF

Brasília, 09 de maio de 2013.

Para: Gerência Regional de Educação Básica / GREB

Assunto: Provinha Brasil

Senhor(a) Gerente,

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciará mais um ciclo de aplicação da Provinha Brasil. Essa avaliação diz respeito a um diagnóstico do processo de alfabetização das crianças que estão cursando os primeiros anos de escolaridade.

A Provinha Brasil é disponibilizada pelo Ministério da Educação - MEC, por intermédio do INEP, em parceria com a Secretaria de Educação Básica – SEB, e objetiva oferecer às redes de ensino, um instrumento para acompanhar o processo de alfabetização, diferenciando-se das demais avaliações institucionais que são realizadas.

O ciclo de avaliação da Provinha Brasil é composta por dois momentos: no início e no término do segundo ano de escolarização. Tem-se, assim, a perspectiva de que as informações produzidas ajudem as instituições educacionais na elaboração e (re) orientação de metas pedagógicas e administrativas que visem à melhoria da qualidade do ensino.

É relevante destacar que os resultados da Provinha Brasil não serão usados para a composição do Índice da Educação Básica – IDEB, mas servirão para orientar as ações políticas e pedagógicas que poderão, em conjunto, mudar os índices insatisfatórios apresentados pelas redes de ensino acerca da alfabetização.

Assim, seguem anexas as orientações gerais a respeito da aplicação da Provinha Brasil, 1ª fase de 2013, que deverão ser repassadas aos gestores e professores das unidades escolares, bem como o cronograma das ações.

Ressaltamos que a Provinha será aplicada, **apenas**, nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, conforme orientado pelo Ministério da Educação.

Esclarecemos que as Coordenações Regionais de Ensino serão responsáveis pela separação, organização e distribuição dos kits da Provinha Brasil para todas as unidades escolares que possuem turmas de 2º ano do Ensino Fundamental.

Após a aplicação, correção e divulgação da análise dos resultados da Provinha Brasil - 1ª fase/2013, as unidades escolares que receberem material excedente deverão arquivá-lo, para que seja utilizado como complemento das atividades pedagógicas.

Solicitamos ampla divulgação desta Circular junto às unidades escolares que atendem ao 2º ano do ensino fundamental.

Atenciosamente,

Kátia Franca Vasconcellos
Coordenação de Ensino Fundamental
Coordenadora



C 3 9 H P R P 3 6 8 L T T

Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Educação Básica
Ed. Phenícia – SBN Quadra 2 Bloco C Lote 17 CEP 70.040-020
Telefone: 3901-8201



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL



CRONOGRAMA DE AÇÕES
PROVINHA BRASIL CICLO 2013 – 1ª FASE

DATA/ PERÍODO	AÇÕES	EQUIPE RESPONSÁVEL	SITUAÇÃO
10/05	Entrega dos kits nas CRE	INEP	Em andamento
13/05 a 29/05	Organização entrega dos Kits para as Instituições Educacionais.	CRE/GREB	A executar
24/05	Orientações sobre a Provinha Brasil 2013 – 1ª fase – Ficha Síntese aos Coordenadores Intermediários e Articuladores do CRA	COENF/NUANIN	A executar
24/05 a 04/06	Orientações sobre a Provinha Brasil aos Coordenadores locais/professores	Diretor, Vice-Diretor, Supervisor Pedagógico e Coordenador Local e professores do 2º ano.	A executar
05/06	Aplicação da Provinha Brasil 2012 – 1ª fase para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: Leitura	COENF/NUANIN CRE/CRA e Unidade Escolar	A executar
06/06	Aplicação da Provinha Brasil 2012 – 1ª fase para alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: Matemática		
Até 10/06	Entrega da Ficha Síntese de resultados, por turma , à direção da unidade escolar	PROFESSORES	A executar
Até 14/06	Entrega da Ficha Síntese de resultados, por Unidade Escolar , ao Coordenador Intermediário de Anos Iniciais ou para o Articulador do CRA responsável pela síntese da DRE	Coordenadores locais, supervisores pedagógicos e equipe gestora das unidades escolares	A executar
Até 21/06	Entrega da Ficha Síntese de resultados, por CRE , à Coordenação de Ensino Fundamental, NUANIN .	Articuladores dos CRA	A executar



C 3 9 H P R P 3 6 B L T T

ANEXO B: Orientações para preenchimento da ficha síntese da turma



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Ensino Fundamental



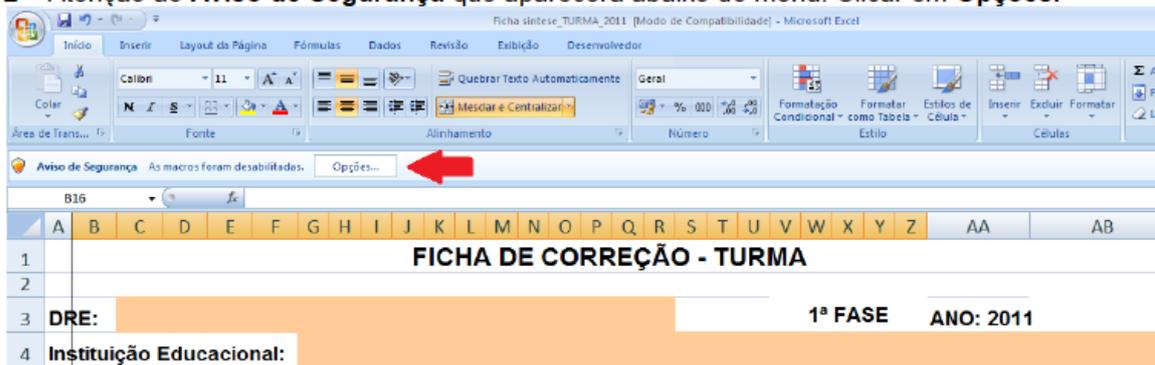
Professores e professoras de anos iniciais,

Informamos que para a ficha síntese da turma ser utilizada de forma adequada, é necessário seguir os seguintes passos antes da realização do preenchimento. Para começar verifique qual é a versão do Office (2003 ou 2007) instalada em seu computador. As instruções abaixo estão separadas para cada versão do Excel.

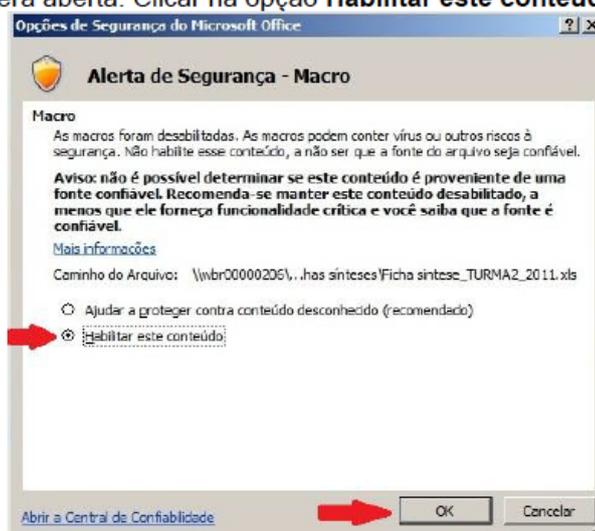
Office Excel 2007

1 – Abrir o arquivo referente à Ficha Síntese da Turma.

2 – Atenção ao **Aviso de Segurança** que aparecerá abaixo do menu. Clicar em **Opções**.



3 – A seguinte janela será aberta. Clicar na opção **Habilitar este conteúdo** e depois **OK**.



4 – Após esses passos, os dados podem ser inseridos.

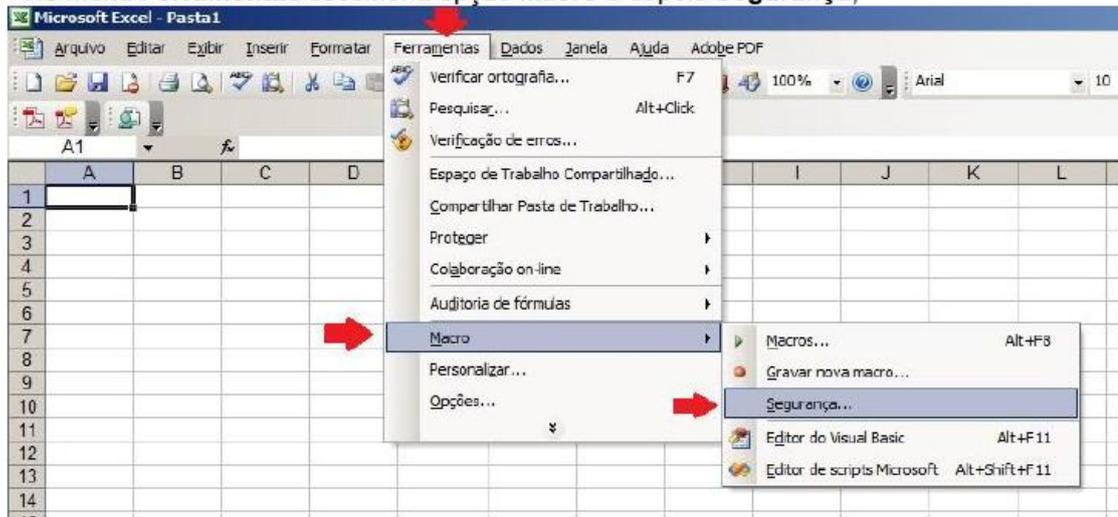


Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Ensino Fundamental

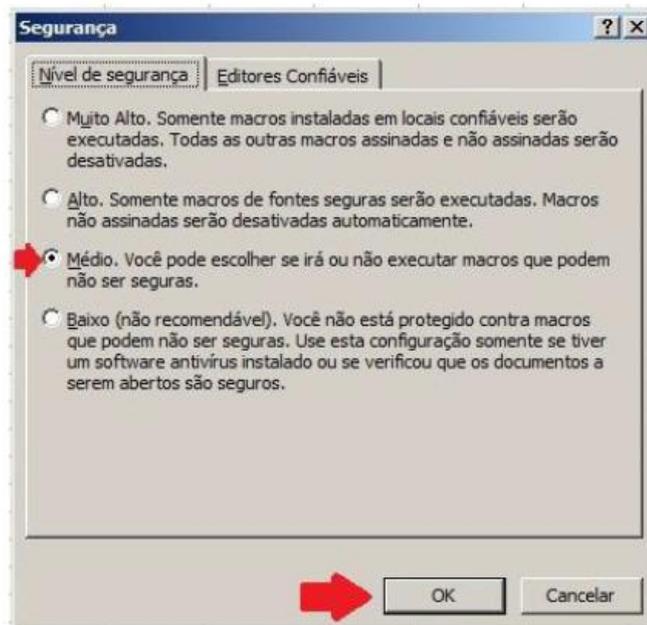


Office Excel 2003

- 1 – Abrir o programa Microsoft Office **Excel 2003**¹.
- 2 – No menu **Ferramentas** escolher a opção **Macro** e depois **Segurança**;



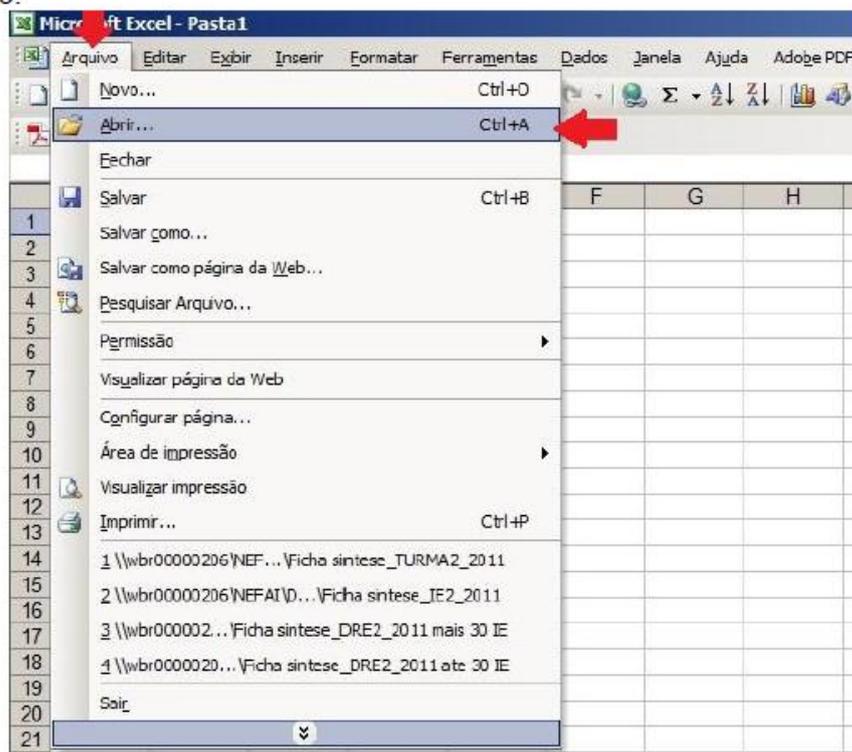
- 3 – Após clicar na opção **Segurança**, a janela abaixo será aberta. **Alterar** a opção Alto para **Médio**. Clicar **OK**.



¹ Botão iniciar. Programas: Microsoft Office: Excel



4 – Após realizar os passos acima, abrir o arquivo Ficha Sntese da Turma no local onde o arquivo foi salvo.



5 – Após abrir o arquivo a seguinte janela será aberta. Clicar na opo **Habilitar Macros**.



6 – Após esses passos, os dados podem ser inseridos.



Governo do Distrito Federal
 Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
 Subsecretaria de Educação Básica
 Coordenação de Ensino Fundamental



FICHA SÍNTESE DA TURMA

A **ficha síntese da turma** será gerada após a inserção dos dados da **Ficha de Correção**. Ressaltamos que há também gráficos com informações da turma e sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com os alunos, de acordo com cada nível.

FICHA DE CORREÇÃO - TURMA

DRE: _____ **1ª FASE** **ANO: 2011**

Instituição Educacional: _____

2º Ano **Turma:** _____ **Turno:** _____ **Prof:** _____

Nº	Nome	Questões e gabarito																				Total de acertos por aluno	Nível
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
1	Amanda	a	a	b	c	c	b	d	d	a	d	d	c	d	a	a	a	a	a	a	a	8	Nível 2
2	André	a	b	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	x	x	x	x	x	x	x	3	Nível 1
3	Jaqueline	d	b	a	a	c	b	d	d	b	a	c	c	d	c	a	a	d	d	x	x	17	Nível 4
4	Vanda	d	b	a	x	c	b	d	d	b	c	c	c	d	c	a	a	d	d	c	d	19	Nível 5
5	Luciana	x	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	a	4	Nível 1
6	Paulo	d	b	a	a	c	b	a	a	d	c	d	d	d	c	a	a	a	d	a	a	12	Nível 3
7																							
8																							
TOTAL		3	4	5	4	4	4	3	3	2	2	2	3	4	3	5	5	2	3	1	1	10,5	6

As questões que apresentaram menos de 50% de acerto aparecem em destaque.

Ficha de Correção | **Ficha Síntese da Turma** | **GRÁFICOS** | **Sugestões de Atividades**

Ficha síntese da turma

Gráficos da turma.

Sugestões de Atividades (relatório da turma)

Quantidade de acertos por questão. As questões que aparecem em destaque, referem-se a menos de 50% de acertos da turma.

Quantidade de acertos de cada aluno (cálculo automático do sistema).

Definição dos níveis de acordo com a quantidade de acertos (cálculo automático do sistema).

Quantidade de alunos que fizeram a prova (cálculo automático do sistema).

Inserir as respostas dos alunos. Caso o aluno deixe a questão em branco, marcar com X. As respostas que divergem do gabarito aparecem em vermelho.



**Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Subsecretaria de Educação Básica
Coordenação de Ensino Fundamental**



**FICHA SÍNTESE DA TURMA PARA ANÁLISE E
INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL**

DRE: _____ 1ª FASE ANO: 2011
 Instituição Educacional: _____
 2º Ano Turma: _____ Turno: _____ Prof: _____

DADOS DO PROFESSOR DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL		
Professor:	<input type="checkbox"/> efetivo	<input type="checkbox"/> em contrato temporário
Tempo médio de serviço do professor na SEEDF:	<input type="text"/> anos e	<input type="text"/> meses
Tempo médio de experiência em alfabetização:	<input type="text"/> anos e	<input type="text"/> meses
Formação acadêmica (marcar apenas uma opção):	<input type="checkbox"/> Magistério	<input type="checkbox"/> Graduação
	<input type="checkbox"/> Especialização	<input type="checkbox"/> Mestrado
	<input type="checkbox"/> Doutorado	
Participou/participa dos cursos:		
BIA:	<input type="checkbox"/> Alfabetização e Linguagem	<input type="checkbox"/> Pró-letramento

Campos coloridos na cor salmão devem ser preenchidos. Referem-se aos dados do professor e da turma.

DADOS GERAIS DAS TURMAS DE 2º ANO		
Turma:	<input type="checkbox"/> regular	<input type="checkbox"/> reduzida
Total de alunos que fizeram a prova*	<input type="text"/> 0	Alunos que não fizeram a prova*
Total de alunos em defasagem idade-série que fizeram a prova:	<input type="text"/>	
Total de ANEE que fizeram a prova:	<input type="text"/> 0	ANEE que não fizeram a prova:

* Com exceção dos ANEE.

TOTAL DE ACERTOS NAS QUESTÕES DA PROVINHA																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA DE ACERTOS:
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

SÍNTESE DE DESEMPENHO DOS ALUNOS							
Nível	1	2	3	4	5	Total	Meta - Nível 3
Acertos	0 a 4	5 a 9	10 a 15	16 a 18	19 a 20		
Total de Alunos	<input type="text"/>		<input type="text"/>				

Os campos na cor cinza são preenchidos pelo sistema, após a inserção dos dados da ficha de correção.

TOTAL DE ACERTOS NAS QUESTÕES DA PROVINHA - ANEE																				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA DE ACERTOS:
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

SÍNTESE DE DESEMPENHO - ANEE							
Nível	1	2	3	4	5	Total	Meta - Nível 3
Acertos	0 a 4	5 a 9	10 a 15	16 a 18	19 a 20		
Total de Alunos	<input type="text"/>		<input type="text"/>				

Professor
Assinatura e matrícula

Supervisor Pedagógico ou Coordenador local
Assinatura e matrícula

, _____ de abril de 2011.

GRÁFICOS