



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:
DISCUTINDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PROVINHA BRASIL**

Delmiro Gouveia - AL
2018

IVO GUSTAVO DE PAIVA SIQUEIRA

AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:
DISCUTINDO OS LIMITES E AS POSSIBILIDADES DA PROVINHA BRASIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão, como requisito final para obtenção do grau de Pedagogo.

Orientador: Prof. Ms. Marcos Paulo de Oliveira Sobral.

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Larissa Carla dos Prazeres Leobino – CRB-4 2169

S618a Siqueira, Ivo Gustavo de Paiva

Avaliação da alfabetização no Brasil : discutindo os limites e as possibilidades da Provinha Brasil / Ivo Gustavo de Paiva Siqueira. – 2018.

62 f. : il.

Orientação: Prof. Me. Marcos Paulo de Oliveira Sobral.
Monografia (Pedagogia) – Universidade Federal de Alagoas.
Curso de Pedagogia. Delmiro Gouveia, 2018.

1. Educação – Avaliação. 2. Alfabetização. 3. Provinha Brasil.
I. Título.

CDU: 37

IVO GUSTAVO DE PAIVA SIQUEIRA

AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL:
discutindo os limites e as possibilidades da Provinha Brasil

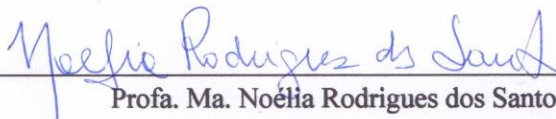
Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Pedagogo.

Aprovado em 15 / 08 / 2018.

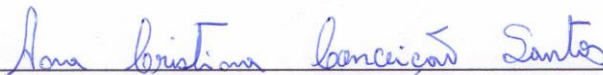
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Marcos Paulo de Oliveira Sobral
Universidade Federal de Alagoas – Campus Arapiraca (Orientador)



Prof. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão



Prof. Dra. Ana Cristina Conceição Santos
Universidade Federal de Alagoas – Campus do Sertão

A Deus, aos meus pais e aos meus amigos...
companheiros de todas as horas nesta vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pelas bênçãos proporcionadas em minha vida, principalmente pela conclusão do curso de Pedagogia, sonho idealizado e conquistado com muito amor e dedicação pela docência.

A minha família, pela confiança em meu potencial e pelo apoio em minhas decisões acadêmicas. Pai... Mãe... Vocês são maravilhosos! Amo vocês!

Ao Prof. Ms. Marcos Paulo de Oliveira Sobral, pelo apoio e motivação durante o curso e pela orientação neste trabalho. Pessoa incrível e de valiosa maestria como professor. Obrigado Sobral por ser quem você é! Te admiro muito! Excelente pessoa ... Amigo pra vida!

As professoras Noélia Rodrigues e Ana Cristina por terem aceitado o convite para comporem a Banca Examinadora do meu TCC.

Aos amigos do Ensino Médio e aos amigos do curso de Pedagogia, pela convivência, amizade e momentos ímpares de diálogos e confraternizações.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFAL – Campus do Sertão, em especial a Carla Taciane, Leônidas Marques e Marilza Pavezi pelas aulas enriquecedoras e valiosas para a minha formação acadêmica. Agradeço a todos os docentes!

Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.

Isaac Newton

RESUMO

Estudo do processo avaliativo na educação básica brasileira, sob a ótica do sistema nacional de avaliação através de exames em larga escala, analisando, principalmente, a Provinha Brasil. O trabalho pretende responder às seguintes indagações: Como está estruturado o sistema avaliativo no Brasil? Qual a sua sistemática? E a importância dessas avaliações para a transformação pedagógica e social a nível local? Qual o impacto dos resultados das avaliações nacionais no cotidiano da escola? Quais os limites e as possibilidades da Provinha Brasil? Objetiva-se com este trabalho analisar o panorama nacional do sistema avaliativo e seu papel na elaboração de políticas públicas para a educação básica, além de fornecer subsídios teóricos acerca de um olhar sobre a Provinha Brasil. As contribuições teóricas de Chueiri (2008), Luckesi (2002), Cagliari (1994) e Soares (2012) ligados à área da avaliação e da alfabetização nortearam a análise teórica do estudo sobre o processo avaliativo da alfabetização no Brasil, a exemplo do instrumento citado anteriormente. A Provinha Brasil tem se mostrado um excelente instrumento pedagógico para o conhecimento do processo de aquisição do sistema alfabético pelas crianças. Sua análise e interpretação apontam para a necessidade de intensas reflexões e debates sobre a alfabetização, além do (re)direcionamento das práticas pedagógicas dos alfabetizadores.

Palavras-chave: Avaliação. Alfabetização. Provinha Brasil. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

Study of the evaluative process in Brazilian basic education, from the point of view of the national evaluation system through large-scale exams, mainly analyzing Provinha Brasil. The work intends to answer the following questions: How is the evaluation system structured in Brazil? What is its systematics? And the importance of these assessments for pedagogical and social transformation at the local level? What is the impact of the results of the national assessments on the daily life of the school? What are the limits and possibilities of Provinha Brasil? The objective of this work is to analyze the national outlook of the evaluation system and its role in the elaboration of public policies for basic education, in addition to providing theoretical subsidies about a look at Provinha Brasil. The theoretical contributions of Chueiri (2008), Luckesi (2002), Cagliari (1994) and Soares (2012) related to the area of evaluation and literacy guided the theoretical analysis of the study about the evaluation process of literacy in Brazil, such as the instrument cited above. The Provinha Brasil has proved to be an excellent pedagogical tool for understanding the process of acquiring the alphabetic system by children. Their analysis and interpretation point to the need for intense reflections and discussions about literacy, as well as (re) direction of the pedagogical practices of literacy teachers.

Key Words: Evaluation. Literacy. Provinha Brasil. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Evolução das taxas de analfabetismo por região 2000-2010	14
Figura 02 – Analfabetismo por faixa etária no Brasil em 2010	14
Figura 03 – Resultados do IDEB por nível de ensino 2005-2015	28
Figura 04 – Metas do IDEB por nível de ensino 2013-2021	28
Figura 05 – Organograma do SAEB	35
Figura 06 – Provinha Brasil 2016: Questão 1	43
Figura 07 – Provinha Brasil 2016: Questão 10	44
Figura 08 – Provinha Brasil 2016: Questão 20	45

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	13
2.1 Perspectiva Histórica	15
2.2 Concepções Teóricas	17
2.2.1 Sobre Avaliação	17
2.2.2 Sobre Alfabetização e Letramento	20
2.3 Alfabetização: Avaliar ou Promover?	23
2.3.1 E o que se avalia na alfabetização?	24
3. O MOTE DA AVALIAÇÃO NO BRASIL	27
3.1 História da Avaliação Educacional nos Estados Unidos e no Brasil	29
3.2 Criação do SAEB	32
3.2.1 Organização e sistemática do SAEB	33
3.3 A ANA	35
4. LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROVINHA BRASIL	37
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
ANEXOS	49
REFERÊNCIAS	56

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo na área da avaliação na alfabetização. Avaliação entendida como um dos recursos que fornece subsídios para o entendimento e reflexão do processo de aprendizagem dos alunos investigando suas causas e consequências, a fim de (re)planejar a ação docente e a compatibilidade com suas práticas didáticas.

Para além de uma série, a alfabetização é a base da formação humana, o início de uma vida repleta de descobertas no imenso universo de letras e números. Alfabetizar como ato de ensinar a ler e escrever é o ponto de partida de todos os outros saberes, é a partir dela que a criança passa a se encantar com aquilo que aprende e descobre. Nesse contexto, percebe-se a importância de investigar o processo avaliativo e suas implicações para a formação da criança na alfabetização.

A temática da Avaliação na Alfabetização é muito contundente na situação educacional da atualidade, pois parte do princípio de que a formação do indivíduo deve começar na base. Daí a motivação da pesquisa deste trabalho. É necessário, pois, analisar e refletir sobre os dados que as avaliações externas na alfabetização expõem para a sociedade, de forma geral, e para o professorado, de forma particular. Essa análise e reflexão dos dados é também uma investigação sobre a qualidade da educação que os estudantes estão recebendo diariamente na escola.

A contribuição desta pesquisa se mostra fundamental na formação profissional do pesquisador e de todos aqueles que entrarem em contato com este trabalho. Nesse contexto, o pesquisador provoca novas discussões e estudos na área da avaliação da alfabetização, na tentativa de revelar novas vertentes epistemológicas da temática em questão.

Este estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de investigar a sistemática do processo avaliativo do Ensino Fundamental no Brasil, especificamente no ciclo de alfabetização. A análise dos embates e das possibilidades da chamada Provinha Brasil para a educação nos Anos Iniciais, além do reconhecimento da Provinha Brasil como chave para possíveis mudanças na qualidade da educação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, constituíram-se como objetivos específicos da pesquisa desenvolvida.

Partindo desta ideia, este estudo possibilitará uma exposição da organização do sistema avaliativo no Brasil. A originalidade dele se encontra na análise da Provinha Brasil enquanto

instrumento avaliativo pedagógico responsável por possíveis transformações na realidade educacional e social da escola. Serão apontados os limites e as possibilidades da Provinha, no que tange à sua importância para o (re)planejamento das práticas pedagógicas e gestoras das escolas em que ela é aplicada, além da reflexão e questionamentos que possam subsidiar quiçá a elaboração de políticas públicas que favoreçam a qualidade do ensino na alfabetização.

Este estudo ainda pretende fornecer subsídios teóricos para professores (as), principalmente alfabetizadores (as), equipe gestora escolar, comunidade escolar como pais, familiares e sociedade civil, além da comunidade acadêmica e outros pesquisadores interessados na temática, a fim de possibilitar reflexões sobre o tema abordado e instigando novas pesquisas e estudos na área da avaliação na alfabetização.

A presente pesquisa classifica-se como bibliográfica, devido à busca por referenciais teóricos que embasem e sustentem a ideia central. A pesquisa constitui-se na leitura de autores ligados a área da avaliação, como Cipriano Luckesi e José Eustáquio Romão, além de autores vinculados à alfabetização, como Magda Soares e Luiz Carlos Cagliari.

O enfoque materialista histórico-dialético norteou esta pesquisa, visto que ele revela “(...) a historicidade do fenômeno e suas relações em nível mais amplo (...) [situando] o problema dentro de um contexto complexo, e, ao mesmo tempo, estabelece e aponta as contradições possíveis dentre os fenômenos investigados.” (Borges; Dalbério, 2007, p. 7 - 8) Ou seja, este enfoque epistemológico busca explicar o fenômeno investigado em seu nível mais complexo e sua relação com outros fenômenos que o permeiam (contexto), formando uma rede de inter-relações e de contradições que terá como finalidade a construção de um conhecimento científico acerca do fenômeno.

Logo, o enfoque materialista histórico-dialético permitiu o diálogo do tema desta pesquisa – Avaliação na Alfabetização – com outros que se relacionam com ele, como planejamento educacional, didática, currículo, organização e gestão dos processos educativos, além dos saberes e metodologias do ensino da Língua Portuguesa. Esse diálogo permitiu a análise do tema em um nível complexo trazendo os embates e contradições, bem como as concordâncias entre eles.

O presente trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo é feito um breve histórico da alfabetização no Brasil. É, também, uma leitura sobre a concepção de diversos autores acerca da avaliação, da alfabetização e do letramento, além de uma breve reflexão

sobre o papel da avaliação no primeiro ciclo de escolaridade. O segundo capítulo introduz um breve histórico da avaliação educacional nos Estados Unidos e no Brasil, explanando a organização e a sistemática do processo avaliativo da educação básica no Brasil, a exemplo do SAEB, da Prova Brasil e da ANA. O terceiro capítulo dedica-se exclusivamente à análise dos limites e das possibilidades da Provinha Brasil. Como o centro da análise deste trabalho, a Provinha Brasil surge como um excelente instrumento de acompanhamento do processo de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, tendo seus resultados colhidos e analisados pelos gestores e docentes comprometidos com a melhoria da qualidade da educação.

2. BREVE HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A História da educação brasileira é tema de muitos debates, palestras e tem sido eixo base nas aulas dos cursos de Pedagogia no Brasil. Mesmo sendo um assunto muito explorado, é interessante resgatar alguns pontos importantes dessa história para nortear alguns estudos. Vale destacar também o conflituoso progresso da educação, mesmo com seus percalços ao longo do caminho, celebrando as vitórias e superando os desafios impostos pela sociedade brasileira moderna, porém ainda há muito por se fazer.

Conforme apontamentos historiográficos de Saviani (2013) sobre a História da educação no Brasil, a educação formal data-se do período colonial, a partir de 1549. Os primeiros registros históricos educacionais tratam da catequização dos índios pelos brancos europeus. Liderados por Manuel de Nóbrega, o primeiro grupo de jesuítas implantaram colégios, escolas e seminários que se espalharam pelo Brasil, os quais impunham sua religião – católica – aos índios, desconsiderando todo conhecimento de mundo e religioso que os nativos já possuíam. Por esse fato histórico, considera-se que a educação no Brasil desenhou-se a partir da colonização portuguesa (SAVIANI, p. 15, 25 - 26). A atual situação econômica, social e educacional é resultado desse processo histórico marcado pela colonização e exploração do Brasil.

Durante os mais de 500 anos de “descobrimento”¹ o Brasil enfrentou muitos desafios na construção de sua História e de sua identidade. Um dos principais desafios foi (e é) a educação. A implantação e manutenção de um sistema educacional que garanta o acesso e permanência de estudantes ao ensino público, gratuito e de qualidade se tornou um dos principais objetivos do Estado brasileiro, além da criação de políticas públicas que atendam as outras demandas educacionais.

Porém, os resultados não são os esperados. De acordo com um levantamento feito com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015, o Brasil poderá levar décadas para atingir metas de educação estipuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para 2021, se continuar no ritmo atual. Segundo informação do *site* de notícias “Último Segundo”, “(...) o índice obtido pelos alunos [do Ensino Médio] está estagnado há quatro anos, sem evoluir, no patamar de 3,7, segundo medição do Ideb 2015. A meta era de

¹ Usa-se o termo “descobrimento” em aspas por considerar a ideia de alguns historiadores de que o Brasil não foi descoberto, pois os índios já habitavam nesse território. Logo, o Brasil teria sido “achado”.

4,3.” Os resultados mais otimistas na educação básica foram dos anos iniciais que superaram a meta de 5,2 (2015) em 0,3. O foco em políticas públicas de alfabetização infantil foram as responsáveis por esse avanço, informa a notícia. Ainda nesse contexto, as imagens a seguir retratam o avanço da taxa de alfabetização no Brasil:

Figura 01 – Evolução das taxas de analfabetismo por região 2000-2010

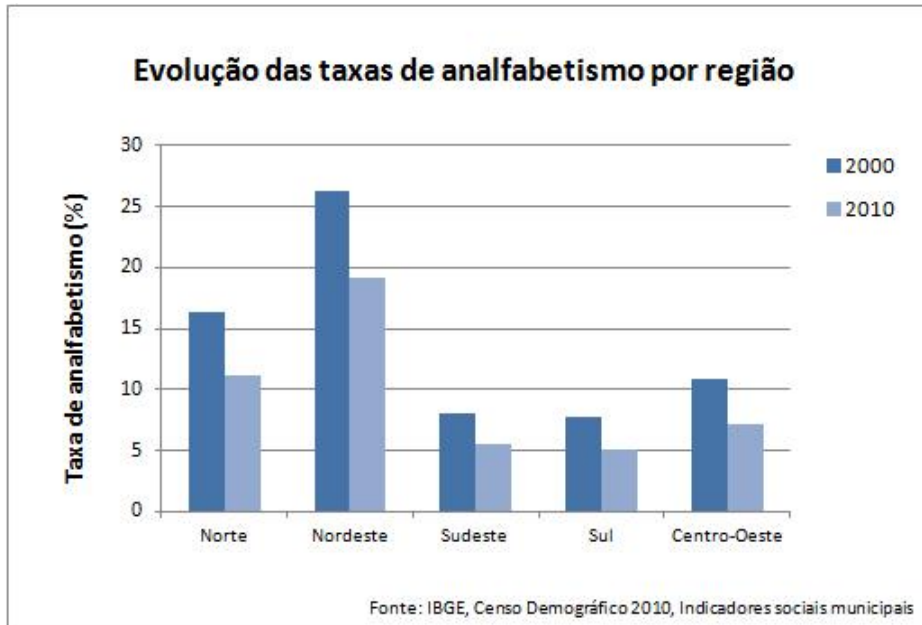
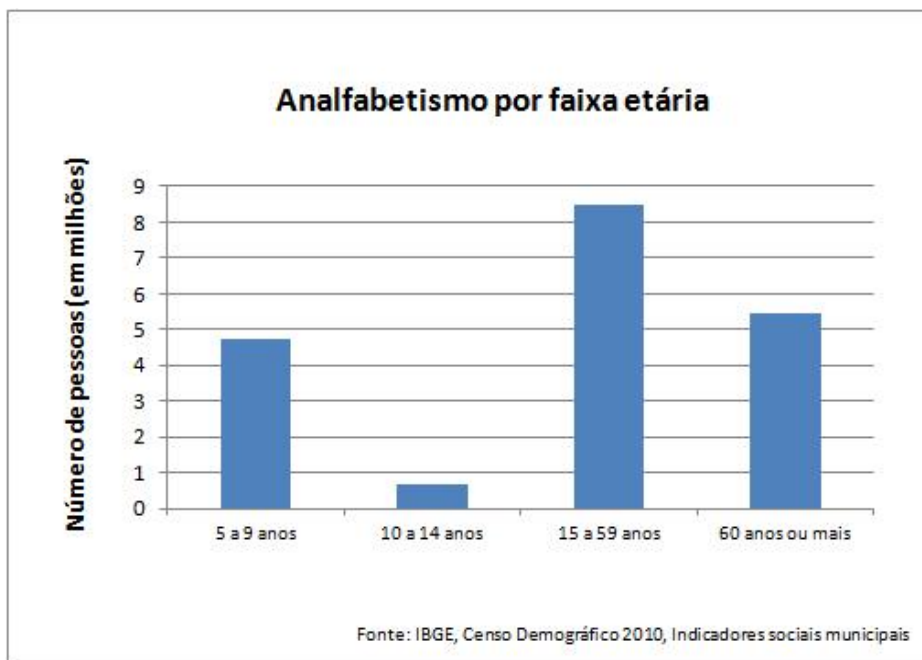


Figura 02 – Analfabetismo por faixa etária no Brasil em 2010



Os gráficos anteriores revelam os resultados da pesquisa censitária feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), considerando o intervalo de tempo 2000-2010. De acordo com a figura 1, a taxa de analfabetismo reduziu em todas as regiões do Brasil, algumas sendo mais expressivas como as regiões Norte (de 17% em 2000 para 12% em 2010) e Nordeste (de 26% para menos de 20%, nos respectivos anos). Porém, a figura 2 mostra que a grande concentração de analfabetos do país se encontra em idade escolar ou laboral, evidenciando o déficit das metas educacionais projetadas e as alcançadas e a fragilidade do sistema educacional brasileiro no que tange a alfabetização.

Como parte integrante da educação básica, a alfabetização (atual 1º ano do Ensino Fundamental²) é um processo primordial para o conhecimento das letras e dos números. Nessa fase as crianças devem começar a ter o domínio da leitura, da escrita e dos primeiros cálculos matemáticos. Conhecer a história da alfabetização no Brasil também é importante para estabelecer metas e idealizar projetos para esta etapa fundamental na vida escolar das crianças.

2.1 Perspectiva Histórica

A História da alfabetização no Brasil é narrada nas entrelinhas dos diversos registros históricos sobre a educação brasileira. Segundo Silva (1998, p. 18), “O discurso sobre a alfabetização, em sua dimensão histórica, é praticamente inexistente no Brasil.” Porém, a autora destaca as considerações de Soares (1989) sobre “(...) a importância de investigar o processo de construção, ao longo do tempo, do **saber sobre a alfabetização** e do **fazer alfabetização**, no Brasil, desvendando as relações entre esse saber e esse fazer e o econômico, o político e o social, em cada momento histórico” (SOARES, 1989 *apud* SILVA, 1998, p. 18 – grifos da autora)

Nessa perspectiva, a autora aponta para uma reflexão e análise histórica sobre a alfabetização, mesmo que de forma implícita nos estudos sobre a educação brasileira como um todo. Assim, Silva (1998) buscou analisar alguns documentos que tratassem sobre a temática pesquisada e que subsidiassem historicamente sua tese de doutorado.

Ao analisar as Constituições do Brasil de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, além de algumas Emendas, ela percebeu apenas pares opositivos negativos – o analfabeto e o

² De acordo com a Lei nº 11.274 de 2006, o Ensino Fundamental passa a ter duração de 9 (nove) anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos.

analfabetismo. Não obstante, a Carta Magna da República de 1824 nomeia e identifica o sujeito do analfabetismo, explicada como um resultado oposto ao de alfabetização. Um tanto decepcionada, a autora levanta a questão: “que jogo seria este entre a **visibilidade** do analfabeto e do analfabetismo e a **invisibilidade** do alfabetizado e da alfabetização?” (SILVA, 1998, p. 22) (grifos da autora)

Avançando um pouco mais em suas análises, a autora retrata o espaço social do Brasil República, anunciado como uma nova era de direitos para os brasileiros e sua cidadania. Porém, neste fim de século havia uma delimitação entre os que poderiam ou não estar exercendo sua cidadania. A cidadania era concedida, porém não exercida por todos, pois muitos não possuíam as “condições mínimas necessárias” para ser cidadão. O cidadão brasileiro não exercia sua cidadania, pois não tinha a escolarização necessária para tal, mesmo que essa cidadania lhe fosse garantida por direito em Constituição. (idem, p. 23)

Como afirma Silva (1998), neste período histórico brasileiro a escrita era um critério para selecionar indivíduos que iriam “exercer sua cidadania” e excluir outros tantos, formando a sociedade com cidadãos seletos. Devido à escolarização mínima (ou inexistente), a maioria da população brasileira não exercia vários de seus direitos, a exemplo do voto, considerado hoje um direito básico.

Percebe-se com as análises da autora que a alfabetização não possuía um aporte legal historicamente construído, visto a inexistência de sua caracterização e significação em registros históricos brasileiros do período colonial até meados do século XX. Porém, de forma seletiva, a leitura e a escrita - ou seja, o alfabetizado – exercia influência social na estrutura da sociedade, sendo privilégio de poucos e fornecendo direitos civis que facilitavam o exercício de sua cidadania.

Oliveira (2013) também escreve sobre a alfabetização no Brasil. De acordo com o autor, as discussões sobre alfabetização iniciaram a partir do século XVIII até a década de 1960. Porém, esses primeiros debates restringiam-se ao ‘campo metodológico’ do alfabetizar, ou seja, aos métodos, ainda sem base empírica ou científica adequada. (OLIVEIRA, 2013, p. 23) Buscou-se saber qual o melhor método de alfabetização: o analítico (do global para o específico, a saber, texto – frase – palavra – sílaba – letra) ou sintético (do específico para o global, a saber, letra – sílaba – palavra – frase – texto). No Brasil, na década de 60 do século passado, a alfabetização também é discutida em nível ideológico através das propostas educacionais de Paulo Freire.

Ainda segundo Oliveira (2013), o Brasil não possui um programa de ensino de alfabetização. Apenas dois documentos oficiais embasam e discutem a temática. O primeiro são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da alfabetização de 1987. Este, porém, não define o termo “alfabetização” e muito menos aborda orientações e conteúdos para esta etapa essencial da educação básica. Outro documento intitulado “Direitos de Aprendizagem” elaborado pelo MEC, em 2012, traz a proposta do ciclo de alfabetização de três anos, traçando um programa de ensino para tal (OLIVEIRA, 2013, p. 26). São esses dois documentos que norteiam as práticas pedagógicas da alfabetização brasileira.

Atualmente, o MEC tem feito capacitações para os professores-alfabetizadores do primeiro ciclo de escolaridade e implantado alguns programas, a exemplo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC é um compromisso formal entre governo federal, Estados e municípios brasileiros que assegura que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.³ Assim, é perceptível o esforço dos entes federativos em criar mecanismos de aprimoramento da alfabetização no Brasil.

2.2 Concepções Teóricas

A seguir serão explanados os principais conceitos teóricos dos objetos da presente pesquisa, a saber: avaliação, alfabetização e letramento. Em seguida, será tratado sobre o processo de avaliação na alfabetização, fornecendo resposta sobre o que se avalia neste primeiro ciclo de escolaridade.

2.2.1 Sobre Avaliação

A avaliação está sempre presente no cotidiano das pessoas. Avalia-se o que veste, o que come e para onde vai. Não diferente, a avaliação escolar atende a interesses e objetivos educacionais, assim como reflete normas, valores e atitudes sociais (CHUEIRI, 2008, p. 51).

Desde que a escola se constituiu como espaço de educação formal vem ocorrendo muitas mudanças nas concepções pedagógicas sobre educação e avaliação escolar. Segundo Villas-Boas (1998, p. 21) citado por Chueiri (2008) “as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social.” Ou seja, a avaliação pode perpetuar as ideias dominantes sociais – e pedagógicas – ou servir para a transformação da realidade social e

³ Informação de domínio público disponível no site do PNAIC: < pacto.mec.gov.br/index.php >

escolar. Ainda segundo Villas-Boas (1998 apud CHUEIRI, 2008, p. 51), a avaliação escolar não acontece de forma isolada na prática pedagógica dos professores; ela inicia, atravessa e finaliza todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para Chueiri (2008) há dois pressupostos importantes sobre a prática da avaliação escolar: o primeiro é que a avaliação “(...) não é uma atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.” (CHUEIRI, 2008, p. 52)

O segundo pressuposto é a intencionalidade da ação do professor em avaliar, o qual atribui significado e sentido neste processo avaliativo. Ou seja, no âmbito escolar a avaliação possui uma intencionalidade e princípios pedagógicos norteadores de sua prática.

Ainda em seu artigo, Chueiri (2008) analisa algumas concepções que permeiam a temática da avaliação escolar. Em seus primeiros passos, a avaliação se sustentou de ideias da Pedagogia Tradicional baseada em exames e testes. Luckesi (2003b apud CHUEIRI, 2008) denomina esta prática como *Pedagogia do Exame*, que ainda está presente nas escolas. A nível nacional, por exemplo, têm-se o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, reforçando a avaliação por testes.

Fundamentando-se em estudos da Psicologia Comportamental, a Pedagogia Tecnicista buscou quantificar as aprendizagens e os comportamentos dos sujeitos, separando o processo de ensino e o seu resultado na avaliação (CALDEIRA, 2000 apud CHUEIRI, 2008, p. 56). Ou seja, a avaliação estava reduzida a notas. Outra concepção tradicional paralela àquela é a avaliação classificatória, por meio da qual se pretende classificar o aluno de acordo com seu desempenho em provas e testes, verificando ao final de uma unidade letiva, semestre ou ano letivo o que o/a aluno/a “aprendeu”.

Em contrapartida às concepções tradicionais e quantitativas vigentes até então, a avaliação qualitativa inicia sua aparição nos debates educacionais a partir da década de 1960. A avaliação qualitativa redimensiona o foco do resultado avaliativo para o processo de avaliação dos sujeitos envolvidos no ensino-aprendizagem. Porém, muitas práticas pedagógicas que se dizem qualitativas são, na verdade, quantitativas por estarem presos à ideia de mensuração da aprendizagem em notas e/ou conceitos. Vale reconhecer o esforço empregado pela concepção qualitativa de avaliação, mas “(...) ela ainda não é suficiente para a reconstrução global da práxis educativa.” (CHUEIRI, 2008, p. 60)

Por fim, a autora coloca que essas concepções estão caminhando juntas nas práticas escolares dos/as professores/as, “(...) porém, a diferença reside na posição do educador diante delas, ou seja, na coragem do professor em assumir a sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação.” (CHUEIRI, 2008, p. 58)

Cipriano Luckesi, filósofo, teólogo, mestre em Ciências Sociais e doutor em Educação, também versa e discute sobre avaliação da aprendizagem escolar. Em seu artigo para a *Eccos Revista Científica* (2002), Luckesi trata das representações sociais e sua ligação com a avaliação escolar.

O autor entende “(...) representações sociais como padrões inconscientes de conduta, que formam nosso modo ser, agir e pensar sobre determinados fenômenos ou experiências da vida prática.” (LUCKESI, 2002, p. 83)

Ao trazer a temática para a área de avaliação da aprendizagem na escola, Luckesi (2002) aborda três padrões inconscientes de conduta dos professores. O primeiro se refere ao equívoco de chamar ‘avaliação’ quando na verdade aplica-se ‘exames’ pois “o ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação.” (idem, p. 84)

Um segundo aspecto é “(...) tomar a nota como avaliação.” (idem, p. 85) O autor não questiona a necessidade de se tomar registros das múltiplas experiências da aprendizagem do aluno, guardando documentos que comprovam a passagem do aluno em determinada instituição de ensino. Porém, esse registro baseado em notas não é avaliação. Como já citado por Chueiri (2008), a Pedagogia Tecnicista é a principal propagadora da ideia da mensuração da aprendizagem através de notas.

Luckesi (2002) menciona serem muito comuns, no dia-a-dia da escola, os educadores ainda tomarem a nota como forma única e exclusiva da avaliação da aprendizagem, pois ainda possuem essa representação social em relação à avaliação educacional dos alunos. “Avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação.” (idem, p. 85)

O terceiro aspecto é o fato dos professores darem uma segunda chance para o/a aluno/a fazer um teste e afirmar que estão dando “uma nova oportunidade”. Isso advém como consequência deles darem crédito demais à nota. É necessário que se entenda que a avaliação

é um processo contínuo e as notas dos testes são apenas partes desse conjunto avaliativo, como também retratado na avaliação qualitativa, já mencionada.

Luckesi (2002) ainda traz em seu texto o fato de muitos professores confundirem ‘instrumentos de avaliação’ com ‘instrumentos de coleta de dados’. Esse último se refere a testes, provas, redações, questionários, dentre outros mecanismos que trarão informações sobre a aprendizagem do aluno.

Para finalizar, o autor rompe com a ideia de ‘avaliação quantitativa’ e coloca que toda avaliação é qualitativa, pois o que se avalia é a qualidade da aprendizagem do aluno, parte fundamental deste processo já que “aprender com qualidade é aprender com profundidade, com sutileza, com preciosidade (...)” (LUCKESI, 2002, p. 87)

Mas afinal, o que é o ato de avaliar?

Afirma Luckesi (2002, p. 84) “Avaliar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva.” Ou seja, toda e qualquer avaliação escolar não deve selecionar e classificar alunos de acordo com seus rendimentos em testes e/ou exames, acima disso está o caráter inclusivo e diagnóstico do ato de avaliar. Inclusivo por envolver todos os sujeitos escolares, principalmente os alunos, os pais e os professores, e diagnóstico por desempenhar a função de (re)conhecer esses sujeitos participantes e orientá-los no processo de ensino-aprendizagem.

2.2.2 Sobre Alfabetização e Letramento

Como eixo norteador do presente trabalho, o conceito de alfabetização, no sentido etimológico, é o ensino do “alfabeto” que é o sistema de escrita adotado pela Língua Portuguesa. É o ensino das letras, do código alfabético, da comunicação (OLIVEIRA, 2013, p. 23 - 24). O conceito de alfabetização também está intimamente relacionado ao de leitura e escrita. Sobre isso, Oliveira (2005, p. 377) escreve “Ler significa, basicamente, a capacidade de identificar automaticamente as palavras. Escrever consiste em transcrever os sons da fala. Ambos envolvem a capacidade de decodificar fonemas em grafemas e vice-versa.”

A ideia expressa neste fragmento é a de que a leitura é a passagem do texto escrito para o oral e a escrita é o processo inverso, do oral para o escrito. Ainda segundo o autor, “um aluno

alfabetizado deve ser capaz de ler pelo menos 60 a 80 palavras por minuto, com um máximo de 5% de erros, compreendendo o que leu de primeira vez.” (OLIVEIRA, 2005, p. 379)

Em contrapartida, Cagliari (1994) afirma que

No processo de alfabetização, a leitura precede a escrita. Na verdade, a escrita nem precisa ser ensinada se a pessoa souber ler. Para escrever, uma pessoa precisa, apenas, reproduzir graficamente o conhecimento que tem de leitura. Por outro lado, se uma pessoa não souber ler, o ato de escrever será simples cópia, sem significado. (CAGLIARI, 1994, apud MASSINI-CAGLIARI, 1994, p. 26).

Neste fragmento, Cagliari (1994) enaltece a função da leitura dentro do processo de alfabetização, pois a escrita depende dela para existir. A escrita é a reprodução de sinais gráficos que advém da leitura – ou da fala – de frases e textos.

O processo de alfabetização envolve o conhecimento do princípio alfabético (OLIVEIRA, 2013, p. 24), ou seja, a criança (ou adulto) que está sendo alfabetizado necessita compreender que as letras são representações gráficas daquilo que se fala. Isto é chamado de “consciência fonológica”, segundo Cagliari (2009) e Piccoli e Camini (2012 *apud* BIGOCHINSKI e ECKSTEIN, 2016). As autoras citadas afirmam que

A consciência fonológica pode ser agrupada como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores. Tais capacidades são fundamentais na alfabetização, tendo em vista que da consciência fonológica depende da série de processos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita (2012, p. 103).

Enquanto parte integrante das “competências metalinguísticas”, a consciência fonológica se caracteriza como o desenvolvimento da capacidade de raciocínio sobre a própria língua utilizada, refletindo sobre as relações fonemas-grafemas, além da segmentação das palavras. O pleno desenvolvimento da consciência fonológica será a principal auxiliadora na aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Outro conceito muito importante para o processo de alfabetização é o de letramento. Segundo Soares (2003 *apud* Moraes, 2012), a partir da década de 1980, a educação vivenciou um processo de “desinvenção” sobre a alfabetização. Com a negação do chamado “ensino tradicional” das cartilhas, a alfabetização passou a adotar estratégias de ensino do construtivismo e, depois, do letramento (MORAIS, 2012, p. 552 - 553).

Este termo ainda é novo na área acadêmica e pouco utilizado pelos acadêmicos e pela sociedade de um modo geral. Segundo Soares (2012), o termo “letramento” deriva da palavra inglesa *literacy* que significa ser “(...) capaz de ler e escrever.” Implica dizer que “*literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2012, p. 17). Ao se tornar letrado, o indivíduo passa a utilizar as habilidades de leitura e escrita nas diversas práticas e situações sociais cotidianas, mesmo que de forma inconsciente. Ou seja, o letramento é um resultado possível do processo de alfabetização.

Porém, Soares (2012) coloca que um indivíduo pode ser analfabeto, ou seja, não saber ler e escrever, e ser letrado. Este mesmo indivíduo pode ouvir a leitura de histórias, cartas, placas e avisos, e ditar uma frase ou texto para um alfabetizado escrevê-la. Sendo considerado letrado, este indivíduo é resultado da imersão em um mundo letrado. Seja no mercado, passeando pelas ruas da cidade, folheando livros e revistas até na roda de brincadeiras e conversas com amigos, ele está em contato com a linguagem escrita, falada e lida.

Como se avalia o nível de letramento de um indivíduo?

Soares (2012) aponta que a avaliação do letramento, e não só da alfabetização como é o caso do Brasil, é realizada por muitos países desenvolvidos. O critério utilizado é a capacidade de utilizar as habilidades de leitura e escrita em diversas situações sociais e contextos linguísticos. Ela menciona como exemplo uma pesquisa realizada nos Estados Unidos da década de 1980. O corpus da pesquisa foram jovens americanos de 21 a 25 anos. Estes foram submetidos a ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais, além de extrair informações de tabelas, mapas, etc.

O objetivo da pesquisa foi verificar se eles sabiam utilizar diferentes tipos de materiais escritos do cotidiano. A conclusão da pesquisa mostrou que o analfabetismo não era o problema, mas sim o letramento, ou seja, os jovens não demonstraram as competências necessárias para analisar e compreender textos escritos. (SOARES, 2012, p. 22 - 23) Logo, o “(...) letramento é muito mais que alfabetização.” (idem, p. 44)

Avançando nos estudos, Soares (2012) coloca que o grande desafio não é ensinar a ler e escrever, e sim conduzir os indivíduos a fazerem uso dessas habilidades nas práticas sociais. Para que isso ocorra a autora explica duas “condições para o letramento”. A primeira condição é uma “escolarização real e efetiva da população (...)”, ou seja, a ampliação das oportunidades de acesso à escola, além da permanência desses sujeitos na escola através de

um ensino de qualidade. A segunda condição é a disponibilidade de material de leitura, ou seja, as crianças, jovens e adultos em processo de alfabetização necessitam ter acesso ao material escrito, como jornais, revistas e livros. (SOARES, 2012, p. 58, 59) Como é possível se tornar letrado sem acesso a esses recursos? Simplesmente não é possível.

2.3 Alfabetização: Avaliar ou Promover?

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, a avaliação na alfabetização continua fazendo parte dos debates e dos questionamentos por parte dos professores-alfabetizadores. Como já citado, o MEC também estuda e direciona orientações para este nível de ensino, como por exemplo, a Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010.

Esta Resolução fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. No artigo nº 30 é assegurado aos alunos dos 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental a alfabetização e o letramento, assim como a continuidade dos estudos e da aprendizagem neste primeiro ciclo.

Ao tratar sobre o processo avaliativo dos alunos no Ensino Fundamental, a referida Resolução assume em seu artigo nº 32:

Art. 32 A avaliação dos alunos (...) deve: I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: a) identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; (...) (BRASIL, 2010, p. 9)

Assim, percebe-se que a Resolução coaduna com os autores já mencionados no que tange a avaliação: processual, contínua, formativa e diagnóstica, facilitando a aprendizagem dos alunos e subsidiando a reflexão sobre a ação pedagógica dos professores. (LUCKESI, 2002) Avaliação processual e contínua, pois ela deve acontecer todos os dias durante todo o ano letivo, não se detendo a testes e exames bimestrais. Avaliação formativa no sentido de formação e consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo do caminho (ano letivo). Também a avaliação na alfabetização, assim como em outros níveis de ensino, não deve ser classificatória, mas servir como diagnóstico das dificuldades enfrentadas pelos alunos no que concerne a leitura e a escrita, criando estratégias para superação dessas dificuldades.

2.3.1 E o que se avalia na alfabetização?

Segundo Cagliari (2009, p. 14), o processo de aquisição da linguagem é a chave-mestra para a alfabetização. O autor afirma que a criança está inserida em um universo linguístico e, portanto, aprende sobre esta linguagem que a rodeia. Uma criança de 3 (três) anos já pode ser considerada um “falante nativo” de um determinada língua. (idem, p. 15)

Ao considerar a linguagem como um fato social (CAGLIARI, 2009, p. 16), o autor expressa a importância do convívio social no processo de aquisição da linguagem pela criança. As diferentes realidades familiares são um exemplo. Uma criança que possui livros, revistas, jornais, ouviu histórias desde cedo e foi estimulada a leitura poderá ter um desenvolvimento muito mais expressivo na área linguística e escritora do que outra criança que não teve a mesma oportunidade em seu círculo familiar.

Para além dos métodos, a alfabetização é o ensino da Língua Portuguesa, língua materna dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Cagliari (2009) considera esta questão um absurdo. Porém, o autor afirma que a criança sabe algumas coisas e outras não. Assim, cabe ao professor de Língua Portuguesa ensinar os diversos usos da língua, suas funções e propriedades, como também os comportamentos dos indivíduos em diferentes situações cotidianas com a linguagem. (idem, p. 24)

A criança que chega à alfabetização já é um falante nativo da Língua Portuguesa, usa-a com destreza em suas falas nas mais variadas situações do dia-a-dia. O que ela não sabe é ler e escrever. (idem, p. 25) Parece ser estranho avaliar a linguagem de um sujeito nativo de determinada língua. Porém, trata-se de avaliar a aquisição das habilidades de leitura e escrita. Assim, a alfabetização não se limita a uma série ou ano escolar, é um ciclo, um processo.

Nesta perspectiva, questiona-se a ideia de reprovação no primeiro ciclo (1º ao 3º ano) dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Como reprovar um aluno que ainda está em processo de aquisição da Língua Portuguesa? O MEC orienta que as escolas não reprovem os alunos até o terceiro ano, tendo em vista que eles estão em processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. (BRASIL, 2010, p. 8-9, art. 30)

Mas, e o erro? Como e quando corrigi-lo?

Telma Weisz (2009) em sua obra *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem* aborda esta questão de forma bem sutil. Segundo a autora, a correção tem sido a intervenção mais

preocupante entre os professores, pois alguns não sabem a melhor maneira de fazê-la e o melhor momento. (2009, p. 83-87)

A autora coloca que existem várias formas de corrigir. Talvez a mais agressiva seja o X escrito com caneta vermelha em uma atividade do aluno, pois ele pode desestimular e inibir a realização de outras atividades escolares, seja de escrita ou de leitura. Outra concepção tradicional de correção é aquela de “(...) caráter cirúrgico, precisa ser feita no ato, em cima do erro.” (idem, p. 87) Muitos pais e professores acreditam que o erro não corrigido pelo/a professor/a ficará para sempre na memória do aluno. Porém, nem mesmo o contato repetido com a forma correta de escrita fixa na memória dele. Este é um processo de aquisição.

O tipo de correção defendida pela autora é a informativa. A correção do/a professor/a deve informar ao aluno o que ele errou, onde errou e por que errou, tornando significativa aquela nova aprendizagem. O/a professor/a poderá também questionar o aluno sobre a escrita de determinada palavra ainda durante o processo de produção textual. Esse tipo de correção fornece um suporte mais adequado para o aluno superar as dificuldades na escrita e na leitura. (WEISZ, 2009, p. 92) Cabe ao professor tratar o erro de uma forma que se torne uma mola propulsora para o acerto, sabendo o modo e o momento exato de intervir junto aos seus alunos.

Acima de qualquer avaliação, a alfabetização – o ensino de Língua Portuguesa – deve servir para a promoção social dos alunos. (CAGLIARI, 2009, p. 41) Ou seja, os alunos necessitam desenvolver ao máximo suas potencialidades na alfabetização, aprendendo mais e melhor. Para isso, o professor deve ter estratégias de ensino da leitura e escrita, olhar positivamente para os erros e resgatar os alunos que estão com dificuldades. Nesse caminho, Bigochinski e Eckstein (2016, p. 66) escrevem

A alfabetização precisa ser refletida e discutida tanto por aqueles que desempenham o papel efetivo de alfabetizar, quanto por todos os envolvidos no processo, para que neste período de escolarização, **a finalidade não seja apenas a de promover o aluno**, tampouco avaliar suas capacidades, no que diz respeito apenas a aquisição do conhecimento, mas é preciso que o início do Ensino Fundamental sejam momentos de **formação para a autonomia e para a promoção humana**. (grifo nosso)

Sobre a avaliação da aprendizagem na escola, Luckesi (2003a) coloca que a prática pedagógica dos professores aponta para a realização de verificação de aprendizagem e não de avaliação, pautando-se em notas e/ou conceitos através da aplicação de provas e exames, como já mencionados pelo próprio autor em outro texto (LUCKESI, 2002). A prática

pedagógica tem revelado a quantificação da aprendizagem de seus alunos em detrimento da qualificação desta, desviando-se da perspectiva de avaliação qualitativa, muito defendida pelos mesmos professores que se detêm na quantificação. Segundo o autor, “O modo de trabalhar com os resultados da aprendizagem escolar - sob a modalidade da verificação - reifica a aprendizagem, fazendo dela uma "coisa" e não um processo.” (LUCKESI, 2003a, p. 94)

Abordar a alfabetização, nesta concepção exposta por Luckesi, significa percebê-la como um processo. Um processo que envolve aprendizagens e, portanto, avaliação. “A avaliação é, neste contexto, um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação [pedagógica]” (LUCKESI, 2003a, p. 94).

Logo, os professores-alfabetizadores necessitam superar a ideia de provas, notas, aprovação e reprovação – verificação da aprendizagem – e partir para uma avaliação efetivamente qualitativa dos seus alunos na alfabetização, acompanhando dia-a-dia o progresso deles na aquisição das habilidades de leitura e escrita. Esta avaliação deve apontar para a construção das aprendizagens necessárias, ativas e consistentes e resultados esperados por eles nesta fase da educação básica.

No plano nacional da educação brasileira, a alfabetização sempre foi a base da vida escolar dos sujeitos. Apesar dos subsídios teóricos fornecidos pelo MEC para os professores-alfabetizadores, têm-se percebido uma atenção especial para os resultados dos alunos nos exames aplicados a nível nacional, como a Prova Brasil e a Provinha Brasil. É sobre o sistema nacional de avaliação no Brasil que versará o próximo capítulo.

3. O MOTE DA AVALIAÇÃO NO BRASIL

Os debates sobre o sistema nacional de avaliação educacional no Brasil ainda são recentes. De acordo com Castro (2009, p. 7), “(...) não havia medidas de avaliação da aprendizagem que produzissem evidências sólidas sobre a qualidade dos sistemas de ensino no país” até meados da década de 1990. Até aquele momento, as políticas públicas educacionais direcionadas à educação básica não possuíam uma avaliação sistemática dos resultados alcançados, não sabendo se haviam alcançado aquilo que esperavam.

Durante a primeira década do século XXI o cenário educacional no Brasil foi gradativamente alterando. A política de avaliação educacional brasileira se consolidou, tornando-se uma das mais eficientes do mundo, segundo Castro (2009). A autora coloca que diversas iniciativas de avaliação educacional em todos os níveis e modalidades da educação básica brasileira construíram um “macrossistema de avaliação da qualidade”. (idem, p. 5)

Dentre os programas estão o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil, sendo esta última o objeto central da análise do presente trabalho.

A criação de um sistema nacional de avaliação surge como um dos principais instrumentos de melhoria da qualidade da educação ofertada nas escolas e universidades. No caso do Brasil não foi diferente. Segundo Castro (2009, p. 6), “(...) a institucionalização da avaliação educacional no Brasil é hoje, sem dúvida, instrumento fundamental do processo de prestação de contas à sociedade e de enriquecimento do debate público sobre os desafios da educação no país.” Assim, os resultados das avaliações nacionais precisam ser analisados pelos gestores, professores, e também pela sociedade de modo geral, a fim de compreender o diagnóstico resultante e traçar metas coletivas para superar as deficiências e os desafios da educação escolar pública.

As seguintes imagens ilustram essa situação:

Figura 03 – Resultados do IDEB por nível de ensino 2005-2015

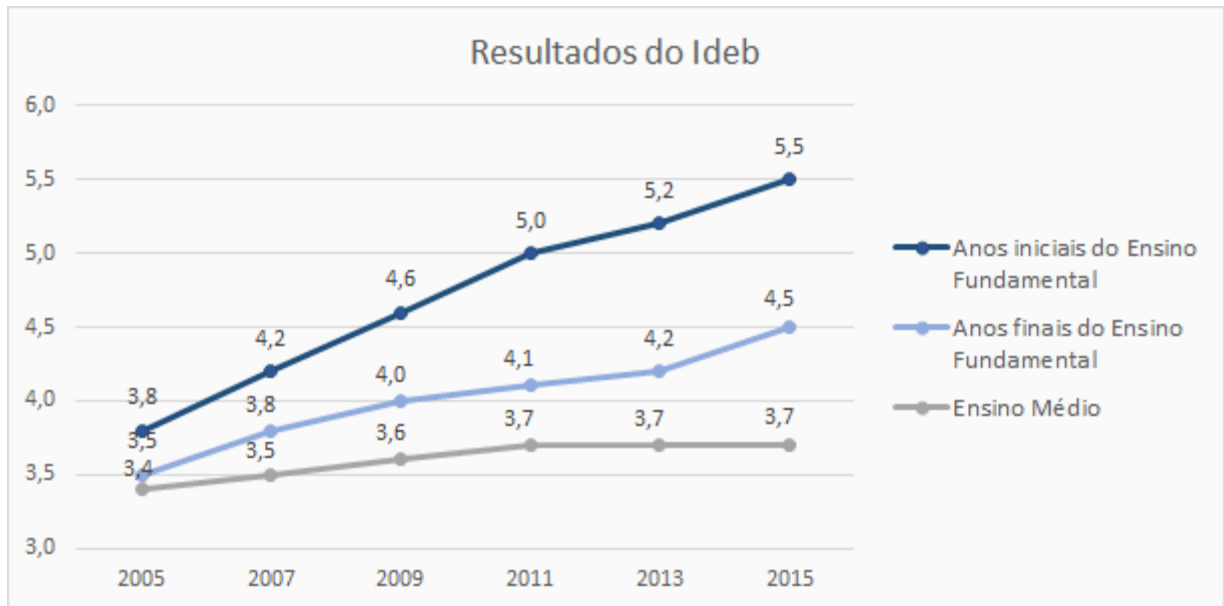


Figura 04 – Metas do IDEB por nível de ensino 2013-2021

	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Blog Plataforma Educacional

O primeiro gráfico retrata os resultados do IDEB a nível nacional entre os anos de 2005 a 2015. Já o segundo gráfico é a tabela-meta do IDEB no plano nacional por nível de ensino entre 2013 a 2021. Elas mostram que os anos iniciais do Ensino Fundamental ultrapassaram as metas de 2013 e 2015 alcançando, respectivamente, 5,2 e 5,5. Porém, os resultados não foram otimistas para os anos finais do Ensino Fundamental que ficaram sempre abaixo das metas. Para o Ensino Médio foi ainda pior: permaneceram abaixo da média e estagnaram o índice em 3,7 entre 2011 e 2015.

Este exemplo mostra o panorama nacional da educação brasileira mediante o cálculo do IDEB⁴. Uma análise minuciosa aponta o que os alunos estão aprendendo na escola, ou o que deveriam estar aprendendo, baseando-se em habilidades básicas estipuladas nos currículos escolares. Diante dessas informações, os gestores e professores necessitam analisar o nível local, ou seja, sua própria escola e buscar subsídios teórico-metodológicos que norteiem as práticas pedagógicas para a promoção da qualidade educacional ofertada ali. Este, sim, é o objetivo principal da avaliação: melhorar a qualidade da educação.

3.1 História da Avaliação Educacional nos Estados Unidos e no Brasil

No panorama internacional os debates acerca da avaliação educacional são bastante recentes, assim como no Brasil. Segundo Vianna (1990), apesar de quase dois séculos de tradição nesta temática, os Estados Unidos ampliou o leque de debates a partir da década de 60, quando a avaliação define uma nova profissão especializada. A seguir será feito um breve histórico sobre a avaliação educacional nos Estados Unidos, devido aos grandes avanços nos debates sobre o tema e, em seguida, os debates no Brasil.

Ainda no século XIX, a concepção de avaliação nos Estados Unidos estava pautada em escores dos alunos como principal instrumento de verificação da eficiência dos programas educacionais implantados até então. Já no final do século, entre 1887 e 1898, a primeira avaliação foi criada e aplicada por Joseph Rice, procurando “verificar a influência do tempo dedicado a exercícios (*drill*) no processo de alfabetização (*spelling*) em diferentes unidades escolares.” (VIANNA, 1990, p. 8) Este trabalho de Rice levou muitos professores a mudarem suas metodologias do processo de alfabetização. Porém, o caráter inédito dele é a ideia experimentalista e quantitativa em educação que seria defendida somente em meados do século XX.

No início do século passado, a avaliação passa a ter o sentido de medida, ou seja, de testar, mensurar. Surge o método *survey* que utiliza diversos critérios – taxa de aprovação/reprovação e evasão – para mensurar a eficiência das escolas e dos professores. Esse método emprega o uso de “testes objetivos nas várias áreas curriculares. Esses testes, por sua vez, eram referenciados a objetivos e deram origem aos testes referenciados a normas,

⁴ O cálculo do IDEB é feito através de dois fatores: Aprendizado e Fluxo. O aprendizado é calculado pelas médias dos resultados obtidos na Prova Brasil e no SAEB. Já o fluxo corresponde a média entre o número de matrículas e taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar.

sendo, nesse caso, a porcentagem de alunos aprovados nos testes o critério adotado para julgar a eficiência da escola/professor.” (VIANNA, 1990, p. 9)

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) surgem os testes padronizados, típicos da cultura educacional norte-americana. Segundo Vianna (1990), esses testes passaram a verificar a eficiência dos programas educacionais vigentes, além de apresentar diagnósticos sobre os currículos e sistemas educacionais norte-americanos. Esse mapeamento foi importante também para a tomada de decisões sobre o rendimento escolar dos alunos.

Porém, o verdadeiro iniciador da avaliação educacional nos Estados Unidos foi, segundo o autor, Ralph W. Tyler. O termo “avaliação educacional” foi criado por Tyler que objetivava que os professores fossem aprimorados e seus instrumentos de avaliação verificassem a coerência entre os conteúdos curriculares ministrados e as capacidades desenvolvidas pelos alunos (VIANNA, 1990, p. 10).

No início dos anos 60 do século passado surge, nos Estados Unidos, a figura do avaliador. Este novo profissional possuía atividades específicas sobre avaliação, antes exercidas por todos os educadores de forma geral. Momento histórico este que revela a necessidade de especialização para a área educacional, ou seja, qualificação profissional. Já nos anos 1970 a avaliação educacional se consolidou como um campo profissional muito importante para a educação norte-americana.

Esta consolidação favoreceu o sistema educativo, melhorando as metodologias educativas, currículos e políticas públicas educativas. “(...) hoje, nos Estados Unidos, há uma grande preocupação com a qualidade dos trabalhos de avaliação, tendo sido fixados padrões a serem seguidos (...)” (idem, p. 11)

A história da avaliação educacional no Brasil também é recente. Segundo Vianna (1990), a avaliação educacional brasileira baseava-se no rendimento escolar dos alunos em seus primeiros passos. Assim como nos Estados Unidos, ao avançar nas pesquisas e debates, a avaliação educacional passou a analisar também aspectos qualitativos dos alunos, ou seja, aspectos socioeconômicos e culturais.

Na década de 1960, as orientações metodológicas norte-americanas passam a incorporar as avaliações educacionais brasileiras quanto à verificação da eficiência de programas educacionais, sistemas, currículos, corpo docente e desempenho educacional dos alunos. Ainda segundo o autor, a avaliação educacional brasileira “(...) é quase sempre promovida por

órgãos governamentais a nível federal – Ministério da Educação – ou a nível estadual, através das Secretarias de Estado (...)” (VIANNA, 1990, p. 17)

Já nas décadas de 1970 e 1980 destacaram-se as avaliações do ensino superior. Com o grande acesso de estudantes ao ensino superior passou-se a analisar os dados socioeconômicos deles, assim como a utilizar aspectos psicométricos para conhecer o perfil dos sujeitos que estavam ingressando nas universidades naquele momento. Outro exemplo de avaliação neste período foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) idealizado em 1977. A Fundação Carlos Chagas foi a responsável em avaliar o rendimento escolar dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas 2^{as} e 4^{as} séries do Ensino Fundamental de escolas rurais de alguns Estados do nordeste.

Os resultados dessa avaliação aplicada nos anos de 1981, 1983 e 1985 mostraram a aprendizagem precária dos estudantes. Porém, o diferencial foi a consideração e a análise de outras variáveis no processo de ensino-aprendizagem, tais como estrutura das escolas, perfil das famílias e dos professores, dentre outras. Algumas razões para o baixo rendimento dos alunos foram apontadas: baixos salários dos professores, infraestrutura escolar precária das escolas e das salas de aula, currículo deficiente, pouco tempo de estudos, insuficiência de recursos didáticos, entre outros fatores elencados de importância ímpar para um ensino de qualidade. (VIANNA, 1990)

No final da década de 1980 uma importante iniciativa do então Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi o pontapé inicial das avaliações educacionais. Mesmo não sendo a nível nacional, esta avaliação contou com uma amostra de 69 cidades de vários Estados brasileiros, 238 escolas públicas e mais de 27 mil alunos. A avaliação analisou o rendimento escolar dos alunos de algumas séries do antigo 1^o grau - Ensino Fundamental. Ela forneceu subsídios estatísticos para o governo, e as escolas participantes tiveram a oportunidade de (re)pensar algumas metodologias adotadas, os currículos, projetos e programas educacionais. (idem, p. 18 - 19)

Mais tarde, em 1991, foi realizada outra avaliação pelo INEP. Foi avaliado o sistema privado de ensino das escolas particulares brasileiras. O estudo buscou estabelecer a relação entre rendimento escolar e condição socioeconômica dos alunos. Também foi possível comparar os resultados do desempenho dos alunos de escolas públicas e particulares,

revelando “que nem sempre a escola privada é um mar de excelência e a escola pública também nem sempre é tão ruim quanto se julga, aprioristicamente.” (VIANNA, 1990, p. 20)

Segundo Vianna (1990, p. 22), estas iniciativas permitem compreender o processo de implantação de uma “cultura da avaliação” no contexto brasileiro, ou seja, a compreensão da importância da avaliação educacional para a análise do processo educativo nas escolas.

Outra iniciativa do MEC, em parceria com o INEP, foi a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no início da década de 1990. Ele será abordado mais detalhadamente a seguir.

3.2 Criação do SAEB⁵

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implantado em 1990 e é composto por um conjunto de avaliações externas aplicadas em larga escala nas escolas públicas brasileiras. O principal objetivo é realizar um diagnóstico sobre a educação brasileira e de fatores que possam interferir no desempenho escolar dos alunos, indicando a qualidade do ensino ofertado pelas escolas avaliadas.

A cada dois anos, os alunos de 4^a e 8^a séries do Ensino Fundamental – 5^o e 9^o anos - e 3^a série do Ensino Médio, de várias escolas e redes de ensino de todos os Estados brasileiros, são submetidos a provas que abrangem habilidades e competências básicas para o final de cada um desses ciclos de aprendizagem, além de preencherem questionários contextuais sobre a situação socioeconômica e cultural familiar.

Segundo Castro (2009, p. 8),

Trata-se de um importante subsídio para o monitoramento das políticas gerais de desenvolvimento educacional. Com base nas informações coletadas por este sistema, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação devem definir ações voltadas para a correção das distorções e debilidades identificadas, de modo a orientar seu apoio técnico e financeiro para o crescimento das oportunidades educacionais, da eficiência e da qualidade do sistema educacional brasileiro, em seus diferentes níveis (CASTRO, 2009).

A autora elucida a importância da existência deste sistema de avaliação, pois ele realiza um levantamento de informações importantes para a verificação e monitoramento da

⁵ Informações de domínio público no site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>

eficiência dos currículos, programas educacionais e de políticas públicas, apontando deficiências que necessitam ser superadas nas esferas municipal, estadual e federal.

Este levantamento gera dados e indicadores sobre os fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Assim, o SAEB desempenha função importante para a melhoria da qualidade da educação ofertada pelas escolas públicas brasileiras. Vale destacar o caráter sigiloso do tratamento dos resultados das avaliações aplicadas, ficando a cargo do corpo gestor das escolas consultarem e analisarem seus resultados por escola.

Ainda segundo Castro (2009, p. 9),

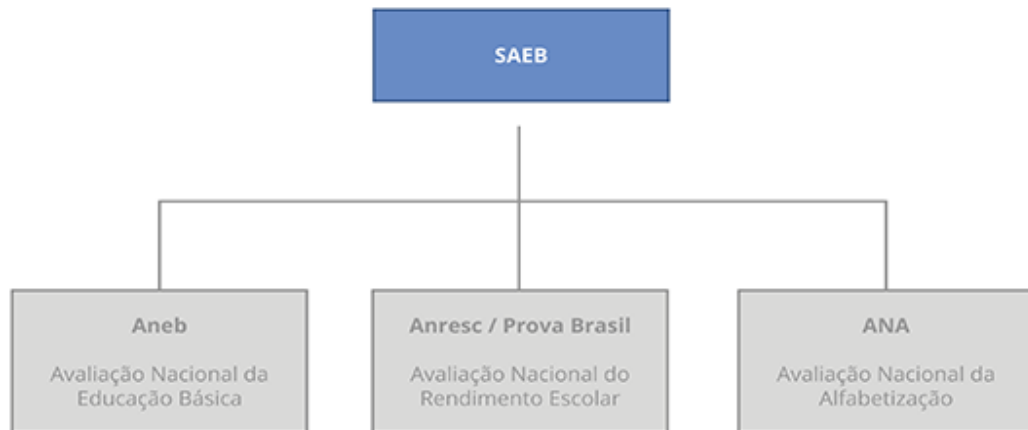
Um dos principais resultados do Saeb, nestes 15 anos, foi demonstrar os efeitos perversos da repetência e da distorção idade-série no processo de aprendizagem. Alunos repetentes, com dois anos ou mais de atraso escolar, em geral apresentam desempenho médio bem abaixo daquele observado para alunos que cursam a série adequada à sua idade (CASTRO, 2009).

Diante dessa situação, os Estados e municípios brasileiros desencadearam uma série de iniciativas para a melhoria da qualidade da educação, como exemplo pode-se citar o combate à repetência/reprovação escolar, implantação dos ciclos de aprendizagem e programas de aceleração da aprendizagem, este último visando à equalização da distorção idade-série. (idem, p. 9)

3.2.1 Organização e sistemática do SAEB

Em 2005, o SAEB foi reestruturado e passou a contar com duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), também conhecida como Prova Brasil. Já em 2013, o SAEB incorporou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) com o objetivo de saber os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Atualmente, o SAEB é composto por estas três avaliações externas em larga escala:

Figura 05 – Organograma do SAEB



Fonte: INEP

Criada em 2005, a Prova Brasil é uma avaliação bianual e censitária, ou seja, procura abranger toda ou boa parte dos alunos do período escolar ao qual se destina. De acordo com o Portal do INEP, ela envolve alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas, urbanas ou rurais, com 20 ou mais alunos matriculados no ano em análise.

Seu principal objetivo é mensurar a qualidade do ensino ofertado nessas escolas, fornecendo informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. A prova é elaborada baseando-se em uma Matriz de Referência⁶ (ver *Anexo 1*) e consiste de questões de múltipla escolha, com quatro alternativas, sendo uma única alternativa a correta. Ao preencher o formulário de respostas, o aluno deve assinalar com um “X” a alternativa que julgar ser a correta para a questão.

Esta avaliação também considera os aspectos contextuais intra e extraescolares, através de questionários aplicados com alunos, professores e gestão escolar. Os dados gerados permitem o diagnóstico, reflexão e (re)planejamento da ação pedagógica. Porém, de acordo com Castro (2009), ainda são pouco visíveis as iniciativas de reformulação das práticas pedagógicas através dos resultados da Prova Brasil. Nas palavras da autora,

⁶ A Matriz de Referência aborda os conteúdos mínimos necessários para o ano escolar a ser avaliado. Esses conteúdos são responsáveis pelo desenvolvimento das capacidades e habilidades nos alunos, tais como leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, por exemplo.

Embora a Prova Brasil seja um importante instrumento de apoio à escola para aprimorar seu projeto pedagógico e rever práticas didáticas ineficazes, ainda são tímidas as iniciativas de uso dos seus resultados para melhorar a sala de aula e a formação em serviço dos professores. (CASTRO, 2009, p. 11)

A autora ainda coloca que a causa primária dessa situação é a ausência de competência técnica e institucional dos municípios em dar sentido e finalidade para a Prova Brasil. Esta é uma verdadeira provocação à formação de professores, seja ela inicial ou continuada, no sentido de fornecer suporte pedagógico na tratativa dos resultados da Prova.

A ANEB utiliza os mesmos instrumentos avaliativos que a Prova Brasil e é aplicada com a mesma periodicidade. A principal diferença entre as duas é a inclusão das escolas privadas e da 3ª série do Ensino Médio na aplicação da ANEB. Possui os mesmos objetivos pedagógicos que a Prova Brasil, além da Matriz de Referência comum (ver *Anexo 1*).

Este trabalho buscou exemplares das avaliações citadas anteriormente em plataformas oficiais do INEP, porém são disponibilizados apenas questões-modelos dos descritores avaliados pela Prova Brasil e pela ANEB. Este impasse não permitiu uma análise comparativa entre os descritores e as questões de avaliações já aplicadas a nível nacional. Também permitiu o levantamento de diversas indagações: Porque se esconde esse instrumental avaliativo? Porque não permitir o estudo e a análise destes instrumentais em todas as suas nuances?

A grosso modo, parece que o MEC/INEP tem receio dos professores entrarem em contato com as avaliações aplicadas. Não defendemos o acesso à prova para a preparação exclusiva a elas. É, de fato, o acesso as questões aplicadas importante para o (re)planejamento de práticas pedagógicas, curriculares e gestoras das instituições escolares, visando o aprimoramento da ação docente e, conseqüentemente, da qualidade do ensino ofertado por elas.

A terceira avaliação externa que compõe o SAEB é a ANA que se restringe ao 3º ano do Ensino Fundamental. É sobre ela que será tratado a seguir.

3.3 A ANA

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma das três avaliações externas que compõem o SAEB e insere-se no contexto educacional do PNAIC, já mencionado neste trabalho. Ela é aplicada anualmente e tem caráter censitário, ou seja, atinge todos os alunos do

ano escolar avaliado, sendo, neste caso, todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil.⁷

Na iniciativa de subsidiar as escolas e professores sobre a ANA, o MEC publicou um documento básico em parceria com o INEP em julho de 2013. O documento explica que a atenção especial voltada ao ciclo de alfabetização se deve a ideia de que essa fase é essencial

para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL, 2013a, p. 5).

Nesta perspectiva o referido documento lista três objetivos fundamentais da ANA:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013a, p. 7).

Para atingir tais objetivos, a ANA utiliza dois instrumentos de avaliação: os testes de desempenho e os questionários contextuais. Assim como nas outras avaliações, os questionários contextuais da ANA também pretendem coletar informações referentes à infraestrutura da escola avaliada, gestão escolar, perfil e formação dos professores, organização do trabalho pedagógico desenvolvido, dentre outras. Os dados são coletados através do Indicador de Nível Socioeconômico e do Indicador de Formação Docente, ambos a nível local da própria escola.

Os testes de desempenho são elaborados mediante uma Matriz de Referência (ver *Anexo 2*), assim como nas outras avaliações do SAEB, e possuem a função de mensurar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. O teste de Língua Portuguesa é composto de 17 questões de múltipla escolha e 3 questões de produção escrita. Já o teste de Matemática possui 20 questões de múltipla escolha. As questões de produção escrita possuem o objetivo de

verificar o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras de forma convencional e de produzir textos [...] avaliar os contextos de uso da escrita, a organização textual, a coerência e coesão da produção, o uso de pontuação

⁷ Informações de domínio público disponíveis no site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>

e aspectos ortográficos e gramaticais de acordo com o que se espera das crianças matriculadas no final do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013b, p. 8).

Os resultados são divulgados por escola através de um índice de alfabetização a nível nacional. Não há divulgação de resultados por aluno. Vale destacar o desenvolvimento de ações voltadas para o auxílio dos alunos com necessidades educativas especiais na realização dos testes.

Outra característica importante desta avaliação são as concepções adotadas sobre alfabetização e letramento. O marco teórico do documento básico do MEC reconhece-os como processos distintos, porém complementares para o processo de aquisição da língua escrita. De forma sucinta o documento caracteriza esses dois processos:

A alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. O letramento, por sua vez, é definido como as práticas e os usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos. (BRASIL, 2012a, p. 9)

As concepções de alfabetização e letramento adotadas na construção da ANA coadunam-se com as discussões acadêmicas sobre a temática, assim como as ideias de alguns autores já discutidos anteriormente no presente trabalho.

Diante da complexidade das referidas concepções, o documento reconhece que, ao ser aplicada em larga escala, a ANA não consegue abranger esses processos em sua totalidade, em todas as suas nuances. Porém ele entende que “(...) a utilização desse tipo de avaliação pode contribuir para um melhor entendimento sobre os processos de aprendizagem e orientar a formulação ou reformulação de políticas voltadas para essa etapa de ensino.” (BRASIL, 2013, p. 11)

Assim como as outras avaliações, a ANA pretende analisar o funcionamento das políticas públicas e dos programas educacionais, porém, neste caso, destinados ao final do ciclo de alfabetização – 3º ano do Ensino Fundamental. Como mencionado no tópico anterior, o Portal do INEP não disponibiliza também exemplares da ANA, impossibilitando neste trabalho uma análise de suas questões e os descritores da Matriz de Referência.

O próximo capítulo versará sobre os limites e as possibilidades da Provinha Brasil, principal objeto de análise do presente trabalho. Esta avaliação tem uma importância ímpar para o acompanhamento do processo de alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

4. LIMITES E POSSIBILIDADES DA PROVINHA BRASIL

O sistema avaliativo da educação básica conta também com a Provinha Brasil. Segundo informações do portal do INEP⁸, em face dos baixos resultados dos alunos de escolas públicas em leitura e Matemática nas avaliações do SAEB, a Provinha Brasil surgiu em 2007 tendo como principal objetivo reverter esse quadro educacional. De acordo com o art. 2º da Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007, os principais objetivos da Provinha Brasil são:

- 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.

Atendendo as expectativas do PNAIC e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implantado pelo MEC em abril de 2007 através do Decreto 6.094/2007, a Provinha Brasil pautou-se na necessidade de aferir os resultados da alfabetização e letramento inicial das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental. A partir de 2011, a Provinha passou a verificar também as habilidades de Matemática nesse ano escolar, ajudando no diagnóstico e reorganização da prática pedagógica dos professores alfabetizadores também nessa área do conhecimento. A Provinha Brasil também possui uma Matriz de Referência para a elaboração das questões (ver *Anexo 3*) que será melhor explorada mais adiante.

A Provinha Brasil surgiu num contexto educacional acirrado. Segundo Moraes, Leal e Albuquerque (2009), ela encara os desafios da “[...] ausência de consenso sobre o que é alfabetizar e sobre como fazê-lo, falta de explicitação de metas de aprendizagem para cada ano do começo do ensino fundamental, ineficácia ou inexistência de mecanismos que ensinem respeitando a diversidade de ritmos dos aprendizes [...]” (2009, p. 307)

Diversos autores divergiam sobre o processo de alfabetização, não entrando em um consenso sobre as ideias e conceitos, a exemplo de Magda Soares com a ideia recente de letramento (SOARES, 2012) e os estudos da Psicogênese da Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979). A ausência de metas claras para cada ano do primeiro ciclo de escolarização também foi um impasse, juntamente com mecanismos pedagógicos ineficientes

⁸ Informações de domínio público disponíveis no site do INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>

para o processo de alfabetização, visto que não consideravam os diferentes ritmos de aprendizagem das crianças. Vale destacar a falta de consenso sobre como realizar um ensino sistemático da escrita alfabética. (2009, p. 304)

Nesta perspectiva, um documento do MEC-INEP (2008) coloca que a Provinha Brasil implantou-se para atender as necessidades de delimitação de metas de aprendizagem para este nível de ensino, além de buscar respostas sobre como avaliar estas crianças e o que se pode esperar nos resultados, em detrimento dos currículos escolares insuficientes. Segundo os autores já citados,

[...] a criação desse processo avaliativo pode representar uma política importantíssima para a qualificação do ensino oferecido às crianças brasileiras nas primeiras séries do ensino fundamental. [...] o Provinha Brasil [...] veio a cumprir uma necessidade inadiável de monitoramento das práticas de alfabetização em nossas redes públicas de ensino. (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 307)

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada duas vezes ao ano, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental. Apesar de sua adesão ser opcional pelas secretarias de educação, a Provinha Brasil tem sido um excelente instrumento pedagógico para o monitoramento e a verificação do processo de aquisição das habilidades de leitura e de Matemática de forma singular, visto ser aplicada na metade do primeiro ciclo de escolaridade.

A primeira Provinha aplicada – início do ano letivo – mapeia as habilidades já desenvolvidas pelos alunos no 1º ano e aquelas que estão em desenvolvimento, (re)direcionando, assim, a ação pedagógica do/a professor/a naquele ano no que concerne as atividades fundamentais para aprimorar tais habilidades. Já a Provinha aplicada no final do 2º ano, permite analisar o que foi conquistado (se foi) durante aquele ano escolar, baseando-se principalmente no resultado da primeira Provinha, apontando quais habilidades poderão ser desenvolvidas no último ano do primeiro ciclo (3º ano).

A Provinha Brasil não tem caráter classificatório, mas sim diagnóstico como já mencionado. Ela fornece subsídios para os professores e gestores das escolas a nível local, ampliando o conhecimento sobre o que efetivamente está sendo aprendido pelos alunos. Através da análise e interpretação dos resultados da Provinha é possível depreender o nível de alfabetização, letramento e matemática dos alunos, ajudando na elaboração de ações que corrijam as distorções verificadas, além da reflexão sobre as metas alcançadas e a pertinência e eficácia das atividades utilizadas em sala de aula.

Segundo o portal do INEP, a Provinha Brasil ainda possibilita o “estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino; planejamento de cursos de formação continuada para os professores; investimento em medidas que garantam melhor aprendizado; [...] melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino.” Segundo os autores citados (2009), a Provinha também desempenha um importante papel na formulação de cursos de formação continuada para os professores aperfeiçoarem suas práticas, além de socializar projetos e experiências.

Inserida no contexto da falta de consensos, a Provinha Brasil enfrenta alguns desafios, porém celebra algumas vitórias para a área da educação. Morais, Leal e Albuquerque (2009) elencam qualidades e embates na implantação da Provinha. A primeira qualidade é o surgimento da Provinha enquanto instrumento avaliativo de caráter diagnóstico, o que permite intervenção didática ainda durante o processo de alfabetização, ao invés de avaliar apenas no final do ciclo, ou seja, ela estimula uma avaliação contínua e processual da alfabetização, conforme exposto por Luckesi (2003a).

Outra qualidade é o “monitoramento precoce das aprendizagens” dos alunos. Com a entrada das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, esta avaliação ganha ainda mais importância para nortear as ações pedagógicas dos professores, a necessidade da formação continuada permanente e a seleção de livros e recursos didáticos para este nível de ensino, a fim de melhorar a qualidade do ensino ofertado.

Ao comentar a terceira qualidade, os autores escrevem que a

Provinha pode impulsionar debates sobre a necessidade de delimitação dos conhecimentos relativos à alfabetização nos documentos curriculares, de modo a indicar mais claramente o que ensinar em cada ano. Enfatizamos, uma vez mais, que não há, de fato, nos documentos oficiais vigentes, uma indicação acerca de com qual idade as crianças deveriam dominar o nosso sistema de escrita e realizar atividades de leitura e escrita de textos, de modo autônomo. (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 307 - 308)

Para os autores, a Provinha pode ser a propulsora de debates acerca dos conteúdos e metodologias próprias para a alfabetização a serem descritos com precisão nos currículos escolares, visto que a alfabetização não possui um aparato documental consistente que permita delimitar como e quando as crianças devem adquirir as habilidades de leitura e escrita, de forma autônoma, durante o primeiro ciclo.

Ainda, a Provinha elege uma etapa da escolarização na qual as crianças devem aprender os princípios do sistema de escrita alfabética, avaliando o processo de aquisição desses

conhecimentos. Segundo os autores, a Provinha pode conciliar-se com outras avaliações da alfabetização elaboradas pela secretaria municipal, por exemplo. Este conjunto avaliativo redimensionaria a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.

Por último, é essencial valorizar a “[...] adequação da maioria dos descritores elencados, que conseguem diagnosticar tanto conhecimentos relativos a etapas iniciais da apropriação da escrita alfabética como aqueles ligados à compreensão leitora de alunos recém-alfabetizados.” (MORAIS; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009, p. 308 - 309) Assim, a Provinha Brasil de Língua Portuguesa contempla aspectos da leitura em seus diferentes níveis de apropriação.

Junto com as qualidades, os embates e os desafios são apresentados pelos autores. Um dos embates é acerca do “tempo pedagógico” destinado ao ensino do sistema de escrita alfabética. Segundo os autores, alguns estudiosos colocam que a prática de leitura e produções textuais seriam o suficiente para a compreensão do sistema, outros defendem o trabalho sistemático de ensino na sala de aula. Há também a divergência sobre o melhor método de alfabetização: método fônico, método silábico e método construtivista.

Outra implicação é a devolutiva da avaliação para as escolas. Por meio de uma escala, as aprendizagens são agregadas em “níveis” de alfabetização e letramento, numa “[...] falsa teorização sobre o percurso evolutivo envolvido na aquisição da escrita alfabética e no desenvolvimento da leitura” (idem, 2009, p. 309), ao invés de descrever as habilidades avaliadas.

De acordo com os autores, um diagnóstico individual do aluno seria muito mais eficiente para os professores, uma vez que esta informação ajudaria na compreensão do aluno de forma singularizada, orientando ações que facilitem o domínio das habilidades que ele precisa adquirir durante o processo de alfabetização.

Ainda, outros limites da Provinha são a falta de familiaridade dos alunos com os tipos de questões apresentadas, além da possibilidade de problemas nas questões elaboradas dificultarem a compreensão delas pelos alunos avaliados. (idem, 2009, p. 318)

Analisando informações sobre a Provinha Brasil no portal do INEP, é possível perceber que outro limite é o fato da interpretação dos resultados ficar a cargo das próprias redes de ensino. Algumas escolas podem realmente utilizar os resultados para uma mudança efetiva da prática pedagógica dos professores alfabetizadores, outras podem apenas aplicar a Provinha Brasil por “obrigação”, quer seja da gestão ou da secretaria municipal, podendo não servir para a sua função social primordial: melhorar a qualidade do ensino da alfabetização ofertada.

Sobre a base orientadora de elaboração das questões da Provinha Brasil, é perceptível a adoção da psicometria de Binet. Alfred Binet foi um pedagogo e psicólogo francês que atuou

no campo da psicometria. Ele foi o responsável pela formulação das bases empíricas para os atuais testes de Quociente de Inteligência (QI).

De acordo com Viana & Nascimento (1999), os primeiros testes psicológicos foram aplicados pelo biólogo inglês Francis Galton. Eles consistiam em testes sensoriais que, conforme acreditava Galton, haviam estreita relação com a capacidade intelectual dos indivíduos, ou seja, quanto maior a discriminação sensorial mais inteligente seria aquela pessoa (1999, p. 96 - 97). Contrariando os testes e as visões adotadas na época, Binet elaborou uma escala, juntamente com seu colega de profissão Théodore Simon, para avaliar a inteligência das crianças.

A escala Binet-Sirnon ou escala de 1905 continha 30 problemas, organizados em ordem crescente de dificuldade, determinada empiricamente. Apesar de conter testes perceptuais e sensoriais como era comum na época, havia uma quantidade de conteúdo verbal muito maior do que a de outros testes. (idem, p. 97)


Binet inovou em seus testes ao levar em consideração não só aspectos sensoriais, mas também o raciocínio, o julgamento e a compreensão. (idem, p. 97) Devido à influência positivista, a psicometria adotou o rigor científico, metodológico e estatístico em suas análises. Utilizando-se de procedimentos estatísticos, as questões eram elaboradas com um padrão rigoroso de objetividade e, no caso de Binet, em ordem crescente de dificuldade.


Uma breve análise das questões da Provinha Brasil constatam que elas são elaboradas e organizadas em nível psicométrico, ou seja, de forma crescente em dificuldade. Em relação à Provinha Brasil de Língua Portuguesa, as questões partem desde a identificação e relação entre fonemas e grafemas, passando pela compreensão e correlação entre texto verbal e não-verbal, localização de informações explícitas em pequenos textos até o reconhecimento da finalidade e assuntos de alguns gêneros textuais, conforme expressa os descritores elencados na Matriz de Referência da Provinha. As imagens a seguir ilustram o nível psicométrico das questões da Provinha Brasil em 2016.


Figura 06 – Provinha Brasil 2016: Questão 1

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.

 Veja a figura.



 Marque um X no quadradinho em que aparece a letra inicial do nome do animal.

(A) Z

(B) V

(C) J

(D) F

Comentário: Este item avalia a habilidade de identificar a relação entre grafema e fonema, neste caso, o fonema /f/, a partir da letra inicial do nome do animal representado pela imagem (foca). Para responder corretamente à questão, o estudante precisa relacionar a grafia da letra F ao seu fonema (alternativa D). Ao marcar a alternativa (A), o estudante, provavelmente, confundiu o fonema /f/ com o grafema Z. Ao marcar a alternativa (B), o estudante, provavelmente, realiza a troca surdo-sonora dos fonemas /f/ e /v/. Ao marcar a alternativa (C), o estudante, provavelmente, confundiu a pronúncia da letra F com o grafema J.

Fonte: Guia de Aplicação Provinha Brasil 2016 – Teste 1 (INEP)

Esta primeira questão da Provinha Brasil 2016 pretendeu avaliar o processo da relação entre grafema e fonema feita pela criança. A criança precisaria associar a palavra “FOCA” e o grafema inicial /f/ utilizando, apenas, a imagem do animal disposta na questão. O comentário da questão explica que se a criança assinalou uma alternativa incorreta, pode ter confundido o fonema /f/ com outros, principalmente ao fazer a troca surdo-sonora entre os fonemas /f/ e /v/.

Figura 07 – Provinha Brasil 2016: Questão 10


Questão 10

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

 Observe o cartaz.



Disponível em: <http://bibliotecamedicinauff.com.br>. Acesso: 23 dez. 2013.

 Marque um X no quadradinho que mostra o assunto desse texto.

- (A) BRINCADEIRA DE SUPER-HERÓI.
- (B) CAMPANHA DE VACINAÇÃO.
- (C) DIVERSÃO NO PARQUE.
- (D) VENDA DE FANTASIAS.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas. Para responder corretamente à questão, o estudante terá que relacionar a linguagem verbal e não verbal presente no cartaz para compreender o texto e o seu sentido global (alternativa B). Ao escolher a alternativa (A), possivelmente, o estudante foi atraído pelas imagens das crianças brincando e pelo fragmento de texto "Leve seu super-herói". Ao escolher a alternativa (C), provavelmente, o estudante levou em consideração apenas as imagens que remetem a um parque, desconsiderando o texto verbal. Ao escolher a alternativa (D), provavelmente, o estudante foi atraído pelas imagens das roupas das crianças e do personagem Zé Gotinha que remetem ao mundo da fantasia.

Fonte: Guia de Aplicação Provinha Brasil 2016 – Teste 1 (INEP)


Esta questão encontra-se na metade da Provinha Brasil 2016. Ela pretendeu avaliar a habilidade de reconhecer o assunto do texto exposto, utilizando-se das linguagens verbal e não-verbal presentes nele. Caso a criança assinale uma alternativa incorreta, é possível que tenha se atentado apenas para o recurso visual do cartaz: as fantasias, a brincadeira ou o parque em que as crianças estão brincando, não estabelecendo relação entre texto e imagem.

Nesta questão a criança precisaria associar o personagem Zé Gotinha com o título do cartaz “Vacinação contra a paralisia infantil”.

Figura 08 – Provinha Brasil 2016: Questão 20


Questão 20

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

 **Leia o texto silenciosamente. Quando todos terminarem de ler, eu vou dizer o que é para fazer.**

ASSIM COMO OS LOBOS, DE QUEM SÃO DESCENDENTES, OS CÃES SE COMUNICAM PELA VOZ. CADA LATIDO É UMA FORMA DE COMUNICAÇÃO E EXISTEM LATIDOS PARA MEDO, RAIVA, FOME, PAQUERA E MUITO MAIS. OUTRA FORMA DE COMUNICAÇÃO É O XIXI! OS CACHORROS DEIXAM A MARCA EM POSTES E ÁRVORES PARA QUE OUTROS CÃES SINTAM O CHEIRO E SAIBAM QUE O LUGAR TEM DONO.

ZANELATO, D.; CALDAS, J.; NEVES, N. Como os cachorros se comunicam entre eles? *Revista Recreio*, ano 12, n. 851, ago. 2012 (fragmento).

 **Faça um X no quadradinho que indica qual é o assunto do texto.**

(A) O CÃO E SUA DESCENDÊNCIA DO LOBO.

(B) A FORMA DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS CÃES.

(C) O XIXI COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO.

(D) A MARCA DOS CÃES EM POSTES E ÁRVORES.

Comentário: Este item avalia a habilidade de reconhecer o assunto de um texto a partir da leitura individual. Para respondê-lo corretamente (alternativa B), o estudante necessita considerar o texto como um todo, de modo a reconhecer o assunto. Caso o estudante tenha assinalado uma das demais alternativas (A), (C) ou (D), provavelmente, considerou apenas fragmentos informativos que compõem o texto, como a descendência do animal (A), o xixi como forma de comunicação (C) ou as marcas deixadas em postes e árvores como meio para se comunicar (D).

Fonte: Guia de Aplicação Provinha Brasil 2016 – Teste 1 (INEP)

A última questão da Provinha Brasil 2016 pretendeu avaliar a habilidade das crianças em reconhecer o assunto global de um texto, sem o auxílio da linguagem não-verbal. Para isso, as crianças precisariam ler o fragmento do texto e considerá-lo como um todo,

identificando, assim, o assunto dele. Se a criança considerasse apenas uma parte do texto, assinalaria uma das alternativas incorretas.

As imagens anteriores mostram o grau progressivo de dificuldade das questões ao longo da Provinha Brasil 2016. A questão 1 pretendeu avaliar a habilidade de identificação do fonema e do grafema /f/ da imagem ilustrada da foca, cuja relação se classifica como primária no processo de alfabetização - Descritor 1 da Matriz de Referência da Provinha. Já a questão 10 verifica uma habilidade de nível intermediário: compreensão do assunto de um texto – Descritores 7 e 8 da Matriz. Neste caso específico, a criança deveria utilizar-se das linguagens verbal e não-verbal do gênero cartaz exposto e, em seguida, perceber que se tratava de uma campanha de vacinação.

A última questão (20) estimula a habilidade de compreensão global de um texto, sem o auxílio de imagens – Descritores 7 e 10 da Matriz. Nesta questão, a criança deveria ler um fragmento de texto da Revista *Recreio* (2012) e assinalar a alternativa que apontava o assunto dele: a forma de comunicação entre os cães. Estes apontamentos evidenciam a utilização da psicometria em sua organização. Na análise dos resultados também há indícios da psicometria ao classificar os alunos em “níveis” de alfabetização e letramento, como já mencionado.

De acordo com Viana & Nascimento (1999), a psicometria aponta para uma avaliação descontextualizada da realidade dos sujeitos, restringindo-se à objetividade. Por não considerar a subjetividade dos diferentes sujeitos envolvidos no processo avaliativo, “[...] a psicometria mostra-se inadequada [...]” (1999, p. 100), neste caso específico, à avaliação da aprendizagem. Nesse contexto, a psicometria adotada na Provinha revela-se como um limite (talvez o principal) para a compreensão e análise da verdadeira realidade do ensino na alfabetização.

Numa perspectiva de educação libertadora, Romão (2009) promove a concepção da avaliação dialógica. Diferentemente da educação “bancária”, muito criticada por diversos autores como Paulo Freire (1981), na qual as “verdades” são depositadas nos alunos e, depois, exigidas pelos professores através da mera repetição daquilo que lhes foi transmitido, a avaliação dialógica valoriza as descobertas de forma coletiva.

Na educação “bancária”, os sujeitos envolvidos “[...] não praticam o ato cognoscente, já que sua tarefa se resume ao registro e ao reflexo (repetição) do depósito que lhe foi confiado. Aí a avaliação se torna um mero ato de cobrança, e não uma atividade cognoscitiva, na qual

educador e educando discutem e refazem o conhecimento” (ROMÃO, 2009, p. 88). Em contrapartida, a avaliação dialógica, pautada na educação libertadora, tem como base a reflexão e o diálogo entre o educador e o educando sobre aquilo que se aprende, tornando o ato avaliativo como mais um momento especial de aprendizagem.

Ainda segundo Romão (2009), a sala de aula é um verdadeiro espaço de investigação do conhecimento e de reflexão coletiva. Para ele, o educador dialógico necessita utilizar os resultados das avaliações para fazer com que seus alunos retomem o processo de aprendizagem através da reflexão problematizadora. (idem, p. 102)

Logo, a avaliação dialógica surge como uma possibilidade para a prática pedagógica dos professores, tendo em vista a necessidade de utilização dos resultados da Provinha Brasil, tanto para a melhoria da qualidade do ensino quanto para a promoção da reflexão dialógica nos alunos acerca do sistema de escrita alfabética. Porém, é importante citar o tratamento de muitos professores “banqueiros” sobre a Provinha, pois a entendem como uma obrigação da escola, como um “saque” do conhecimento “depositado” e/ou não utilizam seus resultados para uma transformação social e pedagógica do ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu investigar a educação escolar brasileira, no que tange a organização e funcionamento do sistema nacional de avaliação da educação básica. Devido à falta de consenso de muitos professores, o sistema avaliativo ainda enfrenta dicotomias teóricas. Alguns acreditam na avaliação como a chave para o conhecimento da aprendizagem dos alunos e para a transformação da realidade, outros a utilizam apenas para atribuição de notas e preenchimento do diário de classe, sem levantar questionamentos sobre o rendimento dos alunos e seus processos de aprendizagem.

Conforme defendido por autores ao longo do trabalho, a avaliação necessita ser processual e diagnóstica. É necessário o acompanhamento pedagógico do/a professor/a em todas as atividades realizadas por seus alunos, a fim de verificar o que está sendo aprendido e como está sendo a aprendizagem. Esse acompanhamento permite ao docente “mudar sua rota”, traçar novos métodos e recursos que venham garantir uma aprendizagem sólida e consistente em seus alunos, principalmente aqueles que estão com dificuldades na aprendizagem.

Porém, como mencionado ao longo do trabalho, o fato do MEC/INEP não disponibilizar exemplares da ANEB, da Prova Brasil e da ANA tem impossibilitado uma análise mais profunda de seus descritores e das questões. Conseqüentemente, não permitem a melhoria da qualidade do ensino, do currículo, das práticas pedagógicas e gestoras das escolas. Se o ponto de partida das avaliações é o diagnóstico e não a classificação, porque existe este sigilo sobre exemplares das avaliações citadas? Acredita-se numa preparação exclusiva para estas avaliações?

Nesta perspectiva, a prática do ensino voltado apenas para o bom desempenho em exames aplicados a nível nacional não é aceitável. É válido considerar a existência de tal prática em várias escolas brasileiras, porém, tendo em vista a função social e pedagógica do/a professor/a, cabe uma reflexão dialógica e profunda sobre a educação, o ensino e a aprendizagem.

A partir do exposto neste trabalho, é importante destacar o papel pedagógico que a Provinha Brasil vem desempenhando na avaliação dos segundos anos do Ensino Fundamental nestes últimos anos. A leitura é a principal habilidade avaliada na Provinha e a base para o processo de alfabetização e letramento. Apesar de seus limites, a Provinha tem se mostrado

um excelente instrumento pedagógico de verificação da aprendizagem do sistema alfabético pelos alunos.

A análise e interpretação dos resultados pelos professores e corpo gestor também é importante na Provinha Brasil. Não basta apenas aplicá-la, é fundamental utilizar os resultados encontrados para (re)planejar estratégias pedagógicas de ensino e de gestão, buscar soluções para possíveis problemas encontrados e envolver os entes federados na elaboração de políticas públicas para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental: ciclo da alfabetização.

Vale destacar a importância da Provinha Brasil para a discussão de ações voltadas para a formação continuada dos alfabetizadores, visando melhor orientá-los nesta tarefa, além de proporcionar momentos de reflexão e interação entre esses professores, compartilhando ideias e experiências individuais em sala de aula. Neste contexto, a formação continuada tem impacto direto na melhoria da qualidade do ensino ofertado aos alunos, incidindo, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Ao ser aplicada duas vezes ao ano, a Provinha permite uma análise inicial e outra final para os professores e a gestão, demonstrando diagnóstico e acompanhamento do processo. Aponta o que deu certo e o que falhou no processo de ensino-aprendizagem naquele ano letivo, proporcionando reflexão e diálogo sobre as conquistas e as falhas.

É interessante elucidar que a Provinha Brasil possui base teórica sobre as concepções de alfabetização e letramento, considerando a leitura como parte principal deste processo e o letramento enquanto aspecto social de utilização da Língua Portuguesa no cotidiano dos alunos.

Os objetivos de pesquisa deste trabalho foram alcançados, na medida em que se levantou referencial teórico sobre a avaliação na alfabetização e apontou para a necessidade de outras pesquisas e debates em torno das reais contribuições da Provinha Brasil, quer seja para a melhoria da qualidade do ensino quer para a formação de professores. A emergência de um tema polêmico como este, mostra que a avaliação não abarca os diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos. Será que a avaliação é justa para todos os sujeitos avaliados?

Nesta perspectiva, é importante pensar que a avaliação em si não é ruim pelo que tem, mas sim pelo que falta. E o que tem faltado, principalmente, é uma avaliação reflexiva do sujeito mediador da aprendizagem em entender as limitações do instrumento de coleta, assim

como entender que o sujeito avaliado é passível de limites de aprendizagem naquele momento em que faz a prova ou exame.

Outra função da avaliação é a gestão do processo de ensino e aprendizagem, através da revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, do currículo e dos planos de aula, principalmente quanto às práticas avaliativas tomadas.

Este trabalho também é o pontapé inicial para outros debates que surgem atualmente. O governo homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁹ que prevê a antecipação da alfabetização do 3º para o 2º ano do primeiro ciclo de escolaridade. A partir de 2019 todas as escolas deverão modificar seus currículos e planos escolares, a fim de atender esse novo documento educacional. Como ele não aponta o processo de avaliação na alfabetização a partir deste marco, alguns questionamentos e provocações surgem: Se havia dificuldades em alfabetizar em 3 anos, como será em 2 anos? Qual será o suporte do governo para atingir essa expectativa? E a avaliação? A criança será retida no 2º ano? Se não, qual é a garantia que ela estará alfabetizada no fim do 2º ano?

Logo, o presente trabalho provoca o(a) leitor(a) a fim de estimulá-lo(a) a pesquisar e a inteirar-se sobre esta temática, buscando conhecer melhor as práticas pedagógicas de avaliação que permeiam as escolas e, principalmente, o andamento da principal fase da vida escolar: a alfabetização.

⁹ A BNCC foi homologada pelo Governo Federal em 20 de dezembro de 2017. O documento foi elaborado pelo MEC e tem por objetivo estabelecer o que todos os alunos têm direito de aprender em todas as etapas da educação básica brasileira.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Referência da Prova Brasil e da ANEB para o 5º ano

Língua Portuguesa

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

- D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
- D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto.
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

- D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Matemática

Descritores do Tema I. Espaço e Forma

- D1 – Identificar a localização /movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
- D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.
- D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.
- D4 – Identificar quadriláteros observando as relações entre seus lados (paralelos, congruentes, perpendiculares).

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e /ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

Descritores do Tema II. Grandezas e Medidas

D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.

D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.

D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.

D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e /ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.

D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

Descritores do Tema III. Números e Operações /Álgebra e Funções

D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.

D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.

D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.

D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação e mais de uma transformação (positiva ou negativa).

D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, idéia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.

D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.

D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

Descritores do Tema IV. Tratamento da Informação

D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.

D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

Anexo 2: Matriz de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Língua Portuguesa

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
ESCRITA	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

 Matemática

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
Eixo Numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
Eixo de Geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
Eixo de Grandezas e Medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
Eixo de Tratamento da Informação	H16. Ler resultados de medições
	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos


Anexo 3 – Matriz de Referência da Provinha Brasil

Língua Portuguesa

PROVINHA BRASIL	
Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial	
1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> o vogais nasalizadas; o letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); o letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); o sílabas.
2º EIXO	LEITURA
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Observações:

- A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009.
- Em função de limitações técnicas para a correção de questões abertas, não há itens de escrita no "Teste 2" e, dessa forma, o terceiro eixo não foi contemplado no segundo ciclo da avaliação, não estando descrito na Matriz de Referência.
- Por questões técnicas, o Descriptor 9 não foi contemplado no 2º teste.

 **Matemática**

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

REFERÊNCIAS

BIGOCHINSKI, E; ECKSTEIN, M. P. W. **A importância do trabalho com a consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita.** Ensaios Pedagógicos. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. Junho de 2016.

BLOG PLATAFORMA EDUCACIONAL. **IDEB: Saiba tudo sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em: <<https://www.somospar.com.br/ideb/>> Acesso em 09 de maio de 2018.

BORGES, Maria Célia; DALBÉRIO, Osvaldo. **Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação.** Revista Iberoamericana de Educación. Nº 43/5, p.1-10, jul. 2007

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf> Acesso em 07 de maio de 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Guia de Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil – Leitura.** Brasília, 2012a.

_____. IBGE. **Censo Demográfico, 2010.** Disponível em: <www.ibge.gov.br> Acesso em 06 de junho de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br> . Acesso em 11 de abril de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012b.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Governo Federal. Brasília: 2000.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013b.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CEB nº 07/2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, 2010.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. Coleção Pensamento e ação na sala de aula. 11ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CASTRO, M.H.G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios**. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: 18 de abril de 2018.

CHUEIRI, M. S. F. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. In. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. 9ªed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DE MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, núm. 51, setembro-dezembro, 2012, pp. 551-572. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro, Brasil.

DE MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 25, n. 2, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível

em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/19499>>. Acesso em: 16 de maio de 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Ed., 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais**. EccoS Revista Científica, vol. 4, núm. 2, dezembro, 2002, pp. 79-88. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540206>> . Acesso em 04 de abril 2018.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003b.

MASSINI-CAGLIARI, G. **Decifração da escrita: um pré-requisito ou uma primeira leitura?** Leitura: Teoria & Prática. Campinas: Mercado Aberto, ALB, nº 23, junho/1994. p. 24 – 27.

MEC. INEP. **Provinha Brasil – Reflexões sobre a prática**. Brasília, 2008

OLIVEIRA, J. B. A. **Alfabetização no Brasil**. Revista USP. São Paulo. n. 100. p. 21-32. Dezembro/Janeiro/Fevereiro. 2013-2014.

_____. **Avaliação em Alfabetização**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 375-382, jul./set. 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. 8. ed. São Paulo. Cortez. Guia da Escola Cidadã. v. 2. Instituto Paulo Freire. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Coleção memória da educação. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da Alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização.** Tese de doutorado. UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Dimensão, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

ÚLTIMO SEGUNDO. **No ritmo atual, Brasil atingirá meta de ensino com décadas de atraso, diz estudo.** Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2016-09-09/brasil-ensino.html>> Acesso em 02 de abril 2018.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. São Paulo. n° 2. Jul./Dez. 1990

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.