

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ROSA NEIVA STREIT**

**“PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A SUA APLICAÇÃO EM  
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO  
GRANDE/MS”**

**Campo Grande, MS  
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ROSA NEIVA STREIT**

**“PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A SUA APLICAÇÃO EM  
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO  
GRANDE/MS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Bartolina Ramalho Catanante.

Campo Grande, MS  
2018

S897pStreit, Rosa Neiva.

“Provinha Brasil: Um estudo sobre a sua aplicação em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande / MS” / Rosa Neiva Streit. Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

137f.; 30cm.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante.

1. Políticas educacionais. 2. Avaliação em larga escala. 3. Provinha Brasil. 4. Alfabetização. I. Título.

CDD 23.ed. 370.115

**ROSA NEIVA STREIT**

**“PROVINHA BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A SUA APLICAÇÃO EM  
ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO  
GRANDE/MS”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de Formação: Formação de Educadores.

Aprovado em 18/05/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dra. Bartolina Ramalho Catanante (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Dedico este trabalho a minha mãe Ecilda, que sempre nos incentivou aos estudos mesmo sabendo que ficaríamos longe dela fisicamente e nos ensinou a nunca perdermos a essência – o amor, o respeito, a honestidade e a gratidão!

## AGRADECIMENTOS

**É momento de agradecer!** E agradecer é um gesto que torna as pessoas maiores e melhores.

Agradeço a Deus, que é presença constante em minha vida, é a luz, é o ar, é a vida. À Santa Terezinha, que me protege a cada passo, a cada desafio.

A minha família, que mesmo distante nunca deixou de estar presente: meus pais, Normélio Edmundo e Ecilda de Souza (*in memoriam*), que, apesar das dificuldades de pequenos agricultores, sempre nos ensinaram a amar, respeitar e abraçar as oportunidades que a vida nos oferece. Aos irmãos: Elira, Zenaira, Ari, Enalda, José, Maria Cristina e Inês Amanda, que são exemplos de honestidade, dignidade e perseverança. Ao meu esposo Antônio de Pádua, que me apoiou nesta caminhada difícil e ímpar. Às minhas sobrinhas e aos meus sobrinhos, que tornam minha vida mais feliz. Enfim, a todos que fazem parte da minha vida familiar: amo infinitamente cada um de vocês.

A minha orientadora Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, por tantos conhecimentos transmitidos ao longo desta caminhada e por me acolher com tanto amor no GEPPEHER/UEMS – Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Planejamento Educacional, História e Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais. A todos os membros do grupo pela oportunidade de partilha e diálogo.

Às professoras da Banca Examinadora Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito (UEMS) e Profa. Dra. Maria Dilneia Espindola Fernandes (UFMS), pelas importantes contribuições, sugestões de leitura e pelo imenso carinho e disponibilidade durante o processo de qualificação.

À Profa. Dra. Celi Neres, coordenadora do Programa Profeduc, que me concedeu a bolsa do Pibap, proporcionando assim uma nova aprendizagem junto às turmas de graduação de Pedagogia; enfim, a todos os professores que ministraram brilhantemente as aulas, o meu respeitoso agradecimento.

Aos colegas de turma do Mestrado, dividimos as dores, as alegrias e a torcida pelo sucesso do outro, assim tornamo-nos grandiosos. Agradeço em especial àqueles que se tornaram meus amigos: Maria Elisa Vilhamaior, Lilian Flávia Muller, Gilvânia Marques Rosa Leonardo, Franciele Cristina da Silva e Izadir Francisco de Oliveira, este que dividiu comigo a orientadora e as parceiras do grupo GEPPEHER.

À querida amiga Celi Traude Kellermann, que dedicou parte de suas férias para auxiliar-me na escrita, sugerindo enfoques e direcionamento preciosos.

À diretora Rosa Ida Dávalo Rodrigues, representando toda a equipe da Escola Municipal Desembargador Carlos Garcia de Queiroz (minha casa por 12 anos), que me apoiou muito durante o período de estudos, ajustando meus horários de aula e organizando minhas saídas necessárias. Às minhas crianças, estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental (2016), que me esperavam ansiosos para aquele abraço de boas-vindas: todo esse amor não tem preço.

Às escolas participantes desta pesquisa, representadas pelos seus gestores e professoras alfabetizadoras, por terem me acolhido com tanto carinho e contribuído com relevantes informações.

À equipe da Divisão de Avaliação da SEMED, por disponibilizar dados importantes e fundamentais a esta pesquisa.

A minha homenagem e gratidão ao Prof. Dr. Roberto Ortiz Paixão (*in memoriam*) que com tanta sabedoria e dedicação fez a diferença para a Educação e para a UEMS.

Muito obrigada, sem vocês nada seria possível!

*Há escolas que são gaiolas e há escolas que são  
asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os  
pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros  
engaiolados são pássaros sob controle.  
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde  
quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um  
dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a  
essência dos pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros  
engaiolados. O que elas amam são pássaros em  
vôo. Existem para dar aos pássaros coragem  
para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem  
fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros.  
O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser  
encorajado.*

*(Rubem Alves)*



## RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de estudo e investigação a avaliação em larga escala Provinha Brasil, criada por meio da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, e incluída no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação como um instrumento diagnóstico para avaliar o nível de alfabetização dos alunos nas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental e diagnosticar, precocemente, possíveis insuficiências das habilidades de leitura e de Matemática, como também oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que lhes permitisse acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial, além de diagnosticar a realidade de cada escola. Frente ao exposto, o estudo traçou como objetivo geral analisar como a gestão escolar das escolas municipais de Campo Grande/MS, com a colaboração da divisão de avaliação da SEMED, participou da aplicação e da análise dos resultados da Provinha Brasil e quais as contribuições desse instrumento para a melhoria na qualidade da alfabetização dos estudantes. Para apreender a base teórica sobre as políticas educacionais de avaliação em larga escala, a revisão bibliográfica foi orientada a partir dos estudos de Freitas (1992; 2009); Saviani (1996; 2007); Vasconcellos (2002; 2007); Freitas (2007); Peroni (2001; 2006) e Souza (1997; 2016), entre outros, que pesquisam as políticas públicas brasileiras. Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, análise documental e empírica, com entrevistas semiestruturadas, tendo como sujeitos dois gestores escolares e quatro professoras que atuam nos segundos anos do Ensino Fundamental de duas escolas municipais localizadas na zona urbana da cidade, além de um técnico do setor de divisão de avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. A pesquisa revelou que a avaliação em larga escala impõe que o retrato da educação seja apresentado por meio de números, permanecendo como um desafio conciliar a qualidade oferecida a partir dos resultados obtidos. As análises das entrevistas demonstraram contradição a respeito desse instrumento de avaliação e o uso dos seus resultados. Para as professoras alfabetizadoras, a Provinha não produziu impactos relevantes no processo de alfabetização, estando distante da realidade das escolas. Os gestores avaliaram o processo como positivo, no sentido de aprimorar as ações pedagógicas, mas negativo por gerar treinos. A Divisão de Avaliação, por sua vez, define a vigência do teste como um período produtivo, uma vez que se trabalhou em parceria com os demais setores da Semed e com as escolas na leitura e interpretação dos dados gerados a partir dos testes em larga escala. A Provinha foi extinta em 2017. Esses resultados conduziram a elaboração de uma proposta de intervenção, exigência do Mestrado Profissional, que será apresentada à Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de aprofundar os estudos e as reflexões sobre a avaliação em larga escala com os professores alfabetizadores e os gestores das escolas participantes da pesquisa.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais, Avaliação em larga escala, Provinha Brasil, Alfabetização.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to study and investigate the large-scale evaluation *Provinha Brasil*, created by Ordinance Normative no. 10, of April 24, 2007, and included in the Plan of Commitment All for Education as a diagnostic tool to evaluate the level of students literacy in the classes of 2nd year of Elementary School and to diagnose, early on, possible insufficiencies of reading and mathematics skills, as well as to provide teachers and school administrators with an instrument that would allow them to monitor, evaluate and improve the quality of initial literacy, in addition to diagnosing the reality of each school. Due to the above, the study aimed to analyze how the school management of the municipal schools in Campo Grande/MS, with the collaboration of the evaluation division of SEMED, participated in the application and analysis of the *Provinha Brasil* results and what contributions this instrument makes to improve the quality of student literacy. In order to understand the theoretical basis of large-scale educational evaluation policies, the bibliographic review was based on the studies of Freitas (1992, 2009); Saviani (1996, 2007); Vasconcellos (2002, 2007); Freitas (2007); Peroni (2001, 2006) and Souza (1997, 2016), among others, who research Brazilian public policies. In order to reach the proposed objectives, the research used the qualitative approach, documental and empirical analysis, with semi-structured interviews, having as subjects two school managers and four teachers who work in the second years of Elementary Education of two municipal schools located in the urban area of the city, as well as a technician from the evaluation division sector of the Education Municipal Department of Campo Grande/MS. The research revealed that the large-scale evaluation requires that the picture of education be presented through numbers, remaining a challenge to conciliate the quality offered from the results obtained. The analysis of the interviews showed contradiction regarding this evaluation instrument and the use of its results. For the literacy teachers, *Provinha* did not produce any significant impacts on the literacy process, being far from the reality of schools. The managers understanding the process as positive, in order to improve the pedagogical actions, but negative for generating training. The Evaluation Division, on the other hand, defines the validity of the test as a productive period, since it has worked in partnership with the other sectors of Semed and with the schools in the reading and interpretation of the data generated from the large-scale tests. The *Provinha* was extinguished in 2017. These results led to the preparation of a proposal for intervention, a requirement of the Professional Master's Degrees, which will be presented to the Municipal Education Department in order to deepen the studies and the reflections on the large-scale evaluation with the literacy teachers and the managers of the participating schools of the research.

**Keywords:** Educational Policies, Large-scale evaluation, *Provinha Brasil*, Literacy.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Indicadores nacionais quanto aos resultados dos anos iniciais.....	49
<b>Tabela 2</b> - Resultados e Metas (Anos Iniciais) – Município de Campo Grande (IDEB) .....	65
<b>Tabela 3</b> - Resultados e Metas (IDEB) – Município de Campo Grande .....	65
<b>Tabela 4</b> - Taxa de reprovação – anos iniciais (REME) .....	65
<b>Tabela 5</b> - Taxa de Reprovação – anos finais do Ensino Fundamental .....	66
<b>Tabela 6</b> - Movimento e rendimento escolar no Ensino Fundamental em Campo Grande, MS .....	67
<b>Tabela 7</b> - Média geral de acertos e nível dos 1º e 2º testes da Provinha Brasil de Leitura (2011-2016) .....	71
<b>Tabela 8</b> - Comparativo dos níveis de desempenho e das médias de acerto – 1º e 2º testes da Provinha Brasil de Matemática (2011-2016) .....	72
<b>Tabela 9</b> - Resultados e meta IDEB) dos anos iniciais (E1) .....	76
<b>Tabela 10</b> - Resultados e metas IDEB - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (E2) .....	78
<b>Tabela 11</b> - Resultados e metas IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental (E2) .....	78

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento das Produções Acadêmicas – 2017 .....	22
<b>Quadro 2</b> – Informações das Dissertações e Teses Seleccionadas – BDTD – 2017.....	22
<b>Quadro 3</b> – Informações das Dissertações e Teses Seleccionadas (2017) .....	25
<b>Quadro 4</b> – Informações da Tese Seleccionada .....	29
<b>Quadro 5</b> – Dissertações PROFEDUC – UEMS / MS .....	30
<b>Quadro 6</b> – Nível de Desempenho – Leitura.....	52
<b>Quadro 7</b> – Matriz de Referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial ...	52
<b>Quadro 8</b> – Níveis de Desempenho em Matemática.....	53
<b>Quadro 9</b> – Matriz de Referência da Avaliação em Matemática .....	54
<b>Quadro 10</b> – Perfil dos Participantes da Pesquisa (2017) .....	85

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Questão 6 do Teste de Matemática .....	51
<b>Figura 2</b> – Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul .....	58
<b>Figura 3</b> - Planilha de Acompanhamento da Aprendizagem do 1º ano .....	63

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Impacto Financeiro da Educação no Município de Campo Grande/MS .....	59
<b>Gráfico 2</b> - Taxa de Impacto Financeiro em Educação (Campo Grande/MS) .....	59
<b>Gráfico 3</b> - Número de escolas municipais por região de Campo Grande/MS .....	60
<b>Gráfico 4</b> – Taxa de Reprovação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	62
<b>Gráfico 5</b> - Professores lotados na REME .....	68

## ABREVIATURAS E SIGLAS

**ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização

**ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica

**ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**COEB** – Coordenadoria de Educação Básica

**DAV** – Divisão de Avaliação

**DEED** – Diretoria de Estudos Educacionais

**DF** – Distrito Federal

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**ENC** – Provão – Exame Nacional de Cursos

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

**FUNDEF** – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

**GEPPEHER** – Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Planejamento Educacional e Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Racial

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano

**INEP** – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MS** – Mato Grosso do Sul

**ONG** – Organização Não-Governamental

**OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PIB** – Produto Interno Bruto

**PSPN** – Piso Salarial Profissional Salarial

**PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PROFEDUC** – Programa de Mestrado Profissional em Educação

**PRONATEC** – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SCIELO** – Scientific Electronic Library Online

**SUPED** – Superintendência de Políticas Educacionais

**UEMS** – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

**UF** – Unidade Federativa

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA – MAIS QUALIDADE À EDUCAÇÃO BRASILEIRA?</b> .....	33
1.1 A concepção das políticas de avaliação em larga escala no Brasil.....	33
1.2 O cenário atual das políticas de avaliações em larga escala no Brasil.....	40
1.3 Provinha Brasil: uma política de avaliação para a alfabetização.....	46
1.3.1 Um ensaio sobre o que é avaliado no instrumento Provinha Brasil.....	50
<b>CAPÍTULO II – A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS</b> .....	57
2.1 Breve panorama do município de Campo Grande/MS.....	57
2.2 Estrutura educacional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS – REME.....	61
2.3 Relatório da Provinha Brasil na REME: um diagnóstico da alfabetização do 2º ano.....	70
2.4 O <i>lócus</i> central da pesquisa empírica – perfil das escolas pesquisadas.....	73
2.5 A gestão escolar: o elo na articulação da prática pedagógica.....	79
<b>CAPÍTULO III – IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	83
3.1 O caminho para a construção da pesquisa – desafios e possibilidades.....	84
3.2 Perfil e informações dos sujeitos da pesquisa.....	85
3.3 As entrevistas semiestruturadas – momento de articular o diálogo.....	86
3.4 A gestão escolar das escolas municipais de Campo Grande/MS – uma interlocução sobre as ações no cenário educacional.....	88
3.5 A concepção das professoras alfabetizadoras sobre o ato de avaliar e os instrumentos em larga escala no fazer pedagógico.....	92
3.6 A divisão de avaliação da Semed – formadora ou reguladora?.....	98
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106
<b>ANEXOS</b> .....	116
<b>APÊNDICES</b> .....	126

## INTRODUÇÃO

O Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) contempla como área de concentração a formação de professores, mantendo duas linhas de pesquisa: Organização do Trabalho Didático e Formação de Professores e Diversidade, esta a que a presente pesquisa está vinculada.

Este trabalho teve origem a partir do interesse dessa pesquisadora em estudar as políticas públicas de avaliação em larga escala e das inquietações manifestadas no decorrer do exercício profissional como professora alfabetizadora.

Com a vigência da Lei 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos, iniciando-se assim aos seis anos de idade, ocorreram muitas mudanças na Rede Municipal de Ensino (REME) e, dessa maneira, foram muitas as exigências tanto da Secretaria de Educação quanto das equipes gestoras das escolas sobre o encaminhamento do trabalho com a avaliação em larga escala e, conseqüentemente, acerca dos resultados obtidos.

Além disso, em 2007 foi concedida pelo Tribunal de Justiça do estado do Mato Grosso do Sul/MS, uma liminar, com sentença proferida no processo número 001.07.041571.5 da Vara de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais e Homogêneos, que autorizava a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental de crianças com cinco anos de idade e que iriam completar seis anos no decorrer do ano letivo (de janeiro a dezembro), implementada na Rede Municipal de Ensino a partir de 2008. Esse período foi de muitas transformações na educação municipal, tanto em relação a questões pedagógicas quanto de infraestrutura.

Em 2009, tive a primeira experiência com a Provinha Brasil, quando a apliquei a uma turma de 2º ano e, com os resultados em mãos – pois eram os professores que aplicavam e corrigiam as provas, avalei algumas questões, tendo percebido que poderia trabalhar mais com leitura. Isso modificou minha prática pedagógica, sem deixar de atender as exigências das diretrizes curriculares e da escola. Dessa forma, durante os três anos em que trabalhei com as turmas de 2º ano, usei os resultados da provinha para diagnosticar as dificuldades apresentadas pelas crianças e não para puni-las.

Em 2012, na função de coordenadora pedagógica, vivenciei uma exigência maior sobre os resultados obtidos e sobre o fazer pedagógico. Nesse período, os índices apresentados por algumas turmas de alfabetização eram muito baixos, exigindo de toda a equipe escolar ações para suprir as dificuldades dos estudantes. A Secretaria de Educação oferecia formação continuada em polos de estudos, porém isso não foi suficiente. Continuei me aperfeiçoando por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* em coordenação

pedagógica e em gestão escolar, reacendendo o meu estímulo em pesquisar e aprofundar a temática da avaliação em larga escala.

No entanto, com o ingresso no curso de Mestrado Profissional, muitas teorias, concepções e verdades foram desconstruídas, uma vez que desenvolvi outra visão de política educacional e o que está ou estava por trás de cada uma e, a partir de referências de autores conceituados, a discussão tornou-se esclarecedora. Outro grande e significativo momento foi conhecer e fazer parte do grupo de estudos coordenado pela Professora Dra. Bartolina Ramalho Catanante, orientadora desta pesquisa – o Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Planejamento Educacional, História e Formação de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais (GEPPEHER/UEMS), além de participar de eventos relacionados ao grupo e ter envolvimento com temáticas que discutem as políticas vigentes: fatores que enriqueceram a minha trajetória pessoal e profissional.

Perante essa asserção, o projeto de pesquisa que deu origem a esta Dissertação foi redimensionado, elegendo-se como objeto de investigação a avaliação em larga escala, especificamente a Provinha Brasil. Criada pelo Governo Federal sob o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, a prova integrava-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicada desde 2008 como um instrumento diagnóstico para avaliar o nível de alfabetização de alunos/turmas do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para diagnosticar precocemente as possíveis insuficiências relacionadas às habilidades de leitura e de Matemática, como também visa oferecer a professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças e, além disso, realizar o diagnóstico acerca da realidade de cada escola (BRASIL, 2007).

A Provinha Brasil<sup>1</sup>, por determinação do INEP, era aplicada duas vezes ao ano, no início e no final do período letivo. Dessa forma, haveria possibilidade de obter um diagnóstico mais preciso da evolução da aprendizagem das crianças nas habilidades de leitura e Matemática (BRASIL, 2007).

Porém, percebe-se que entre os pesquisadores há divergências sobre a Provinha Brasil. Freitas (2013)<sup>2</sup> assegura que “[...] a avaliação foi eficiente em evitar o ranqueamento e a pressão sobre o docente, a prova vai direto ao pedagógico, ao diagnóstico, provendo o professor de informações sobre seus estudantes”. Já Simões (2013)<sup>3</sup> acredita que “[...] os

---

<sup>1</sup> A Provinha Brasil foi extinta a partir do Ofício nº 127/2017/Gabinep.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/pressao-pela-alfabetizacao/>. Acesso em 18 de abr.2017.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/pressao-pela-alfabetizacao>. Acesso em 18 de abr.2017.

professores não utilizam os resultados das avaliações para repensar suas práticas pedagógicas, aplicam[na] de forma obrigatória”, haja vista a demanda do MEC e dos demais órgãos educacionais.

Assim, esta investigação tem como objetivo geral analisar como a gestão escolar das escolas municipais de Campo Grande/MS, com a colaboração do setor de avaliação, participou da aplicação e da análise dos resultados da avaliação em larga escala Provinha Brasil e quais as contribuições desse instrumento para o avanço da qualidade na alfabetização dos alunos.

Dessa forma, algumas questões nortearam a discussão: no período de vigência da Provinha Brasil (2008-2016), houve o avanço da qualidade na alfabetização dos estudantes da REME? As escolas pesquisadas articularam os resultados da Provinha Brasil ao fazer pedagógico, elaborando e incluindo ações na proposta pedagógica que possibilitassem sanar as dificuldades individuais dos estudantes? Se incluíram, quais ações ou estratégias foram implementadas? Quais ações foram efetivadas pela equipe da Divisão de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação para alcançar os objetivos da Provinha Brasil?

Para que a pesquisa tivesse êxito, determinaram-se os objetivos específicos, suporte fundamental no processo, quais sejam: a) conceituar e compreender a institucionalização das avaliações em larga escala no Brasil com ênfase na Provinha Brasil; b) averiguar o cenário da Rede Municipal de Educação – REME, aprofundando o que trazem os documentos oficiais nacionais e municipais, os dados do IDEB do município e os relatórios dos resultados da Provinha Brasil e c) verificar como as escolas, com o apoio do setor de avaliação da SEMED, trabalharam os resultados das avaliações em larga escala para a alfabetização – Provinha Brasil – no período de sua vigência.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa utilizou a abordagem qualitativa, pela qual a interação entre o pesquisador e os sujeitos é essencial. Minayo (2011, p. 22) evidencia que essa metodologia “[...] responde a questões particulares, que se atenta, nas ciências sociais, com um nível de realidade que trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”.

A investigação foi realizada em duas escolas municipais que optaram pela adesão à Provinha Brasil no ciclo da alfabetização e que estão localizadas na zona urbana da capital. Optou-se por escolas em regiões diferentes com características também singulares, e o que as difere, além da clientela, é que uma delas atende às turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, e a outra contempla a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino

Fundamental. No entanto, ambas são coordenadas pela equipe da Secretaria de Educação do município e são regidas pelas diretrizes curriculares da REME.

A coleta de dados empíricos deu-se por meio de entrevista semiestruturada. Esclarecida por Gil (1999, p. 120), esta permite que o sujeito entrevistado tenha “[...] liberdade em expressar-se, porém, quando o assunto se desviar do tema original, faz-se necessária uma retomada”. Minayo (2002, p. 59) acrescenta que, “[...] durante as entrevistas, acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes chega num tom de confiança. [...] Este relato fornece um material extremamente rico para a análise do vivido”. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas, embora, durante a análise dos dados, tenham sido consideradas somente as questões correspondentes à investigação, de modo que os diálogos na íntegra comporão os apêndices.

Além das entrevistas, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos de cada escola e os relatórios dos resultados da Provinha Brasil organizados pelo Núcleo de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, órgão subordinado à Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED) e à Coordenadoria de Educação Básica (COEB), cuja competência define-se por assessorar os demais setores da Secretaria Municipal de Educação nos assuntos de avaliação externa.

Neste trabalho, os sujeitos que compõem a base da investigação são quatro professoras alfabetizadoras que atuam com as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, dois gestores escolares e um técnico do setor de divisão de avaliação da Secretaria Municipal de Educação.

Na realização das entrevistas, baseamo-nos em um roteiro previamente elaborado, mas usado com flexibilidade com vistas a assegurar a qualidade no levantamento dos dados. Convém registrar, nesse cenário, que as entrevistas foram autorizadas para o uso e divulgação das informações, mantendo-se, todavia, o anonimato dos sujeitos participantes.

Além disso, foram analisados documentos oficiais que regulamentam a Provinha Brasil, com investigação no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>4</sup> – com vistas à matriz curricular e aos níveis de desempenho na leitura e na Matemática. Ademais, foram consultados relatórios da Provinha Brasil elaborados pela Divisão de Avaliação da Secretaria de Educação e o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas, especialmente no que se refere à avaliação retratada pela escola.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) e pela urgência na melhoria da qualidade da educação, intensificaram-se os debates sobre as

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 22 de abr.2017.

políticas de avaliação educacional. O que se avaliava antigamente era visto como um acerto de contas, uma categoria permeada por contradições, com visões polêmicas e controversas (FREITAS, 2014). Assim, avaliar torna-se um desafio e mudar a avaliação significa mudar a escola (PERRENOUD 1993). Porém, há um grande perigo em avaliar conforme os tempos passados. Segundo Luckesi (1998, p. 18), “[...] pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra [...]”. O autor defende a ideia de que aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, simultâneo a isso, deve-se aprender a praticar a avaliação, traduzindo-os em atos do cotidiano (LUCKESI, 2011, p. 30).

Nesse contexto, é importante destacar que esta pesquisa discute a avaliação como um processo construtivo que conduz a aprendizagem com intervenção e não somente os resultados.

Igualmente, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, o governo passou a fazer uso das avaliações externas em larga escala para diagnosticar a educação básica brasileira e atores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado, assim como dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 1990).

Portanto, para estabelecer uma discussão relevante sobre o objeto desta pesquisa, foi fundamental verificar o estado da arte, que tem por objetivo “[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento”, articulando-se essa ação de levantamento bibliográfico a estudos que estabelecem direcionamento e solidez para a estruturação da escrita (FERREIRA, 2002, p. 258).

Para tal, em um primeiro momento, foi realizada uma busca em endereços eletrônicos previamente selecionados, nos quais se encontram publicadas pesquisas relevantes que abrangem o tema Provinha Brasil e contribuem para o objeto de estudo, sendo eles: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), que compreende pesquisas brasileiras, como teses e dissertações; a base de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online) e do Profeduc (Programa de Mestrado Profissional em Educação – UEMS). O recorte temporal foi delimitado para o período de 2013 a 2016.

Para essa busca, definiram-se como critérios os descritores “Provinha Brasil”, “Política de Avaliação em Larga Escala” e “Gestão Escolar e Provinha Brasil”. O quadro a

seguir apresenta o número de estudos acadêmicos encontrados de acordo com os termos pesquisados.

### Quadro 1 – Levantamento das Produções Acadêmicas – BDTD - 2017

Palavras-chave	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados
Provinha Brasil	35	6
Política de Avaliação em Larga Escala	88	7
Gestão Escolar e Provinha Brasil	3	1
<b>Total</b>	<b>126</b>	<b>14</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora

Vê-se, pois, que foram encontrados 126 trabalhos, entre teses e dissertações, no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Em seguida, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e referências, para certificar-se de que as publicações continham elo com o objeto desta pesquisa. Após essa etapa, houve a seleção das produções, chegando-se a um total de 14 estudos, estes considerados relevantes por contribuírem com esta investigação.

No Quadro 2, foram organizados e examinados os trabalhos selecionados com base no descritor: “Provinha Brasil”, com o desígnio de compreender o contexto de cada produção.

### Quadro 2 – Informações das dissertações e teses selecionadas - (2017)

Nível de Trabalho Título	Autor (a) Orientador (a)	Universidade Ano
<b>Tese:</b> Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora	Georgyanna Andréia Silva Morais Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca	Universidade Federal de Fortaleza – CE 2014
<b>Dissertação:</b> Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil	Thais Thalyta Da Silva Prof. Dr. Arthur Gomes de Morais	Universidade Federal de Pernambuco – PE 2013
<b>Dissertação:</b> Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no Programa Provinha Brasil	Ana Paula Rocha Endlich Profa. Dra. Cláudia Maria Mendes Gontijo	Universidade Federal do Espírito Santo – ES 2014
<b>Tese:</b> Provinha Brasil e regulação: implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico	Elisângela Teixeira Gomes Dias Profa. Dra. Benigna Maria de Freitas Villas Boas	Universidade de Brasília – DF 2014
<b>Dissertação:</b> Provinha Brasil: repercussões nas práticas curriculares da	Daniele Lenharo Appolinário Profa. Dra. Mônica Piccione	Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP

educação infantil	Gomes Rios	2015
<b>Dissertação:</b> Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções	Patrícia da Silva Onório Pereira Prof. Dr. João Mendes da Rocha Neto	Universidade de Brasília – DF 2015

**Fonte:** BDTD 2017 – Organizado pela pesquisadora.

A primeira pesquisa selecionada foi a tese intitulada “Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora”, defendida na Universidade Federal de Fortaleza/CE, por Moraes (2014), que teve como objetivo analisar as contribuições da Provinha Brasil para a reorganização das práticas pedagógicas alfabetizadoras com vistas a garantir a aprendizagem dos alunos.

A pesquisadora investigou a prática das professoras alfabetizadoras com um olhar para a Provinha Brasil. A análise dos resultados indicou que houve ausência de conhecimentos, por parte das docentes, sobre a prática avaliativa da Provinha Brasil, carecendo de uma intervenção. Após essa ação, segundo Moraes (2014), as participantes revelaram que o ponto central da contribuição da Provinha Brasil é a avaliação da aprendizagem, evidenciando, além da avaliação diagnóstica, o caráter formativo.

Já dissertação defendida por Silva (2013) pela Universidade Federal de Pernambuco/PE com o tema “Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil” teve como mote identificar as concepções de professoras a respeito da Provinha Brasil, verificando como se dava a aplicação dessa avaliação e se ela poderia interferir nos resultados.

Silva (2013) aplicou, em sala de aula, as edições de 2011 e 2012, com o intuito de analisar a evolução dos conhecimentos dos alunos, e percebeu que é preciso uma maior participação dos docentes para a aplicação e o uso adequado da prova. A dissertação defende a utilização de avaliações diagnósticas que permitam à escola pública acompanhar o progresso dos alfabetizandos.

A dissertação de Endlich (2014), “Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no Programa Provinha Brasil”, da Universidade Federal do Espírito Santo/ES, por sua vez, mostra-se como uma pesquisa documental com o objetivo de compreender o contexto de produção, autoria e destinatários da Provinha Brasil, analisando concepções de alfabetização, leitura e escrita implícitas na avaliação no período de 2008 a 2012, bem como o panorama em que esse programa é produzido. A discussão estendeu-se à formação escolar, investigando como a diferenciação teórica entre alfabetização e letramento concretiza-se na organização



das provas. Ela concluiu que a Provinha Brasil contribui para a subtração das potencialidades políticas e transformadoras do aprendizado da língua materna no país.

A tese “Provinha Brasil e regulação: implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico”, defendida por Dias (2014) pela Universidade de Brasília/DF, buscou compreender as implicações da Provinha Brasil para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal a partir do processo de multirregulação dessa política de avaliação, considerando as contradições e as ambiguidades da realidade histórico-social investigada. Para alcançar seus objetivos, a pesquisadora observou as ações dos gestores da Secretaria de Educação local (SEEDF) e acompanhou o trabalho desenvolvido pelos gestores, coordenadores e professores no período de um ano letivo, por meio de registro de depoimentos, entrevistas e questionários.

Dias (2014) ressalta que os dados empíricos, articulados à análise documental, possibilitaram o confronto entre a intenção propagada e a realidade vivenciada, pois, dependendo da forma como é utilizada a Provinha Brasil, ela pode tanto possibilitar a busca de alternativas voltadas à melhoria do ensino quanto servir para cumprir as teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar. A pesquisa se aproxima deste trabalho, de maneira que, no decorrer da escrita, contribuirá devido a ambos os enfoques serem semelhantes.

A dissertação “Provinha Brasil: repercussões nas práticas curriculares da educação infantil”, defendida por Appolinário (2015) na Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP, também se aproximou de questões tratadas por este estudo, visto que fundamenta-se na literatura sobre políticas públicas em avaliação, especificamente na Provinha Brasil, e em concepções de Educação Infantil e práticas curriculares na contemporaneidade.

Appolinário (2015) destaca que seu objetivo principal foi analisar em que medida a Provinha Brasil repercute nas práticas curriculares da Educação Infantil segundo a percepção de professores e gestores e tem abordagem qualitativa, análise documental, entrevistas semiestruturadas e aporte teórico de Freitas, Afonso, Esteban, entre outros, sob uma perspectiva crítica.

Pereira (2015), por seu turno, defendeu a dissertação “Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções”, na Universidade de Brasília/DF, e teve como objetivo compreender de que forma os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização e da Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil e como são utilizados pelos gestores estaduais de educação. Pereira

(2015), de acordo com as análises, demonstra que a influência dos resultados das avaliações na gestão de políticas públicas, como o próprio PNAIC, é incipiente e não há influência direta dos resultados das avaliações ANA e Provinha Brasil nas políticas educacionais desenvolvidas pelos estados pesquisados.

Em relação aos trabalhos selecionados com a palavra-chave “Política de Avaliação em Larga Escala”, eles são demonstrados a seguir:

**Quadro 3: Informações das dissertações e teses selecionadas (2017)**

<b>Nível de Trabalho Título</b>	<b>Autor (a) Orientador (a)</b>	<b>Universidade Ano</b>
<b>Dissertação:</b> Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais	Tiago Bittencourt de Souza Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian	Universidade Estadual Paulista – Marília/SP 2014
<b>Dissertação:</b> Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da rede municipal de Cachoerinha/RS	Edson Leandro Unoff Tavares Profa. Dra. Berenice Corsetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS 2013
<b>Dissertação:</b> A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo	Amanda Polato Profa. Dra. Regiane Helena Bertagna	Universidade Estadual Paulista – Rio Claro/SP 2016
<b>Tese:</b> Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores	Rita de Cássia Silva Godoi Menegão Profa. Dra. Maria Marcia Sigríst Malavasi	Universidade Estadual de Campinas/SP 2015
<b>Dissertação:</b> O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses	Andréa Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira	Universidade Federal de Juiz de Fera/MG 2016
<b>Dissertação:</b> Efeitos da Política de Avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (20005-2013)	Ana Cristina Ghisleni Profa. Dra. Maria Beatriz Luce	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS 2015
<b>Dissertação:</b> Políticas Públicas Educacionais e o resultado do IDEB das	Patrícia Montenegro Freire de Carvalho	Universidade Federal da Paraíba/PB

escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino	Prof. Dr. Luiz de Sousa Júnior	2013
---	--------------------------------	------

**Fonte:** BDTD, 2017. Organização da pesquisadora.

A dissertação “Avaliação em larga escala, gestão e qualidade de ensino em duas escolas públicas municipais”, de Souza (2014), pela Universidade Estadual Paulista – Marília/SP, propõe como objetivo central analisar as repercussões da política de avaliação em larga escala no âmbito da gestão de duas escolas públicas municipais de Ensino Fundamental que obtiveram salto positivo nesse tipo de avaliação (IDEB) no ano de 2011 em relação a 2009. A escola com melhor desempenho localiza-se na zona rural, enquanto segunda em evolução, na zona urbana, ambas inseridas em sistemas municipais de educação muito distintos. Souza (2014) comprovou que os entrevistados (equipe de gestão, pais, alunos, professores e funcionários) apresentaram uma concepção de qualidade mais ampla, mas que não pode ser vivenciada porque predominou a função da gestão como controle e não como mediação para a construção coletiva dos fins educacionais.

Tavares (2013), por seu turno, defendeu a dissertação “Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Municipal de Cachoeirinha/RS” pela Unisinos, RS, e investigou, a partir de entrevistas semiestruturadas, a visão de gestores educacionais e escolares; e também, por meio de questionários aplicados aos professores, verificou as contradições existentes nas políticas educacionais de avaliação em larga escala em relação à qualidade da educação no Ensino Fundamental.

A pesquisa de mestrado com abordagem qualitativa de natureza dialética e histórico-crítica evidenciou as discrepâncias entre as políticas educacionais nacionais e municipais que avaliam a qualidade educacional e as práticas educativas avaliativas dos gestores municipais e dos professores. Tavares (2013) declara que há contraste, também, entre a avaliação educacional das escolas e a de larga escala da educação básica brasileira.

Já na dissertação “A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo”, pela Universidade Estadual Paulista – Rio Claro/SP, Polatto (2016) pretendeu analisar como as avaliações em larga escala se relacionam com a organização do trabalho escolar. A autora observou reuniões de planejamento, as aulas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (9º ano do Ensino Fundamental), realizou entrevistas com os professores e gestores, analisou o projeto político-pedagógico das escolas e realizou pesquisa bibliográfica sobre o assunto. Ela explorou ainda o contexto histórico das políticas educacionais sob a

influência do Banco Mundial e apresentou as principais avaliações em larga escala e os índices gerados por elas, além de referenciar autores que defendem sua criação e uso e os que são contrários.

Segundo Polatto (2016), os dados indicaram que o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), mais do que as outras avaliações, tem um papel central nas duas escolas pesquisadas, posto que o cotidiano escolar tem se baseado nele.

Menegão (2015), por sua vez, defendeu a tese “Impactos da avaliação externa no currículo escolar: percepções de professores e gestores”, pela Universidade Estadual de Campinas/SP, e abordou a avaliação externa em larga escala em sua interface com o currículo escolar. A autora partiu do pressuposto de que as políticas de avaliação servem para demarcar o que deve ser valorizado e ensinado nas escolas, entre outras atribuições. No entanto, Menegão (2015) pressupõe que toda política, ao ser implementada, está sujeita a modificações, seja pela interpretação e recriação dos sujeitos, seja pelas condições estruturais e culturais que as materializam. Por isso, determinou como objetivos analisar como a avaliação externa está se concretizando nas escolas, bem como debater o que se entende por qualidade da educação. Ela defende a qualidade social, cuja finalidade é promover uma formação ampla, assentada no tripé: acesso, permanência e aprendizagem significativa e sólida, em múltiplas dimensões para todos e para cada um dos estudantes, sejam quais forem suas condições socioeconômicas e culturais.

Nesse estudo, a autora busca responder às questões: como a avaliação externa está se materializando na escola e no currículo escolar? Que alterações os professores dizem ter se configurado nos currículos escolares no contexto dos testes de desempenho escolar? Nesse sentido, os resultados da investigação revelam que a avaliação externa em larga escala abala o contexto escolar, com tensão e pressão produzidas para elevar o desempenho das escolas no IDEB.

Já na dissertação “O gestor escolar e os desafios da apropriação dos resultados das avaliações em larga escala: impactos de intervenções pedagógicas em quatro escolas amazonenses”, defendida por Machado (2016) pela Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, propõe-se como objetivo entender o papel dos gestores escolares na relação com a avaliação em larga escala.

Destaca-se, para discussão, uma das hipóteses determinadas pela autora: se as escolas promovem momentos de estudo dos resultados das avaliações externas, tais ações deveriam repercutir em melhoria dos índices? Buscou-se assim pesquisar como ocorre a intervenção

gestora no processo de apropriação de resultados relacionados aos desafios, estratégias e reflexões em âmbito coletivo, cujos dados possam ser analisados por toda a comunidade escolar.

A tese “Efeitos da Política de Avaliação em Larga Escala na gestão e na prática pedagógica do Sistema Municipal de Porto Alegre (2005-2013)” foi defendida por Ghisleni (2015) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS e discorreu sobre essa política e seu efeito no funcionamento naquele sistema de ensino. Seu objetivo foi compreender os significados adquiridos pela avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica escolar.

Como aporte conceitual e teórico, a pesquisadora baseou-se em autores como Dias Sobrinho, Afonso, Sander, Sousa e Barroso, concluindo que a avaliação em larga escala ocupa o espaço de orientação político-pedagógica do sistema e configura-se como cobrança a ser respondida em um formato específico, além do fato de os resultados buscados pela Secretaria Municipal de Educação constituírem um retorno à sociedade do trabalho realizado nas e pelas escolas.

A dissertação “Políticas Públicas Educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa: reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino”, defendida por Carvalho (2013) na Universidade Federal da Paraíba/PB, teve como objetivo refletir sobre o desempenho escolar e sobre as políticas de avaliação da qualidade da educação a partir das dinâmicas desenvolvidas nas escolas, usando como parâmetro os resultados do IDEB (2007 a 2011). Carvalho (2013) entende que o resultado da avaliação deve ser analisado considerando os aspectos geográficos, sociais, econômicos e infraestruturais de gestão e de formação dos profissionais da educação, pois estes são fatores que interferem de forma efetiva no processo pedagógico.

Para sua pesquisa, foram selecionadas duas escolas da rede municipal de ensino de João Pessoa: uma com o melhor resultado do IDEB e a outra com o pior resultado. Como conclusão, a pesquisadora apresentou a concepção de que os resultados do IDEB não podem ser considerados um fim para a aprendizagem e que os sistemas educacionais, gestores, professores, técnicos e toda a comunidade escolar devem refletir sobre suas possibilidades, cujos resultados devem ser tomados como subsídios para o aperfeiçoamento da própria instituição educacional.

Por fim, o uso do descritor “Gestão Escolar e Provinha Brasil” resultou somente em um trabalho, pois este discute a gestão escolar como responsável central pelo desempenho da escola, conforme o Quadro 4.

#### Quadro 4 – Informações da tese selecionada (2017)

Nível de Trabalho Título	Autor (a) Orientador (a)	Universidade Ano
<b>Tese:</b> A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional	Ana Laura Jeremias Urel Prof. Dr. Carlos da Fonseca Brandão	Universidade Estadual Paulista – Marília/SP 2016

**Fonte:** BDTD, 2017. Organização da pesquisadora

A tese “A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional”, de Urel (2016), defendida na Universidade Estadual Paulista – Marília/SP, buscou apresentar as “vozes” que legitimam o discurso sobre a avaliação em larga escala. A referida pesquisa apresenta discussões a respeito do discurso produzido pelo INEP e pela revista Nova Escola Gestão Escolar sobre as avaliações em larga escala no que se refere à responsabilização do gestor educacional em relação ao desempenho da escola.

Para Urel (2016), comprova-se que os discursos relacionados às avaliações no contexto da revista legitimam a responsabilidade do gestor no que tange ao desempenho da escola. Nesse contexto, ele passa a ser o elo entre o ambiente externo e o interno e, para que isso se efetive, é preciso que o gestor torne a escola “sua” e adote o desempenho como uma verdadeira missão.

Ampliando as fontes desta pesquisa, buscaram-se na base de dados da Scielo artigos que contribuíssem com a discussão sobre as políticas de avaliação em larga escala, tendo sido selecionado apenas um trabalho com a palavra-chave “Provinha Brasil”: “Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil”. Escrito por Leal, Morais, Pessoa e Nascimento (2017), o texto contempla análise documental, observação de aulas e verificação do desempenho de crianças em leitura, investigando testes da Provinha Brasil, assim como as relações entre os resultados das crianças e as práticas de suas professoras. Os autores consideraram que houve relação entre os resultados da Provinha Brasil e as práticas docentes, mas que é preciso maior intensidade quanto ao ensino de leitura de textos, que incorre nos resultados da Provinha Brasil.

A respeito do descritor: “Política de Avaliação em Larga Escala”, foram selecionados dois artigos, entre eles: “Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate”, de Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), que teve como objetivo discutir as principais críticas e ponderações em relação às avaliações em larga escala presentes na literatura nacional e internacional e sistematizar o debate em torno de suas potencialidades.

O artigo traz uma abordagem cujo enfoque associa-se à concepção de que as reformas implantadas nas últimas décadas, no Brasil, caracterizam-se pelo uso de avaliações em larga

escala como instrumento de gestão e responsabilização de profissionais da educação, difundindo-se por meio de provas padronizadas. Essas questões têm gerado no meio acadêmico um grande debate: posições contrárias e favoráveis ao reconhecimento da contribuição das avaliações em larga escala.

O segundo texto selecionado a partir do descritor “Política de Avaliação em Larga Escala” foi “O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional”, de Almeida, Dalben e Freitas (2013), que trata a participação das escolas nas avaliações em larga escala e seu não questionamento sobre limites e potencialidades para a análise da realidade. Contemplaram-se ainda, nesta investigação, as dissertações defendidas no Mestrado Profissional em Educação/Profeduc (UEMS)<sup>5</sup>. Dentre as 57 pesquisas publicadas, duas foram selecionadas por se aproximarem do enfoque deste estudo – as políticas públicas de formação e avaliação.

#### Quadro 5 – Dissertações PROFEDUC – UEMS/MS

Nível de Trabalho Título	Autor (a) Orientador (a)	Universidade Ano
<b>Dissertação:</b> As narrativas de professoras alfabetizadoras: desvelando as implicações da Provinha Brasil	Celi Traude Kellermann Profa. Dra. Eliane Greice Davanço	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS Campo Grande/MS
<b>Dissertação:</b> A formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul	Fabiano Francisco Soares Profa. Dra. Vilma Miranda de Brito	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/UEMS Campo Grande/MS

**Fonte:** PROFEDUC 2016. Organizado pela pesquisadora.

A dissertação defendida por Kellermann (2016) e intitulada “As narrativas de professoras alfabetizadoras: desvelando as implicações da Provinha Brasil” deu voz às professoras alfabetizadoras, analisando como a Provinha Brasil tem interferido na prática docente. A pesquisadora destaca que essa avaliação tem sido pouco utilizada pelas educadoras, sendo meramente percebida como um instrumento classificatório, assim como as demais avaliações externas. Além disso, as profissionais se sentem sozinhas em relação ao apoio e ao diálogo com a gestão escolar.

Já a dissertação “A formação continuada de professores alfabetizadores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul”, defendida por Soares (2016), contribuiu com a discussão sobre a

<sup>5</sup> Disponível em: [http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado). Acesso em: 12.fev.2017.

formação dos professores alfabetizadores por meio de sua concepção de políticas públicas e reflexão sobre os programas implantados pelo governo federal nas últimas décadas.

Mediante todas essas informações, obtidas no decorrer das investigações e pela análise de teses, dissertações e artigos pesquisados, pode-se afirmar que a discussão em torno das políticas educacionais é de grande relevância, pois mostra que as ações determinadas pelo governo se refletem diretamente nas escolas, impactando e transformando as diferenças em verdade única, especialmente no que tange às avaliações em larga escala voltadas à alfabetização.

Frente ao exposto, esta pesquisa contribui para o estudo do tema à medida que investiga a intencionalidade do uso dos resultados da Provinha Brasil pela gestão escolar, com a colaboração do setor de avaliação da SEMED, para propor ações que contemplem o repensar da prática pedagógica e que atendam às individualidades dos alunos. Igualmente, investiga-se também o lócus do estudo, que contribuiu para a efetivação das avaliações em larga escala, não em relação a seus índices, mas no que concerne à influência desses instrumentos na organização pedagógica das escolas municipais de Campo Grande, MS.

Para apresentar, pois, a investigação, este texto encontra-se organizado em três capítulos, assim sistematizados: o primeiro, intitulado “Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala – mais qualidade à educação brasileira?”, traz uma discussão teórica sobre as políticas de avaliação em larga escala no Brasil, que se tornaram mais presentes a partir dos anos 1990. Nele, são apresentados o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), um panorama das políticas de avaliação em larga escala e a Provinha Brasil – instrumento diagnóstico da alfabetização que foi aplicado no período de 2008 a 2016 a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental.

O segundo capítulo, “A política educacional na Rede Municipal de Educação do município de Campo Grande/MS”, apresenta uma breve descrição do município estudado diante do cenário da educação da rede municipal, apresentando os dados do IDEB (índices e metas), os relatórios dos resultados da Provinha Brasil (2013 a 2016), os índices de reprovação e abandono, a qualidade da educação e o Plano Municipal de Educação (PME). Há também um diálogo sobre o perfil das escolas pesquisadas e as competências do setor de divisão e avaliação.

Por fim, o terceiro e último capítulo “Impactos das Políticas de Avaliação em Larga Escala – Reflexões no Contexto Escolar” trata do campo empírico da pesquisa, dialogando com os gestores escolares, com as professoras alfabetizadoras e com a equipe da divisão de avaliação, afim de analisar se houve avanço da qualidade na alfabetização com a Provinha



Brasil e, como as escolas trabalharam os resultados dessa avaliação para possibilitar ações ou estratégias pedagógicas para sanar as dificuldades dos estudantes.

Como exigência do Mestrado Profissional e parte integrante desta dissertação, também foi elaborada uma proposta de intervenção que será apresentada à Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a avaliação em larga escala com os professores alfabetizadores das escolas participantes da pesquisa.

Espera-se, assim, que este trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre a prioridade da formação continuada de professores e a necessidade de compreender os resultados das avaliações em larga escala para auxiliar na prática pedagógica<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A pesquisa está registrada e aprovada pela Plataforma Brasil, com todas as informações a ela pertinentes.

# **CAPÍTULO I – POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA – MAIS QUALIDADE À EDUCAÇÃO BRASILEIRA?**

No contexto educacional brasileiro, discussões sobre as políticas públicas de avaliação e sobre o uso de testes padronizados tornam-se cada vez mais amplas e, muitas vezes, contraditórias. Vasconcellos (2007), por exemplo, afirma que o problema central da avaliação é seu uso como instrumento de discriminação e seleção social. Já Gentili (1995, p. 177) argumenta que “[...] educação de qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio”. E, para Sousa (2013), “[...] a educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais e não guarda em si mesma um conjunto de critérios que a delimite estando ligada à transformação da realidade”.

Em análise convergente, Freitas (2007, p. 145) vai além: “[...] um emergente Estado-avaliador parece tocar todas as zonas do sistema”, tendo na exigência de eficiência sua principal justificativa, de modo que a avaliação do produto acaba por se refletir no processo. Isso porque são diversas as interpretações e as reações às avaliações em larga escala nas instituições públicas (SOUSA, 2014, p. 408).

Em vistas dessa discussão, este capítulo tem como objetivo discutir as políticas públicas de avaliação para a Educação Básica no Brasil, especialmente as relacionadas à alfabetização, com especificidade a Provinha Brasil.

Para o enfrentamento dessa questão, no capítulo é realizada uma breve exposição sobre leis, planos e metas que consolidaram a inserção das políticas de avaliação, como: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros, além de pesquisas de Freitas (1992; 2009), Freitas (2007), Saviani (1996; 2007), Vasconcellos (2002; 2007), Peroni (2001; 2006), Souza (1997; 2016), Gontijo (2012), Esteban (2012), entre outros autores que tratam o tema a partir de um olhar questionador, o que possibilita uma reflexão à luz das teorias.

## **1.1 A concepção das políticas de avaliação em larga escala no Brasil**

As políticas de avaliação educacional difundiram-se, no Brasil, a partir do final da década de 1980 e início dos anos 1990. Todavia, Freitas (2007, p. 07) assegura que o interesse pela avaliação para fins de governo da educação nacional já foi objeto de ações estatais nos últimos cinquenta anos. Nesse sentido, é preciso retomar os estudos a respeito dessas ações

governamentais, como o questionamento de Sousa (2014, p. 410): “[...] as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação?” Ademais, será que aplicar mais provas é a solução para aprimorar o desempenho dos estudantes?

Ao discutir o interesse por parte dos governos neoliberais pela avaliação, é possível relacioná-lo a mudanças no âmbito nacional a partir do final do século XX e início do século XXI, tanto na área econômica e política quanto na educacional. Cabe lembrar que as políticas educacionais de avaliação foram inseridas nos planejamentos do Banco Mundial,<sup>7</sup> que se sustentam em ideias de colaboração e, concomitantemente, na aquisição de vantagens para o capital.

Apoiado pelo Banco Mundial, o modelo neoliberal surge fortemente, e as políticas educacionais, nesse cenário, foram as que mais sofreram transformações. Conforme Torres (1996), o Banco Mundial propõe reformas educativas, e entre elas destacam-se:

- a) Prioridades para a educação básica e melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação;
- b) Impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação;
- c) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica;
- d) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa; dentre os quais, a descentralização assume grande importância;
- e) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;
- f) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos;
- h) Um enfoque setorial.

Segundo a autora, as características dessas reformas propostas foram inseridas na Lei de Diretrizes e Base da Educação (nº 9394/96), em seu artigo 9º, que será discutido posteriormente.

Unindo-se às ideias de Frigotto e Ciavatta (2003) e Sousa (2011), Freitas (2005) concorda que a inserção da avaliação em larga escala na regulação da educação básica se deu no contexto de crise do estado desenvolvimentista. Assim, o governo se via:

[...] Num quadro de busca de recomposição do poder político, simbólico e operacional de regulação pelo Estado central e de restrições à sua atuação na

---

<sup>7</sup> O Banco Mundial é uma das maiores instituições e organismos internacionais de fomento em nível mundial.

área social, ligando-se ao movimento reformista que, no ingresso dos anos 1990, impôs uma nova agenda para a área social. Essa agenda apontou para uma reorganização profunda dos princípios e parâmetros de estruturação das políticas sociais, remetendo à questão da reforma do Estado e dos caminhos da modernização do país (NEPP, 1991). A avaliação foi, então, vista como uma estratégia útil para a gestão que se impunha com o rumo que vinha sendo dado à área social (FREITAS, 2005, p. 09).

Embora o foco, neste momento, não seja contextualizar historicamente a educação, é importante resgatar seu percurso após o período ditatorial (1964-1985), quando o Brasil vivenciou um processo difícil para sua redemocratização, como “materialização de direitos em políticas sociais” e também com a “coletivização das decisões” (PERONI, 2013). Considera-se, pois, necessário, um recorte das políticas educacionais que foram impostas, de algum modo, pelas agências internacionais de financiamento, que “[...] em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas elites econômicas dos países latino-americanos (SAVIANI, 2007, p. 426).

Em 1989 ocorreu a primeira eleição direta, sendo eleito pelo voto popular o presidente Fernando Collor de Mello, representante do projeto neoliberal para o Brasil (PERONI, 2013).

No governo Collor, foram elaborados documentos envolvendo a educação, entre eles:

- a) Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), propondo reduzir em 70% o analfabetismo, no período de cinco anos, porém sem sucesso, pois, segundo Machado (2008), “houve uma completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos”.
- b) Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área da Educação: objetivando incluir o Brasil no mundo moderno, tecnológico e competitivo. (BRASIL, 1991, p. 65).

De acordo com França (2005, p. 2), a partir deste programa, “[...] a descentralização torna-se o principal modelo de gestão educacional com qualidade do ensino, aliado ao acesso no ensino fundamental”. Além disso, o Projeto de Reconstrução Nacional, que tinha como finalidade a reforma do Estado, concebia a educação como parte essencial para essa reestruturação. A proposta pretendia estruturar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE),<sup>8</sup> articulando as responsabilidades entre governo, sociedade e empresas privadas.

Nesse período, o Brasil participa da Conferência da Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (1990). O evento foi promovido pela Organização das Ações Unidas para a

---

<sup>8</sup> A Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. É responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (INICEF) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) que articularam o compromisso do mundo em educar todos os cidadãos.

Contemplam-se, também, novas modalidades de exames, tais como: o Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão)<sup>9</sup>; Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), objetivando avaliar o ensino e a aprendizagem do graduando; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),<sup>10</sup> que avalia o desempenho do estudante e direciona-o ao acesso à Educação Superior, além de subsidiar a execução de políticas públicas; além da criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio e o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira (BRASIL, 2000).

Referindo-se ao governo Itamar Franco (1992-1994),<sup>11</sup> pode-se mencionar que nesse momento foi determinada a efetiva implantação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), exigência do BM. Porém, ele não foi implementado, pois, conforme Saviani (1999, p. 129), foi “[...] formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele que de algum modo era ligado ao Banco Mundial”.

Já em 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso, a educação sofreu com os poucos repasses destinados às escolas. Nesse período, foram elaborados o documento intitulado “Mãos à obra, Brasil”<sup>12</sup> e, em seguida, as diretrizes do planejamento político-pedagógico norteadoras do Ensino Fundamental, que objetivavam a autonomia da escola e a valorização do aluno, bem como uma nova gestão escolar em parceria com estados e municípios.

Diante desse cenário de mudanças e acordos, o governo, por meio do Ministério da Educação (MEC), implementou as avaliações em larga escala para assegurar um diagnóstico mais amplo da realidade da educação brasileira. Em 1990, o MEC implantou, a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de aferir os níveis de desempenho e aprendizagem alcançados pelos estudantes da Educação Básica (BRASIL, 1990) e atendendo, dessa forma, as exigências do Banco Mundial.

---

<sup>9</sup> Aplicado aos formandos no período de 1996 a 2003.

<sup>10</sup> Portaria Ministerial n. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

<sup>11</sup> Itamar Franco assumiu a presidência após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello de forma interina entre outubro e dezembro de 1992, e em caráter definitivo em 29 de dezembro de 1992.

<sup>12</sup> O Plano envolvia todos os setores da sociedade, articulando mudanças para o futuro

Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf> Acesso em 14 nov. 2016.

Importante ressaltar ainda que as discussões sobre o sistema de avaliação em larga escala acontecem desde 1985. Segundo Freitas (2005), dá-se ênfase à modernização e à disseminação das informações por meio dos censos escolares, que permitiram ao Estado combinar medida, avaliação e informação na gestão educacional.

[O] Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica, instituído em 1990, usa avaliações externas em larga escala para fazer um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. O levantamento produz informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, em busca da melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. O Saeb também fornece dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados (BRASIL, 1990).

Outrossim, Sousa (2009) manifesta a ideia de que o governo propôs essa avaliação educacional para diagnosticar a realidade da educação e orientar as políticas voltadas à promoção da equidade e da melhoria do ensino (SOUSA, 2009, p. 31). Porém, há uma mudança na concepção da lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (Lei 9394/96), que flexibiliza os termos de planejamento e centralização da avaliação (CURY, 1996).

Conforme prevê o artigo 9º da LDB, a União deve se incumbir de:

IV - Estabelecer, **em colaboração** com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V – **Coletar, analisar e disseminar** informações sobre a educação;

VI - Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p. 3-4 - grifos nossos).

Considerar e refletir sobre o que se estabelece na lei é incontestável, posto que se trata da influência de organismos internacionais, cujas orientações são de que a União repasse compromissos aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios e estabeleça a educação fundamentada em resultados.

Quanto às mudanças ocorridas nesse período, Afonso (2000, p. 73) salienta:

[...] Ideias econômicas do liberalismo e do neoliberalismo, sobretudo o mercado e a liberdade de escolha dos indivíduos, defendendo a diminuição da interferência do Estado na vida privada; conseqüentemente as críticas do

neoliberalismo ao Estado-providência assentam no pressuposto de que os indivíduos conhecem melhor do que o Estado o que é bom para eles, acreditando que o mercado é não só uma instituição mais justa e eficiente para a distribuição dos bens e serviços, [...] como também que a desigualdade entre os indivíduos e grupos é uma característica natural da sociedade.

Em relação a essas políticas, Saviani (2007, p. 426) explica que:

[...] Inicialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos.

Pode-se, ainda, mencionar as reformas ocorridas no governo FHC, quando se alteram algumas conquistas anteriores, como a da Medida Provisória nº 1.468, de 14 de fevereiro de 1997,<sup>13</sup> que muda o perfil do INEP.

Para Saviani (2012, p. 296), o órgão:

Sofre uma mudança radical, deslocando-se para o campo da avaliação e, que o mesmo foi fundado em 1938 como órgão de pesquisa na área da educação, o seu nome “Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos”, que deu origem à sigla Inep que permanece até hoje. Pelo Decreto nº 71.407, de 20 de novembro de 1972, a denominação Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos foi alterada para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, mantida a sigla Inep.

Também nesse governo criou-se o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF),<sup>14</sup> que responsabiliza os estados e municípios quanto ao financiamento e à priorização do Ensino Fundamental.

Já no governo de Lula (período que compreende os anos de 2003 a 2010), a promulgação da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>15</sup>.

Esse momento foi a oportunidade de idealizar políticas educacionais que valorizassem a qualidade da educação e a diversidade brasileira; porém, havia ainda muitos projetos herdados do governo anterior, como a presença de organizações não governamentais (ONGs)

<sup>13</sup> Convertida pelo Congresso Nacional na Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997.

<sup>14</sup> Emenda à Constituição n. 14/06 e Lei n. 9424/96 (em vigor de 1998 a 2006).

<sup>15</sup> Emenda Constitucional nº 53/2006 regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

e outros mecanismos internacionais, permitindo, assim, que o projeto neoliberal continue com intensidade, com a finalidade de dispor da educação como um produto lucrativo.

Sobre esse cenário, Saviani (2007, p. 438) assevera que:

[...] A tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes.

Contudo, nesses oito anos de governo, é notório que se estabeleceram bases para as políticas educacionais, ou, ao menos, um esforço para isso. Os programas educacionais destacados, além do FUNDEB, já mencionado, foram: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE),<sup>16</sup> criado em 24 de abril de 2007, que se caracteriza por ser um conjunto de programas com o objetivo de melhorar a Educação no Brasil em todas as suas etapas. Segundo o MEC, ele serve como indicador de qualidade na educação (apontando resultados e fracassos escolares) e, também as políticas de incentivo ao educando. Como exemplo temos o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), que contam com verbas públicas repassadas à iniciativa privada, desresponsabilizando o Estado pela educação pública.

Importante lembrar que, segundo Freitas (2007, p. 189) as constatações relativas aos processos de emergência, introdução e afirmação da avaliação em larga escala no Brasil, desfazem impressões sobre a questão da avaliação na educação básica que compreende:

[...] atribuir a organismos internacionais a imposição da regulação avaliativa que se configurou no país, nos anos de 1990. [...] atribuir ao Governo FHC (1995-2002) a exclusiva responsabilidade pela criação das condições que potencializaram a força normativa da regulação via “medida-avaliação-informação” na educação básica.

A autora esclarece ainda, que a avaliação em larga escala já havia sendo delineada desde 1980 no âmbito do EDURURAL e do Estado em medir e avaliar os resultados da educação básica, já ocorriam desde o governo Sarney em 1988. Ressalta que as características podem ser outras, mas que a continuidade não poderia ser ignorada.

---

<sup>16</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk\\_pde/ideb.html](http://portal.mec.gov.br/arquivos/Bk_pde/ideb.html)>. Acesso em: 12.mar.2017.



## 1.2 O cenário atual das políticas de avaliações em larga escala no Brasil

Com o propósito de melhor compreender o caminho que conduz o Sistema Nacional de Avaliação no Brasil, após a promulgação da Constituição de 1998 e a LDB (Lei 9394/96) será tratado neste tópico um breve histórico da evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma avaliação de modalidade externa ou em larga escala, aplicada a cada dois anos e instituída em 1990, conforme especificou-se no item anterior.

A função do SAEB é disponibilizar dados da educação aos governos federais, estaduais e municipais, além das instituições escolares e, ao longo de seus 27 anos de existência, já sofreu mudanças em sua estrutura e dinâmica.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os primeiros testes foram aplicados aos estudantes de escolas públicas em turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, avaliando conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além de redação para a 5ª e a 7ª séries. O mesmo formato permaneceu até a edição de 1993. Em 1995, o SAEB sofreu alterações e adotou a Teoria da Resposta ao Item (TRI), modificando-se também as séries avaliadas: anos finais dos ciclos do Ensino Fundamental e Médio. Nessa mesma década, em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes Curricular de Referência da Avaliação (BRASIL, 1997c), com as competências e as habilidades que os estudantes deveriam dominar.

Nas edições de 2001 a 2011, o SAEB passou a avaliar somente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. É importante mencionar que em 2005 ele foi novamente estruturado por meio da Portaria Ministerial nº 931/2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>17</sup> também passou a compor o SAEB. Também foi incluída, nessa edição, a avaliação de Ciências aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em caráter experimental.

Atualmente, as avaliações se encontram neste contexto:

- **ANEB** (Avaliação Nacional da Educação Básica): é uma proposta amostral que apresenta os resultados do país, das regiões e das Unidades Federativas. Dela participam os alunos das redes públicas e privadas dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. É realizada a cada dois anos;

---

<sup>17</sup> Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 – Prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

- **PROVA BRASIL:** (ANRESC – Avaliação do Rendimento Escolar): é uma avaliação censitária e apresenta os resultados por escola e por ente federativo. Aplicada aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas, acontece a cada dois anos;
- **ANA** (Avaliação Nacional da Alfabetização): tem caráter censitário, avalia os níveis de alfabetização e as condições de ensino nas escolas e é aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas anualmente; porém, em 2015 e 2017 não houve a aplicação desse teste;
- **ENEM** (Exame Nacional do Ensino Médio): avalia o desempenho dos estudantes ao final da educação básica, aqueles que estão concluindo o 3º ano do Ensino Médio; também acontece anualmente;
- **PISA** (Programa Internacional de Avaliação de Alunos): Com iniciativa e coordenação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), avalia os sistemas educacionais e estudantes matriculados no 7º ano do Ensino Fundamental e que estão na faixa de idade dos 15 anos de 65 países signatários da organização e países convidados de forma amostral. As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem: leitura, Matemática e Ciências. No Brasil, o INEP é responsável pela coordenação do PISA.

Nesse cenário, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106) ressaltam que “[...] o mercado passa a ser regulador até dos direitos”. Apesar disso, aconteceu um marco fundamental, uma nova configuração no cenário educacional brasileiro: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n. 9.394/96, trazendo mudanças efetivas ao sistema de ensino. Em entrevista<sup>18</sup>, a professora Doutora Sandra Zákia Sousa (2011, p. 310) esclarece que:

Se até os anos finais da década de 1980 o foco privilegiado era a avaliação da aprendizagem dos alunos, na atualidade as escolas se veem envolvidas com avaliação institucional, de desempenho docente, de curso, de redes de ensino. Incidem nas escolas e redes de ensino iniciativas de avaliação de desempenho dos alunos realizadas pelo Ministério da Educação (MEC), além daquelas elaboradas por estados e municípios, denominadas avaliações em larga escala ou avaliações externas.

No limiar do século XXI, as avaliações em larga escala vivenciam um profundo destaque, mostrando as condições de ensino no Brasil através de índices e números. Sob essa

---

<sup>18</sup> Roteiro, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 309-314, jul./dez. 2011.

perspectiva, o PDE fundamenta todas as ações do Ministério da Educação (MEC), com prioridade para a Educação Básica (compreendida da Educação Infantil ao Ensino Médio).

Saviani (2007, p.1232) alerta que:

À aprovação quase geral contrapuseram-se algumas manifestações alertando que o Plano, tal como apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. Isso porque não estão claros os mecanismos de controle, permanecendo a possibilidade de que as administrações municipais manipulem os dados de modo a garantir o recebimento dos recursos, apresentando estatísticas que mascarem o desempenho efetivo, em detrimento, portanto, da melhoria da qualidade.

O PDE foi apresentado concomitantemente à proposta do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>19</sup>, sob o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007<sup>20</sup>, o qual apresenta 28 diretrizes para a melhoria do ensino nacional. Dentre elas, podem-se destacar as seguintes:

- II - Alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - Acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente (BRASIL, 2007)

O destaque para as diretrizes II e III fez com que o Governo Federal fortalecesse as políticas de avaliação em larga escala, compreendidas como instrumentos para avaliar e diagnosticar a realidade de cada escola e favorecer propostas para implementar ações que superem dificuldades apresentadas pelos alunos.

Dentre essas políticas está o objeto desta pesquisa, a Provinha Brasil, instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que avalia o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em leitura e, a partir de 2011, inclui instrumentos que também avaliam as habilidades em Matemática. Entretanto, a adesão a Provinha Brasil, por parte das secretarias de educação, é opcional, e a aplicação dessa avaliação fica a critério de cada secretaria de educação dos estados e/ou municípios.

Neste contexto, é importante notabilizar que o PDE coloca à disposição dos Estados, Municípios e Distrito Federal instrumentos de avaliação em larga escala e propõe políticas de

---

<sup>19</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

<sup>20</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 12 dez. 2016.

melhoria da qualidade da educação. A partir da adesão ao Plano de Metas, os entes federativos passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR)<sup>21</sup>.

Dessa forma, dependendo do resultado alcançado pelas ações municipais, são oferecidos recursos financeiros e apoio técnico, uma vez que o objetivo federal é verificar a qualidade de ensino, em números.

Essa abordagem reforça ainda mais o papel que a avaliação assume no gerenciamento das políticas educacionais, ou seja, no marco político, o aparelhamento e a prática da avaliação não prescindiram da busca de legitimidade, apoiando-se esta na difusão da ideia e na indução a um sentimento de necessidade da avaliação para qualificar a gestão da educação (SOUSA; FREITAS, 2004, p. 170).

Assim, o Brasil adere ao “Compromisso Todos pela Educação” e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), pelo qual municípios e estados brasileiros se comprometem a atingir metas, como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

O modelo de avaliação baseado em provas padronizadas é formador de *rankings* e, de acordo com Saviani (2015), converte todo o “sistema de ensino” em um grande “cursinho pré-vestibular”. Freitas (2014) acrescenta que esses testes estão na contramão de toda teoria pedagógica formulada e estudada nos últimos tempos. Ele defende também que “[...] devemos contestar esta farsa de ‘todos pela educação’, quando, na verdade, os interesses são dos empresários que querem produzir trabalhadores; a qualidade da educação vai além...” (FREITAS, 2014).

Diante disso, busca-se articular um debate sobre como essas propostas podem contribuir para a qualidade do ensino e da aprendizagem e não somente transformar o conhecimento em números. Para reforçar essa discussão, considera-se fundamental a afirmação de Ball e Mainardes (2011, p. 13), para quem:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou de capacidades locais.

---

<sup>21</sup> O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação e à observância das suas diretrizes.

No Brasil, a avaliação do ensino ganha espaço devido às elevadas taxas de repetência escolar, havendo a necessidade, segundo o governo, da implantação de sistemas de avaliação que focalizem o desempenho do aluno. E, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a urgência na melhoria da qualidade da educação se intensifica.

Nesse sentido, Freitas (2014, p. 70) menciona Freire (2000) afirmando que “[...] o futuro deve ser visto como problemático, mas não como inexorável”, e parafraseia: “não podemos mudar o rumo da avaliação se este estiver na contramão dos direitos das crianças?”. Dessa maneira, nota-se que há falta de ações que articulem esse debate para efetivar práticas pedagógicas capazes de vencer as rupturas do processo ensino e aprendizagem.

Segundo Facci (2004), no contexto neoliberal globalizado, a educação sofre um grande esvaziamento, vivenciado especialmente no trabalho do professor, no processo de ensino e aprendizagem, diante de um crescente número de excluídos, sem acesso a condições humanas essenciais e em um momento de transição nas formas produtivas. Em tal perspectiva, “[...] o professor quase desaparece nesse tipo de pedagogia, pois ele é apenas uma espécie de aplicador de técnicas, previamente estabelecidas” (LUCKESI, 1990, p. 61).

Além disso, o trabalho docente requer exigências, de acordo com Oliveira (2004), que vão além de sua formação:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Nesse panorama, a educação básica brasileira vem sendo debatida em discussões polêmicas devido à forma como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) divulga o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>22</sup> que é resultado da aprendizagem, dando ênfase aos *rankings*, ocasionando classificação e controle.

Vianna (2005) ressalta a ideia de que os resultados de uma avaliação não podem ser utilizados unicamente para aferir desempenhos escolares, mas também para gerenciar todo o complexo que o envolve. Para ele:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em 22. Abr..2017

continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2005, p. 17).

Nessa perspectiva, emerge uma necessidade de compreensão e reflexão cada vez mais ampla sobre o processo de avaliação em larga escala, sabendo-se que a escola é o espaço que possibilita ações de mudanças coletivas e que privilegia a formação continuada, incentivando o ensinar e o aprender e, conseqüentemente, uma nova prática pedagógica.

Por isso, é importante que a gestão escolar dialogue com a comunidade, que deve fazer parte desse movimento. Assim, “[...] um dos principais compromissos é pensar a escola enquanto categoria coletiva e democrática, não como uma usina de insucessos, mas que atenda às necessidades da aprendizagem” (GOMES, 2005, p. 11).

Por essa razão, entende-se que a gestão escolar deve direcionar o debate acerca desse assunto com a comunidade escolar e focar o acompanhamento da aprendizagem, definindo novas estratégias. Conforme Saviani (1996, p. 120), “[...] gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global”.

Vasconcellos (2002, p. 63), por sua vez, declara que “[...] a abertura da escola à comunidade tem se revelado como uma estratégia da maior importância para a sua vitalização”. Paro (2008), contribuindo para essa discussão, apresenta critérios para a importância da participação da comunidade na escola:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 2008, p. 17).

Portanto, é determinante um debate acerca da gestão escolar e do trabalho desenvolvido no âmbito escolar, bem como sobre ações contempladas na proposta pedagógica. Isso oportuniza um momento de repensar e articular movimentos transformadores na escola, pois não basta somente visualizar as políticas neoliberais sem ao menos tentar transformá-las em favor da aprendizagem, do aspecto social, a favor do aluno, já que quando há transformações e mobilizações.

Sob essa perspectiva, é preciso refletir sobre a avaliação em larga escala como instrumental no processo de democratização da educação. Dessa forma,

A avaliação institucional deve estar inserida nesse grande debate da gestão democrática. Dois desafios me parecem importantes: pensá-la como um processo, e não apenas um produto, e a relação entre a avaliação da escola e

a avaliação do sistema, para avançar na educação de qualidade (PERONI, 2006a, p. 154).

Enfim, é por esse prisma que se reacenderá um debate capaz de valorizar ações e projetos pedagógicos, isso quando os objetivos são comuns a todos os interesses. Por seu turno, o caráter dialógico e igualitário refere-se à gestão democrática, que deverá entender a escola como centro de formação continuada, pela qual os professores poderão trocar experiências, discutir sobre as dificuldades dos alunos e analisar os resultados, compartilhando boas práticas e articulando novas ações que envolvam o conhecimento e suas dimensões.

Assim, no decorrer dos anos 1990, período em que o país instituiu e consolidou as políticas de avaliação, uma “[...] estratégia estatal do governo para a educação básica” (FREITAS, 2007), foi disponibilizada a Provinha Brasil, um instrumento para avaliar o nível de alfabetização e letramento inicial e de Matemática de alunos do 2º ano do Ensino Fundamental por uma matriz de referência de 10 descritores e com cada prova com 20 questões<sup>23</sup>.

Essa avaliação, objeto deste estudo, será discutida a seguir.

### **1.3 Provinha Brasil: uma política de avaliação para a alfabetização**

A busca por índices que legitimam a qualidade da educação, constituída a partir de políticas para a alfabetização (DIAS, 2015, p. 40), demonstra condições para o desenvolvimento das nações. Para Afonso (2009), o governo considera a avaliação uma peça fundamental para a garantia da qualidade das políticas públicas, especialmente as educacionais. E, em se tratando da alfabetização, a Provinha Brasil promove a ampliação do sistema de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre a aprendizagem infantil (ESTEBAN, 2006).

Gontijo (2012) apresenta em suas pesquisas que a decisão de avaliar a alfabetização no Brasil e incluir esse programa no Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) tem dimensões distintas, quais sejam:

---

<sup>23</sup>Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/documentos/2012/guia\\_elaboracao\\_itens\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2012/guia_elaboracao_itens_provinha_brasil.pdf)>. Acesso em 22.jan.2017.

- a) O Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), estabeleceu metas que visam à melhoria da educação no mundo. **A alfabetização é o elemento que articula essas metas.** A última delas refere-se à necessidade de garantir a excelência da educação, o que será assegurado por meio da mensuração de resultados, principalmente em relação à alfabetização, ao cálculo e às habilidades essenciais para a vida. Assim, o PDE, ao integrar dentre seus programas a avaliação da alfabetização, responde a essa última meta.
- b) O relatório elaborado pelo grupo de trabalho (GT) constituído pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em 2003, aponta a necessidade, a partir dos **modelos internacionais adotados**, principalmente, nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra, **de criação de um sistema para avaliar a alfabetização** e, compara a experiência nacional de avaliação com as internacionais (GONTIJO, 2012, p. 603-622 – grifos nossos).

Outrossim, a pesquisa de Dias (2015, p. 41) evidencia que a Provinha Brasil não foi o primeiro teste, no Brasil, proposto para o período da alfabetização. Nesse sentido, a autora explica que:

A partir do movimento renovador escolanovista, uma concepção de infância, de métodos de ensino, de currículos e programas, de organização, gestão e administração começam a ser difundidos no país. Assim, as práticas de ensino tradicionais são questionadas e surge a necessidade de padronização de materiais individualizados, tais como cartilhas e outros livros para uso de todos (DIAS, 2015, p. 41).

Nessa época, também se articularam novas orientações e conceitos para o ensino da leitura e da escrita, rompendo ideias e paradigmas ultrapassados (MORTATTI, 2004). Diante dessa constatação e com políticas educacionais implantadas pelos governos brasileiros desde a abertura da “democracia” e das exigências dos organismos internacionais, além da ingerência de políticas globalizadas de programas educacionais, de caráter neoliberal, destacam-se as políticas de avaliação.

Nessa ótica, é criada a Provinha Brasil, Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, sob o Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, incluída no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. A respeito desta avaliação, Esteban (2008, p. 72) declara:

O fracasso escolar, em suas diversas formas de expressão, mantém seu vigor a despeito das muitas ações propostas com o objetivo de melhorar a qualidade da escola. Neste contexto, se institui a Provinha Brasil, para verificar a aprendizagem durante o ciclo de alfabetização. Direciona-se, portanto, às crianças de oito anos.



Dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP<sup>24</sup> – demonstram, por sua vez, que a Provinha Brasil é:

[...] Uma **avaliação diagnóstica** aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras e tem como objetivos: avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e **diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura, escrita e matemática, oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças**. Esta avaliação é aplicada, duas vezes ao ano, sendo no início e no final do ano letivo, dessa forma há possibilidade de obter um diagnóstico mais preciso da evolução na aprendizagem das crianças nas habilidades de leitura e matemática (INEP / BRASIL, 2007- grifos nossos).

No que tange à alfabetização, uma pesquisa do IBGE<sup>25</sup> (2010) mostrou uma elevada porcentagem de crianças não alfabetizadas, o que levou o Governo Federal a instituir, com a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC,<sup>26</sup> reforçando a proposta de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, com uma ação de formação continuada presencial para os professores alfabetizadores.

Em se tratando da relação entre avaliação e garantia de alfabetização, Esteban (2006) corrobora com Freitas (2015) afirmando que há desconhecimento de discussões e de práticas relacionadas à aprendizagem infantil e ao processo de alfabetização.

Porém, o que determina o MEC é que as secretarias de educação de cada Unidade Federativa (UF) se comprometam a cumprir esse pacto, ou seja, alfabetizar todas as crianças conforme determina a portaria, realizar as avaliações aplicadas pelo INEP, entre outras determinações:

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia (BRASIL, 2010, p. 08).

<sup>24</sup>Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em 02 jan. 2017.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 23 ago 2016.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em 13 mar. 2017.

Sobre esse panorama, pode-se analisar a partir da Tabela 1, taxas de reprovação e evasão escolar<sup>27</sup> de alunos que estão matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil (urbanas e rurais)<sup>28</sup>, ou seja, no ciclo da alfabetização.

**Tabela 1 – BRASIL: Indicadores nacionais quanto aos resultados dos anos iniciais<sup>29</sup>**

Ano	1º ano			2º ano			3º ano		
	Aprovação	Abandono	Reprovação	Aprovação	Abandono	Reprovação	Aprovação	Abandono	Reprovação
2010	95,5%	1,9%	2,6%	87,6%	2,1%	10,3%	84,6%	2,0%	13,4%
2011	96,3%	1,6%	2,1%	91,0%	1,5%	7,5%	85,4%	1,8%	12,8%
2012	96,7%	1,5%	1,8%	92,9%	1,4%	5,7%	85,8%	1,6%	12,6%
2013	97,4%	1,2%	1,4%	95,3%	1,1%	3,6%	86,8%	1,3%	11,9%
2014	97,5%	1,1%	1,4%	95,9%	1,0%	3,1%	86,0%	1,2%	12,8%
2015	97,7%	1,1%	1,2%	96,4%	0,8%	2,8%	86,7%	1,1%	12,2%
2016	97,7%	1,0%	1,3%	96,5%	0,8%	2,7%	86,4%	1,1%	12,5%

**Fontes:** Censo Escolar (2010); Portal do INEP.

Nota-se, a partir da Tabela 1, que as taxas de reprovação estão elevadas, o que representa o fracasso da política e da gestão escolar e educacional (FREITAS, 2006).

<sup>27</sup> Um percentual acima de 5% indica a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar, e acima de 15%, a relevância de intervir no trabalho pedagógico o mais rápido possível, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola. Índices altos de reprovação ou abandono escolar também podem aumentar a distorção idade-série.

<sup>28</sup> Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

<sup>29</sup> Aluno repetente: é o aluno matriculado no início do ano letivo na mesma série que estava no ano anterior; Aluno evadido: é o aluno que estava matriculado no início do ano letivo, em uma determinada série, e não consta da matrícula inicial do ano letivo seguinte (nem como aluno aprovado nem como aluno repetente); e o abandono se refere ao aluno que deixou de frequentar a escola tendo sua matrícula cancelada (BRASIL, 1996).

Também de acordo com a análise dos dados apresentados na tabela, evidencia-se que a maior porcentagem de reprovação está no último ano do ciclo da alfabetização, o que torna importante repensar as políticas de formação para os professores alfabetizadores. Os resultados são insatisfatórios talvez “[...] pela desmotivação e a insuficiência acadêmica dos professores, porém há a necessidade desta formação estar impregnada de valores que reconheçam os interesses das camadas trabalhadoras, criando meios de falar a linguagem desta população” (PARO, 1995, p. 242). Freitas (2006, p. 59) acrescenta que, no Brasil, o desaproveitamento escolar<sup>30</sup>.

Diante disso, pode-se considerar que as principais causas da distorção idade/série sejam o abandono, a evasão escolar e a repetência, sendo sua consequência o baixo desempenho escolar dos alunos em relação aos discentes regulares, o que, segundo o governo, é fator que influencia resultados das avaliações nacionais em larga escala.

### 1.3.1 Um ensaio sobre o que é avaliado no instrumento Provinha Brasil

A Provinha Brasil, instrumento diagnóstico que teve como proposta diferenciar-se das demais avaliações aplicadas no país, fornecia respostas diretamente aos professores alfabetizadores e aos gestores da escola, reforçando seu caráter pedagógico e não classificatório.

Porém, é destaque que a Provinha Brasil “[...] promove a ampliação do sistema de controle sobre a escola, sobre a ação docente e sobre a aprendizagem infantil” (ESTEBAN, 2008, p. 74). É por essa óptica que se pode verificar o que de fato é avaliado pela prova. Segundo as informações oficiais do INEP sobre o perfil dos alunos avaliados pela Provinha Brasil, define-se que sejam aqueles matriculados no 2º ano de escolarização, independente da trajetória individual de cada um: “[...] apesar da possível diferença na média de idades dos alunos que fazem o teste, isto **não representa um problema**, visto que o foco dessa avaliação está na contribuição da educação formal para a alfabetização. Por isso, se tomou como referência o 2º ano de escolaridade” (BRASIL, 2008, p.4 - grifos nossos).

A Provinha Brasil, composta por 20 (vinte) questões de múltipla escolha, cada uma contendo quatro alternativas, tanto no teste de Leitura quanto no teste de Matemática. A leitura das suas questões é feita pelo(a) aplicador(a), que, na maioria das escolas, é o(a) professor(a) da turma; também há momentos de leitura parcial e individual dos alunos, sendo

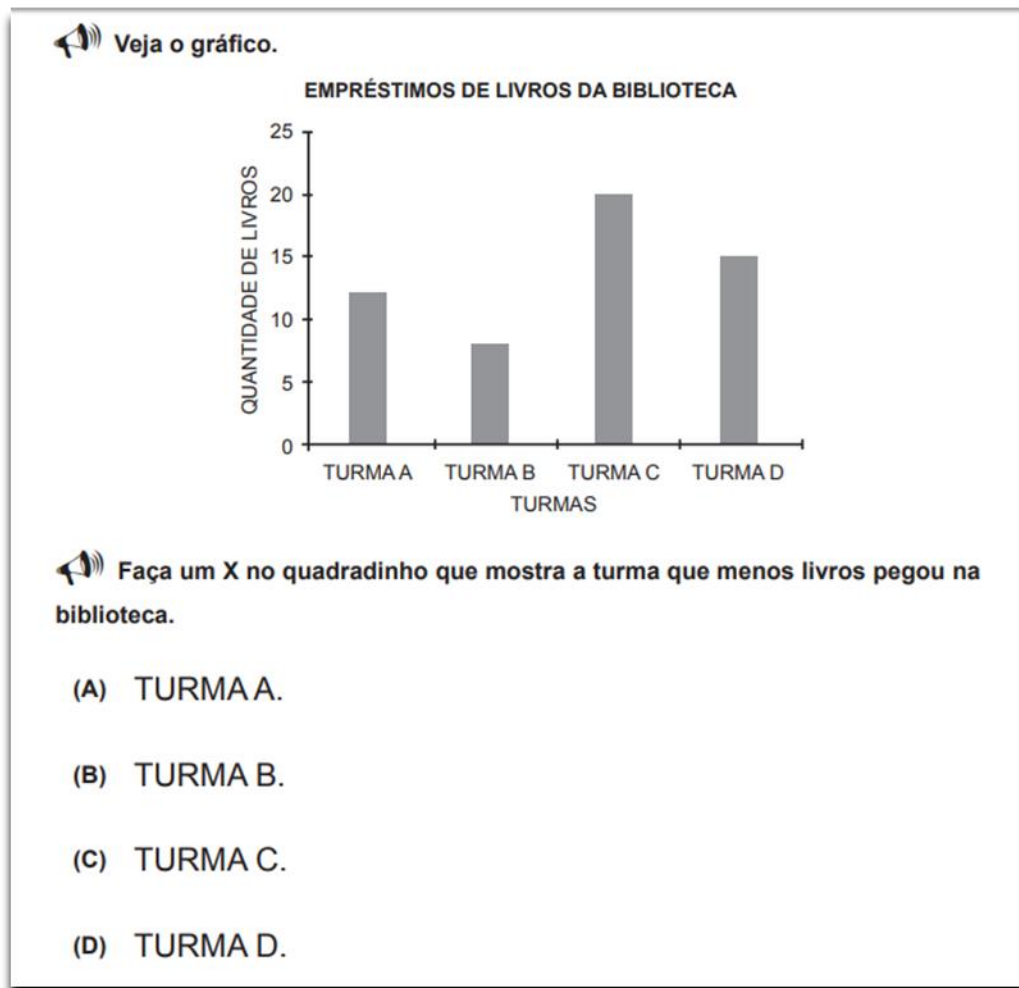
---

<sup>30</sup> Considerado pela ocorrência de reprovação, abandono e evasão escolar, resultando no fracasso escolar - ultrapassa os oitenta anos e tem motivado análises, estudos, pesquisas, propostas e políticas públicas.

3 (três) tipos de questões: Tipo 1 – Totalmente lidas pelo(a) professor(a)/aplicador(a); Tipo 2 – Parcialmente lidas pelo(a) professor(a)/aplicador(a); Tipo 3 – Totalmente lidas pelos alunos.

A figura 1 representa um exemplo de questão da prova de Matemática – 2016. O item avalia a habilidade de identificar informações apresentadas em gráficos de colunas. Neste caso, a questão é do tipo 2, onde o(a) professor(a) lê apenas onde o megafone indicar.

**Figura 1** – Questão 6 do Teste de Matemática 1



**Fonte:** INEP (2016)

Após o processo de aplicação, a correção é também realizada pelo docente, baseando-se na correspondência entre o número de acertos e os níveis de alfabetização, como mostramos no quadro a seguir:

**Quadro 6 – Níveis de desempenho – leitura.**

Teste 1 (aplicado no 1º semestre)	Teste 2 (aplicado no 2º semestre)
Nível 1 – até 4 acertos	Nível 1 – até 3 acertos
Nível 2 – de 5 a 9 acertos	Nível 2 – de 4 a 8 acertos
Nível 3 – de 10 a 14 acertos	Nível 3 – de 9 a 13 acertos
Nível 4 – de 15 a 18 acertos	Nível 4 – de 14 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos	Nível 5 – de 19 a 20 acertos

Fonte: INEP (2012).

Os níveis de acertos são verificados mediante as habilidades de três eixos, que são:

- **Apropriação do sistema de escrita:** identificar letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica, reconhecer unidades sonoras como fonemas e sílabas e suas representações gráficas (dominando correspondências grafofônicas), reconhecer diferentes estruturas silábicas das palavras e conhecer marcas gráficas que demarcam o início e o término de cada palavra escrita.

- **Leitura:** ler palavras e frases, localizar informações explícitas em frases ou textos, reconhecer o assunto de um texto, reconhecer finalidades dos textos, realizar inferências e estabelecer relações entre partes do texto.

- **Compreensão e valorização da cultura escrita** – A escrita e a oralidade não são avaliadas nesse teste; porém, são aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade.

A matriz de referência da alfabetização e do letramento compreende dois eixos, quais sejam:

**Quadro 7 – Matriz de referência da Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial**

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita
D1 – Reconhecer letras	D1.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos. D1.2 – Identificar as letras do alfabeto. D1.3 – Identificar diferentes tipos de letras.
D2 – Reconhecer sílabas	D2.1 – Identificar número de sílabas a partir de imagens.
D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	D3.1 – Identificar vogais nasalizadas. D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p, b, t, d, f). D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).

	D3.4 – Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba. D3.5 – Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.
<b>2º EIXO</b>	<b>Leitura</b>
D4 – Ler palavras	D4.1 – Estabelecer relação entre significante e significado.
D5 – Ler frases	D5.1 – Ler frases
D6 – Localizar informação explícita em textos	D6.1 – Localizar informação explícita em textos.
D7 – Reconhecer assunto de um texto	D7.1 – Reconhecer o assunto do texto com o apoio das características gráficas e do suporte. D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título. D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem o apoio das características gráficas ou do suporte).
D8 – Identificar a finalidade do texto	D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com o apoio das características gráficas do suporte ou do gênero. D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem o apoio das características gráficas do suporte ou do gênero).
D9 – Estabelecer relação entre partes do texto	D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.
D10 – Inferir informação	D10.1 – Inferir informação.

Fonte: INEP (2012).

No teste de Matemática, é importante compreender e interpretar os fenômenos da realidade, pois, antes mesmo de chegar à escola, a criança já desenvolveu esses saberes, haja vista que a alfabetização matemática é um processo contínuo, partindo do concreto para o abstrato. Em outras palavras, ser alfabetizado em Matemática significa entender o que se lê e se escreve a respeito dos número e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.

### Quadro 8 – Níveis de desempenho – Matemática.

Teste 1 (aplicado no 1º semestre)	Teste 2 (aplicado no 2º semestre)
Nível 1 – até 5 acertos	Nível 1 – até 4 acertos
Nível 2 – de 6 a 8 acertos	Nível 2 – de 5 a 7 acertos
Nível 3 – de 9 a 13 acertos	Nível 3 – de 8 a 12 acertos
Nível 4 – de 14 a 17 acertos	Nível 4 – de 13 a 16 acertos
Nível 5 – de 18 a 20 acertos	Nível 5 – de 17 a 20 acertos

Fonte: INEP (2012).

A matriz de referência de Avaliação em Matemática da Provinha Brasil organiza-se em quatro eixos: Números e operações, Geometria, Grandezas e medidas e Tratamento da informação:

**Quadro 9 – Matriz de referência da Avaliação em Matemática**

<b>1º EIXO</b>	<b>Números e operações</b>
D1 – Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades. D1.2 – Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica. D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica. D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.
D2 – 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.
<b>2º EIXO</b>	<b>Geometria</b>
D4 – Reconhecer as representações de figuras geométricas	D4.1 – Identificar figuras geométricas planas. D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
<b>3º EIXO</b>	<b>Grandezas e medidas</b>
D5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos. D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas. D5.3 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
<b>4º EIXO</b>	<b>Tratamento de informações</b>
D6 – Ler e interpretar dados em gráficos, tabelas e textos	D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas. D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas

Fonte: INEP (2012).

Segundo dados oficiais do INEP (2016), a Provinha Brasil possibilita responder algumas interrogações sobre o processo de ensino e aprendizagem dos alunos no que tange às habilidades de leitura e Matemática: a) que habilidades de leitura e de Matemática os alunos já dominam? b) Quais as dificuldades em leitura e Matemática os alunos ainda apresentam? c) Quais habilidades de leitura e de Matemática os alunos necessitam consolidar nos primeiros anos do Ensino Fundamental?

O Brasil conquistou o acesso à educação, porém, detecta-se um grave problema no ensino: o baixo rendimento na aprendizagem de seus alunos. Assim, para atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) e a meta 2 do Movimento Todos pela Educação, institui-

se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)) pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, com vistas a enfrentar o desafio da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um compromisso assumido pelos governos federal e do Distrito Federal, dos estados e municípios quanto à formação continuada do professor alfabetizador, tendo como principal objetivo “[...] alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2013, para o ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa, o Pacto contou com a adesão dos 27 estados e 5.420 municípios, mais de 319 mil professores alfabetizadores” (BRASIL, 2014, p.114).

O PNAIC<sup>31</sup> aborda quatro eixos: a) formação continuada de professores alfabetizadores b) elaboração e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos; c) avaliações e d) gestão, controle social e mobilização.

Para Freitas (2017)<sup>32</sup>, as ações do PNAIC passam então a ter “[...] foco nos estudantes da pré-escola e do Ensino Fundamental; o mecanismo da avaliação exercerá uma pressão enorme sobre os sistemas para que eles escolarizem a Educação Infantil”. Ademais, “[...] o Pnaic alçou-se como sistema de controle sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, fazendo jus às discontinuidades das políticas educacionais, sob Ofício nº 127/2017/GAB-INEP<sup>33</sup>, a Provinha Brasil foi extinta.

Nesse cenário, foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, com a proposta de apresentar indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas. A ANA é aplicada aos alunos no final do ciclo da alfabetização e tem caráter censitário. Seus principais objetivos são: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino e 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.

Saviani (2008, p. 16), por sua vez, manifesta:

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças de 6 a 8 anos, o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes,

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

<sup>32</sup> Blog Educacional Disponível em <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/12/mec-escolariza-a-educacao-infantil-ii/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

<sup>33</sup> Entre os anos de 2008 e 2016, o INEP elaborou e distribuiu para estados e municípios a Provinha Brasil. Em 2013, passou a avaliar o processo de alfabetização por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Considerando a existência das duas avaliações, a publicação iminente da Base Nacional Comum e a necessidade de revisão das matrizes de referência da Provinha Brasil, informamos que esta última, a partir de 2017, não será mais realizada. Sendo assim, não haverá disponibilização de novos testes no Portal do INEP e nem distribuição às redes de ensino. Agradecemos a compreensão e estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.



compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social.

É importante ressaltar que a formação continuada dos professores, também não tem continuidade, tampouco solidez, o que urge a necessidade de enfrentamentos: “[...] uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como locus privilegiado da formação de professores” (SAVIANI, 2011 p. 14).

Por isso, é preciso repensar a formação profissional do professor. Canário (1998) a considera uma prerrogativa para o avanço na qualidade da educação.

## **CAPÍTULO II – A POLÍTICA EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE/MS**

As reformas educacionais estão presentes em todas as esferas administrativas do Brasil, e, não diferente, insere-se nesse contexto a administração municipal de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, que aderiu às políticas nacionais, elaborou novas legislações e estruturou a política educacional local, incorporando-as ao âmbito das escolas municipais.

Nesse sentido, o presente capítulo tem por objetivo analisar o contexto das políticas educacionais do município de Campo Grande, propiciando uma discussão sobre o cenário em que se encontra a Rede Municipal de Educação – REME, especialmente no que diz respeito à política de avaliação em larga escala, ou seja, aos resultados do IDEB e da Provinha Brasil – objeto desta pesquisa. Para tanto, foram analisados documentos oficiais nacionais e municipais, além de relatórios da Provinha Brasil, disponibilizados pela Divisão de Avaliação. Nesse âmbito será retratado o *locus* da pesquisa e o papel da gestão escolar diante do trabalho pedagógico das escolas.

### **2.1 Breve panorama do município de Campo Grande/MS**

Campo Grande – capital do estado de Mato Grosso do Sul (MS) – conta com uma área territorial de 8.092,951 Km<sup>2</sup> e densidade demográfica de 97,22 habitantes/Km<sup>2</sup>. Localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil e próxima à fronteira do Brasil com o Paraguai e a Bolívia, distante a 1.134 km de Brasília, a capital do país.

A Figura 2, a seguir, mostra Mato Grosso do Sul e suas fronteiras, demonstrando características peculiares em relação ao seu povo, que se revelam por meio de uma cultura marcada pela diversidade de costumes, músicas e gastronomia. Vê-se também a localização de Campo Grande frente aos 79 municípios sul-mato-grossenses.

**Figura 2 - Mapa do Estado de Mato Grosso do Sul**



**Fonte:** Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

O contexto histórico do desenvolvimento econômico e social de Campo Grande se deu no início do século XX, com a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil<sup>34</sup>, o que influenciou a composição da população campo-grandense, formada por descendentes de espanhóis, bolivianos, italianos, japoneses, sírio-libaneses e paraguaios, bem como por negros, índios e portugueses, revelando ainda na atualidade uma forte herança cultural indígena.

De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>35</sup>, em 2010, Campo Grande tinha uma população de 786.797 habitantes, com estimativa para 2016 de 863.982 pessoas<sup>36</sup>.

Em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), o município é o 15º no ranking das 27 capitais brasileiras e ocupa a 33ª posição entre os 5.565 municípios do país. O PIB *per capita*, ou seja, por habitante do município, foi de R\$ 28.417,05 em relação ao ano de 2015, e o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Campo Grande, calculado pela longevidade, educação e renda, é de 0,784, com taxa de analfabetismo (pessoas de 15 anos ou mais – 2010) de 3,9%.

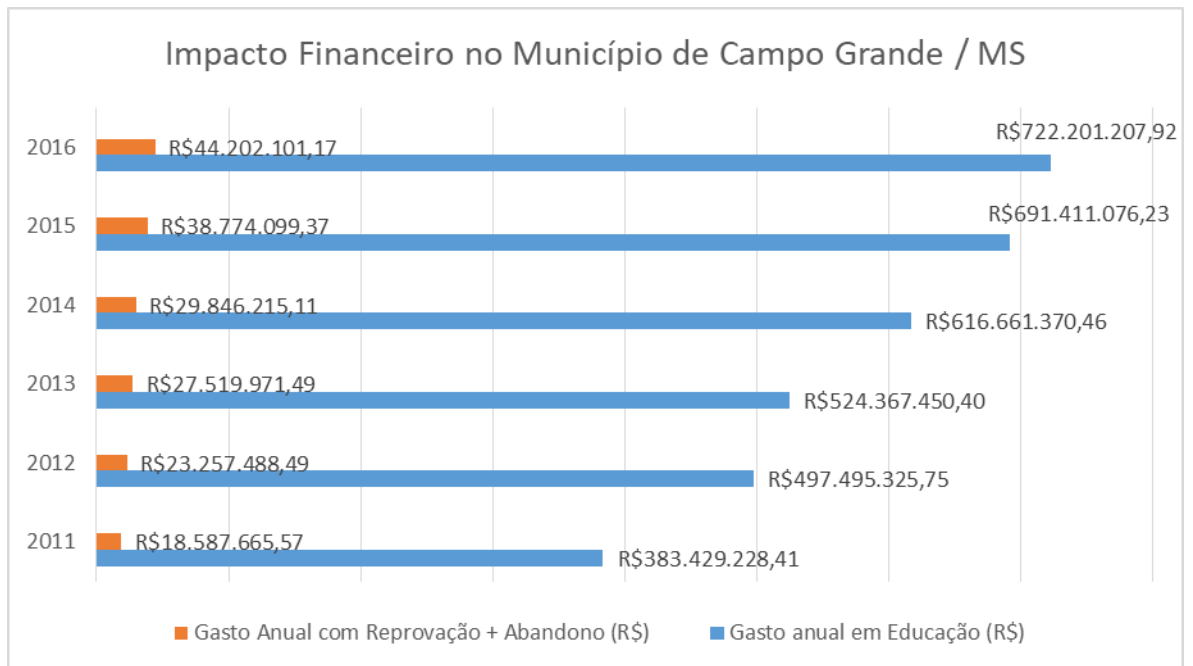
<sup>34</sup> O complexo da Estrada de Ferro foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional em 2009.

<sup>35</sup> Fonte: IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016).

<sup>36</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/ms/campo-grande/panorama>. Acesso em: 17 jun. 2017.

O impacto financeiro da educação se apresenta como o representado pelo Gráfico 1:

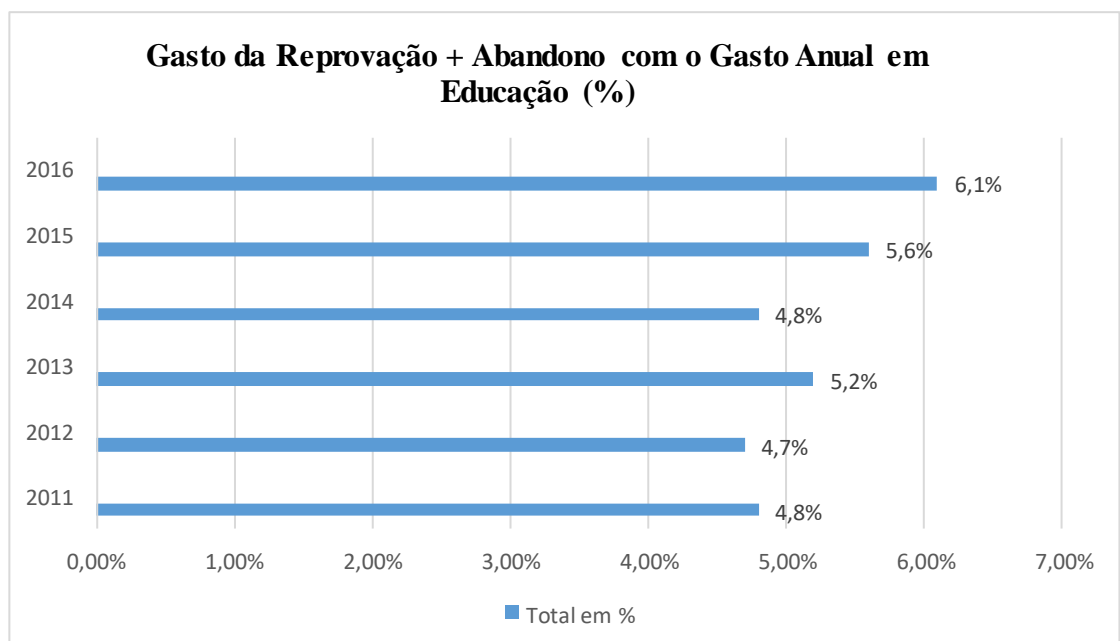
**Gráfico 1** - Impacto Financeiro da Educação no Município de Campo Grande/MS



**Fonte:** Tribunal de Contas do Estado do Mato Grosso do Sul (2017).

Em relação à Taxa de Impacto Financeiro (Gasto da Reprovação + Abandono e o Gasto Anual em Educação), em percentuais, o Tribunal de Contas do Estado do Mato Grosso do Sul apresenta, conforme o Gráfico 2, os seguintes dados:

**Gráfico 2** - Taxa de Impacto Financeiro em Educação (Campo Grande/MS)



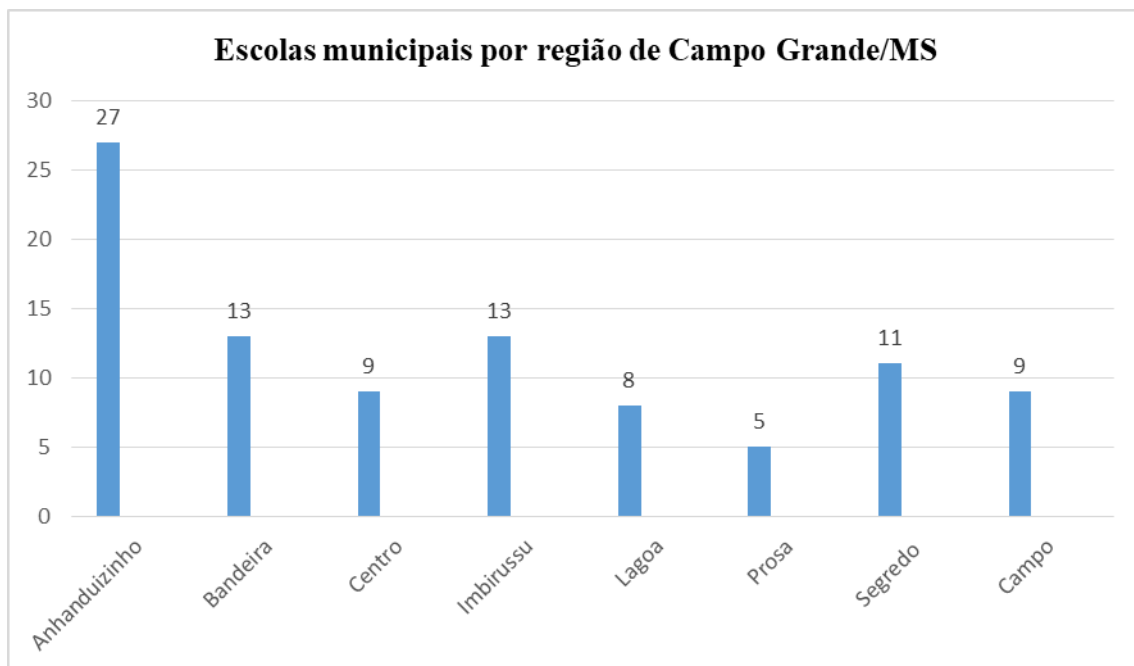
**Fonte:** Tribunal de Contas do Estado do Mato Grosso do Sul (2017).

Outra informação relevante é o gasto médio por aluno/ano na REME: em 2014 (R\$ 6.338,25), em 2015 (R\$ 6.884,03) e em 2016 (R\$ 7. 219,20). Para Ferreira (2017, p. 16), “[...] os recursos públicos aplicados na área da educação são a soma dos impostos vinculados com os da contribuição social do salário-educação, sendo ainda relacionados com o Produto Interno Bruto – PIB, constituindo a chamada tríplice vinculação”.

No que se refere ao trabalho, os resultados das pesquisas mostram que a proporção de pessoas ocupadas, em 2015, era de 34,9% em relação à população total. Comparando essas informações com as dos demais municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, a capital ocupa a posição 3 de 79, e, em comparação com outras cidades brasileiras, está na posição 92 de 5.570, recebendo em média 3,5 salários mínimos per capita.

Em termos geográficos, o município de Campo Grande está dividido em sete regiões, assim demarcadas: Anhanduizinho, Bandeira, Centro, Imbirussu, Lagoa, Prosa e Segredo. Além dessas, o município dispõe de dois distritos: Anhanduí e Rochedinho. De acordo com cada região, apresenta-se um número expressivo de escolas, conforme ilustrado no Gráfico 3:

**Gráfico 3 - Número de escolas municipais por região de Campo Grande/MS**



**Fonte:** elaborado pela pesquisadora com base em dados da SEMED (2018).

De acordo com os dados estabelecidos no Gráfico 3, a REME possui 95 escolas<sup>37</sup>. Em 2017, também havia 7 extensões urbanas e 5 rurais, além de 100 CEINFs<sup>38</sup>. Segundo o Censo Escolar (INEP<sup>39</sup>, 2017), as matrículas no Ensino Fundamental da REME totalizaram aproximadamente 70.000 estudantes.

## 2.2 Estrutura educacional da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS – REME

Com base nas pesquisas desenvolvidas por Neres e Corrêa (2009), afirma-se que “em 1973, foi elaborado o primeiro regimento interno unificado das escolas municipais que passam a ser denominadas de Rede Municipal de Ensino (Reme)”, ocasião esta, que ocorre a expansão do primeiro grau nas escolas municipais. Porém, já em 1959, “foi criada a Secretaria Municipal de Educação e Saúde, conforme a Lei 666/1959, com a competência de planejar e executar os serviços municipais de educação e cultura, saúde e assistência social.”<sup>40</sup>

A REME, por meio da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED), atua com a missão de “[...] assegurar uma educação pública de qualidade, com aprendizagem, valorização do conhecimento científico, garantia de acesso, inclusão, permanência e formação humana” (CAMPO GRANDE, 2017, s.p.)<sup>41</sup>. A Rede tem como objetivos estratégicos promover acesso, permanência e inclusão na escolarização formal, além de fortalecer a gestão e garantir a aprendizagem do aluno.

Nesse cenário, Tramuja (2013, p. 05) entende que “[...] Campo Grande vem adotando, nos últimos anos, uma série de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade e equidade educacional nos anos iniciais do ensino fundamental”. Porém, reconhece que o problema da não alfabetização permanece, uma vez que:

As escolas ainda apresentam um alto índice de reprovação nos 2º e 3º anos (14,47% e 9,34% respectivamente) e os alunos dos 3º anos apresentam baixa proficiência nas avaliações diagnósticas, tanto em leitura e produção de textos como em cálculo e resolução de problemas simples (TRAMUJAS, 2013, p. 06).

<sup>37</sup> Em 19/02/2018 foi inaugurada a 95ª escola municipal na região do Anhanduizinho.

<sup>38</sup> Centro de Educação Infantil.

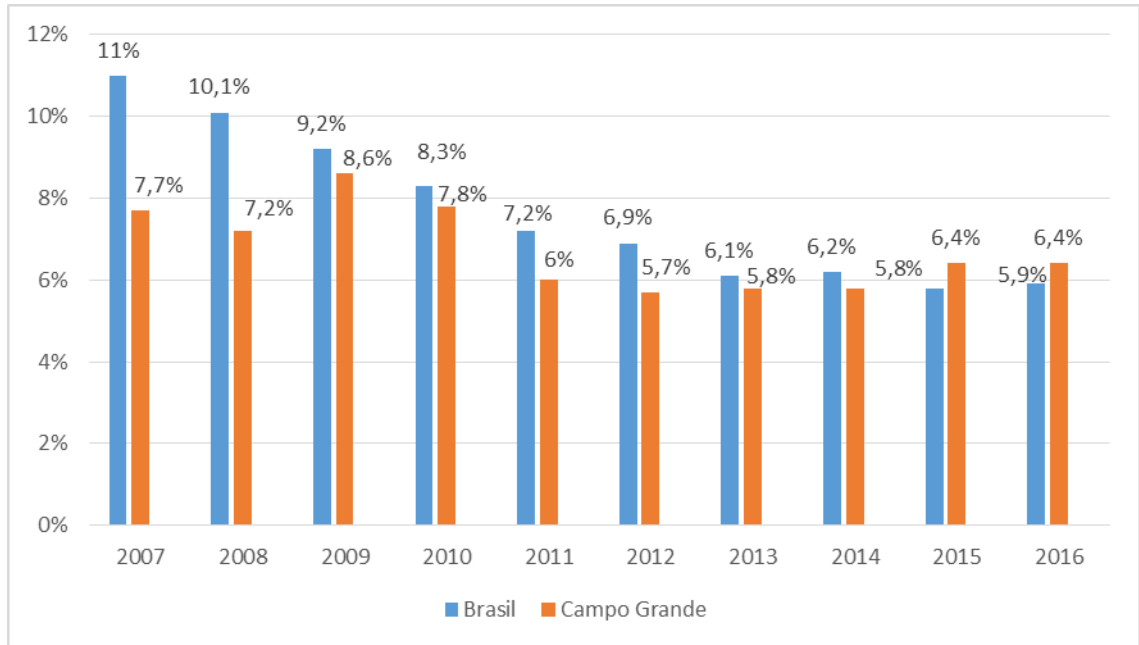
<sup>39</sup> Disponível em: <http://qedu.org.br/cidade/547-campo-grande/censo-escolar>. Acesso em: 12 jan. 2018.

<sup>40</sup> Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/conheca-a-secretaria/>. Acesso em 13 fev. 2018.

<sup>41</sup> Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed>. Acesso em: 18 jul. 2017.

Analisando os dados dos anos de 2007 a 2016, é possível inferir que há um considerável aumento da taxa de reprovação nos anos iniciais do REME, como se pode verificar pelo Gráfico 4:

**Gráfico 4 - Taxa de Reprovação – Anos Iniciais do Ensino Fundamental**



**Fonte:** Organizado pela pesquisadora a partir de dados do MEC/INEP/DEED.

A repetência no Brasil, para Saviani (2011, p. 143), “[...] é um dos muitos indícios da gravidade da situação educacional brasileira”, o que demonstra que é preciso definir políticas educacionais, pois a situação é muito grave, ressalta o educador. Entretanto, “a reprovação é reivindicada por grande parte dos segmentos escolares como um mecanismo necessário para garantir a aprendizagem, sendo a ela atribuído um potencial de motivação para o ensino e para a aprendizagem” (BARRETO e SOUSA, 2005, p. 675).

No município de Campo Grande, a Deliberação CME/MS nº. 1.159, de 3 de dezembro de 2010<sup>42</sup>, regulamentada pela SEMED, em seu artigo 5º, determina que “[...] a promoção do aluno do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental poderá ser automática a critério da Secretaria Municipal de Educação em sua proposta de implementação do Ensino Fundamental com duração de nove anos” (DIOGRANDE n. 3.172, p. 14).

Assim, os alunos matriculados na REME têm direito à progressão automática no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo avaliados com atividades diagnósticas aplicadas no

<sup>42</sup> Dispõe sobre o ingresso de alunos no Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande – MS (Diogrande n. 3.172, p. 14). Disponível em: <http://portal.capital.ms.gov.br/diogrande/diarioOficial>. Acesso em: 22 nov. 2017.

decorrer das aulas, cujos resultados são divulgados por meio de uma planilha de acompanhamento da aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme Figura 2:

**Figura 3 - Planilha de Acompanhamento da Aprendizagem do 1º ano**

Nº		NOME		Idade	Deficiência	1. Diferencia letras de números, desenhos, rabiscos e outros símbolos gráficos.			2. Identifica as letras do alfabeto.			3. Escreve o próprio nome (sem apoio).			4. Escreve palavras trabalhadas com estrutura silábica CV.			5. Localiza palavras em textos trabalhados, após leitura feita pelo professor.		
						S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N	S	P	N
01																				
02																				
03																				
04																				
05																				
06																				
07																				
08																				
09																				
10																				
11																				
12																				
13																				
14																				
15																				
16																				
17																				

Fonte: SEMED (2017).

Cada atividade dispõe de habilidades específicas que demonstram se o aluno consolidou efetiva, parcialmente ou não as habilidades determinadas para o bimestre letivo. Luckesi (1999, p. 43), sobre o tema, revela que, “[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”.

As planilhas de acompanhamento para o 1º ano contêm apenas as expectativas a serem avaliadas e consolidadas a cada bimestre, e os itens que se repetem devem ser consolidados no último bimestre em que aparecem (REME, 2017). “Embora a avaliação da aprendizagem em sala de aula seja o lado mais conhecido da avaliação educacional, este não pode ser tomado como o único nível existente de avaliação” (FREITAS, 2014, p. 09).

Pode-se acrescentar, nesse debate, a aprovação do Plano Municipal de Educação de Campo Grande (PME), Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015<sup>43</sup>, que estabeleceu que os prazos, metas e quantitativos referentes à educação devem estar de acordo com o Plano Nacional (PNE), Lei Federal n. 13.005/2014.

No que se refere às diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME) - (2015-2025), podem-se destacar, em seu artigo 2º:

<sup>43</sup> DIOGRANDE n. 4.299, 24 de junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) - (2015-2025) Disponível em: <http://portal.capital.ms.gov.br/diograndediarioOficial>. Acesso em: 28 jun. 2017.



- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (CAMPO GRANDE, 2015, p. 2).

A partir do PME, as metas para a melhoria da qualidade da educação estão definidas, porém há muito a ser alcançado, como por exemplo no tocante à “[...]alfabetização das crianças nas escolas públicas [que] constitui uma questão não resolvida no nosso país se não atentarmos nas dificuldades que os alunos enfrentam no processo de alfabetização e no número de analfabetos” (APPOLINÁRIO, 2015, p. 93). Isso pode ser observado nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que sistematiza as informações obtidas a partir do desempenho das instituições educacionais nas avaliações externas ou em larga escala, em consonância com as informações sobre o rendimento escolar. Em síntese, indica taxa média de aprovação dos estudantes, reprovação e evasão em cada etapa de ensino. Freitas (2014, s. p.), todavia alerta que:

O IDEB é uma medida problemática, pois mistura fluxo com desempenho, é uma prova pontual onde uma sala de aula pode ser incluída no teste com apenas 50% da presença dos estudantes no dia da prova, não divulga índices de confiabilidade e nem relatório decente tem etc.[...] Estamos forçando as escolas a colocar todo seu esforço na produção da nota do exame, como se nota alta no IDEB fosse sinônimo de boa educação.

Contudo, apesar dessa crítica, seus resultados devem ser considerados. Nesse sentido, a Tabela 2 apresenta resultados e metas do IDEB divulgados pelo INEP e que abrangem os anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Campo Grande:

**Tabela 2 - Resultados e Metas (Anos Iniciais) – Município de Campo Grande (IDEB)**

Município	IDEB observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Campo Grande	4,2	5,1	5,2	5,8	5,4	5,4	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3

Fonte: IDEB (INEP, 2017).

Em relação aos resultados dos anos iniciais do município, os dados observados alcançam as metas projetadas, com exceção de 2005 e 2015, que estão em fator abaixo do idealizado. No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, por sua vez, os resultados demonstram:

**Tabela 3 - Resultados e Metas (Anos Finais) – Município de Campo Grande<sup>44</sup> (IDEB)**

Município	IDEB observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Campo Grande	3,7	4,5	4,8	5,0	4,7	5,0	3,8	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: IDEB (INEP, 2017).

Com o IDEB observado, verifica-se que houve uma considerável decrescente nos índices. Porém, os resultados atingiram as metas projetadas, com exceção do ano de 2005, o que difere os anos iniciais dos finais. Quanto aos dados divulgados pelo IBGE sobre a taxa de escolarização campo-grandense, em 2010, alcançou-se o índice de 98% (idade de 6 a 14 anos). Já os dados mais recentes fornecidos pela SEMED mostram índices de 2007 a 2016 em relação à taxa de reprovação:

**Tabela 4 - Taxa de reprovação – anos iniciais (REME)**

Taxa de reprovação – Anos Iniciais												
Localidade	Código IBGE	Código Data SUS	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Brasil	0	0	11	10,1	9,2	8,3	7,2	6,9	6,1	6,2	5,8	5,9
Campo Grande	5002704	500270	7,7	7,2	8,6	7,8	6	5,7	5,8	5,8	6,4	6,4

Fonte: MEC/INEP/ DEED (2017).

<sup>44</sup> \* Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados. \*\* Sem média na Prova Brasil 2015: não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. \*\*\* Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil. \*\*\*\* Calculado a partir da proficiência média dos alunos na Prova Brasil com participação inferior a 50%, em decorrência do extravio de provas. Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Nesse panorama, verifica-se que os índices de reprovação são altíssimos, em comparação com o número de matrículas da REME. Nesse sentido, há um desafio apresentado para a rede, fator que se agrava nos anos finais do Ensino Fundamental, como mostra a Tabela 5

**Tabela 5 - Taxa de Reprovação – anos finais do Ensino Fundamental**

Taxa de reprovação – Anos Finais												
Localidade	Código	Código	200	200	200	201	201	201	201	201	201	201
	IBGE	DataSUS	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6
Brasil	0	0	13,5	13,9	13,4	12,6	12,4	11,8	11,3	11,7	11,1	11,4
Campo Grande	5002704	500270	13,3	15,5	14,8	13	11,8	11,1	11,1	10,5	10,3	9,4

Fonte: MEC/INEP/DEED (2017).

Comparando os resultados de todas as etapas do Ensino Fundamental, observa-se que os índices de reprovação oscilam de um ano para o outro. Contudo, é notório que no ano de 2016 o índice de reprovação foi maior que os demais, indicando que “[...] aluno reprovado já não significa êxito de aparelho selecionador, mas fracasso da instituição de preparo fundamental dos cidadãos, [...] para a vida comum” (TEIXEIRA, 1997, p. 166). Vasconcelos (1996, p. 01) acrescenta que “[...] não [se] está ensinando no sentido dialético do termo: há ensino quando há aprendizagem. Prova disto são os elevadíssimos indicadores de reprovação, as absurdas taxas de evasão escolar ou os indicadores de qualidade de ensino (estamos entre os piores do mundo)”.

Outra análise pode ser empreendida a partir dos dados disponibilizados pela Secretaria de Educação, que validam as taxas de abandono com base no número de matrículas.

**Tabela 6 - Movimento e rendimento escolar no Ensino Fundamental em Campo Grande, MS**

Ano	Matrícula Final	Abandono		Aprovados		Reprovados	
		Alunos	%	Alunos	%	Alunos	%
2013	69.090	402	0,58	63.852	92,42	4.836	7,00
2014	70.051	384	0,54	65.215	93,10	4.452	6,36
2015	69.433	400	0,57	63.855	91,97	5.178	7,46
2016	70.193	362	0,52	63.884	91,01	5.947	8,47

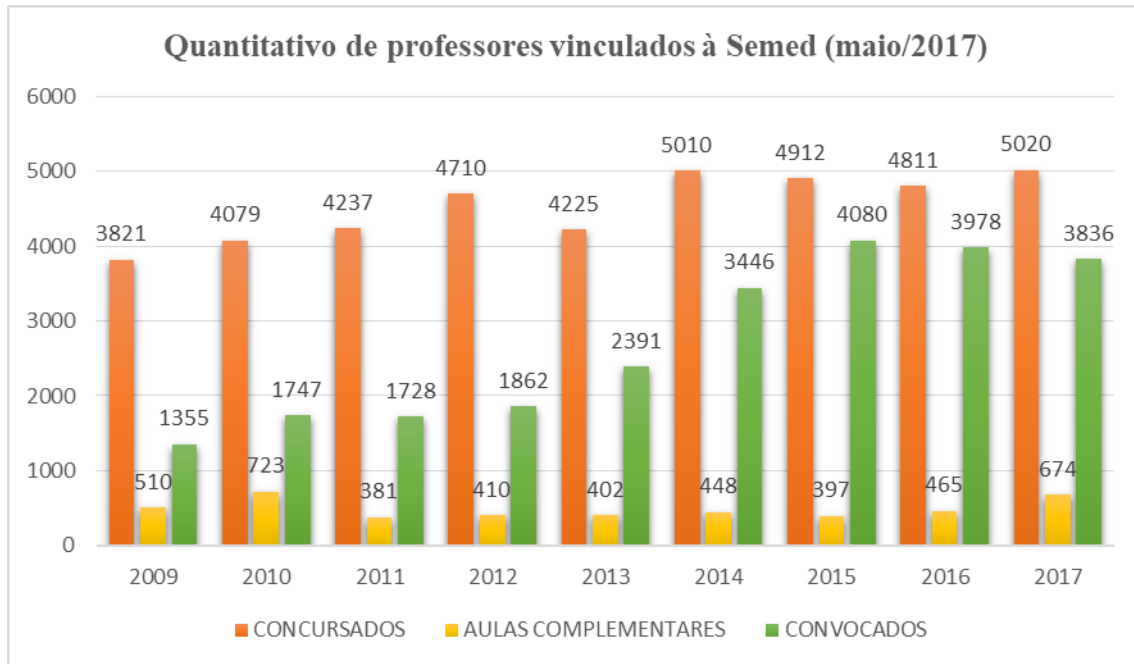
Fonte: Siger (2017).

Vale salientar que esses dados comprovam que há um elevado número de abandono escolar, descrito pelo INEP (1988) como a “[...] situação em que o aluno desliga-se da escola, mas retorna no ano seguinte”, o que difere da evasão escolar, quando o aluno sai da escola e não volta para o sistema escolar. O IDEB, por sua vez, considera o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares sem solicitação de transferência. Assim, “[...] as políticas oficiais tentam ocultar esse caráter de classe no fracasso escolar, apresentando os problemas e as soluções com políticas regionais e locais” (ARROYO, 1993, p. 21).

Segundo a Prefeitura Municipal de Campo Grande (2015, p. 10), as causas de ambas as situações “[...] são as mais variadas, como a falta de interesse pelos estudos, as condições socioeconômicas, culturais, geográficas ou até mesmo as questões didáticas e pedagógicas, pois estão diretamente relacionadas com a baixa qualidade do ensino nas escolas[...]”. Sobre a solução desse panorama, Dourado (2005, p. 20) destaca que:

Para o MEC a garantia da inclusão no processo educativo se consolida com uma escola de qualidade, espaço onde todos tenham acesso ao mundo letrado, aos bens culturais, ao desenvolvimento tecnológico e à cidadania. O maior desafio dessa escola é garantir condições para que o aluno possa aprender.

Assim, a qualidade da aprendizagem está vinculada aos profissionais que atuam nas escolas. Sobre eles, o Gráfico 5 demonstra o número de profissionais de educação lotados na REME, indicando que há uma considerável discrepância entre o número de professores concursados, convocados e com aulas complementares.

**Gráfico 5 - Professores lotados na REME**

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base em dados da SEMED (2017).

Constata-se que a maioria dos professores são concursados e efetivos, mas os dados também desvelam um número elevado de docentes convocados e com aulas complementares à sua carga horária. Cotejando o número de professores efetivos e de convocados, vê-se que este aumentou consideravelmente nos últimos anos. Analisando os dados em termos percentuais, tem-se que: em 2017, em um total de 9.530 professores: 52,67% são concursados, 7,08% têm aulas complementares e 40,26% são convocados. O motivo desses números não foi esclarecido pela Secretaria de Educação.

O quantitativo de professores concursados que desempenham carga horária de 20 h/a ou 40 h/a semanais; os docentes com aulas complementares têm carga horária de 2 h/a a 30 h/a semanais e os convocados, de 2h/a a 50 h/a semanais.

Quanto à valorização dos profissionais da educação pública, rege a Lei nº 4507/2007<sup>45</sup>, em seu artigo 25, que o ingresso na carreira do magistério será assegurado “[...] por ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; uma ideia secular, em face dos seus objetivos e finalidades, no atual desenho das políticas educacionais” (FERNANDES, 2014, p. 47).

<sup>45</sup> Dispõe sobre o Sistema Municipal de Ensino no Município de Campo Grande-MS e dá outras providências.

Porém, há uma seleção de profissionais de educação para integrarem um “Cadastro Reserva”<sup>46</sup>, candidatando-se a atuar em unidades escolares da SEMED, assumindo vagas que vierem a surgir por necessidade de excepcional interesse público, decorrente, por exemplo, da carência de pessoal, ocasionada pela inexistência de profissionais aprovados em concurso público.

Há de ressaltar, ainda, que o município de Campo Grande adota 1/3 de hora atividade para o planejamento de atividades pedagógicas, sendo que o professor cumpre metade desse tempo na instituição escolar e o restante em outro local de livre escolha. Esse direito está previsto na Lei nº 11.738/2008, que obriga o poder público municipal a reestruturar a carga horária e a grade curricular, o que culminou no aumento do número de professores atuando em cada série/turma. Isso porque, dessa forma, o docente trabalha com alunos treze horas de atividades semanais e sete horas de planejamento, o que resultou, nos últimos anos, em um aumento de aproximadamente 30% no quadro de professores.

A Lei nº 11.738/2008 regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, já previsto pela Constituição Federal em seu artigo 206, inciso VIII:

VIII - Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

**Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)<sup>47</sup>. (BRASIL, 1988, p.109)

Fernandes (2014, p. 55) acrescenta que:

[...] O grande desafio para a valorização docente, carreira, remuneração e jornada de trabalho ainda permanece. O PSPN tem provocado, na conjuntura econômica e política nacional, todos os estremecimentos possíveis, alguns já superados, outros ainda em curso, como o cálculo de seu reajuste ano a ano.

Campo Grande reconhece e garante o piso salarial nacional (PSPN) por 20 horas semanais, mas há um percentual que infere nessa totalidade, ou seja, na integralização do

<sup>46</sup> Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/cadastro-reserva-de-professores-temporarios2018/>. Acesso em: 18 de fev. 2018.

<sup>47</sup> Diário Oficial da União - Seção 1 - 20/12/2006, Página 5 (Publicação Original). <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-norma-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

piso. Por isso, observa-se que a gestão municipal terá que propor estratégias para igualar os índices totais do PSPN, além de consolidar diagnósticos pontuais para combater as reprovações e abandonos, concebendo ainda ações que garantam as necessidades individuais de cada escola, de cada gestão escolar.

Evidencia-se assim, a necessidade da reestruturação de políticas públicas voltadas à alfabetização, “garantindo o aprendizado significativo aos alunos, envolvendo a participação de diferentes segmentos da sociedade, em especial os docentes pesquisadores brasileiros que vêm estudando a alfabetização” (MORTATTI, 2010, p. 340).

Nessa lógica, é imediato que sejam elaboradas e efetivadas ações que possam consolidar o ensino e a aprendizagem dos alunos da Reme com eficácia e solidez, pois os resultados apresentados não mostram avanços significativos.

### **2. 3 Relatório da Provinha Brasil na REME: um diagnóstico da alfabetização do 2º ano**

A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, por meio da Divisão de Avaliação (DAV), sistematizou dados coletados dos testes da Provinha Brasil com a finalidade de “[...] fomentar discussões e análises no ambiente escolar, que enriqueçam o processo de alfabetização dos alunos da REME” (CAMPO GRANDE, 2014, p.3). Também foi sua responsabilidade a distribuição de todos os materiais às escolas, ou seja, os Guias de Aplicação de Leitura e de Matemática, o Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados de Leitura e Matemática, oportunizando todos os alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental a participarem dos ciclos de avaliações da Provinha Brasil.

Para esse fim, deve-se dar destaque às informações apresentadas no relatório final de 2016 (último ano em que os testes foram aplicados). Nele é especificado que:

Esse programa, ao qual o município de Campo Grande é signatário, reitera a importância da aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental das escolas participantes, como atendimento a uma das estratégias da meta 5 do Plano Municipal de Educação: alfabetizar, com aprendizagem adequada, todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (CAMPO GRANDE, 2017, p. 04).

Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação padronizou as datas para aplicação dos testes, a correção, a digitação das informações obtidas e seu envio à Divisão de Avaliação: “[...] essa planilha possibilita à SEMED o monitoramento do desempenho das escolas, por meio da tabulação dos resultados de Leitura e Matemática por aluno, turma e escola, obtendo-

se, a partir dessa análise o resultado geral da REME” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 05). A intenção desse monitoramento foi oferecer aos professores subsídios que favorecessem a compreensão desses resultados para uma possível intervenção pedagógica, adequada para garantir a alfabetização das crianças.

O relatório apresenta uma análise da população avaliada em leitura que, no ano de 2016, era de 8.978 alunos matriculados no 2º ano da REME. Todavia, no referido documento, vê-se que apenas 7.606 alunos realizaram o 1º teste de leitura e 7.755 alunos o 2º teste. De acordo com o relatório, essa diferença está relacionada às ausências de alunos, ao atraso da entrega por parte das escolas e/ou ao não envio da planilha de resultados para a Divisão de Avaliação.

A Tabela 7, a seguir, apresenta o desempenho dos alunos nos testes de leitura nos anos de 2011 a 2016:

**Tabela 7** - Média geral de acertos e nível dos 1º e 2º testes da Provinha Brasil de Leitura (2011-2016)

ANO	1º TESTE		2º TESTE	
	Média de acerto	Nível	Média de acerto	Nível
2011	12,00	3	16,40	4
2012	14,62	3	16,63	4
2013	14,50	4	16,20	5
2014	14,62	3	15,94	4
2015	13,90	3	15,76	4
2016	13,62	3	15,44	4

Fonte: DAV/SUGEP/SEMED (2017).

Pode-se observar que as médias de acertos alteram os níveis para mais ou para menos, o que se explica pela mudança no intervalo do número de acertos de um ano para o outro, observada pelo INEP.

Já a análise da população avaliada nos testes de Matemática mostra que, apesar de os dados apresentarem 8.978 alunos frequentes no 2º ano da REME em 2016, apenas 7.508 discentes realizaram o 1º teste e 7.698 o 2º, essa diferença, também está relacionada às ausências de alunos, ao atraso da entrega por parte das escolas e/ou ao não envio da planilha de resultados para a Divisão de Avaliação.



**Tabela 8** - Comparativo dos níveis de desempenho e das médias de acerto – 1º e 2º testes da Provinha Brasil de Matemática (2011-2016)

ANO	1º TESTE		2º TESTE	
	Média de acerto	Nível	Média de acerto	Nível
2011	16,82	4	-	-
2012	15,30	4	17,35	4
2013	16,09	5	16,57	5
2014	15,65	4	16,69	5
2015	15,4	4	16,36	5
2016	14,93	3	16,39	4

Fonte: DAV/SUGEP/SEMED (2017).

Os dados apresentados compõem todas as edições dos testes de Matemática, ou seja, de 2011 a 2016. Os níveis obtidos no 1º teste, de 2016, mostram um desempenho inferior diante dos anos anteriores. De acordo com o Inep (2011, p.19) “[...] o esperado para o término do 2º ano do ensino fundamental é que os alunos tenham pelo menos consolidado as habilidades dos níveis 3 ou 4”. Porém, a REME considera que os estudantes deveriam consolidar as habilidades descritas no nível 5 (CAMPO GRANDE, 2017, p.16).

Pode-se destacar, assim, que cada nível determina onde se encontra a aprendizagem do estudante, o que pode ser utilizado como referência para o planejamento do ensino e da aprendizagem (INEP, 2016).

O referido relatório traz uma análise detalhada dos níveis apresentados por cada escola da rede, abordando a faixa etária dos estudantes e também eixos, descritores, habilidades a eles relacionadas e o percentual de acertos por questão.

Enfim, a Provinha Brasil, como um instrumento pedagógico sem fins classificatórios, fornece respostas diretamente aos professores alfabetizadores e aos gestores da escola, oferecendo subsídios para mudar a prática pedagógica. Contudo, é preciso articular o trabalho nas unidades escolares.

## 2.4 O *locus* central da pesquisa empírica – perfil das escolas pesquisadas

A pesquisa empírica foi realizada em Campo Grande/MS e envolveu duas escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona urbana, e o setor de Divisão de Avaliação. Parte dela foi efetivada com vistas ao documento que rege a escola, ou seja, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição para ano de 2017.

Quanto a esse documento, a Constituição Federal de 1988 deu bases à LDB (9394/96), que, em seu artigo 12, inciso I, faz menção ao PPP: “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2017, p.14). “A reflexão sobre o currículo está instalada como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino [...]” (FERNANDES, 2007, p.9).

Porém, para isso, é essencial que, de forma democrática, o gestor escolar conduza a elaboração desse documento com a participação da comunidade escolar, aceitando sugestões e redimensionando as propostas de acordo com as necessidades e projeções da escola. Libâneo (2005, p. 345), sobre o tema, destaca que “[...] o projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação”.

Vasconcellos (1995, p. 143) acrescenta que se trata de:

[...] Um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da escola.

Partindo dessas concepções, buscou-se conduzir a análise de cada escola pesquisada: ambas são coordenadas pela equipe da Secretaria de Educação do município e são regidas pelas diretrizes curriculares da REME, aplicaram os testes da Provinha Brasil ao ciclo da alfabetização, estão localizadas na zona urbana da capital, mas em regiões diferentes e com características também singulares. Uma delas atende às turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, e a outra contempla a Educação Infantil até o 9º ano. No entanto, ambas são coordenadas pela secretaria municipal de educação. Considerando, pois, o retrato dessas instituições, investigou-se também seu projeto pedagógico.

Conforme as informações expostas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) - 2017, **E1**<sup>48</sup> está localizada na área central da cidade e atende aproximadamente 540 alunos, funcionando nos períodos matutino e vespertino e oferecendo as etapas da Educação Infantil, Pré II e o anos iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – com uma clientela diversificada composta por 40% de alunos pertencentes aos bairros próximos e 60% oriundos de mais distantes.

A instituição tem 56 anos de fundação, possui 12 salas de aula, biblioteca, cantina, quadra de esportes, playground para a pré-escola, sala de informática, entre outros recursos que são fundamentais para o bom funcionamento de suas atividades.

Segundo o PPP (2017), a formação continuada para docentes, equipe técnica e direção da escola são realizadas periodicamente, concordando com Nóvoa (1995, p. 28), que orienta que “[...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”. As reuniões são organizadas e direcionadas de acordo com os anos específicos após o levantamento de dados e das dificuldades encontradas, tendo em vista ainda os índices de aproveitamento dos alunos, o acompanhamento sistematizado do planejamento do professor e os diagnósticos.

Dessa maneira, as intervenções são realizadas *in loco* pela equipe técnica e direção durante o ano letivo, seguindo as Diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais e da SEMED. Nóvoa (1991, p. 30 – grifos nossos) destaca que a formação continuada:

[...] Deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando **as escolas como lugares de referência**. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Em relação às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos, são desenvolvidas práticas pedagógicas com a utilização adequada de recursos didáticos e tecnológicos educacionais, que favorecem o trabalho em equipe e a apropriação dos saberes. No Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), a instituição estuda as dificuldades de aprendizagem dos alunos, avanços e ameaças dos segmentos da comunidade escolar e assim traça metas com objetivos definidos para a melhoria na aprendizagem dos alunos e nos serviços prestados.

Sua proposta pedagógica delinea os meios pelos quais a missão da escola venha a propiciar aos alunos interação e socialização em relação a diversas etnias, respeitando as

---

<sup>48</sup> Por questões éticas, as escolas serão identificadas neste trabalho como E1 e E2.

peculiaridades de cada indivíduo a fim de estabelecer vínculos afetivos e formar cidadãos críticos e reflexivos para a vida, assegurando assim um aprendizado de qualidade.

A escola tem como meta, até 2020, alcançar os melhores resultados e posicionar-se entre as cinco melhores médias do IDEB; obter 95% de aprovação e diminuir a reprovação no 2º ano. Como estratégias de intervenção, é prevista a aplicação de recuperação contínua e paralela, realizada no decorrer das aulas do 1º ao 5º ano por meio de orientações de estudos e atividades diversificadas adequadas ao ensino e aprendizado dos alunos com defasagem de aprendizagem, especialmente os dos 2º anos, de modo a oferecer condições ao discente de aprender conceitos, fatos e procedimentos que possibilitem a alteração nos resultados.

A escola é alicerçada no Regimento Escolar e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e, juntamente com a Associação de Pais e Mestres (APM), elaborou uma Carta Compromisso divulgada junto à comunidade e assinada pelo responsável no ato da matrícula, esta que caracteriza o ingresso da criança na escola, que torna a família ciente da responsabilidade em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do aluno a fim de contribuir para seu êxito.

No PPP, a escola contempla projetos educativos com as temáticas: História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645/2008); Álcool e Trânsito (Lei nº 11.705/2008 e o Parecer CME/MS nº 91/2008); Educação Ambiental (Lei nº 12.608/2012); Música (Lei nº 11.769/2008 e Parecer CME/MS nº 58/2011) e Bullying (Lei Municipal nº 4.854/2010).

Em relação aos instrumentos avaliativos, a referida legislação orienta que o professor deve verificar os resultados em relação à aprendizagem a partir de uma observação sistemática, da análise das produções dos alunos e de atividades específicas para a avaliação, além da promoção da autoavaliação. No 1º ano do Ensino Fundamental, o aluno é avaliado pela observação, registro, portfólio e planilha de acompanhamento da aprendizagem. Esse processo exige da equipe técnica, da direção e dos professores maior envolvimento, bem como a articulação e a transformação entre notas numéricas e avaliações das atividades do dia a dia. Para Luckesi (2011, p. 291), “[...] sem o ato de decidir sobre uma intervenção (ou não), o ato de avaliar, na modalidade de acompanhamento, não se completa. Chegar ao diagnóstico é a primeira parte dessa modalidade de prática avaliativa; intervir, se necessário, é a segunda”.

Por essa perspectiva, é vital que a escola possibilite momentos para discutir o processo de ensino e de aprendizagem, efetivando a reflexão sobre o trabalho desenvolvido, o que se demonstra por números. Os resultados e metas da E1 referem-se aos índices do IDEB, como se apresenta na Tabela 9

**Tabela 9** - Resultados e meta IDEB) dos anos iniciais (E1)

E1	IDEB observado					Metas projetadas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	6,5	7,0	7,4	6,8	6,9	5,6	5,8	6,2	6,4	6,6	6,9	7,1	7,3

Fonte: PPP – E1.

E2, por sua vez, localiza-se na periferia de Campo Grande e tem 39 anos de história. Sua comunidade escolar é formada por alunos oriundos de famílias de classe média baixa<sup>49</sup>, bem como por sujeitos em situação de vulnerabilidade social, sendo que em torno de 80% dos discentes residem no próprio bairro e os demais vêm de bairros vizinhos. Em relação ao projeto pedagógico, Vasconcellos (2009 p. 17) reitera: ‘’ trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição’’

Segundo o PPP (2017) e o regimento interno da escola, atualmente, ela possui 795 alunos, 61 professores e 20 técnicos administrativos, atendendo nos turnos matutino e vespertino. O corpo docente composto por profissionais especializados, competentes em suas atribuições e que atuam de maneira efetiva. Em relação ao quadro discente, o PPP afirma: “[...] temos alunos comprometidos com sua aprendizagem, pois vêm de famílias estruturadas com um bom poder aquisitivo, onde constroem em seus lares uma formação de respeito e educação”. Nesse contexto, pode-se analisar que há contradição na descrição da situação da clientela com as características das famílias.

Nesse caso, constata-se a grande importância da construção coletiva desse documento para conhecer a realidade da escola e relacionar as informações abordadas em cada etapa. Silva (2003, p. 298 – grifos nossos), sobre o PPP, argumenta que:

[...] O projeto político-pedagógico da escola pública [é] eixo ordenador e integrador do pensar e do fazer do trabalho educativo. Se concebido adequadamente, [...] **revela quem é a comunidade escolar**. [...] Eis o nosso desafio, **recolocar o projeto político pedagógico no centro de nossas discussões e práticas**, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática”.

Assim, assegurar a participação do professor na elaboração do PPP é construir democraticamente as ações que definirão as práticas pedagógicas. Outro elemento mencionado nos registros diz respeito à infraestrutura escolar, que possui: um laboratório de

<sup>49</sup> Conceito de classe média baixa. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

informática, uma biblioteca, uma quadra de esportes, um parquinho, uma cozinha com refeitório e demais espaços que são considerados essenciais em uma instituição escolar.

O PPP da E2, contempla a parte diversificada é definida conforme cada sistema e estabelecimento escolar complementa as Orientações Curriculares, prevendo o estudo de características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola<sup>50</sup> (BRASIL, 2010). De acordo com a LDB (9394/96):

**Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

**§ 7º** A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput (BRASIL, 2017, p. 19-20).

Nesse sentido, a E2 inclui em seu currículo história e cultura afro-brasileira e indígenas, com ações de combate ao racismo e à discriminação, assim como atendimento à diversidade. Desenvolve os projetos: “Álcool e trânsito”, “Educação ambiental”, “Cantigas de roda”, “Música e bullying”, “A escola a favor da paz”, “Robótica: qual sua profissão?”, “Brincando e jogando se aprende”, “Resolução de problemas”, “Prevenção da dengue”, “Aluno Amigo da Escola” e “Ler e compreender é só começar”.

Em relação à avaliação, o PPP segue a política de educação da REME (2008):

A avaliação não pode ser um elemento simplesmente técnico, instrumental, para apenas conferir resultados; mas sim um ponto de partida para a reorganização, replanejamento e intervenções pedagógicas das ações e, ainda, em conformidade com o referencial curricular da Reme, na perspectiva de uma escola diferente e comprometida com a transformação social, a avaliação ultrapassa o caráter classificatório que leva a excluir ou sentenciar, aprovar ou reprovar. O processo de avaliação obedecerá ao disposto na LDB (CAMPO GRANDE, 2008, p. 58).

No que se refere à avaliação no processo de alfabetização, destaca-se: “[...] na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados, em detrimento de

---

<sup>50</sup> Resolução nº4, de 13 de julho de 2010, que define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica.

suas observações diárias, de caráter diagnóstico (KRAEMER, 2005, p. 3). A prova é, assim, compreendida como uma formalidade do sistema.

A respeito dos instrumentos e modalidades avaliativas, lê-se: a) instrumentos: trabalho escrito e individual, trabalho em grupo, provas, testes, tarefa, produção de portfólio e laboratório de informática; e b) modalidades: estudos dirigidos, pesquisa, estudo de textos, provas, produção de textos, produção de resumos, apresentações de pesquisa, apresentações culturais, escrita e oral, simulados, aulas práticas individual ou em grupos (CAMPO GRANDE, 2008).

Salienta-se que, em nenhum dos PPPs analisados, foi encontrada alguma menção a avaliações em larga escala. No entanto, as planilhas e portfólios são avaliações diagnósticas, característica principal da Provinha Brasil.

Em relação aos resultados do IDEB, a E2 apresenta os seguintes índices para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental:

**Tabela 10 - Resultados e metas IDEB - Anos Iniciais do Ensino Fundamental (E2)**

E2	IDEB observado					Metas estabelecidas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	5,3	5,9	5,9	5,5	6,1	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4

Fonte: PPP – E2.

**Tabela 11 - Resultados e metas IDEB – Anos Finais do Ensino Fundamental (E2)**

E2	IDEB observado					Metas estabelecidas							
	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	4,0	5,2	5,3	5,1	4,4	4,0	4,1	4,3	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: PPP – E2.

Foi possível perceber, diante do cenário de ambas as escolas pesquisadas, que os PPPs foram elaborados pela equipe escolar e avaliados pela SEMED. Segundo a gestão escolar, o documento é revisto a cada ano letivo, pois alteram-se o quadro de alunos matriculados e os profissionais que atuam na instituição. Outro fator que determina a revisão do PPP são os resultados obtidos pela escola no final de cada ano letivo.

Conclui-se, nesse sentido que o Projeto Político Pedagógico é o norteador do trabalho da escola e, portanto, deve ser pensado, estruturado, reestruturado, avaliado e reavaliado por todos os segmentos escolares, posto que deve buscar um rumo, uma direção (VEIGA, 1998,

p. 208). “Diante deste quadro, escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é certamente temerário em face deste complexo de variáveis” (FREITAS, 2007, p. 972).

Ressaltamos, nesse contexto, que o trabalho de cada escola, no que se refere à avaliação, tem suporte e apoio da Divisão de Avaliação da SEMED, órgão que está diretamente subordinado à Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais (SUPED). Segundo informações pesquisadas no site da SEMED<sup>51</sup>, essa divisão tem a competência de:

- I – articular-se com os demais setores da SEMED, visando à atuação integrada para a consecução dos objetivos estratégicos da SEMED;
- II – participar da elaboração do plano plurianual da SEMED;
- III – planejar e executar as ações relativas ao Programa Municipal de Avaliação Externa de Desempenho de alunos da REME – Projeto Avalia – REME;
- IV – participar da elaboração e avaliação do Plano Municipal de Educação;
- V – participar do processo de modernização da gestão da SEMED;
- VI – elaborar estudos sobre avaliação de desempenho que contribuam para a melhoria da qualidade educacional da REME;
- VII – prestar assistência e orientação técnica e pedagógica à execução de avaliações externas;
- VIII – assessorar aos demais setores da SEMED nos assuntos de avaliação externa;
- IX – elaborar relatórios das atividades desenvolvidas.

Assim sendo, as ações da Divisão de Avaliação são relevantes, pois contemplam um trabalho de assessoramento e acompanhamento às instituições escolares, auxiliando nas questões de avaliação, tanto institucionais quanto externas.

## **2. 5 A gestão escolar: o elo na articulação da prática pedagógica**

No atual contexto histórico, em que se consolidam as políticas educacionais implantadas pelo governo federal para estruturar uma educação de qualidade e ações que contemplem a melhoria do ensino e da aprendizagem, está a figura do gestor escolar, que enfrenta muitos desafios, posto que a realidade vivenciada diferencia-se daquelas do passado.

Nessa perspectiva, pode-se realçar a responsabilização, que os estados e municípios destinam ao gestor escolar, acerca dos resultados das avaliações em larga escala, pois os mesmos já fazem parte do cotidiano escolar.

---

<sup>51</sup> Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/divisao-de-avaliacao/>. Acesso em: 12 dez. 2017.



A Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96, por seu turno, sinaliza a autonomia como o princípio da gestão, quando determina que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas particularidades. Essa posição reflete a política brasileira sendo sustentada por modelos e consensos mundiais, como a:

Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien-Tailândia,1990) e a Conferência de Cúpula de Nova-Delhi (1993)<sup>52</sup> [que] indicaram a necessidade de construção de um *novo modelo de gestão* educacional capaz de assegurar, para todos, uma educação básica de qualidade, vista como uma das condições essenciais do desenvolvimento humano (FREITAS, 1998, p. 37).

Por conseguinte, Veiga (1997, p. 18) destaca que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Em outras palavras, o gestor escolar deve assegurar a efetivação da aprendizagem. Como salienta Dourado (2007, p. 940),

O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórica e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Pensar a qualidade social da educação implica assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, eficácia e efetividade social, de modo a contribuir com a melhoria da aprendizagem dos educandos, em articulação à melhoria das condições de vida e de formação da população.

Por esse viés, a gestão escolar visa à tomada de decisões, inspeção, direção, orientação e supervisão da escola como um todo. Nesse sentido, “[...] gestão da educação significa ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global” (SAVIANI, 1996, p. 120).

Nessa lógica, serão fundamentais as discussões sobre o conceito de gestor escolar, suas funções e responsabilidades frente às perspectivas e aos desafios das práticas

---

<sup>52</sup> A Declaração traz metas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a educação básica e ampliando oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

estruturadas pelo estado, posto que “[...] não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las” (PARO, 2006, p. 25). Além disso, muitos questionamentos devem ser feitos: qual é a posição do gestor diante das políticas públicas? Como articula o debate da qualidade do ensino e da aprendizagem sob a óptica das políticas educacionais vigentes?

Somente a partir dessas e de outras indagações será possível compreender o papel social da gestão escolar. E se a busca pela gestão democrática inclui participação e construção crítica, princípio de liberdade, autonomia, entre outros, para a transformação do processo, então será necessária uma reflexão, bem como a descrita por Veiga (1995, p. 17):

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligada à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte do princípio de igualdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Em tal perspectiva, pode-se declarar que há necessidade de se construir um clima de cooperação, respeito e responsabilidade entre os pares no ambiente escolar, para se fomentar um espaço favorável à reflexão e à discussão. Veiga (2001, p. 31) argumenta que:

[...] As relações de trabalho, no interior da escola, deverão ser calcadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva. [...] é nesse movimento que se verifica o confronto de interesses no interior da escola [...] e uma correlação de forças e é nesse embate que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo.

A propósito, a gestão escolar democrática poderá inserir, na proposta pedagógica da escola, ações que permitam esclarecimentos sobre as avaliações em larga escala, visto que ainda existem compreensões e interesses distintos. Talvez a formação continuada possa contribuir para isso, possibilitando o uso consciente de recursos para melhorar o ensino e a aprendizagem, haja vista que “[...] o projeto urgente para a sociedade brasileira não pode ser reduzido a uma questão de gestão” (FREITAS, 1998, p. 38).

Por esse motivo, a gestão deve dialogar com a comunidade e fazer parte desse movimento, pois “[...] um dos principais compromissos é pensar a escola enquanto categoria coletiva e democrática, não como uma usina de insucessos, mas que atenda às necessidades da aprendizagem” (GOMES, 2005, p. 11). Diante desse prisma, Libâneo (2001, p. 100) frisa que é primordial um trabalho interativo e coletivo:

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Esse caráter dialógico refere-se à gestão democrática, que deverá compreender a escola como um centro de formação continuada, no qual professores poderão trocar experiências, discutir sobre as dificuldades dos alunos e analisar os resultados, compartilhando boas práticas e articulando novas ações que envolvam o conhecimento e suas dimensões. Segundo os Referenciais Curriculares da Semed,

As ações desenvolvidas pela gestão escolar devem se pautar numa prática mediadora, na busca pela qualidade da educação, no trabalho coletivo e numa avaliação reflexiva e contínua. Cabe à direção escolar o desafio de promover um trabalho no âmbito do espaço escolar, tendo como foco uma gestão em sintonia com a realidade (CAMPO GRANDE, 2008, p. 48).

Enfim, é nesse cenário que se reacenderão as discussões sobre a concretização de novas ações e práticas pedagógicas, porém, apenas se os objetivos forem comuns a todos os interesses.

### **CAPÍTULO III – IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Embora o Brasil tenha investido na educação escolar e implantado a universalização do ensino com acesso e permanência do aluno na escola, é fortemente visível que os resultados quanto à aprendizagem são insuficientes. Isso retrata a realidade brasileira e conseqüentemente a das escolas municipais de Campo Grande, MS, o que exige uma reflexão sobre a ação do gestor escolar, dos professores alfabetizadores e da Secretaria Municipal de Educação para renovar a prática pedagógica e a avaliação escolar, favorecendo a aprendizagem individual do aluno.

Porém, “[...] são de pouca valia inovações como gestão democrática, [...] introdução de modernos equipamentos e outras se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizado não consolidado” (LIBÂNEO, 2012, p. 420), e é nesse sentido que se projeta a discussão da presente investigação.

Para tanto, buscou-se, para a pesquisa de campo, uma abordagem qualitativa, tendo como sujeitos dois gestores escolares, cinco professoras alfabetizadoras de duas escolas municipais de Campo Grande/MS e um técnico da divisão de avaliação da Secretaria Municipal de Educação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas que permitiram o relato de ações dos sujeitos diante das avaliações institucionais, daquelas em larga escala, tanto no monitoramento quanto na orientação e na ação desses testes padronizados, uma vez que “[...] o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205). Os autores complementam:

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 205).

Portanto, as análises das questões discutidas com os sujeitos por meio das entrevistas semiestruturadas poderão responder a questionamentos determinados pelo objeto de pesquisa, quais sejam: no período de vigência da Provinha Brasil (2008-2016), houve o avanço da qualidade na alfabetização dos estudantes da REME? As escolas pesquisadas articularam os resultados da Provinha Brasil ao fazer pedagógico, elaborando e incluindo ações na proposta pedagógica que possibilitem sanar as dificuldades individuais dos estudantes? Se incluíram,

quais ações ou estratégias foram implementadas? Quais ações foram efetivadas pela equipe da Divisão de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação para alcançar os objetivos da Provinha Brasil?

Pereira (2015, p. 45-46), sobre essa avaliação em larga escala, explica que:

A Provinha Brasil não faz parte do escopo do SAEB, mas significou para os municípios a oportunidade da aplicação, pelas escolas, de uma matriz de referência externa, que possibilita o diagnóstico sobre o nível de alfabetização dos alunos e o planejamento de ações específicas para a reversão de resultados negativos. As informações coletadas permitem às Secretarias de Educação a revisão dos planejamentos e estabelecimento de metas pedagógicas, além da adequação das estratégias de ensino e adoção de políticas pertinentes à realidade de cada rede e escola.

Assim, secretarias de educação, gestão escolar e professores tornam-se agentes responsáveis por essa dinâmica, que pode vir a fomentar ações para corrigir defasagens e/ou dificuldades dos alunos no ciclo da alfabetização, estas que porventura podem ser identificadas a partir dos testes.

### **3.1 O caminho para a construção da pesquisa – desafios e possibilidades**

No processo de efetivação desta pesquisa, empodera-se o diálogo com os sujeitos interlocutores que fazem parte da rede municipal de ensino do município de Campo Grande. Inicialmente, buscou-se a aquiescência da secretária de Educação por meio de ofício e, após o parecer favorável e a formalização dos trâmites necessários, deu-se o primeiro contato com as escolas e com a divisão de avaliação. Pessoalmente, apresentou-se a pesquisa aos gestores escolares e à chefia do setor de avaliação, realizando-se o convite para a participação e, posteriormente, explicou-se o estudo – objetivos, sua importância, etapas, a forma de aplicação dos instrumentos, o sigilo de identidade do técnico, da escola, de seus gestores e dos professores e o retorno dos dados da pesquisa. Deve-se destacar também que as entrevistas ocorreram após a aprovação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil.

Assim, após o aceite dos participantes por meio de sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>53</sup>, pelo preenchimento do Questionário para a Coleta de Informações dos Sujeitos<sup>54</sup> e Autorização para Uso de Áudio<sup>55</sup>, com o compromisso

<sup>53</sup> Cf. Apêndice – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

<sup>54</sup> Cf. Apêndice – Questionário para a Coleta de Informações dos Sujeitos.

<sup>55</sup> Cf. Apêndice – Autorização para Uso de Áudio.

de sigilo e esclarecimento sobre cada etapa da pesquisa, iniciaram-se os trabalhos de investigação.

### 3.2 Perfil e informações dos sujeitos da pesquisa

De posse dos questionários com as informações dos sujeitos participantes, elaborou-se uma síntese que delinea o perfil de cada profissional: gestores escolares, professoras alfabetizadoras e técnico da divisão de avaliação.

O quadro a seguir permite observar a identificação dos participantes no *corpus* da pesquisa, além de dados como faixa etária, formação profissional e tempo de experiência na função e na Reme.

**Quadro 10** – Perfil dos participantes da pesquisa (2017)

Identificação dos sujeitos	Faixa etária	Formação Profissional	Especialização/Pós-Graduação	Tempo de trabalho na função	Tempo na Reme
<b>G1</b>	40	Pedagogia e Direito	Educação Especial e Gestão e Coordenação Pedagógica	4 anos	4 anos
<b>G2</b>	48	Educação Física	Sim	7 anos	18 anos
<b>T1</b>	32	Matemática	Especialização em Matemática e Mestrado em Educação Matemática	4 anos	9 anos
<b>P1</b>	42	Pedagogia	Sim	2 anos	3 anos
<b>P2</b>	45	Normal Superior	Coordenação Pedagógica	3 anos	7 anos
<b>P3</b>	43	Pedagogia	Sim	8 anos	8 anos
<b>P4</b>	39	Pedagogia	Não	2 anos	2 anos

**Fonte:** Organizado pela pesquisadora.

Nesse procedimento, identificam-se os participantes a partir da inicial da sua função e/ou cargo, preservando-se as identidades. Assim, (G) refere-se ao Gestor Escolar, (P) à professora e (T) ao técnico.

Pela análise do Quadro 6, pode-se perceber que todas as professoras possuem formação em nível superior e apenas uma não possui curso de especialização. Os gestores apresentam formação superior e especialização na área de educação e apenas o técnico do setor de avaliação tem formação em nível de mestrado. Outro fator que merece destaque é o tempo de atuação das docentes nas turmas de alfabetização, entre 2 a 8 anos, e apenas uma

professora é concursada e efetiva na Reme. Outra informação é que todos os participantes da pesquisa iniciaram seus estudos em escolas públicas.

### **3.3 As entrevistas semiestruturadas – momento de articular o diálogo**

As políticas educacionais de acompanhamento de resultados foram implementadas para a melhoria da qualidade de ensino. Para tal, utilizam-se instrumentos de avaliação que, na maioria das vezes, afetam o trabalho pedagógico do professor. Luckesi (2010, p. 10), sobre o tema, explana que:

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, [...] etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças. Muitas vezes, nossos educandos são competentes em suas habilidades, mas nossos instrumentos de coleta de dados são inadequados e, por isso, os julgamos, incorretamente, como incompetentes. Na verdade, o defeito está em nossos instrumentos, e não no seu desempenho. Bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola (LUCKESI, 2010, p. 10).

Nesta discussão, investigou-se a Provinha Brasil, que veio como um complemento para avaliar o desempenho dos alunos no processo de alfabetização. Segundo os documentos oficiais, os resultados dessa avaliação servem para diagnosticar, intervir e criar ações pedagógicas, além de permitirem intervenções corretivas preventivamente, de modo a superar dificuldades apresentadas pelos alunos e, ainda, estabelecer metas e políticas para melhorar a qualidade de ensino e reduzir as desigualdades. Para Appolinário (2015, p. 91), “[...] [é] interessante ressaltar que o governo federal justifica a realização da Provinha Brasil devido aos indicadores do SAEB apontarem problemas relacionados à leitura e à escrita, em específico a alfabetização, revelando, principalmente o baixo desempenho em leitura dos alunos”.

Nessa perspectiva foram analisadas as entrevistas semiestruturadas com dois gestores escolares que representam as escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande. G1, o primeiro deles, atua em uma escola municipal localizada no centro da cidade e que atende alunos a partir da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Já G2 trabalha em uma escola localizada na periferia da cidade e que atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Com isso, buscou-se verificar como a gestão escolar das escolas municipais participou do processo de aplicação e análise dos resultados de avaliação em larga escala, em específico da Provinha Brasil, e se esse instrumento contribuiu eficazmente para o trabalho pedagógico, para a melhoria do ensino da escola e para a qualidade na alfabetização.

A entrevista foi realizada com base em oito questões norteadoras, que propiciaram uma reflexão sobre ações no período de vigência da Provinha Brasil em relação à sua aplicação, ao acompanhamento dos resultados, ao suporte pedagógico ao professor alfabetizador, ao perfil dos alunos que realizaram a avaliação e, por fim, possibilitaram a compreensão de como seria o melhor sistema de avaliação para a alfabetização. Em relação à primeira escola pesquisada, o procedimento investigativo teve a anuência de todos os sujeitos envolvidos: a diretora leu todas as questões e solicitou que a coordenadora pedagógica as respondesse, visto que, segundo ela, tratava-se de questões pedagógicas. Porém, a diretora permaneceu na sala, acompanhou o procedimento e contribuiu com algumas respostas; já na segunda escola as questões foram respondidas pelo diretor adjunto. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

As entrevistas com as professoras alfabetizadoras, por sua vez, foram constituídas por cinco questões, envolvendo o debate sobre avaliação e prática pedagógica, avaliação em larga escala e Provinha Brasil (influências sobre as ações pedagógicas), o ambiente escolar e a Provinha Brasil e sua influência para a alfabetização.

Finalizando essa etapa, a entrevista com o técnico da Secretaria de Educação, da Divisão de Avaliação, contém cinco questões a respeito do período de vigência da Provinha Brasil (2008-2016), seus objetivos e sua relação entre as diretrizes curriculares e os descritores da Provinha Brasil, bem como discorrem acerca das ações do setor de avaliação a partir dos resultados desse instrumento.

Elucida-se que, em relação ao setor de avaliação, não foi possível a realização da entrevista semiestruturada com o técnico, visto que houve um redimensionamento da equipe e apenas dois deles permaneceram lotados no setor, sendo que um solicitou afastamento das atividades. Então, o técnico e a pesquisadora decidiram por respostas escritas, para que, juntamente com a chefia, fosse debatida a temática e, em consenso, definidas as respostas efetivas.



### 3.4 A gestão escolar das escolas municipais de Campo Grande/MS – uma interlocução sobre as ações no cenário educacional

Para viabilizar a melhoria da qualidade na educação, é fundamental realçar a importância do gestor escolar no processo de organização do trabalho pedagógico, efetivando assim ações que assegurem a aprendizagem dos estudantes: “[...] as práticas de organização e gestão, a participação dos professores na gestão, o trabalho colaborativo, estão a serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem” (LIBÂNEO, 2009, p. 43).

Souza e Portela (2010), por seu turno, discutem outro elemento pertinente ao espaço escolar: as contribuições da avaliação na promoção da melhoria do ensino. Consideram, nesse sentido, dois argumentos, dentre eles “[...] a utilização dos resultados na condução das políticas educacionais, examinando a validade, a relevância e a oportunidade das iniciativas adotadas como consequência do conhecimento obtido mediante o processo de avaliação” (SOUSA; PORTELA, 2010, p. 794).

Fortalecendo a discussão sobre o período de vigência da Provinha Brasil (2008 a 2016) e sua relação com o possível avanço no processo de alfabetização nas escolas da Reme, G1 relata que faz quatro anos que está à frente da direção e que pode responder sobre esse período, definindo com veemência que:

[...] Tem dois pontos: positivo e negativo. O positivo é que a gente analisa as dificuldades dos educandos e dentro desta análise trabalhamos; indo em sala de aula, auxiliar para que os alunos sanem estas dificuldades. O lado negativo por que é um treino: os professores treinam com simulados e eles acabam ficando “*treineiros*”, são conduzidos a fazer essa Provinha Brasil, é dado o gabarito, são treinados. Tem um lado bom e um lado ruim, que é o treino e ele vai ficar conduzido e o foco não é a condução, é a aprendizagem (G1).

Por outro lado, G2, que atua há sete anos como gestor adjunto, aponta que a Provinha Brasil é/foi um instrumento de grande valor para que a escola pudesse, a partir de seus resultados, replanejar suas ações em busca de uma melhor qualidade de ensino. E continua: “vejo que a escola avançou no processo de alfabetização, tendo em vista as ações elaboradas pela equipe para alcançar os objetivos propostos em cada descritor” (G2).

No que diz respeito aos testes oficializados pelo MEC, pode-se constatar que estes trazem uma gama de orientações, tanto para professores quanto para gestores. Nessa perspectiva, Schneider (2013, p. 27) entende que têm “[...] a finalidade de alinhar as suas

ações às expectativas das avaliações”, servindo de importante ferramenta para o trabalho em sala de aula.

Essa reflexão é ratificada na fala de G1 em relação à influência da Provinha Brasil na elaboração de ações para a melhoria da qualidade da alfabetização ou para a formação docente. Ela relata que, em sua escola, houve ações, ou seja, estudos e reuniões pedagógicas realçando o que pode ser melhor mediante essas dificuldades. Segundo ela, “[...] analisa-se (sic) as dificuldades e, com a formação de leitura (muita leitura), muitos estudos, trocas de experiências, os professores de um ano com os de outros anos, então o que deu certo, o que deu errado. Houve esta mediação, que é a formação continuada” (G1).

Em relação a esse enfoque, Catanante e Brito (2014, p. 03) pontuam que “[...] a formação de professores, sua valorização profissional e suas condições de trabalho são fatores essenciais para a melhoria da qualidade do ensino”. Além disso,

[...] Considerando que o professor é um dos profissionais que mais necessita se manter atualizado, é preciso que essa necessidade se transforme em direitos, o que propiciaria o alcance da sua valorização profissional e desempenho compatível aos requerimentos exigidos pela sua própria função social (CATANANTE; BRITO, 2014, p. 05).

Sob outra perspectiva, G2 argumenta que as ações, em sua escola, foram desenvolvidas por meio de análise dos resultados e replanejamento de algumas ações e metodologias:

Os resultados da Provinha Brasil foram expostos no mural da escola. A análise dos resultados foi feita não só com base nos resultados da prova, mas envolvendo também a análise de todas as ações desenvolvidas na escola pela equipe pedagógica: caderno de avanço, avaliações diagnósticas (G2).

Em relação à atuação da gestão escolar, ao acompanhamento da aplicação e análise dos resultados da Provinha Brasil e ao suporte atribuído ao professor, G2 explica que os professores têm acesso aos resultados e assim são delineadas estratégias para a melhoria da qualidade de ensino. G1, por sua vez, respondeu: “sempre. Sempre nós acompanhamos mediante os resultados e com os resultados a gente planeja as ações”.

No que tange ao questionamento que buscou verificar se as informações obtidas pela Provinha Brasil contribuíram para as ações pedagógicas na escola e se foi realizada alguma análise comparativa entre seus resultados e o índice de aprovação dos alunos do 2º ano, G1 responde positivamente e declara que as ações são determinadas em reuniões pedagógicas,

que apresentam gráficos para que os docentes vejam onde podem melhorar e o que podem fazer. Com essa conversa, essas mediações, ocorrem as melhorias, segundo ela.

Sobre os objetivos da Provinha Brasil e a garantia do seu êxito, pode-se considerar que G1 considera que a escola dá todo o suporte pedagógico que os professores necessitam: “estamos sempre à disposição com assinaturas de jornais, papel sulfite, revistas, a sala de tecnologia e o trabalho da coordenação pedagógica, dando todo o suporte com sugestões e atendimentos individualizados”.

Em relação à parceria escola e Semed e o aprendizado individual dos estudantes, articulando a proposta pedagógica à avaliação, G1 apontou que sempre ocorre esse apoio, com base na proposta pedagógica. Já G2 menciona que secretaria de educação e escola (gestão e docentes) caminham juntas e que os objetivos são os mesmos e estão previstos na proposta pedagógica.

Os alunos do 2º ano avaliados pela Provinha Brasil e matriculados na E1 são crianças que moram em diversas regiões da cidade. Sobre essa realidade, G1 salienta que, antes da matrícula *online*, os gestores matriculavam, a escola matriculava, “[...] hoje as crianças que nós recebemos moram na área central e em outros bairros, então ficou uma mescla: todos os perfis. Embora a nossa escola tem um diferencial: os nossos materiais e os nossos professores capacitados, o nosso compromisso e empenho com a nossa educação” (G1).

Ampliando-se o debate, foi questionado se a escola reconhece de fato quais são as necessidades desses estudantes e se eles são estimulados a realizar as avaliações em larga escala. Segundo G1, “[...] eles estão estimulados, embora a gente tem uma exceção, [...] estão estimulados como, com muita leitura, que a leitura traz o aluno ao mundo da imaginação, com incentivo do professor, com incentivo da escola... Então tudo isso são requisitos para que eles sejam estimulados”. G2, por sua vez, explica:

A comunidade escolar da E2 é heterogênea. E isso faz com que a análise seja feita também levando de acordo com essa realidade. Os professores conhecem seus alunos e respeitam suas realidades. Os alunos sempre realizam provas com essas características, como as avaliações diagnósticas, entre outras.

No que se refere à busca pela qualidade da educação ofertada aos alunos, pode-se afirmar que há muito a evoluir para garantir a aprendizagem efetiva. Isso porque:

O conceito de qualidade [...] não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero *ranking* entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é

caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às **condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar** (DOURADO, 2007, p. 940-941 – grifos nossos).

Outro aspecto investigado pela pesquisa corresponde à relação entre as avaliações em larga escala e a aprendizagem efetiva dos alunos, reconhecida por G1 como aprendizagem efetiva. Conforme seus relatos: “[...] a gente quer atingir a todos os alunos, mas temos exceções”. Ela retoma a questão do treino, porém pensa que, vendo essas dificuldades, a escola procura saná-las: “[...] eu fico mais com o conserto dessas defasagens” (G1). Ademais, reforça que a escola se preocupa com a avaliação e com a individualidade de cada aluno. Igualmente, G2 afirma que é preciso levar em conta os aspectos geográficos e até mesmo socioeconômico dos discentes.

Quando a G1 fora questionada sobre a eficácia do sistema de avaliação para a alfabetização, a mesma respondeu:

É a avaliação do todo, não só avaliar por avaliar, avaliar por uma prova, é um todo. O aluno com compromisso, o aluno que em casa faz os seus deveres, aprendizagem efetiva em sala de aula, a prova em si, o caderno do aluno... Ele é um conjunto, ele é um todo, eu não posso avaliar por um só papel, eu tenho que ter um todo para a gente poder avaliar a leitura que ele faz. Então tudo isso cria-se (sic) uma aprendizagem efetiva que é o nosso foco, é o aluno, é fazer com que ele aprenda, assimile, é a mediação, para mim é isso: um conjunto.

Assim,

Tendo em vista as contribuições que a avaliação pode trazer para a organização do trabalho docente, vale reafirmar que os professores e gestores, com base nos resultados da avaliação, devem refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola. O objetivo dessa reflexão é redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem, modificando-o, especificando-o, aprimorando-o (PEREIRA, 2015, p. 49).

O G2, ao responder a mesma pergunta, informa que o modo de avaliar eficazmente é por uma avaliação contínua, sistemática e formativa, o que vai ao encontro do que rege a LD B, Lei 9394/96, em seu artigo 25: “Inciso V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Com isso, pode-se pensar sobre a importância da gestão democrática no contexto escolar, que deve “[...] enfrentar a exclusão e a reprovação dos estudantes, pois esta não permanência na escola traz a marginalização das classes populares” (VEIGA, 1995, p.17). Freitas (2013, s.p.)<sup>56</sup> acrescenta ainda que “[...] há de se reconhecer as falhas nas escolas, mas há de se reconhecer, igualmente, que há falhas nas políticas públicas, no sistema socioeconômico”.

### **3.5 A concepção das professoras alfabetizadoras sobre o ato de avaliar e os instrumentos em larga escala no fazer pedagógico**

As docentes entrevistadas, utilizando-se da relação teoria e prática, manifestaram sua opinião sobre a concepção de avaliação, relacionando-a à sua prática pedagógica. Como define P1, “[...] avaliação é um método que a escola, o sistema, ele adotou para ele saber se o aluno realmente aprendeu determinado conteúdo [...] eu relaciono a avaliação como resultado, um trabalho”.

Sobre a avaliação, Luckesi (2010, p. 08) esclarece que “[...] o ato de avaliar não é um ato neutro que se encerra na constatação. Ele é um ato dinâmico, que implica na decisão de 'o que fazer'. Sem este ato de decidir, o ato de avaliar não se completa. Ele não se realiza”. Paulo Freire (1992a, p. 83), por seu turno, preconiza:

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência.

Sobre essa mesma questão, P2 salienta que “[...] a avaliação é uma forma da gente saber o que os alunos estão aprendendo, eu acho que essa avaliação engloba, assim, uma coisa muito ampla”. A professora também manifesta sua preocupação em relação à metodologia aplicada em sala de aula, se o aluno está aprendendo e se os objetivos estão sendo alcançados. Sobre essa realidade, Sordi e Lucke (2009, p. 314) argumentam que “[...] avaliar os estudantes e o quanto aprenderam é atividade inerente ao trabalho docente, constituindo parte da cultura escolar já incorporada pelos alunos e famílias”.

Já no início da entrevista, P3 expõe que, além de a avaliação ser definida como um processo que vai verificar como a criança atingiu os objetivos, ao mesmo tempo, existe uma

---

<sup>56</sup> Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/juvenil/4584872> Acesso em 14 de mar. 2018.

distância muito grande daquilo que os autores dizem, do que realmente é a prática. Ela relata, em tom de desabafo, que precisa tomar muito cuidado com a forma como avalia: “[...] você tem que ser bem prático, não pode ter nada muito [...] que te deixe muito aberto pra questionamentos, então querendo ou não você acaba sendo fazendo aquela avaliação somatória, e, prossegue. Sigo a ementa da Semed ao pé da linha” (P3) [...]. Segundo Luckesi (2011, p. 64). “O ato de avaliar dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções”.

Os relatos evidenciam que a P4 usa vários instrumentos para avaliar o seu aluno, ou seja, trabalho em grupo (onde aparecem as maiores dificuldades), provas, revisão e, após avalia se alcançou os objetivos naquele dia, naquela aula, naquela prova; então avaliar é uma constatação do aprendizado do aluno.

Corroborando com esse ponto de vista, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 477) reforçam que:

[...] A avaliação permite pôr em evidência as dificuldades surgidas na prática diária, mediante a confrontação entre o planejamento e o funcionamento real do trabalho. Visa ao melhoramento do trabalho escolar, pois, conhecendo a tempo as dificuldades, pode-se analisar suas causas e encontrar meios para superá-las.

Considerando agora a discussão sobre as políticas de avaliação em larga escala para a alfabetização criadas pelo MEC, vemos que as professoras revelam opiniões equivalentes. A pouca experiência como alfabetizadora é demonstrada por P1 em seu pouco conhecimento sobre a Provinha Brasil. Ela informou, por exemplo, que em 2016 a avaliação foi aplicada para o 3º ano. Ela acrescenta ainda que, por mais que se prepara a turma, os alunos ficam alvoroçados, agitados, já que a palavra avaliação assusta, ainda mais quando parte do MEC ou da Secretaria de Educação:

[...] É novo para os alunos, não sabem com o que vão se deparar, o que eles devem fazer, como eles devem se comportar. Eu acho que tudo que é válido para contribuir com o aprendizado, ele tem um porquê. Então assim, eu não sou contra, é, eu acho que tem que se avaliar de alguma forma, então a avaliação, ela acontece dessa maneira. Mas é preciso uma melhor preparação, tanto para o professor quanto para o aluno (P1).

Há que se ressaltar que P2 faz menção aos objetivos propostos pelas avaliações do MEC e pelas formações continuadas. Nesse sentido, “[...] quando se fala em prova em nível de Brasil, a gente pensa que é pra melhorias: melhorar as práticas pedagógicas, pois muitas vezes a culpa recai no professor” (P2). Dessa forma, “[...] a tarefa do professor fica reduzida à execução da política gestada e produzida em esferas extraescolares. Sob sua responsabilidade

recaem, porém, os resultados das ações empreendidas pelo Estado” (SCHNEIDER, 2103, p. 25).

Ainda segundo P2, é preciso analisar todos os pontos: “[...] tem uma família que muitas vezes participa, ou a escola, que depende de outros órgãos para funcionar, o material que você precisa, os cursos que entre aspas são uma maravilha, mas que você participa e é só um faz de conta”. A professora relata também que participou da formação do PNAIC em 2015, mas que o Plano não aconteceu efetivamente.

Para Morais (2017, s.p.):

O Pnaic conseguiu definir, pela primeira vez, os direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças de todas as redes públicas do país nos três anos do primeiro ciclo do ensino fundamental, na busca por assegurar tanto uma progressão do que elas devem aprender, a cada ano, quanto um cuidado em atender à heterogeneidade dos aprendizes. Ao lado desse esforço de definição de um currículo, baseado numa atualíssima concepção de alfabetização — alfabetizar letrando —, penso que o Pnaic representa uma política pública de real formação continuada dos alfabetizadores de nossas escolas públicas com uma série de qualidades.

Também, relata que se os dados da Provinha Brasil fossem para as melhorias seria bom P2 também defende que, se os dados da Provinha Brasil fossem para as melhorias, seria bom. Ela aplicou os testes com seus alunos e verificou que a idade do 2º ano é muito complicada: são crianças imaturas (6 anos), a prova não funciona de maneira correta. Ela “[...] mede o conhecimento do aluno, avalia-se amplamente, mas não mudam as políticas, falam que vai mudar que vai acontecer, mas no meu entendimento não muda” (P2).

Por outro viés, a P3, onde expõe que nunca se preocupou com a Provinha Brasil, por não concordar. Aplicava por obrigação, não se sentia pressionada e que nunca olhou os resultados, não se deteve a eles para orientar o trabalho pedagógico. Segundo a mesma é porque o que contempla a Provinha Brasil não combina com o conteúdo das orientações curriculares da REME. Esclarece: “Não sei como ela foi pensada, pois é um material que alguém preparou, [...] mas, quando chega aqui ainda não foi contemplado todo aquele conteúdo, então realmente as crianças não vão saber.

Uma grande inquietação demonstra P4 quando fala da continuidade do trabalho, pois, para ela dessa forma haveria um resultado melhor. Ela relata que aplicou com seus alunos a Provinha Brasil, porém não retomou os resultados. Diz que retirou algumas atividades para elaborar outras, como uma referência para as demais atividades aplicadas em sala de aula, assim como orienta Souza (2007, p. 33 – grifos nossos):

Sobre a avaliação da aprendizagem do aluno, é ressaltada sua dimensão formativa, direcionada a diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento. Portanto, **seus resultados devem servir para a orientação da aprendizagem**, cumprindo uma finalidade eminentemente educacional, rompendo-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação.

É possível, pois, compreender que os objetivos determinados pela Provinha Brasil não foram alcançados, dado o distanciamento da avaliação em relação à realidade escolar.

Embora a concepção das professoras alfabetizadoras sobre as avaliações da Provinha Brasil já esteja bem esclarecida nos parágrafos precedentes, é importante ampliar a análise sobre os benefícios ou não desses testes para a alfabetização:

Houve-se um avanço na educação e houve-se (sic) um avanço também nesta questão das avaliações, tanto que tem a Provinha Brasil e a ANA, tem outros métodos de avaliação e que assim, que ao longo do tempo foi-se avançando, você tem que ter um olhar mais criterioso e quais os recursos que você pode usar para atingir aquele objetivo que não foi alcançado, então por isso que eu acho que a avaliação, ela é válida, tem o objetivo tudo pra melhorar, tudo pra que o aprendizado do aluno seja alcançado. [...] Eu tive pouca experiência com essas provinhas externas, mas o pouco que eu tive acabo analisando e percebendo onde posso melhorar, onde está a dificuldade do aluno, nesse sentido ela ajuda (P1).

Já P2 reforça que os objetivos da Provinha Brasil não foram atingidos:

[...] De um modo geral **ela não atingiu o que realmente queria** (porque se fosse para atingir de repente iria continuar a avaliação), talvez não atingiu o que eles queriam, talvez agora vão inventar uma outra maneira. Mas, assim, eu penso que é uma maneira da gente se avaliar, porque quando eu tenho uma avaliação externa para dar aos meus alunos e a nível de Brasil eu falo: puxa vida, e de repente para mim enquanto professora ajudou. Ah! tenho que trabalhar mais isso, dar conta disso, tenho que aprofundar... Então, assim, eu acho que não é perda.

Por outro prisma, a professora relata que faz uma autoavaliação no momento da correção das avaliações: se os alunos foram bem, fica feliz, e se eles estão precisando melhorar, deve rever a sua prática. P3, por outro lado, diz:

A provinha Brasil não foi útil [...], foi o momento que eu tive que parar de dar o conteúdo para aplicar uma prova que estava sendo imposta por um órgão superior, então foi uma imposição. E em momento algum eu parei para analisar a Provinha Brasil, não vou mudar o meu trabalho. Porque nós já temos a nossa prática de avaliação [...], eles querem os números [...], para mim não houve benefício algum. [...] Se o conteúdo que está nela não está de



acordo com o que eu estou trabalhando, com o que a minha secretaria mandou eu trabalhar, assim, ela já perde o sentido [...] para a minha realidade.

A docente relata que às vezes recebia os testes pela manhã para aplicá-los à tarde e que também não foi cobrada. Segundo ela, a escola nunca exigiu e os resultados não chegavam aos professores. Nesse cenário, mesmo que os objetivos da Provinha Brasil já estejam contemplados nos capítulos anteriores, vale observar que, pelos dados obtidos, buscava-se um diagnóstico para a evolução da aprendizagem dos estudantes, de maneira que os testes eram aplicados duas vezes ao ano.

[...] Esses objetivos possibilitam, entre outras ações: 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; desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas; melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino (BRASIL, 2009a, p. 08).

De acordo com os relatos das professoras, os objetivos da Provinha Brasil não foram atingidos. Além disso, nenhuma delas fez menção aos materiais de apoio ao professor (Caderno do Professor Aplicador), se fazem uso ou não desse instrumento.

Em continuidade aos depoimentos, P4 acredita que tudo o que existe para ajudar o professor alfabetizador é louvável e, sobre os testes diagnósticos, entende que, se o professor encara como uma responsabilidade, como algo para assessorá-lo, eles podem revelar novas possibilidades: “[...] eu dou reforço e uso essas estratégias de acordo com as dificuldades dos alunos” (P4), tem uma base boa. Vianna (1990), aponta que:

O desempenho dos estudantes em pesquisas da qualidade da educação é melhor compreendido e interpretado quando se levantam informações sobre o tipo de ensino que recebem, os procedimentos que vivenciam em sala de aula e no colégio, e ainda sobre as características ambientais da família que determinam o seu comportamento (VIANNA, 1990, p. 99).

Sob essa perspectiva, P4 destaca que a clientela da sua escola já vem com a alfabetização desenvolvida e, haja vista a argumentação de Vianna (1990), torna-se visível que o desempenho dos estudantes depende de vários fatores: “[...] a criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional” (INEP, 2004) Esteban (2012, p. 573) reconhece que “[...] as políticas públicas devem zelar pelo bem viver

das crianças, garantindo-lhes as condições necessárias a um desenvolvimento pleno e feliz; e a aprendizagem delas deve ser, sem qualquer dúvida, a principal preocupação da escola”.

Outro ponto de destaque nas entrevistas se refere à influência do ambiente escolar nos resultados das avaliações e na aprendizagem eficaz dos estudantes. Libâneo (2012, p. 497) referenda que “[...] o edifício e suas instalações são fatores importantes para o êxito escolar”.

Entretanto, P1 acredita que o ambiente não intervém nos resultados, posto já estar preparado para aplicar as avaliações e as atividades cotidianas. P2 não está certa dessa relação, exemplificando as diferentes realidades em que trabalhou: periferia e escola central, e diz: “[...] de repente ajuda, é tudo um conjunto, [...] mas só o ambiente, ter tudo, não funciona não” (P2).

A P3 inicia a sua resposta questionando:

O ambiente escolar, espaço? Com certeza, sim. As salas de aula repletas de alunos, onde você não consegue passar entre as carteiras, tropeça nas mochilas, bate nas cadeiras, salas pequenas, não há como trabalhar em grupos. Outra questão é que na minha sala não há espaço para o cantinho da leitura, jogo simbólico, não posso ter nada disso, então retomo a discussão sobre as políticas públicas, a fala é muito linda, mas nós somos reféns do sistema, perdemos a liberdade.

Pode-se comparar a um sentimento de impotência (FACCI, 2004, p.3), descaracterizando o professor como profissional que está na escola para ensinar.

Segundo Libâneo (2012), espera-se que a construção seja adequada aos objetivos escolares:

Pátio de circulação e recreação, bebedouros, espaço de ajardinamento, área coberta [...] salas de aula com boa iluminação e arejamento e com tamanho proporcional ao número de alunos (12 m<sup>2</sup> por aluno), banheiros limpos, biblioteca, laboratórios, quadra de esportes [...]. O mobiliário e o material didático devem ser adequados e suficientes, para assegurar aos alunos e aos professores as condições de desenvolvimento do trabalho e garantir a qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2012, p. 497-498).

Dessa forma, ainda segundo o autor, a escola terá condições favoráveis às atividades de ensino e aprendizagem. A P4 entende que tudo influencia para a aprendizagem:

Por exemplo: na sala de aula eu posso trabalhar com uma roda do que nós aprendemos no dia, eu posso levá-los na sala de informática da escola e fazer uma atividade avaliativa diferente de observação na informática usando os computadores, uma pesquisa daquilo que eles aprenderam [...] eu posso sair no pátio da escola ali e explorar e fazer uma brincadeira, trabalhar o lúdico, o que foi aprendido a gente sentar ali e fazer com bola ou fazer com uma corrida de bexiga e balões de tudo o que eles aprenderam, então a estrutura

de toda a escola favorece, então eu acredito que eu posso usar todos os espaços como ambiente alfabetizador.

Há de se ponderar que, para Alves (2001, p. 271):

A esperança é a de que os educadores, colocando-se na perspectiva da transformação social, fujam ao peso das rotinas seculares e ao corporativismo e enfrentam os problemas da escola pública contemporânea e façam avançar tanto a organização do trabalho didático quanto a incorporação das novas funções sociais da instituição, exigindo o zelo de todos pela oferta de serviços eficazes.

Em síntese, é de fundamental importância que gestão escolar, coordenação pedagógica, professores e comunidade escolar discutam, através do seu projeto pedagógico e em reuniões pedagógicas a problemática do espaço físico e busquem alternativas para tal problema, “com possibilidade de diálogo com as instâncias superiores” (LIBÂNEO, 2012, 419).

Nesse contexto, torna-se visível que o desempenho dos estudantes depende de vários fatores, dentre eles: “A criança, cuja família participa de forma mais direta no cotidiano escolar, apresenta um desempenho superior em relação àquela onde os pais estão ausentes do seu processo educacional” (INEP, 2004).

Esteban (2012, p. 573) reconhece que “as políticas públicas devem zelar pelo bem viver das crianças, garantindo-lhes as condições necessárias a um desenvolvimento pleno e feliz; e a aprendizagem delas deve ser, sem qualquer dúvida, a principal preocupação da escola”.

### **3.6 A divisão de avaliação da Semed – formadora ou reguladora?**

Com o intuito de dialogar com todas as partes envolvidas no processo da Provinha Brasil, esta pesquisa se estendeu à divisão de avaliação da Secretaria de Educação, pois, conforme exposto no Capítulo II, o órgão possui várias competências, dentre elas assessorar os demais setores da secretaria nos assuntos de avaliação externa. O técnico participante deste diálogo explica que “[...] independente dos instrumentos de avaliação utilizados, o propósito da Divisão foi auxiliar tanto os setores da SEMED quanto as escolas na leitura e interpretação dos dados gerados a partir da proposição dos testes em larga escala” (T1).

Em relação às avaliações gerenciadas pelo INEP, como a Provinha Brasil, ele relata que:

Nosso papel sempre foi no suporte da logística de aplicação, disponibilizando espaço físico para acomodação dos materiais – Provinha Brasil ou dos técnicos da Divisão como aplicadores e coordenadores das aplicações dos teste – ANA e Prova Brasil. Conseqüentemente, no período de divulgação dos resultados, por meio de formações tanto nas escolas quanto em outros setores, atuamos no auxílio de procedimentos que visassem uma melhor apropriação das metodologias utilizadas, bem como dos usos e interpretações dos resultados. No caso da Provinha elaboramos ainda um relatório pedagógico interpretativo no primeiro teste e um segundo relatório comparativo entre os dois testes após a segunda aplicação. Tais relatórios eram mobilizados em nossas formações e disponibilizados a todos (T1).

Dessa forma, os questionamentos destinados ao técnico do setor possibilitaram uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na referida divisão. Ao questionarmos sobre a análise do período de vigência da Provinha Brasil, T1 discorre que:

Esse período foi bem produtivo em relação ao trabalho que a Divisão de Avaliação desenvolveu e pôde constatar que os professores da REME consolidaram uma visão da importância dos resultados e dos dados produzidos pelas avaliações em larga escala. A Provinha Brasil se constitui como um instrumento externo – elaborada pelo INEP – mas seus métodos de aplicação não a caracterizam como uma avaliação em larga escala. Dessa forma, a Provinha é considerada como um instrumento que possibilita aos professores e a todos que tenham acesso aos seus resultados um diagnóstico dos estudantes que iniciavam o segundo ano do ensino fundamental (primeiro teste) e como esses estudantes finalizavam esse ano de estudo (segundo teste).

O T1 retoma as orientações contidas na página 20 do Guia de Correção 2016 (BRASIL, 2016), pelo qual o INEP defende que, dependendo do foco que o gestor atribua à avaliação, o teste poderá ser aplicado, corrigido e analisado, tanto pelo próprio professor juntamente com a coordenação pedagógica ou por outras pessoas indicadas pela secretaria de educação, assim com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar ou de toda a rede de ensino (BRASIL, 2016).

O mesmo acredita que essa avaliação diagnóstica se configurou como um instrumento avaliativo de muita importância, [...] houve a junção dos dois objetivos onde, os professores propunham os testes para seus estudantes e nos enviavam os resultados. Tais dados eram analisados e, a partir desses estudos gerado um relatório pedagógico acerca das ações e dos encaminhamentos tanto para subsídios dos setores que tratam do pedagógico na SEMED, quanto como material de apoio aos professores.

A proposta da Provinha Brasil contempla descritores que segundo o P1 relacionam-se com as diretrizes curriculares da REME e, especifica:

Mas, como a Provinha é um instrumento utilizado para avaliar todo o território brasileiro, e como sabemos das enormes diferenças de formas de ensino e das condições socioeconômicas dos municípios do nosso país, acreditamos que o grau de dificuldade dos itens está aquém do que seria “ideal” para a realidade de Campo Grande. A SEMED, na busca por complementar as ações que poderiam ser direcionadas por meio da Provinha, realizou uma pesquisa amostral com essa população em 2012/2013, avaliando alunos do 2º ano (2012) e uma grande parcela desses mesmos estudantes, no 3º ano (2013). Os resultados foram divulgados por meio do livro “Avaliando a alfabetização – Pesquisa amostral (2012-2013). Os dados produzidos nos indicaram que o grau de complexidade das habilidades avaliadas poderia ser considerado, em uma comparação grosso modo, em sua grande maioria, como itens fáceis ou muito fáceis. No mês de maio desse ano (2017), repetimos essa ação. Elaboramos uma avaliação diagnóstica para os alunos do 3º ano. Os resultados ainda estão em estudo.

Diante dessas colocações, foi indagado como o setor avalia os objetivos da Provinha Brasil a partir da instituição do PNAIC e o T1 retomou os guias do INEP, onde consta que os objetivos da proposição da Provinha Brasil reiteram os dizeres dessa portaria, como podemos constatar:

Mais recentemente, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, instituído pela Portaria Ministerial nº 867, de 4 de julho de 2012, integrou os esforços para o fortalecimento da alfabetização assumidos pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do ciclo de alfabetização. Essa portaria reitera a importância da aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes do 2º ano do ensino fundamental das escolas participantes, no início e no final do ano letivo, enquanto uma das estratégias para garantir a alfabetização das crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2016, p. 6).

Nesse sentido, o Saeb, até o ano de 2013 avaliou, por meio da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil (Anresc), as habilidades esperadas dos estudantes dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio. E, a partir de 2013, baseando na portaria supracitada foi instituída a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que passou a integrar o Saeb, sendo utilizada como instrumento avaliativo da alfabetização em Leitura, Escrita e Matemática de estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Esse movimento fez-nos intuir que a Provinha Brasil seria substituída pela ANA, fato que se consolidou em 2017.

O T1 reforça que as ações implementadas pela divisão de avaliação foram resultados produtivos, pois acreditam que os objetivos traçados por seus organizadores foram alcançados e os da Semed também, que em muito se aproximam aos resultados divulgados pelo INEP.

Acrescenta que as ações da Divisão de Avaliação foram de consolidar e analisar os resultados encaminhados pelas escolas, construindo relatórios. Esses relatórios foram apresentados para o setor da Semed responsável pelo acompanhamento pedagógico e disponibilizados para as escolas.

Nesse momento, convém ressaltar que apesar dos objetivos da Provinha Brasil configurarem um instrumento de auxílio às secretarias, gestão escolar e professores, a mesma não teve continuidade e dessa forma, pode-se refletir sobre as colocações de Freitas (1991, p. 23).

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio "chão da escola", com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola.

Portanto, as entrevistas demonstraram que as avaliações em larga escala são presença em todos os segmentos da educação, envolvendo as secretarias, as escolas, os professores e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Não basta ignorá-las, torna-se necessário conhecê-la para recusá-la ou superá-la.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar como a gestão escolar das escolas municipais de Campo Grande/MS, com a colaboração do setor de avaliação, participou da aplicação e da análise dos resultados da avaliação em larga escala Provinha Brasil e quais as contribuições desse instrumento para o avanço da qualidade da alfabetização. Para tanto, foi necessária uma investigação teórica acerca das políticas públicas de avaliação em larga escala no Brasil, seus interesses e usos que objetivam a padronização do ensino. A ênfase determinada, nesse contexto, foi a Provinha Brasil – avaliação diagnóstica da alfabetização.

Para isso, compreender o histórico da avaliação em larga escala, suas concepções e implicações para o contexto escolar foi de fundamental importância, com vistas ao entendimento das políticas neoliberais que fortemente assolam nossa educação. A partir desses estudos, evidenciou-se que o governo impõe que a aprendizagem seja explicada por números, panorama em que se insere o Saeb, com o objetivo de disponibilizar dados da educação aos governos federais, estaduais e municipais, além das instituições escolares. No que concerne ao processo de avaliação, Sousa (2014, p. 418) ressalta que:

A avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção à concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias.

Diante deste trabalho, verificou-se que a temática da avaliação em larga escala para a Educação Básica tem sido amplamente debatida; entretanto, permanece como um grande desafio conciliar a qualidade oferecida aos resultados obtidos. Da mesma forma, os índices apresentados a nível de Brasil, Estados e Municípios demonstram rupturas entre o ensinar e o aprender com significado, tanto na alfabetização quanto nos demais níveis de ensino. Isso porque há uma defasagem no ensino e na aprendizagem que merece uma discussão pontual, ou seja, os dados apresentados muitas vezes não condizem com a realidade do contexto escolar.

Nessa lógica, as políticas brasileiras de avaliação em larga escala atingem todos os setores e agentes educacionais. Freitas (2007) denomina essa realidade de “um emergente estado-avaliador”. Gatti (2007, p. 01), por sua vez, pontua que:

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm-se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre

qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenho nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por resultados? Claro que não.

O debate central desta pesquisa está, pois, colocado sobre a Provinha Brasil, criada pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, e incluída no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com o objetivo de diagnosticar possíveis insuficiências na leitura, escrita e matemática, além também de oferecer a professores, gestores escolares e secretaria de educação um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização oferecida aos estudantes. Para Freitag e Rosário (2013, p.13), “[...] a Provinha Brasil não tem intenção de classificar ou punir aluno, escola ou mesmo o profissional da educação. [...] Seus resultados não são computados na composição do IDEB”.

Em contrapartida, Esteban (2012, p. 584) afirma que “[...] as concepções de aprendizagem, alfabetização e avaliação presentes na Provinha Brasil mostram-se especialmente prejudiciais às crianças que encontram no conhecimento escolar um elemento articulador de sua participação em uma sociedade imersa na cultura escrita”.

Diante dessa temática, os sujeitos entrevistados puderam dialogar sobre as práticas e teorias que envolvem as ações propostas durante a vigência da Provinha Brasil e refletir sobre os atos constituídos após o uso desse teste, demonstrando suas opiniões, conceitos e frustrações.

Nessa direção, os relatos apresentados corroboram a ideia de que não se pode negar ou rejeitar as avaliações em larga escala, tampouco descartar seus resultados em virtude de supostas opiniões e entendimentos pontuais, mas devem-se buscar intervenções na própria escola, conforme pontua Dias (2013, p. 03):

[...] A constituição de uma avaliação capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola. Esse nível da avaliação pode contribuir tanto com a gestão do ensino como com a instituição, desde que não seja reduzida a dimensão de instrução e medida e que envolva todos os atores que participam do processo educacional.

Diante das análises das entrevistas e dos questionamentos aos sujeitos, ficou evidente que há uma desigualdade entre a fala dos gestores, das professoras alfabetizadoras e do técnico da divisão de avaliação. Embora a divisão de avaliação tenha elaborado relatórios dos resultados da Provinha Brasil, divulgado e encaminhado às escolas, as instituições escolares e seus agentes não os reconhecem amplamente, pois não os mencionaram nas entrevistas, apenas que a secretaria é parceira das instituições.



Nesse caso, pode-se considerar que a Provinha Brasil não produziu impactos relevantes no processo de alfabetização. Mesmo os gestores tendo mencionado que os resultados foram debatidos e estudados, observa-se que, em geral, essas avaliações realizadas no âmbito escolar muitas vezes são descartadas pelos gestores e professores alfabetizadores, não atingindo os objetivos propostos pelo MEC. Esse fato foi relatado por uma professora alfabetizadora como uma imposição do governo. Todavia, os resultados deveriam dar ênfase ao (re)planejamento da ação pedagógica, atendendo às necessidades formativas dos estudantes e, por conseguinte, melhorando a qualidade da alfabetização.

Outro aspecto relevante demonstrado pelas análises diz respeito à falta de sintonia entre a gestão escolar da primeira escola pesquisada e uma professora alfabetizadora, posto que suas respostas foram díspares. Notou-se certa instabilidade na relação do reconhecimento da professora para com as ações da gestão escolar, o que demonstra um distanciamento entre os setores, o oposto que propõe o Projeto Político Pedagógico da referida instituição.

Segundo Facci (2004), pode-se afirmar que é patente que a sociedade, a escola e o trabalho do professor estão em crise. No entanto, reforça a autora, devemos recuperar a certeza de que, nos tempos de penumbra, a crítica teórica pode ajudar a iluminar alternativas e fortalecer esperanças (FACCI, 2004). Para isso, “[...] é preciso proporcionar condições objetivas para que o professor possa desempenhar com excelência sua função de educador” (CATANANTE; BRITTO, 2014).

As professoras alfabetizadoras apontaram alguns problemas relacionados à estrutura educacional, que influenciam a prática pedagógica: o espaço físico inadequado ao número de alunos, a formação continuada sem significado e a exigência do uso de uma matriz curricular aquém das potencialidades dos educandos, por exemplo.

Diante do exposto, é importante que haja, nas instituições escolares, a participação de todos os envolvidos na elaboração de propostas avaliativas que diagnostiquem as particularidades e especificidades da escola e dos estudantes a fim de promover a aprendizagem efetiva e significativa: “[...] a avaliação como prática coletiva, que integra os diferentes sujeitos escolares na reflexão sobre o vivido” (ESTEBAN, 212, p. 591). Assim, os resultados de fato serão relacionados à melhoria da qualidade da educação.

Além disso, com os resultados apresentados a partir das análises documentais e da pesquisa em *lócus*, foi elaborada uma proposta de intervenção, exigência do Mestrado Profissional, que será apresentada à Secretaria Municipal de Educação e posteriormente às escolas pesquisadas, com o objetivo de aprofundar estudos e reflexões sobre a avaliação em

larga escala com os professores alfabetizadores e os gestores das escolas participantes da pesquisa.

Portanto, acredita-se que diante dos resultados apresentados pela Rede Municipal de Educação, nos últimos anos, no que diz respeito aos índices da alfabetização, faz-se indispensável um maior investimento, por parte do município na formação continuada do professor para fortalecer o trabalho pedagógico significativo.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação: regulação ou emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ALVES, Gilberto Luiz. Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica. In: Núcleo de Pesquisa de Educação – NUPED. **Gênese e desenvolvimento da escola pública no Brasil**. Projeto de pesquisa. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2002.

ARROYO, M. G. Educação e exclusão da cidadania In: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969> Acesso em: 07 ago. 2017.

APPOLINÁRIO, Daniele Lenharo. **Provinha Brasil: Repercussões nas práticas curriculares da educação infantil**. Campinas: PUC – Campinas, 2015.

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura: parte 3 da 5. ed.** da obra A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

BALL, Stephen. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 121-137.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.** [online], 2015, vol. 41, n. spe, p. 1367-1384.

BRASIL. Presidente, 1990-1995 (F. Collor). **Brasil; um projeto de reconstrução nacional**. Brasília, 1991

BRASIL. INEP. **Participação dos pais ajuda no desempenho escolar da criança**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/participacao-dos-pais-ajuda-no-desempenho-escolar-da-crianca/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/participacao-dos-pais-ajuda-no-desempenho-escolar-da-crianca/21206) Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. INEP. Ministério da Educação. **Provinha Brasil: guia de apresentação, correção e interpretação de resultados**. Brasília: INEP e Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Provinha Brasil – Caderno do Professor/Aplicador II**. 2009.

BRASIL. **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: Diário Oficial da União, 05 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*, pela União Federal. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.494/2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/6/2007, p. 7

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007.** Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Brasília: Diário Oficial da União, 26 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos – relatório final.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Provinha Brasil.** Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005: Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 22 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB.** Brasília: MEC; INEP, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/12/1996.

\_\_\_\_\_. MEC. **Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania: marcos de referência.** Brasília: SENEb, 1991.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal de 1988.** Diário Oficial da União - 05/10/1988 (nº 191-A, Seção I, pág. 1)

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994, p. 47- 51.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; BRITO, Vilma Miranda de. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor: implantação e implementação no Estado de Mato Grosso do Sul. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação.** Portugal, 2014.

CURY, Carlos J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/ago, 1996.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e regulação: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico.** 2014. 342 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2014.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil de Leitura: para além dos níveis de proficiência – UnB/SEDF/Integrante do GEPA - **Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico** - GT10-3326 – 2013- Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/168-trabalhos-gt10-alfabetizacao-leitura-e-escrita>  
Acesso em: 01 out. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar – Documento Regional - BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. **Nuevamerica**, v. 118, p. 72-75, 2008.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/05.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estado crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Fernanda Olegário dos Santos; SALOMÃO, Viviane Amendola da Motta; AZEVÊDO, Andréa Neves (Colab.). **IV. Título**. V série - (In) sucesso escolar: abordagem financeira – 2011/2016. Campo Grande: Tribunal de Contas do Mato Grosso do Sul, 2017.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação / Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.: il.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Em tempos de valorização dos profissionais da educação. **Jornal de políticas educacionais**, n° 16, julho-dezembro, p. 47-58, 2014.

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola? Natal: EDUFRRN, 2005.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Regiões Brasileiras. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/brasil/regioes-brasileiras.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. A provinha Brasil na visão dos professores. **Revista Prolíngua**, Volume 8 - Número 1 - jan/jun de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/16887/9618>. Acesso em: 23 mar. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: USP, v. 24, n. 2, p. 29- 50, 1998.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **O desaproveitamento escolar como objeto de gestão**. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 12, n. 23, p. 58-68, 2006.

\_\_\_\_\_. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. 2005. 224 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de São Paulo – USP, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. Artigo do Concurso PEB II 2013: **Eliminação adiada**: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino (2013). Disponível em: [http://paraosprofessores.blogspot.com.br/2013/09/luiz-carlos-de-freitas-eliminacao\\_7109.html](http://paraosprofessores.blogspot.com.br/2013/09/luiz-carlos-de-freitas-eliminacao_7109.html). Acesso em: 18 mar. 2018.

FREITAS Luiz Carlos. Organização do trabalho pedagógico. Palestra proferida no **VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação**. Novo Hamburgo, agosto de 1991.

FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, Magda. Becker; KRAMER, Sônia; LUDKE, Menga. Escola básica (**Anais da 6. CBE**). Campinas: Papirus, 1992, p. 1-107

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. Encontro Regional de pesquisa Sudeste, Vitória, 1987.

\_\_\_\_\_; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e sociedade**, Campinas-SP, v. 24, nº 82, p. 93-130, abril de 2003.

GENTILLI, Pablo. Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu da. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996, p. 09-49.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Candido Alberto. **Educação numa perspectiva sociológica**. 4 ed. São Paulo: EPU 2005.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Volume 1: Introdução ao estudo da Filosofia – a filosofia de Benedito Croce. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2000**: características da população e dos domicílios; resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 07 out. 2015.

KELLERMANN, Celi Traude. **As narrativas de professoras alfabetizadoras desvelando as implicações da Provinha Brasil**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2016.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Avaliação da Aprendizagem como Construção do Saber** (INPEAU, 2005-12-10). V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul: Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96974> Acesso em 12 de jan.2018

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

LEAL, Telma Ferraz et al. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], vol. 22, n. 68, p.187-211, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Revista Pátio**, ano 3, nº 12, São Paulo, p. 06-11, fev/abr 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI M. S.; **Educação escolar**: política, estrutura e organização. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente! Revista de Educação**, CEAP-Salvador (BA), jan/abr. 2009, p. 39-45, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. **Trabalhos apresentados.** São Paulo: ANPED, 1998.

MATO GROSSO DO SUL. Tribunal de Justiça. **Acórdão da Quarta Turma Cível do Tribunal de Justiça que confirmou a liminar e a sentença proferida no processo número 001.07.041571.5 da Vara de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais e Homogêneos.** Campo Grande: Tribunal de Justiça, 2008.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar:** percepções de professores e gestores. 2015. 272 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). Resenha.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. **A alfabetização é um processo complexo, que não se conclui em um ano letivo.** 2017. Entrevista. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=4361>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010, p. 329-410.

\_\_\_\_\_. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MOTTA, Vânia C. Implicações das formas de enfrentamento da “Questão Social” na Educação no contexto da mundialização. Seminário de Pesquisa, IV (2009). Rio de Janeiro, RJ. **Anais Seminário de Pesquisa:** a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento, Rio de Janeiro, 3 e 4 de dezembro de 2009; Coordenadores: Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Rio de Janeiro: UFF, UERJ e EPJIV, 2013. Disponível em: [www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1202.pdf](http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1202.pdf). Acesso em: 02 mar. 2018.

NERES, Celi Corrêa; CORRÊA, Nesdete Mesquita. **A educação especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS: um esboço de política pública em tempos de ‘inclusão escolar’.** In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8. 2009, Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html) Acesso em: 12 de fev. 2018.



NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

OLIVEIRA, Oséias Santos de Oliveira. Relações educacionais alicerçadas na gestão democrática: investigando conceitos. **Revista Didática Sistêmica**, vol. 10, p. 57-69. Rio Grande do Sul, FURG, 2009.

PARO, Vitor Hugo. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera. Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: NÓVOA, Antonio. **Avaliação em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO - Prefeitura Municipal de Campo Grande / MS – SEMED – 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, 9, nº1, jan./jun. 2011, p. 07-19.

\_\_\_\_\_. O Inep, o diagnóstico da educação brasileira e a Rbep. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 291-322, maio/ago. 2012.

\_\_\_\_\_. **PDE: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Editores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Política educacional brasileira: limites e perspectivas: **Educ.**, PUC, n 24, jun 2008, p.07-16.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores e Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Entrevista à Rosina Duarte. Ver. Online da **Bibli.** Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, n. 3, p. 143-148, jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3537/2433>. Acesso em: 02 mar. 2018.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Arte & Manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos**, Campinas, CEDES, v. 23, n. 61, p. 283 - 301, 2003

SILVA, Thais Thalyta da. **Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da provinha Brasil**. Recife: O autor, 2013.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia L. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; PORTELA, Romualdo de Oliveira. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. In: DOURADO, Luiz Fernando. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 31-45.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, Luiz (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Editora Xamã, 2009

\_\_\_\_\_. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 119, p. 175-190, 2003.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Políticas de avaliação e gestão educacional – Brasil, década de 1990 aos dias atuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, p. 165-186, dez. 2004.

TAVARES, Edson Leandro Hunoff. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação: um estudo a partir da visão dos sujeitos da Rede Escolar Municipal de Cachoeirinha/RS.** 2013. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS, 2013.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas.** São Paulo: PUC-SP, 1998, p. 173-191.

\_\_\_\_\_. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez Ed.; Ação Educativa; PUC-SP, 1996, p. 125-194.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Avaliação: do “é proibido reprovar” ao “é preciso ensinar”. Conferência proferida no **Seminário sobre as práticas avaliativas nas primeiras séries das escolas públicas**, Caied – Coordenadoria de Avaliação e Inovação Educacional, Série Estudos, Pesquisas, Inovações. Fortaleza, 1996.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 11ªed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político e pedagógico da escola, uma construção possível.** 13 ed. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_; RESENDE, Lúcia Maria G. de (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico.** Campinas: Papirus, 1998.

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

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível? **Educ. rev.** [online], 2015, n. spe1, p. 35-53.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas.** Portugal: Universidade de Aveiro, 1991, p. 521-531

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: plano de ensino – aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico.** Campinas: Papyrus, 1998.

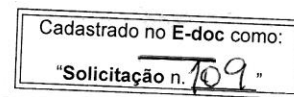
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** 17. ed. São Paulo: Papyrus 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 99-104, jul./dez. 1990.



## **ANEXOS**

## ANEXO 1 – SOLICITAÇÃO PARA PESQUISA



À Exmª Senhora Secretária de Educação  
**Ilza Mateus de Souza**

**Assunto:** Solicitação de autorização para pesquisa de Mestrado em Escolas Municipais e na divisão de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande /MS

**Senhora Secretária**

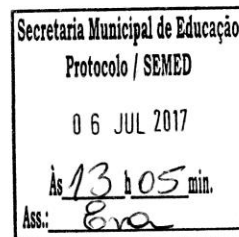
Eu **ROSA NEIVA STREIT**, Professora da Rede Municipal de Educação/ REME, com a matrícula nº 0378437/01 e 03784/02, responsável principal pelo projeto de pesquisa de Mestrado pesquisa denominado **PROVINHA BRASIL: Ônus ou bônus para a Gestão Escolar das escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande / MS?** desenvolvido sob a orientação da Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, no curso de Mestrado Profissional em Educação da UEMS, venho pelo presente, solicitar (conforme anexo), a autorização da Secretaria Municipal de Educação para realização da pesquisa junto às escolas municipais e ao setor de avaliação deste secretaria.

Aguardo o vosso retorno

*Rosa N. Streit*

Rosa Neiva Streit

Campo Grande /MS, 06 de julho de 2017.



**ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA****PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE  
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFÍCIO N. 3.641/DAV/SEMED

Campo Grande, 11 de julho de 2017.


Prezada Senhora:

Em resposta à solicitação dessa Universidade, cadastrada e protocolizada nesta Secretaria sob o n. 109/2017, pela qual se requereram o acesso às informações sobre os resultados da extinta Provinha Brasil/INEP/MEC do 2º ano do ensino fundamental e autorização para a realização de entrevistas com a equipe da Divisão de Avaliação, gestores e professores das Escolas Municipais [REDACTED], informamos que somos de parecer favorável.

Outrossim, orientamos a V. S<sup>a</sup>. entrar em contato com a direção da unidade escolar para a formalização dos trâmites necessários e a apresentação do termo de sigilo aos participantes da pesquisa, no qual se garante o respeito às questões éticas envolvidas.

Outros esclarecimentos, poderão ser obtidos pelos telefones ns. 3314-3854 ou 3314-3836, falar com Alcione Valadares, na Divisão de Avaliação.

Atenciosamente,

  
Ilza Mateus de Souza  
Secretária Municipal de Educação

À Sra. Bartolina Ramalho Catanante  
Orientadora de Pesquisa - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional - Unidade  
Universitária de Campo Grande  
- Campo Grande - MS



## ANEXO 3 – OFÍCIO PROVINHA BRASIL 2017



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA  
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos - Cobertura, Ala A - Bairro Setor de Indústrias Gráficas, Brasília/DF, CEP 70610-908

Ofício nº 127/2017/GAB-INEP

Às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação

**Assunto:** Provinha Brasil 2017.

Senhor(a) Secretário(a),

1. Entre os anos de 2008 e 2016, o Inep elaborou e distribuiu para estados e municípios a Provinha Brasil. Tendo como público-alvo as crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras, a Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática.
2. Em 2013, o Inep passou a avaliar o processo de alfabetização por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que tem por objetivo avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas ao final do 3º ano do ensino fundamental.
3. Considerando a existência das duas avaliações, a publicação iminente da Base Nacional Comum e a necessidade de revisão das matrizes de referência da Provinha Brasil, informamos que esta última, a partir de 2017, não será mais realizada. Sendo assim, não haverá disponibilização de novos testes no Portal do Inep e nem distribuição às redes de ensino.
4. Agradecemos a compreensão e estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos.

EUNICE DE OLIVEIRA FERREIRA SANTOS

Presidente Substituta do Inep



Documento assinado eletronicamente por **Eunice de Oliveira Ferreira Santos, Presidente, Substituto(a)**, em 16/02/2017, às 17:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



## ANEXO 4 – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Comitê de Ética com Seres Humanos



## AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu, \_\_\_\_\_, inscrito(a) no CPF e/ou RG nº \_\_\_\_\_, lotado(a) na escola municipal \_\_\_\_\_, ou \_\_\_\_\_ vinculado(a) à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS – SEMED, concedo minha autorização à pesquisadora Rosa Neiva Streit, inscrita no CPF sob o nº 694.629.680-04 e no RG 1.058.971.308 SSP/RS, residente à rua Sacramento nº 320, apartamento 402 B, Bairro: Jardim Seminário, discente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, para a utilização, a divulgação e a reprodução de áudio, por meio das entrevistas semiestruturadas, durante a pesquisa denominada: **Provinha Brasil: ônus ou bônus para a gestão escolar das escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS?** A pesquisadora, poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros) e eletrônica (internet) as informações obtidas, bem como em banco de dados informatizados, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos, sempre com sigilo da identidade pessoal.

Ciente das informações declaradas no documento pela pesquisadora, autorizo a utilização do meu áudio para fins acadêmicos desta pesquisa.

Campo Grande \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

---

Assinatura do sujeito participante da pesquisa



## ANEXO 5 – DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**Comitê de Ética com Seres Humanos**



### DECLARAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, \_\_\_\_\_, diretora desta instituição educativa, autorizo a realização da pesquisa denominada: **Provinha Brasil: ônus ou bônus para a gestão escolar das escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS?** tendo como pesquisadora **Rosa Neiva Streit**, responsável pelas entrevistas e informações obtidas.

Sabe-se que a investigação será realizada nas dependências desta unidade escolar, \_\_\_\_\_, e terá como sujeitos participantes da pesquisa um gestor escolar e os professores que atuam nas turmas de 2º anos do Ensino Fundamental. O estudo tem por objetivo analisar como a escola articula os resultados da avaliação em larga escala Provinha Brasil com o trabalho pedagógico e quais as contribuições deste instrumento para a melhoria do ensino desta unidade escolar e para o avanço da qualidade na alfabetização dos alunos.

Autorizo a realização das entrevistas e a coleta de dados por meio de questionários e acesso a documentos da instituição que abordam o assunto: Provinha Brasil, bem como a resultados da escola entre o período de 2013 a 2016 e ao projeto político pedagógico da escola, com o propósito de argumentar e refletir sobre a relação teoria e prática, compreendendo a realidade da escola e as ações que tornam a aprendizagem dos alunos mais eficaz, assim como entendendo de que forma a escola, como espaço de mudanças coletivas, usa , ou não, os resultados da Provinha Brasil para incentivar o ensinar e o aprender.

Campo Grande MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2017.

---

**Nome da diretora e da escola**

**ANEXO 6 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
Comitê de Ética com Seres Humanos****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

**1. Título do projeto de pesquisa:** Provinha Brasil: ônus ou bônus para a gestão escolar das escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS?

**2. Delineamento do estudo e objetivos:** considera-se que as políticas de avaliação do sistema educacional no Brasil foram implantadas, efetivamente, no final da década de 1980 sob influências internacionais, atingindo os estados e municípios brasileiros e tendo com o principal objetivo universalizar o ensino e verificar a aprendizagem, obtendo informações relevantes para a criação de políticas de formação continuada e para classificar em números as instituições escolares. Posteriormente, em 2008, com a proposta do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação sob o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, visou-se, entre outras metas, a alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo resultados por exame periódico específico. Assim, o Governo Federal fortaleceu políticas de avaliação em larga escala, que regem instrumentos para avaliar e diagnosticar a realidade de cada escola e possibilitar a implementação de ações que superem dificuldades apresentadas pelos alunos. Dentre elas, a Provinha Brasil (Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007) avalia o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em leitura e, a partir de 2011, inclui instrumentos que verificam as habilidades em Matemática. Nesse sentido, o projeto de pesquisa pretende analisar como a escola articula os resultados dessa avaliação com o trabalho pedagógico e quais as contribuições desse instrumento para a melhoria do ensino das unidades escolares em estudo e para o avanço da qualidade na alfabetização.

**3. Procedimentos de pesquisa:** a coleta de dados será realizada por meio de entrevistas com gestores escolares e professores que atuam nas turmas de 2º anos do Ensino Fundamental de duas escolas municipais, estas que optaram pela adesão à Provinha Brasil no ciclo da

alfabetização, e com responsáveis pelo Núcleo de Avaliação da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS – SEMED. As escolas selecionadas para a pesquisa são: a) uma que atende apenas as turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e b) outra que atende da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

**4. Garantia de acesso ao protocolo de pesquisa:** Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante. Se por ventura o (a) sr (a) tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação, com a Profa. Dra. Celi Correa Neres pelo telefone (67) 3901-4601.

**5. Garantia de liberdade:** É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

**6. Garantia de confidencialidade:** Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória de análise de conteúdo, sem identificação dos sujeitos participantes.

**7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa:** É direito dos sujeitos participantes ter informações sobre a pesquisa e é dever da pesquisadora mantê-los (as) informados (as) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

**8. Garantia de isenção de despesas e/ou compensações:** Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

**9. Riscos e desconforto:** A sua participação nesta pesquisa não ocasionará complicações legais. Nenhum procedimento traz riscos à dignidade, uma vez que as informações coletadas, neste estudo, serão estritamente confidenciais. Para evitar constrangimentos, será ocultada a identificação, valendo-se da referência como “P1”, “P2” (no caso de professor) e “G1” ou “G2” (no caso de gestor) e “T1” ou “T2” (no caso de técnico da SEMED), e assim

sucessivamente, devido ao fato de que a pesquisa será realizada em duas escolas municipais de Campo Grande/MS e envolverá professores, gestores escolares e técnicos responsáveis pelo setor de avaliação da Secretaria Municipal de Educação. Deve-se ressaltar que são considerados outros fatores importantes, como: desmotivação, insegurança profissional, constrangimento, estresse devido à rotina do trabalho, entre outros. Contudo, neste caso, a pesquisadora tem o compromisso de dialogar aberta e tranquilamente, respeitando as individualidades e interesses do sujeito da pesquisa, deixando-o (a) seguro (a) e motivado (a) para ceder a entrevista, além de evidenciar a relevância da pesquisa, seus objetivos e procedimentos. A entrevista será agendada antecipadamente, de acordo com a disponibilidade do (a) participante. Dessa maneira, efetiva-se o respeito e a satisfação do (a) entrevistado (a).

**10. Benefícios da pesquisa para o participante e/ou sociedade:** O (a) participante não terá nenhum benefício individual e financeiro, mas contribuirá para o bem comum das escolas e da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, pois a pesquisa permitirá o estímulo à reflexão sobre a teoria e a prática docente, bem como um olhar sobre a realidade da aprendizagem de cada escola e, dessa maneira, compreender melhor a intenção da avaliação em larga escala para a alfabetização.

**11. Garantia científica relativa ao trabalho dos dados obtidos:** Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos, com caráter confidencial, de modo a zelar pela privacidade do entrevistado.

**12. Garantia de entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do trabalho:** Posteriormente à conclusão da pesquisa e à defesa da Dissertação, a pesquisadora entregará um exemplar do trabalho para o acervo da SEMED – Secretaria Municipal de Educação (Campo Grande/MS). Dessa forma, as demais escolas poderão ter acesso a este material de pesquisa.

**ANEXO 7 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora **Rosa Neiva Streit**.

Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a privacidade, a confidencialidade científica e a liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente, manifestando meu livre consentimento em participar desta pesquisa.

---

Assinatura do participante da pesquisa

Campo Grande / MS, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome completo da pesquisadora: Rosa Neiva Streit.

Telefone para contato: (67) 9.99415979 / (67) 33621171 / (67) 9.92447682

e-mail: [rosaneivastreit@gmail.com](mailto:rosaneivastreit@gmail.com).

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, contato pelo fone: (67) 3902-2699 ou e-mail: [cesc@uems.br](mailto:cesc@uems.br). Cidade Universitária de Dourados/MS. Caixa Postal 351 – CEP 79804-970



## APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE INFORMAÇÕES DOS  
SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**Comitê de Ética com Seres Humanos**



**Questionário para coleta de informações dos sujeitos participantes da pesquisa**

**Dados de identificação:**

Iniciais do nome e sobrenome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

1. Início da escolarização no Ensino Fundamental:

( ) Escola pública ( ) Escola privada

2. Ensino Médio:

( ) Escola pública ( ) Escola privada

Descreva o curso que realizou: \_\_\_\_\_

3. Qual é a sua formação:

( ) Pedagogia Outro curso? \_\_\_\_\_

Ano em que se formou \_\_\_\_\_ Em que instituição? \_\_\_\_\_

4. ( ) Pós-Graduação

Ano em que se formou \_\_\_\_\_ Em que instituição? \_\_\_\_\_

5. Possui outra licenciatura?

Se sim, especifique: \_\_\_\_\_

6. Possui outra Pós-Graduação?

Se sim, especifique: \_\_\_\_\_

7. Há quanto tempo trabalha na REME? \_\_\_\_\_

7. Há quanto tempo trabalha nesta função (Gestor, técnico ou alfabetizador)? \_\_\_\_\_



**APÊNDICE B – QUESTÕES PARA ENTREVISTA AOS PROFESSORES**

<b>Questões</b>	
<b>1</b>	Para você, como a avaliação se define? Como você relaciona essa definição com sua prática pedagógica?
<b>2</b>	Diante das discussões sobre avaliação em larga escala, qual é a sua posição em relação às políticas avaliativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com especificidade à Provinha Brasil? Discorra.
<b>3</b>	Fale-nos um pouco da sua experiência com a Provinha Brasil e qual a influência que ela propiciou para a sua prática pedagógica?
<b>4</b>	Com base na sua vivência como professor (a) alfabetizador (a), você acredita que o ambiente escolar influencia nos resultados das avaliações?
<b>5</b>	Ao pensar no percurso desde a implantação das políticas de avaliação em larga escala para a alfabetização, com ênfase na Provinha Brasil, até os dias atuais, como você avalia esse instrumento? Houve benefícios para a alfabetização ou apenas foi uma imposição do governo? Os objetivos dessa avaliação foram alcançados?

## APÊNDICE C – QUESTÕES PARA ENTREVISTA AOS TÉCNICOS

<b>Questões</b>	
<b>1</b>	Durante o período de 2008 a 2016 (oito anos), a Provinha Brasil fez parte da avaliação em larga escala para a alfabetização. Como o (a) senhor (a) analisa esse período? Considera ser este um instrumento importante para a escola?
<b>2</b>	Como o (a) senhor (a) avalia os objetivos da Provinha Brasil a partir da Portaria N° 867, de 04 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC?
<b>3</b>	Os descritores abordados na Provinha Brasil relacionam-se com as diretrizes curriculares da REME (Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS) em termos de avaliação da aprendizagem e de sistema?
<b>4</b>	Dentre as competências do Núcleo de Avaliação da SEMED, o VII item aborda: assessorar aos demais setores da SEMED em relação a assuntos de avaliação externa. Como isso aconteceu no período de vigência da Provinha Brasil?
<b>5</b>	Como o setor analisou os resultados da Provinha Brasil nesse período? Quais as ações implementadas pelo setor da avaliação, a partir da Provinha Brasil, para auxiliar as escolas e os professores?

## APÊNDICE D – QUESTÕES PARA ENTREVISTA AOS GESTORES ESCOLARES

Questões	
1	Como o (a) sr (a) analisa o período de vigência da avaliação em larga escala Provinha Brasil? Houve avanço no processo de alfabetização? O instrumento em questão auxiliou esta instituição educacional a elaborar ações para a melhoria da qualidade da alfabetização ou acerca de novas políticas de formação docente?
2	Nesse período, a gestão escolar acompanhou a aplicação e os resultados dessa avaliação? De que forma? As informações obtidas pela Provinha Brasil contribuíram para as ações pedagógicas da sua escola? Os resultados da Provinha Brasil são revelados à comunidade escolar? É realizada alguma análise comparativa entre os resultados da Provinha Brasil e o índice de aprovação dos alunos do 2º ano? De que forma?
3	Qual é o suporte que o (a) senhor (a) dedica ao professor para obter sucesso no resultado da Provinha Brasil?
4	A escola, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, articula essa avaliação à proposta pedagógica, agregando valor ao aprendizado individual de cada estudante? Discorra.
5	Qual o perfil dos alunos de sua escola contemplados pela Provinha Brasil e o desempenho deles nesse processo? A escola reconhece de fato quais as necessidades desses estudantes? Os discentes são estimulados a realizar as avaliações em larga escala? De que maneira?
6	Precisamos enfrentar o desafio da busca pela qualidade da educação ofertada aos alunos. Porém, há muito a evoluir para que a garantia da aprendizagem efetiva. Na sua opinião, as avaliações em larga escala favorecem a aprendizagem efetiva?
7	A gestão escolar se preocupa com as avaliações em larga escala ou tem como foco a aprendizagem e as individualidades dos alunos?
8	No seu entender, qual seria o sistema de avaliação mais eficaz/efetivo para a alfabetização?

**APÊNDICE E - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

**ROSA NEIVA STREIT**

**MINICURSO:  
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CONTEXTO ESCOLAR**

**Campo Grande, MS  
2018**

## INTRODUÇÃO

Esta proposta de intervenção é uma exigência do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional de Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e parte integrante da dissertação: “Provinha Brasil: Ônus ou Bônus para as Escolas da Rede Municipal de Educação de Campo Grande / MS?” Ela está relacionada diretamente ao objeto da pesquisa, qual seja: as políticas de avaliação para a Educação Básica, especialmente no que diz respeito à avaliação da aprendizagem na alfabetização, e será apresentada à Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de aprofundar os estudos sobre a avaliação em larga escala com os professores alfabetizadores das escolas participantes, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Para a sessão de estudos na qual esta proposta será apresentada, serão convidados a participar também os gestores e a equipe pedagógica, peças fundamentais no movimento da escola.

Apesar da extinção da Provinha Brasil, sua investigação, haja vista seus resultados e testes visando à melhoria da qualidade da alfabetização na REME, mostrou-se relevante, pois revelou que há uma lacuna entre os processos de aplicação, correção, análise e aplicabilidade dos exames externos, posto que “[...] chegar ao diagnóstico é a primeira parte da prática avaliativa; intervir, se necessário, é a segunda” (LUCKESI, 2011, p. 291).

A Provinha Brasil, como avaliação diagnóstica, só foi efetiva mediante a intervenção das práticas pedagógicas em prol do aprendizado dos estudantes. Luckesi (2011, p. 291) acrescenta que:

[...] A situação de diagnosticar sem tomar uma decisão de intervir – quando há necessidade dessa conduta – assemelha-se à situação do naufrago que, após o naufrágio, nada com todas as forças em direção a algum porto seguro e, chegando lá, morre, antes de usufruir os benefícios do seu esforço.

Isso posto, nota-se que os testes diagnósticos, aplicados nas escolas municipais de Campo Grande/MS, desde a sua implementação até a sua extinção, trouxeram poucos benefícios, apesar das intervenções sistematizadas pelas escolas e pela secretaria de educação.

## 1. JUSTIFICATIVA

A análise dos dados pela pesquisa empírica demonstrou que os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa, trabalhando em descompasse no que tange à implementação das políticas de avaliação em larga escala e seus usos e interpretações dos resultados e proposições de ações para a prática pedagógica. Nesse sentido, é fundamental um estudo específico que assegure esclarecimentos sobre as políticas públicas de avaliação em larga escala e o fortalecimento de ações pedagógicas para que a melhoria da qualidade do ensino seja assegurada no Projeto Político Pedagógico de cada escola. Isso porque “[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23).

Diante dessa situação, será proposto um minicurso aos professores alfabetizadores, aos gestores escolares e à equipe pedagógica das escolas participantes da pesquisa com o tema: **Avaliação em larga escala no contexto escolar**. O intuito é promover uma discussão dialógica sobre o histórico das políticas da avaliação em larga escala no Brasil, sobre o cenário atual, as intenções governamentais, o que está previsto nas leis e as avaliações da alfabetização (Provinha Brasil e ANA), tendo em vista que o estudo empreendido revelou um grande distanciamento entre o conhecimento científico e o senso comum.

A opção pelo minicurso se deu pelo fato de a Secretaria de Educação utilizar-se dessa modalidade para a formação continuada dos professores.

Os minicursos de instrumentalização didático-científico dos conteúdos são intencionados no contexto da busca por ações de aprendizagem que possibilitem desenvolver habilidades e capacidades para a condução do trabalho didático-pedagógico do professor, com foco nos processos pedagógicos que englobam a instrumentalização, entre outras questões, dos conteúdos, dos métodos de ensino, da pesquisa, das atividades de aprendizagem, das experiências, das tecnologias, dentre outros, sempre na articulação com os temas elencados pelos professores (CAMPO GRANDE, 2017, p. 42).

Além disso, de acordo com o documento “Programa Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada” (CAMPO GRANDE, 2017), os minicursos são oferecidos em horários alternativos, possibilitando a participação de um número maior de docentes. Também a ação aqui proposta será oferecida em horário alternativo, buscando subsidiar os profissionais na compreensão das contribuições da avaliação em larga escala para o avanço da qualidade na alfabetização dos alunos.

Pretende-se que o grupo estude, compartilhe suas vivências e busque alternativas para usar essas avaliações em favor do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, “[...] quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias” (FREIRE, 1979, p. 30).

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo geral**

→ Oportunizar aos professores alfabetizadores, aos gestores escolares e à equipe pedagógica das escolas pesquisadas estudos acerca das políticas de avaliação em larga escala e sua aplicabilidade no contexto escolar.

### **2.2 Objetivos específicos**

→ Promover estudos acerca das políticas de avaliação em larga escala no Brasil e no município de Campo Grande/MS;

→ Refletir sobre a prática pedagógica e as intervenções avaliativas realizadas no contexto escolar;

→ Orientar a elaboração de instrumentos avaliativos, a serem aplicados aos estudantes, a partir dos estudos pautados nas diretrizes curriculares da Reme;

→ Proporcionar a análise dos resultados, refletindo sobre o redirecionamento de práticas pedagógicas acerca da avaliação.

## **3. METODOLOGIA**

Após a apresentação da proposta de intervenção à Secretaria Municipal de Educação, os participantes da pesquisa empírica, receberão um convite para o minicurso “Avaliação em larga escala no contexto escolar”. Esse convite se estenderá a professores de outras escolas, interessados no estudo da temática.

**Quadro 1 - Cronograma das ações**

Ações	
Apresentação dos resultados da pesquisa	1º momento do minicurso
Encontros de formação	Quinzenais
Realização de atividade a distância	Entre os períodos de encontros presenciais
Análise dos resultados da atividade a distância e reflexão sobre o redirecionamento das práticas pedagógicas	Encerramento do minicurso

O minicurso será organizado em quatro encontros, com duração de 2 horas e atividades a distância, totalizando 30 horas de formação, de acordo com o cronograma a seguir:

**Quadro 2 - Cronograma de execução do minicurso**

<b>Minicurso: Avaliação em larga escala no contexto escolar</b>						
Data previstas	Horário	Carga Horária	Carga Horária Total	Público-alvo	Ministrante	Local
11/9/2018 18/9/2018 25/9/2018 02/10/2018	17h15 às 19h15	8 horas presenciais 22 horas a distância	30 horas	Professores do 2º ano, gestores escolares e equipe pedagógica	Rosa Neiva Streit	E1
12/9/2018 19/9/2018 26/9/2018 03/10/2018	17h15 às 19h15	8 horas presenciais 22 horas a distância	30 horas	Professores do 2º ano, gestores escolares e equipe pedagógica	Rosa Neiva Streit	E2



O minicurso utilizará como referencial teórico autores que tratam do tema em estudo, como: Luiz Carlos Freitas, Dirce Nei Teixeira de Freitas, Dermeval Saviani, Vera Maria Vidal Peroni, Sandra Zákia Sousa, entre outros; assim como os documentos oficiais da Reme.

## REFERÊNCIAS

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais. **Programa Educação em foco: múltiplas dimensões da formação continuada**. Campo Grande: SEMED, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação. Coordenação: Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Revista Nova Escola: Os novos pensadores da educação**. Edição nº 154, Agosto/2002, p. 18 – 25.