

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

CELI TRAUDE KELLERMANN

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DESVELANDO AS
IMPLICAÇÕES DA PROVINHA BRASIL.**

**CAMPO GRANDE/MS
2016**

CELI TRAUDE KELLERMANN

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DESVELANDO AS
IMPLICAÇÕES DA PROVINHA BRASIL.**

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 obtenção
do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e
Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

**Campo Grande/MS
2016**

K38n Kellermann, Celi Traude.

As narrativas de professoras alfabetizadoras desvelando as implicações da provinha brasil. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

157f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2016.

Orientadora: Prof^ª. Dr.^ª Eliane Greice Davanço Nogueira.

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

CDD 23.ed. 371.26

CELI TRAUDE KELLERMANN

**AS NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DESVELANDO AS
IMPLICAÇÕES DA PROVINHA BRASIL.**

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-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em 28 de Março de 2016

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Prof. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora)

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª Dr^ª Leny Rodrigues Martins Teixeira
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP)

Prof^ª Dr^ª Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

A todas as professoras alfabetizadoras
que carregam consigo o desafio e o desejo
de desenvolver as potencialidades de seus
alunos para além das adversidades
encontradas.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me abençoado com sua graça e iluminado meu caminho em mais uma etapa da minha vida.

À minha orientadora Prof^a. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira, pela confiança, cuidado, orientação precisa, contribuições valiosas, seriedade e competência com as quais orientou e acompanhou o desenvolvimento deste trabalho;

Às Professoras Dra. Leny Rodrigues Martins Teixeira e Vilma Miranda de Brito, pela gentileza em aceitar participar da banca examinadora e contribuir com orientações preciosas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por servirem de referência e pelas oportunidades de reflexão e discussões valiosas.

À Prof^a Dra. Rosa Maria Chaves N. de Albuquerque pela sua humildade e otimismo, pela oportunidade a mim oferecida de adentrar no mundo da pesquisa, que me fez aprender e crescer muito.

Às professoras alfabetizadoras que aceitaram narrar-mesuas experiências e angústias, pela disponibilidade e o desprendimento com que tornaram possível a realização desta pesquisa;

Aos meus queridos pais por terem engendrado em mim a semente do desejo pelo conhecimento e porque contribuíram na formação da pessoa que sou hoje;

Aos meus filhos Herbert e Estéphaní, pelo incentivo e apoio incondicional, principalmente pelo amor, carinho e a força nos momentos mais críticos;

Ao meu marido Luis Fernando, que é o meu porto seguro, pela paciência, compreensão e apoio em todos os momentos difíceis.

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

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a Provinha Brasil tem interferido na prática do professor e de que forma isso se dá. Para atender às necessidades de elevar o índice da qualidade do ensino no IDEB, o governo implementou algumas políticas de acompanhamento, dentre as quais a Provinha Brasil, criada como instrumento para avaliar e diagnosticar a realidade de cada escola e possibilitar a contribuição de propostas que visam à superação das dificuldades encontradas na aprendizagem dos estudantes ainda na fase da alfabetização. Utilizada para aferir resultados de desempenho que permite conhecer o avanço das crianças na aprendizagem, no que se refere às habilidades de leitura e de matemática, pretende possibilitar um diagnóstico que poderá orientar professores e gestores na busca de melhoria da qualidade de ensino. Apesar do empenho do governo, a meta de uma educação de qualidade está longe de ser concretizada. Nessa perspectiva, para compreender esses fenômenos no campo educacional, a abordagem metodológica escolhida para a realização dessa pesquisa caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, por meio de narrativas, com base em estudos de caso das implicações da Provinha Brasil na alfabetização, tendo por sujeitos seis professoras do segundo ano do Ensino Fundamental de duas escolas públicas da cidade de Campo Grande/MS, protagonistas de suas vivências referentes a esta avaliação. Essas narrativas se deram por meio de entrevistas em que foram analisados o posicionamento dos professores, suas atitudes e suas angústias frente à aplicação da prova e a interferência desta nas atividades pedagógicas elaboradas no planejamento. Os dados foram recolhidos e trabalhados para compreender como as narrativas destas professoras revelam aspectos de suas experiências diante das aplicações e implicações da Provinha Brasil. As entrevistas foram semiestruturadas, realizadas nos encontros dos participantes com a pesquisadora e suas transcrições se converteram em registros de pesquisa em forma de narrativa. O estudo demonstrou que a avaliação, como uma ferramenta diagnóstica a ser utilizada pelo professor para melhorar sua eficácia na alfabetização, tem sido pouco utilizada, é percebida pelas professoras apenas como um instrumento classificatório, sem que façam distinção da Provinha Brasil de outras avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliação. Provinha Brasil. Alfabetização. Narrativa.

KELLERMANN, Celi Traude. **The narratives of literacy teachers unveiling the implications of Provinha Brazil**. 157f. Dissertation (Professional Masters in Education) - University of Mato Grosso do Sul, Campo Grande / MS, 2016.

ABSTRACT

This research seeks to analyze how the Provinha Brazil has interfered in teacher practice and how it occurs. To satisfy the needs of rise the education quality indices, the government implemented some monitoring politics, among which the Provinha Brazil act as a tool to evaluate and diagnose each school's reality and allow the input of proposals to implement the measures for overcoming the difficulties encountered in student learning, yet in literacy fase. This monitoring politics are used to measure the results that allow to know how was the students learning advance, in terms of "reading and math's skills", allows a diagnostic which could guide the teachers and administrators en the search of improve the education quality. Despite the government commitment, the goal of a quality education is far from being achieved. On this perspective, to understand this phenomena in the education field, the chosen methodological approach for carrying this research it is characterized by a qualitative approach, based on the study of each case, the Provinha Brazil influence on literacy terms, considering as test subjects six teachers from 2nd grade of two public primary schools on the city of Campo Grande, in Mato Grosso do Sul, as protagonist of their experience related to this evaluation. In this narrations their positioning, attitude and anguishes are analyzed and their interference in the pedagogic activities developed in planning. The data were collected and put under analysis to understand how the teacher's life stories reveal their position, experience aspects and anguishes face the applications and implementations of the Provinha Brazil. These semi structured interviews are performed at the meetings with the participants and the researcher, and his transcriptions became research records in narrative form. The study showed that the evaluation, as a diagnosis tool used by the teacher to improve the effectiveness in terms of literacy, has been little used, and is perceived by the teachers as a classification tool, not distinguished from other external evaluation.

Keywords: Evaluation. Provinha Brazil. Literacy. Narrative.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial	44
Quadro 2. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização Matemática	45
Quadro 3. Ano de lançamento das publicações	51
Quadro 4. Palavras-chave mais recorrentes	51
Quadro 5. Área de conhecimento – Linha de pesquisa	52
Quadro 6. Registros não considerados	53
Quadro 7. Teses, dissertações e artigos considerados – Região Nordeste	53
Quadro 8. Teses, dissertações e artigos considerados – Região Sudeste	54
Quadro 9. Teses, dissertações e artigos considerados – Região Sul	55
Quadro 10. Objetos de pesquisa	56
Quadro 11. Sinais utilizados na transcrição	82
Quadro 12. Questões dos roteiros das entrevistas agrupadas por eixos	84
Quadro 13. Sinais utilizados na transcrição	84
Quadro 14. Os dados agrupados por eixos	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Questão 12 – Guia de Aplicação/Leitura – Provinha Brasil	109
Figura 2. Item retirado do teste aplicado 1ª etapa de 2015	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
GERES	Estudo Longitudinal da Geração Escolar
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de MS
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - A PROVINHA BRASIL COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	20
1.1 O despertar da educação brasileira	21
1.2 Alfabetização no Brasil e a formação do alfabetizador	28
1.3 A implantação do controle da educação: Sistema de Avaliação Nacional.....	33
1.4 Contextualizando a Provinha Brasil	40
CAPÍTULO II - A PROVINHA BRASIL E A ALFABETIZAÇÃO: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS	50
2.1 A Provinha Brasil como medida de Políticas Públicas.....	56
2.2 Avaliação da alfabetização e letramento	58
2.3 Análise dos elementos que compõe a Provinha (leitura e escrita)	59
2.4 As implicações da Provinha Brasil na prática pedagógica do professor em sala de aula...62	
2.5 A consonância/dissonância entre a Formação de Professores e a Provinha Brasil	63
2.6 Gestão escolar e a Provinha Brasil	64
2.7 As percepções sobre a Provinha Brasil.....	65
CAPÍTULO III - O CAMINHO METODOLÓGICO: A FENOMENOLOGIA POR MEIO DE NARRATIVAS.	67
3.1 Pesquisadora: entre o protagonismo e a coadjuvância	70
3.2A narrativa como análise fenomenológica	72
3.3 Investigando por meio de narrativas.....	75
3.4 A narrativa como processo de reflexão e formação	77
CAPÍTULO IV - A INFLUÊNCIA DA PROVINHA BRASIL NA VOZ DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	87
4.1 Desvelando as implicações contidas nas vozes das professoras alfabetizadoras frente a Provinha Brasil	88
4.1.1 Os sentimentos e conflitos vividos diante de uma avaliação.....	88
4.1.2 Como as professoras alfabetizadoras percebem uma avaliação de larga escala em alfabetização	98
4.1.3 A aplicação da Provinha Brasil: implicações na prática docente	104
4.1.4 Os efeitos Provinha Brasil sobre o trabalho do professor	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134

APÊNDICES	145
Apêndice A - Proposta de Intervenção: Como aproveitar o caráter diagnóstico da Provinha Brasil para promover novas práticas pedagógicas de alfabetização?	146
APÊNDICES EM CD ANEXO À DISSERTAÇÃO	
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – 1	I
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – 2	III
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1- P1	IV
APÊNDICE E - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1–P2	XI
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 – P 3	XVIII
APÊNDICE G– TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 - P4	XXII
APÊNDICE H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1 – P5	XXX
APÊNDICE J – ENTREVISTA – 2	LXIII
APÊNDICE K–NARRATIVAS ESCRITAS DA ENTREVISTA 2	LXIX
APÊNDICE M – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO DA PROVINHA BRASIL: PORTUGUÊS E MATEMÁTICA	LXXII

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolve a partir das narrativas de seis professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas do segundo ano do Ensino Fundamental, de duas escolas de duas redes públicas distintas na cidade de Campo Grande – MS, no âmbito da aplicação da avaliação Provinha Brasil, criada com o intuito de diagnosticar e fornecer elementos que possam auxiliar professores e gestores na intervenção precoce das dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos estudantes, durante a alfabetização.

Meu interesse em dar voz às professoras que atuam em sala de aula onde a Provinha Brasil é aplicada é resultado de minhas dúvidas e inquietações, despertadas durante a sua aplicação na minha atuação como professora alfabetizadora, a qual também está relacionada diretamente com a aprendizagem na alfabetização. Após a graduação, em dezembro de 2011, o meu primeiro ano de docência, em 2012, foi em um projeto de laboratório de aprendizagem, com apenas cinco alunos que eram retirados da sala de aula para trabalhar suas dificuldades na alfabetização. No ano seguinte, 2013, fui designada como professora de uma turma do segundo ano. Uns trinta anos antes, ao terminar o magistério em 1983, tive uma breve prática em sala de aula e, durante a graduação, atuei meio semestre no PIBID¹. Apesar dessas experiências, não me senti preparada e segura o suficiente para enfrentar os desafios de trabalhar com essa turma de segundo ano.

Silva (1997) descreve bem esses sentimentos de *professora iniciante*, que passa por crise de identidade e põe em dúvida suas crenças e valores, um verdadeiro “choque com a realidade”. Para mim, foi um ano muito atribulado, não sabia a quem pedir ajuda, como deveria aplicar as atividades do conteúdo do referencial curricular, dominar a disciplina, além das cobranças burocráticas e a inovação do Sistema de Planejamento *Online*, que nem os demais professores, já com anos na profissão, sabiam como fazer. Num primeiro momento, procurei fazer o meu trabalho o mais parecido possível ao molde

¹O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - é um programa federal que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Na UEMS, participei do subprojeto *Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: Construindo práticas eficazes*, desenvolvido no Curso de Pedagogia e coordenado pela Prof^aDr^a Eliane Greice Davanço Nogueira, em 2011.

das professoras “mais experientes”. E, mesmo assim, eu não tinha um parâmetro para saber se a aprendizagem dos meus alunos se aproximava, ou quão distante estava das demais turmas do segundo ano da escola.

No meio de toda esta tribulação, houve a aplicação de uma avaliação estandardizada: a Provinha Brasil. Minha referência sobre a avaliação externa era o modelo chileno, onde meus filhos foram alfabetizados, portanto eu a percebia como classificatória, tanto para a escola e alunos, como também para os professores. Em rede nacional, naquele país, pelos meios de comunicação, eram difundidos quais eram as melhores e piores escolas, e quais os professores que estavam responsáveis pelo ensino em destaque das melhores turmas, assim como os “piores”. Diante desse parâmetro de avaliação, fiquei muito pouco à vontade na primeira aplicação da Provinha Brasil, eu tinha consciência de que, como professora iniciante, não estava à altura para destacar o meu trabalho. No entanto, também não queria ser considerada como a pior professora do estado ou do município. Apliquei a prova seguindo à risca as orientações do guia, da mesma forma em que apliquei outras avaliações do tipo, como as do GERES - Estudo Longitudinal da Geração Escolar², não interferindo em nenhuma resposta dada pelos alunos.

A Provinha Brasil é uma avaliação que possui questões de múltiplas escolhas, alguns enunciados são lidos totalmente pelo aplicador, outros são parcialmente lidos e alguns devem ser lidos completamente pelo aluno. Essa dinâmica da aplicação da Provinha implica em que todos os alunos, independentemente do seu ritmo e nível de autonomia, tenham que responder as questões ao mesmo tempo, uma vez que na avaliação do aluno as questões que devem ter os enunciados lidos pelo aplicador possuem apenas as alternativas, mas não a pergunta.

As instruções para a resolução da questão só podem ser lidas, no máximo, três vezes, o que também imprime uma característica diferenciada para essa situação

²Trata-se de um projeto desenvolvido a partir da parceria entre seis universidades (UFMG, Unicamp, UFJF, UFBA, UEMS e PUC-Rio) com o objetivo de investigar quais práticas pedagógicas e condições escolares contribuem para a promoção da eficácia e da equidade escolar. O Geres acompanhou a mesma amostra de alunos a partir do 2º ano de escolarização, ao longo de quatro anos, entre 2005 e 2008. Foram investigados 17.628 alunos, de 671 turmas, de 225 escolas, pertencentes às redes municipal, estadual, federal e privada, das cidades do Rio de Janeiro (RJ), de Belo Horizonte (MG), de Campinas (SP) e de Campo Grande (MS) e seus respectivos professores. A primeira aplicação do Geres ocorreu em março de 2005, com a observação de alunos do 2º ano do ensino fundamental, a segunda, a terceira, a quarta e a quinta ondas de medida ocorreram, respectivamente, em novembro de 2005, 2006, 2007 e 2008, completando o acompanhamento da amostra ao longo dos quatro anos escolares das séries iniciais (BONAMINO; OLIVEIRA, 2013, p.43)

avaliativa em comparação com as demais situações didáticas, vivenciadas no cotidiano escolar: há alunos que apresentam uma maior facilidade tanto no entendimento do que deve ser feito como na execução da atividade; enquanto outros necessitam de um tempo maior para compreender e executar. Os mais ágeis precisam esperar que todos terminem aquela questão para seguir em frente, o que demanda uma paciência e empatia que nem sempre os alunos demonstram. No dia a dia da sala de aula eu podia considerar essas diferenças pessoais, seja dando uma atenção maior às crianças que necessitavam, seja concedendo mais autonomia aos alunos mais autossuficientes.

Assim, pude perceber, em minha primeira experiência na aplicação da Provinha, que os alunos que já estavam num processo de alfabetização mais avançado, ou simplesmente não queriam aguardar a leitura do enunciado, apressavam-se em responder as questões posteriores que, por não apresentarem as instruções na avaliação do aluno, os levava a errar a resposta, mesmo já sendo leitores proficientes. O fato de a avaliação ser de múltipla escolha também levou a constatação de outras situações: alunos que ainda não liam convencionalmente e que não haviam nem ao menos memorizado parte do alfabeto “acertaram” mais questões do que os estavam em níveis mais avançados de aprendizagem.

Após a prova, fiz as correções, preenchi todos os gabaritos e entreguei para a coordenação, esperando algum retorno, em vão.

Não recebi nenhuma orientação a mais sobre a avaliação, além das instruções sobre como deveria aplicar a prova. Percebi em minhas colegas certa preocupação em levar os alunos a ter um bom resultado na avaliação, pois, por não serem professores efetivos, temiam que seu contrato não fosse renovado pela escola se seus alunos não alcançassem uma boa classificação. Afinal, ao avaliar os alunos, segundo Esteban (2013), o professor também é avaliado. O mesmo aconteceu com a avaliação interna, que ocorreu, mais ou menos, no mesmo período, um simulado baseado nos parâmetros da Provinha Brasil. Algum tempo depois, recebemos o percentual do nível alcançado pelas turmas da avaliação interna, tanto em matemática como em língua portuguesa, na qual a minha turma estava levemente abaixo das outras duas turmas. Em uma reunião pedagógica, cada professor respondia o motivo da dificuldade de sua turma e o que faria para melhorar a esta aprendizagem. Estes dados foram expostos em projetor de vídeo, quando pude ver como a minha turma estava em relação às outras. Na época confundi esses resultados com o da Provinha Brasil, pois os percentuais eram praticamente os mesmos. Entretanto, não

houve retorno dos resultados da Provinha Brasil, inclusive quando foi iniciada a formação pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no mesmo ano e ano seguinte em 2013 e 2014, foram solicitados os resultados da Provinha Brasil, porém nenhuma escola os tinha.

Diante das dificuldades encontradas neste primeiro ano de docência, senti a necessidade de aprofundar os meus estudos, quando então ingressei no Mestrado Profissional com o intuito de articular uma formação continuada às necessidades da minha prática.

Dessa forma, a Provinha Brasil se tornou o meu objeto de estudo. Ela é aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental e avalia as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, sendo elaborada e distribuída pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a todos os estados e municípios da União. Está articulada ao Plano Nacional de Educação (PNE), que em sua proposta traz metas para alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, assim como a formação continuada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA³ com o intuito de verificar se as crianças estão ou não alfabetizadas no final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Foi criada com o propósito de aferir resultados que permitam conhecer como foi o avanço das crianças na aprendizagem, nas habilidades de leitura e de matemática, pretende possibilitar um diagnóstico que possa orientar professores e gestores na busca de melhoria da qualidade de ensino. Contudo, durante a minha permanência no segundo ano do ensino fundamental, estes dados nunca foram discutidos e tampouco reconheci esses dados como um diagnóstico que representasse a realidade da minha turma.

A prova é composta por 20 questões e é realizada em dois momentos: uma no início e outra no final do ano letivo. Diferentemente da Prova Brasil⁴, podem ser aplicadas e corrigidas pelo professor da turma ou por pessoas preparadas pela secretaria de

³ Avaliação ANA foi Instituída pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, é aplicada na fase final do Ciclo de Alfabetização para verificar o nível de alfabetização dos alunos. (BRASIL, 2012) Informações disponíveis em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf. Acesso em 05 abr 2016

⁴ A Prova Brasil é uma avaliação de larga escala que foi instituída pela Portaria nº931, de 21 de março de 2005, com aplicações bianuais envolve os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, que visa coletar dados para avaliar a qualidade de ensino das escolas públicas. Conforme informações em http://download.inep.gov.br/educacaobasica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria_931Novo_Saeb.pdf. Acesso em 04 mar 2016.

educação, possibilitando aos professores e gestores o resultado diagnóstico, o que lhes permite acompanhar a evolução do desempenho dos estudantes e estabelecer metas para a melhoria da qualidade de ensino.

As escolas que participaram dessa pesquisa são da periferia da cidade, com o mesmo perfil socioeconômico, qual seja, de classe média baixa. Uma escola é da rede estadual e a outra é municipal. A escola estadual é referência na rede de ensino⁵, a mesma onde estagiei como *pibidiana* e na qual, após graduada, fui contratada como professora. Já o meu vínculo com a escola municipal foi por ter realizado algumas substituições na turma do pré-escolar. De cada escola foram entrevistadas três professoras, portanto, as professoras da escola estadual são minhas colegas de trabalho.

Por ter um contato mais próximo com essas professoras da rede estadual, supus que as narrativas seriam mais fluidas do que as narrativas das professoras da rede municipal, com quem eu não havia mantido nenhum contato até o momento da entrevista. No entanto, o que houve na realidade foi o contrário: as mais próximas foram mais sucintas e cuidadosas nas respostas, enquanto que aquelas com quem eu não tinha proximidade fizeram um verdadeiro desabafo de suas angústias referentes à Provinha Brasil.

A partir do questionamento sobre a potencialidade desta avaliação para modificar a prática do professor, tenho como objetivo geral analisar como a Provinha Brasil tem interferido na prática do professor e de que forma isso se dá. Os objetivos específicos são: saber qual é a visão do professor sobre a avaliação externa; buscar a relação entre o resultado da avaliação e a prática do professor; investigar em que medida a gestão oferece ferramentas/suporte para favorecer o resultado na prática do professor; acompanhar e conhecer a aplicação da Provinha Brasil, realizada por seis professoras alfabetizadoras que atuam no segundo ano do ensino fundamental, de duas escolas de duas redes públicas na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Nessa perspectiva, essa pesquisa questiona: até que ponto a Provinha tem alterado a prática do professor? Que tipo de atividades o professor passou a desenvolver a partir desta avaliação? Os resultados da Provinha têm contribuído na aquisição da

⁵ A Escola recebeu o Prêmio Gestão Escolar 2013, ficando classificada entre as cinco finalistas do Brasil, e o Prêmio Professores do Brasil, na categoria educação digital em 2012. Mais informações em: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2013/10/escola-de-ms-e-finalista-em-concurso-que-premia-incentivos-educacao.html> e <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-12-13/divulgados-os-vencedores-do-6-premio-professores-do-brasil.html>. Acessos em 05 abr 2016.

aprendizagem? Isso lhe possibilita uma segurança maior no seu trabalho, ou tem gerado inseguranças? Em caso positivo, quais são elas? Quais as expectativas, os sentimentos e angústias do professor referente à Provinha? De que forma os resultados de sua aplicação contribuíram na superação de obstáculos e distorções na alfabetização dos estudantes?

Para responder a essas indagações, utilizei narrativas orais e escritas, coletadas em três momentos distintos: duas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas, sendo a primeira no final do ano de 2014 e a outra em meados de 2015; e, no terceiro momento, após apresentar às professoras a análise efetuada sobre suas entrevistas, foi solicitado uma narrativa escrita para que essas professoras pudessem expressar se haviam se reconhecido ou não nessas análises, com o intuito de que, por meio da narrativa de si, a pesquisa apresentasse uma ferramenta a mais para auxiliar e dar voz a esse professor tão silenciado. A proposta inicial, para esse último momento, era promover um encontro entre as seis professoras. No entanto, não foi possível encontrar um horário compatível em que todas pudessem se reunir. Deste modo, realizamos duas reuniões: uma em cada escola. Mesmo assim, faltaram duas professoras, uma de cada escola: uma professora encontrava-se de licença e a outra estava em reunião de conselho de classe.

Outro fator que interferiu na seleção das professoras foi a greve de 77 (setenta e sete) dias das escolas municipais da cidade de Campo Grande, pois as professoras regentes que participaram da greve foram destituídas de suas funções. Dessa forma, a professora que estava na coordenação dos segundos anos voltou para a sala de aula. Outra professora estava substituindo uma licença maternidade, por isso não participou da pesquisa.

Descritos esses passos e percalços da pesquisa, apresento a estrutura do presente relatório, que foi organizado em quatro capítulos. No primeiro, *A avaliação externa e a formação de professores*, procuro contextualizar a aplicação da Provinha Brasil no chão da escola e sua influência na aprendizagem na alfabetização. Dessa forma, percorro um caminho a partir do despertar da educação brasileira; da alfabetização no Brasil; da implementação do sistema Nacional de Avaliação; como, a partir da influência de organismos internacionais, a Provinha Brasil foi legitimada e passou a fazer parte do cotidiano do professor alfabetizador; e da legitimação da profissão docente e sua formação, inicial e continuada.

Para identificar outras perspectivas de interpretação e direcionar esta pesquisa, realizo um levantamento bibliográfico que envolve diversas publicações sobre a Provinha Brasil, no segundo capítulo, intitulado *Contribuições da Provinha Brasil para a alfabetização*. Desta forma, é possível assimilar a amplitude sobre o tema, as linhas teóricas e rumos metodológicos.

Para dar suporte a esta investigação e ao assunto proposto, o terceiro capítulo intitulado: *O caminho metodológico: a fenomenologia por meio de narrativas*, discorre sobre a metodologia que a fundamenta, a qual entende o homem como um ser integral, que interage com o objeto no mundo social, com sentimento e consciência de sua intencionalidade. Como ser que percebe e é percebido na experiência do outro, na reflexão sobre si mesmo, dando-lhe sentido e incorporando conhecimento. Nessa perspectiva, a investigação por meio das narrativas se constitui em um processo de interação com os outros, no esforço de alcançar as causas, as intenções e objetivos ocultos em suas ações. Essa interação permite ao investigador um maior conhecimento do outro e de si mesmo. Como o sujeito da pesquisa é o professor, as narrativas baseadas em história de vida valorizam suas vivências e experiências, despertam em sua memória o seu percurso ao longo da vida. Assim, essa metodologia é um elemento promotor de um conhecimento sobre a vida dos outros e sobre si próprio.

No quarto capítulo, em *A influência da Provinha Brasil na voz do professor alfabetizador*, analiso as narrativas das seis professoras alfabetizadoras do segundo ano, de duas escolas da rede pública, na cidade de Campo Grande – MS, em relação ao efeito que essa avaliação produz no âmbito escolar, a partir da percepção docente, para compreender como suas histórias de vida revelam seu posicionamento, os aspectos de sua experiência e suas angústias diante das aplicações e implicações da Provinha Brasil. A trajetória histórica do professor traz em sua formação o efeito de quem foi avaliado e julgado pelo resultado das avaliações que experienciou como estudante e como profissional, o que o faz buscar subterfúgios, como imitar modelos em busca do sucesso ou de resultados positivos de seus alunos na avaliação.

CAPÍTULO I

A PROVINHA BRASIL COMO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

O que torna o ser humano diferente de outras espécies, segundo Nóvoa (1991), é a sua capacidade de integração com um grupo, de aprender e reproduzir sua cultura, bem como a maneira como interage com o meio ambiente. A integridade e a ordem do seu sistema social é mantida pela memória geradora/regeneradora de cada indivíduo que perpetua, em um conjunto de significações, a cultura. Esta é reforçada pela possibilidade de constantes trocas e mudanças entre os diversos grupos sociais.

A transmissão da cultura, até pouco tempo atrás, se dava por meio da interação do indivíduo com o ambiente de forma assistemática, “[...] a educação enquanto projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente” (NÓVOA, 1991, p. 109). Com o advento do comércio e a civilização urbana, a educação no círculo comunitário, no convívio das crianças com os adultos, não foi mais o suficiente para atender às necessidades de um modo de vida em que o mundo é moldável pela ação humana, “[...] o que modifica não apenas a relação com a natureza, mas também a relação com o homem” (NÓVOA, 1991, p. 111).

Em meio a esse contexto social e cultural, prosperam novas preocupações educativas referentes ao ensino de crianças e adolescentes, encarregando-as às instituições de ensino, que aos poucos, passam a ser transformadas nas escolas de hoje. Esse longo processo de escolarização, foi “[...] produzido num jogo complexo de relações sociais e de mudanças de representações e de orientações normativas com respeito ao mundo e aos homens” (NÓVOA, 1991, p.111), ao qual está atrelado: o surgimento da “nova ordem” socioeconômica burguesa; a efetivação de normas e regras morais por instituições reguladoras, disseminadas no modelo “natural” da criança, um modelo de adulto civilizado; a uma nova concepção de infância, com a necessidade de preparar a criança para a vida adulta, para a qual ela ainda não está pronta; e, por fim, a instauração de uma “sociedade disciplinar”, onde as crianças são moldadas e corrigidas dentro de espaços determinados.

No desabrochar de um novo universo cultural dominado pela escrita, a escola passa a ser um investimento social no futuro da criança, numa relação pedagógica que, teoricamente, respeita a infância. Passa a ser responsável pela mediação cultural, reproduz

as normas sociais e tem, ainda, a dupla função de atestação e contestação: o papel do mestre é ensinar e o dos alunos é aprender. Como instituição, foi moldada no trabalho desenvolvido pelas congregações religiosas e desloca-se, na sociedade burguesa, para um processo de mobilidade social.

A responsabilidade pela educação das crianças muda no transcorrer do tempo, sendo ora papel da família ora da Igreja, ou, ainda, do Estado. A partir do final do século XVIII, segundo Nóvoa (1991), o Estado passa a assumir, progressivamente, a tutela dos sistemas de ensino e viabiliza a educação para todas as classes sociais, nos mesmos moldes efetuados pelas instituições religiosas até então. Em contrapartida, renovam currículos e programas, integram redes escolares e mantêm um sistema de controle sobre o ensino, principalmente no que diz respeito à contratação do pessoal docente. O que é descrito por Nóvoa (1991, p. 116), como “[...] uma transformação profunda das concepções relativas à moral que tendem a se libertar de uma definição estritamente religiosa; e da revolução industrial e da emancipação do capital industrial dos entraves corporativos”.

No Brasil, a supremacia das instituições religiosas na educação começa a mudar o quadro com a lenta organização do Estado a partir da década de 1930.

1.1 O despertar da educação brasileira

Até a Proclamação da República em 1889, a educação brasileira se dava de forma isolada, com pouca preocupação por parte de administradores públicos pelo ensino e aprendizagem da leitura e escrita, destinada somente a uma pequena parcela da elite populacional (VERÍSSIMO, 1985)

A negação do direito ao voto em eleições ocorrido na Primeira República (1889-1929), momento de passagem da escravidão para o trabalho assalariado e de chegada de uma grande leva de imigrantes, segundo Veríssimo (1985), produziu como reação dos opositores a reivindicação pela oferta de educação pública à população. São expostos, dessa forma, os problemas da educação brasileira, centralizada administrativa e politicamente, contando com poucas escolas isoladas. A educação era regularizada e financiada por cada estado, que por apresentarem níveis desiguais de recursos financeiros e desenvolvimento, propiciava uma enorme disparidade regional. Não existia uma unidade educacional nacional, pois cada estado elaborava seus planos, variando os métodos de um estado para o outro. Para Veríssimo (1985), a educação pública era

inexistente, somente havia a instrução pública, que não passava de um acervo de matérias amontoadas, sem nexos ou lógica.

Entre o período de 1911 e 1914, ainda segundo Veríssimo (1985), há uma razoável melhoria na educação, pelo menos no que se refere ao material didático, pois começam a ser escritos os primeiros livros por brasileiros, tratando, inclusive, de temas ou assuntos da nação. Com a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial e o movimento nacionalista, surgiram os primeiros escritos sobre aspectos locais, com clara intenção didática, no Rio de Janeiro e Sergipe (SANTOS, 2007).

Veríssimo (1985) relata que a escola se desenvolve de forma lenta, chegando à década de 1920 com uma pequena rede de escolas isoladas. Esta década, de 1920, foi marcada por muita agitação política e por reformas educacionais, com a participação de intelectuais brasileiros que viam a educação como a solução para os problemas nacionais. Há um movimento de otimismo pedagógico, o que Mortatti (2004) chama de “utopias da realidade”, o qual conduz a educação a um processo de unificação nacional, com ações e políticas públicas, com o intuito de promover a sustentação do desenvolvimento nacional, a partir da década de 1930. Procura romper com o passado colonial, idealizando um projeto educacional que atendesse às demandas do país e suas necessidades e pudesse instaurar uma nova ordem social, em que predominasse a laicidade de ensino, trazendo uma grande disputa entre os reformistas e os educadores católicos.

A Igreja também se organiza para manter sua supremacia na educação, elabora livros técnicos, artigos e outros. Entra em disputa contra os ideais de uma escola laica, gratuita, única, acessível a todos e mantida pelo Estado, defendendo, por sua vez, uma educação ligada à radicação cristã, com princípios morais e religiosos. Estes ideais foram combatidos por Fernando de Azevedo (1958) no Manifesto dos Pioneiros: “A laicidade, que coloca o ambiente escolar acima de crenças e disputas religiosas, alheio a todo o dogmatismo sectário, subtrai o educando, respeitando-lhe a integridade da personalidade em formação” (AZEVEDO, 1958, p.67).

Nesse movimento de grandes transformações legais e luta por uma educação pública com normas comuns e para todos, entre os anos de 1931-1961, a educação brasileira é marcada pela “[...] regulamentação, em âmbito nacional, das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando crescentemente o ideário pedagógico renovador” (SAVIANI, 2008a, p. 150). A educação deixa de fazer parte da pasta da Justiça e Ministério de Interiores e passa a ter a sua própria: Ministério da Educação e

Saúde Pública. Época de mudanças institucionais e substanciais na educação brasileira, em que se começa a concretizar alguns princípios da educação projetada no início da República. Marcada pela quebra da bolsa de valores de Nova York em 1920, pela Revolução Constitucionalista de 1932, pela promulgação da Nova Constituição em 1934, que estabelece a necessidade de um Plano de Educação Nacional, pela criação da Aliança Nacional Libertadora em 1935 e do voto feminino em 1937, pelos grandes progressos do rádio, cinema e música popular, pelas ditaduras na Europa e no Brasil e pela II Guerra Mundial.

O Brasil ganha um grande impulso econômico quando, influenciado pelo positivismo, vivencia um grande otimismo com a utilização da ciência, a qual trouxe grandes mudanças materiais, morais e éticas e, no ideário pedagógico, uma busca por respostas científicas aos problemas educacionais, o que leva a educação a ser abordada como questão nacional.

Saviani (2008a) destaca que o surgimento da escola de massa começou, de forma acelerada, a partir da década de 1930 e que de 1961 até os dias atuais se consolida a padronização da educação em nível nacional, envolvendo todos os setores da rede pública e privada, de forma direta ou indireta, sob a idealização produtivista de escola. O autor ainda destaca o aumento considerável de estudantes nas escolas públicas brasileiras, que dos anos de 1930 aos dias atuais, aumentou em vinte vezes a matrícula geral da escola.

De acordo com Saviani (2008a), com a chegada dos militares ao poder em 1964 e sua meta de promover o desenvolvimento econômico sob o lema “Ordem e Progresso”, “eficiência e eficácia”, havia a necessidade de preparar mão de obra qualificada e elevar a produtividade do sistema escolar, o que levou a novas mudanças na legislação de ensino e ao estabelecimento de uma pedagogia de tendência tecnicista e base produtivista, que une a organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) ao controle do comportamento (behaviorismo), sob a “orientação pedagógica inspirada na teoria do capital humano” (SAVIANI, 2012, p.93). Pensamento ideológico que permeou o século XX, colocando a educação como um investimento no capital humano. Segundo Schultz, a instrução era vista como um investimento porque além de ser um bem durável, poderia elevar a renda futura do estudante, trazendo benefícios sobre o bem-estar. “É um investimento no capital humano, sob a forma de habilidades adquiridas na escola” (SCHULTZ, 1973, p.25).

Os ensinos primário e médio passaram a ser denominados primeiro e segundo graus, aumentando a obrigatoriedade do ensino de quatro para oito anos, enquanto que no segundo grau foi prescrito a profissionalização. Cury (2010) destaca que além da obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos, este também foi um momento de grande êxodo rural, exigindo “[...] a expansão da rede física e uma formação docente que considerasse o novo perfil de aluno entrante nos sistemas públicos” (CURY, 2010, p.21).

MORTATTI (2010, p. 330), avalia que desde então, “saber ler e escrever se tornou o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública laica e gratuita”. Foram utilizadas distintas formas e conteúdo, com o objetivo da criança adquirir o domínio da leitura e da escrita com a finalidade de responder de modo mais apropriado às demandas políticas, sociais e educacionais do Brasil, e que neste processo, “[...] diferentes sujeitos foram atribuindo diferentes sentidos a esse ensino inicial da leitura e escrita”. A política na educação brasileira é marcada pela descontinuidade, a qual Saviani se refere como o zigue-zague de um pêndulo, que mostra “[...] o vai e vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional [...], pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo” (SAVIANI, 2010, p.59-67).

No entanto, é na década de 1990 que se consolida esta conquista da universalização do ensino como direito social de direito público, se aproximando dos ideais da finalidade de educação descritos no Manifesto dos Pioneiros em 1932: “[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social” (AZEVEDO, 1958, p.64).

Essa proposta de universalização da escola, segundo Alves (2005, p. 163), revitalizou a proposta *comeniana* e o trabalho didático, sob condições materiais mais favoráveis. Contudo, os conteúdos dos manuais didáticos das escolas públicas não tiveram o mesmo vigor científico e cultural, isto é, não formam a compreensão da sociedade em sua totalidade.

A discussão sobre métodos e estratégias para ensinar estão presentes na educação desde que o ensino em massa foi instituído. De forma histórica e paralela, os métodos de alfabetização estão ligados ao sistema de ensino que ordena e interfere nos conteúdos da instrução e formação, organiza e define o papel da escola e as formas de promover o aprendizado. Outras influências, quanto aos métodos de ensino e pesquisa, são as

contribuições da área da Psicologia, como o construtivismo piagetiano e o mapeamento da psicogênese da aprendizagem, além da aplicação de conceitos advindos da psicolinguística. Assim, durante séculos, buscou-se “métodos milagrosos” que garantissem o sucesso da alfabetização na escola pública.

Há uma reconceituação da educação brasileira sob a influência dos avanços tecnológicos e de políticas globalizadas de programas educacionais de caráter neoliberal. Freitas (2015) alerta que a Educação Brasileira está sendo encaminhada para um modelo empresarial, tanto para a privatização direta como para a terceirização. O que acarretará, segundo o autor, o aumento da segregação escolar, principalmente das classes menos favorecidas e a desqualificação do professor, pela meritocracia e apostilamento da prática docente. Em tal contexto, Correia (2010), assevera que emerge, desde o final da década de 1990, a ideia de uma qualidade de excelência e gestão educacional, embasada no mundo empresarial, e esta influência tende a proliferar os instrumentos de avaliação e homogeneizar o desempenho cognitivo dos estudantes.

A educação, com a Constituição de 1988 e a reestruturação da LDB, em 1996, é proposta para uma responsabilidade compartilhada em que distribui competências entre as instâncias federal, estaduais e municipais, na qual prevê um regime de cooperação recíproca, formando um Sistema Nacional Articulado de Educação - SNE. No entanto, Cury (2010) alerta que daí decorre um grau de administração complexa, que tem gerado omissões e intromissões financeiras que colocam em risco esta cooperação federativa.

Em 1997, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF⁶ que, em 2007, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB⁷, com o objetivo de financiar a universalização da

⁶“O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, foi criado e regulamentado em 1996 e implementado a nível nacional em 1º de janeiro de 1998, com a função de redistribuir recursos ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) nos Estados e Municípios proporcionalmente ao número de alunos atendidos em cada rede de ensino” Informações em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>, acessos em 05 abr 2016

⁷ “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado 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, que vigorou de 1998 a 2006. [...] Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009”. Informações em: <http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>. Acesso em 05 abr 2016

educação básica e erradicar o analfabetismo, primeiramente em 10 anos e agora com o prazo estendido até 2020. Com o mesmo intuito de cumprir metas para suprimir o analfabetismo e universalizar o ensino, se estabelece pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o que já foi sinalizado pela LDB em 1996, a implantação progressiva do ensino fundamental de oito para nove anos, com o ensino obrigatório para as crianças a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2006), e a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE. Após vencer o prazo de 10 anos do PNE, foi elaborado um novo plano, com metas até 2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ainda neste período, foi lançado em 24 de abril 2007, o decreto nº 6.094 que implanta o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com o propósito de criar metas e estratégias para melhorar a qualidade da educação em todas as etapas de ensino e aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para alcançar tal objetivo, o governo formalizou um instrumento para medir a qualidade da educação básica em todas as esferas nacional: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que calcula o fluxo escolar e o desempenho da aprendizagem.

Entretanto, o direito à matrícula na escola e o grande investimento na educação, por meio de ações derivadas de políticas públicas, não trouxeram os resultados esperados quanto à aprendizagem dos estudantes, pois ainda se observava uma alta taxa de distorção idade-série, o que despertou reflexões e questionamentos sobre direitos individuais de aprendizado das competências cognitivas básicas e gerais. Gracindo (2010) ressalta que a fragmentação e desarticulação do projeto educacional do país são resultados do descaso do Poder Público em não promover a oficialização do Sistema Nacional de Educação - SNE, o que tem colaborado com a exclusão, a alta taxa de analfabetismo, a pouca escolaridade, o desempenho fragilizado dos estudantes e a não universalização do ensino básico.

Em razão da necessidade de controle das políticas públicas implantadas, os anos 1990 foram marcados pela adequação das ferramentas avaliativas. Para medir o desempenho dos estudantes, o governo implantou algumas políticas de acompanhamento, dentre as quais a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Provinha Brasil, que, segundo os documentos oficiais que as legitimam (BRASIL, 2014), seriam utilizados como instrumentos para avaliar e diagnosticar a realidade de cada escola e possibilitar a contribuição de propostas para implementar medidas que superem as dificuldades encontradas na aprendizagem dos estudantes

A permanência da precariedade dos resultados e do baixo rendimento escolar gerou novos debates em termos de políticas públicas que levaram à implantação de um modelo de avaliação educacional definido por metas, envolvendo dimensões qualitativas e quantitativas. Essas metas que fundamentam as avaliações, segundo Esteban (2012), servem de parâmetros para a prática pedagógica e regulam as relações interpessoais. Ademais, investem contra a conexão das atividades sociais e culturais que se fazem presentes no chão da escola.

A implementação desses programas está ancorada nas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos⁸ - 1990, que tem como base, em seu discurso, o dever do Estado e da família em proporcionar o direito à educação, com igualdade de acesso e permanência na escola, padrão de qualidade e direito à cidadania, visando o incentivo e o apoio da sociedade na promoção dessa educação para todos.

No Brasil, decorrente a referida Declaração e das demais conferências realizadas, elaborou-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e sua influência nos anos seguintes com as seguintes propostas: “universalização do processo escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, Lei de Diretrizes e Bases, entre outros” (LIBÂNEO, 2012, p.15).

Freitas (2012) expressa que o movimento *Todos pela Educação*, lançado em 2006 objetivando cinco metas para 2022, no Brasil, tem sua origem a partir dos anos 1980, nas escolas americanas, quando se inicia um movimento pela implementação de um sistema de ensino baseado em resultados, com testes e sanções para a escola com perspectiva de uma escola pública lucrativa. Esses ideais propagam a ênfase em um sistema de gestão, categorizados pela responsabilização, meritocracia e privatização, baseados no controle dos processos com medições de aprendizagens padronizados, como forma de garantir resultados definidos e estandardizados, características estas oriundas de uma lógica empresarial no âmbito da produção. Shiroma et al. (2011) explicitam que o documento resultante do movimento *Todos pela Educação* propõe que a qualidade deveria ser exigida por todos, principalmente pelos pais que são corresponsáveis, no entanto, está embasado numa imagem de família idealizada, baseado no modelo dos pais das escolas

⁸De 5 a 9 de março de 1990, foi aprovado uma declaração, em Jomtien, Tailândia, pela Conferência Mundial de Educação para Todos, criando um plano de ação com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens.

privadas “[...] distante das famílias concretas dos alunos das escolas públicas brasileiras” (SHIROMA ET al. 2011, p. 238), responsabilizando, dessa forma, os pais e a escola pelo fracasso na educação.

A perspectiva da privatização traz novas expectativas para o empresariado por meio da concessão da gestão da escola pública. No entanto, Freitas (2012) destaca o risco de estreitamento do currículo, uma vez que o ensino passa a ser reduzido às disciplinas abordadas nos testes, deixando outras perspectivas formativas de fora.

Em recente entrevista, Freitas (2015) alerta que a publicação do projeto preliminar Pátria Educadora, preparado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos – SAE, que abre a discussão sobre propostas do ideário de qualificação do ensino básico, segue a “[...] lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento” (BRASIL, 2015, p.5). Freitas (2015) ressalta que esse ideário faz proposições divergentes em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE, sem considerar as discussões realizadas no campo da educação, com uma visão distorcida tende a “[...] desmoralizar os professores e aumentar a segregação escolar”.

Mesmo com todos estes programas e propostas, Gontijo (2014) afirma que os desafios para aumentar os níveis de alfabetismo no país, são insuficientes. Neste contexto, apresentaremos nesse capítulo, a partir da próxima seção, uma breve contextualização da alfabetização no Brasil, do sistema de avaliação, da Provinha Brasil e da formação do professor alfabetizador.

1.2 Alfabetização no Brasil e a formação do alfabetizador

A alfabetização escolar, segundo Mortatti (2010), é um processo complexo e de muitas facetas, que envolve ações políticas dentro do Estado de direito do cidadão, numa sociedade letrada, a qual tem a necessidade de levar a alfabetização a todos e, para isso, precisa implementar ações eficazes por meio de políticas públicas.

Ao longo da trajetória educacional brasileira, as decisões e ações políticas relacionadas ao ensino público foram tratadas como meros aspectos técnicos ou neutros, desconsiderando a fundamentação teórica que as sustentavam e motivavam.

Durante o Brasil império, apenas os intelectuais da Corte e os administradores públicos preocupavam-se com a questão da educação no país. Com a República, a

escolarização passa a ter uma organização metódica, sistematizada e intencional, visando, de forma estratégica, instruir o povo para os ideais do novo regime. A partir da década de 1930, de acordo com Mortatti (2010), a educação passa por um processo de unificação nacional, com ações e políticas públicas, com o intuito de promover a sustentação do desenvolvimento nacional.

A partir desse período, para responder a certas demandas políticas, sociais e educacionais, variados conteúdos visaram enfrentar diferentes dificuldades quanto ao ensino e aprendizagem na alfabetização, o que levou a disputas políticas em torno de rupturas de projetos em cada momento histórico, sob a visão de que um determinado método de ensino era superior a outro: o “novo” era considerado melhor em relação ao “antigo e tradicional”, conforme explica Mortatti (2010):

Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 330).

Assim sendo, a discussão sobre métodos e estratégias para ensinar, estão presentes na educação desde que o ensino em massa foi instituído. Frade (2007, p.22) divide a história dos métodos em dois marcos: os que estão relacionados à fonografia, que privilegia estratégias como a memorização de sinais gráficos e as relações entre grafemas e fonemas, e os que priorizam a compreensão.

De forma histórica e paralela, os métodos de alfabetização estão ligados ao sistema de ensino, que ordena e interfere nos conteúdos da instrução e formação, e define sobre o papel da escola e as formas de ensinar. Nesse sentido, embora as escolas brasileiras sempre tenham utilizado métodos mistos, não deixaram de sofrer fortes influências, principalmente do método intuitivo, pela observação direta, e da Escola Nova, pelo ensino ativo. Frade (2007) aponta que essa mudança interferiu na forma de se trabalhar com cada método, como, por exemplo, na escolha de textos, na proposição de um trabalho que fosse significativo para as crianças e na utilização de jogos na alfabetização, independente do método que fosse utilizado.

Outras influências, quanto ao método de ensino e a pesquisa, estão nas contribuições das descobertas e estudos da Psicologia, como o construtivismo piagetiano, o mapeamento da psicogênese da aprendizagem e a aplicação de conceitos advindos da psicolinguística. A autora alerta para a discrepância da repercussão dos métodos de ensino e de alfabetização, na qual muitos elementos são antagônicos, e a especificidade de um pode ficar diluída em relação ao outro.

Seu reflexo na didática em geral, e na didática da alfabetização, pode ser discutido em função de como determinados paradigmas acabaram colocando em cheque a própria especificidade da alfabetização e dos conteúdos ensinados e mesmo a ideia de ensino diretivo. De forma equivocada, a alfabetização passa a ser secundarizada em função dos conteúdos “mais amplos” e um trabalho mais diretivo, com conteúdos ligados à instrução, parece não ser compatível com as problemáticas sociais e culturais presentes nas salas de aula (FRADE, 2007, p. 31).

A partir da década de 1980 houve um questionamento sistemático quanto à eficácia da alfabetização, uma vez que o maior fracasso escolar era encontrado na escola pública, onde se concentrava a maior parte da população pobre. Desde então, segundo Mortatti (2010, p.332), foram adotados três modelos teóricos, os quais foram denominados construtivismo, interacionismo linguístico e letramento, sendo que destes o construtivismo foi hegemônico, pela sua oficialização em termos de políticas públicas para a alfabetização.

Mais recentemente, ao fim da década de 1990, o conceito de letramento trouxe alterações paradigmáticas, com a proposta direcionada para a escrita e a leitura contextualizada dentro das condições socioculturais, a fim de possibilitar uma maior compreensão por parte do aluno. Frade (2007, p. 32) expõe que se quer beneficiar, com isso, a cultura escrita como um todo, dando elementos para que novos usos sejam possíveis. Assim, a escola passar a “[...] tratar a língua como objeto de reflexão e como objeto cultural e isto, às vezes, implica em metodologias diferentes”.

Por esse prisma, Smith (1999) enfatiza que há muitos métodos de ensino de leitura e ainda uma quantidade maior de estudos e comparações entre estes, que demonstram que nenhum desses métodos é um fracasso total, uma vez que com todas as teorias se obtêm algum tipo de sucesso, ainda que nenhum método tenha tido sucesso com todas as

crianças. Para o autor, durante séculos as crianças têm aprendido a ler, mesmo diante das maiores adversidades.

Dentre as diferentes metodologias para a aprendizagem e compreensão do sistema de escrita, quem determina o tipo de ensino utilizado para promover a alfabetização é a sociedade, pois se percebe que o professor é quem, por fim, toma as decisões de organizar o ambiente, definir capacidades, escolher materiais e procedimentos de ensino e avaliação, sempre dentro de um contexto maior de organização de ensino. No entendimento de Frade (2007, p. 36), não é viável utilizar apenas um método, em sua forma “pura”, na alfabetização, pois nenhum deles, sozinho, é suficiente para atender a todas as especificidades de conteúdos e apreensão da mesma.

Talvez possamos concluir que a escolha por apenas um caminho como verdade metodológica não será igualmente boa para todos que aprendem e que ensinam e nem que serão eficientes para todos os conteúdos que temos hoje na alfabetização (FRADE, 2007, p. 31).

Sob outro foco, Magda Soares (2003) aponta a divisão de ciclos e a progressão continuada (não reprovação) como um agravante na perda da especificidade da alfabetização. Além do mais, segundo a autora, a partir da década de 1980, juntamente com a difusão do letramento, emergiu um pensamento que levou à depreciação dos métodos e a ignorar-se o uso de técnicas para a aquisição da escrita. A autora afirma que, independente da forma com que se alfabetiza, para aprender a ler e a escrever é preciso orientar os aprendizes a codificar e decodificar, ou seja, a fazer a relação entre fonemas e grafemas. Portanto, seria falsa a ideia de que a criança aprenderia somente por meio do convívio com os textos, sem a interferência do professor uma orientação sistemática e progressiva. Em sua análise, afirma ainda que antes havia um método, mas sem teoria. Depois, se passou a ter uma teoria, sem método. Para Soares (2003) é preciso, no entanto, alcançar as duas dimensões: uma teoria que produza um método.

De maneira similar, Morais (2006) apresenta critérios de que é preciso olhar além dos métodos e metodologias, pois para ele não existem “métodos milagrosos” que possam garantir o sucesso por si só. E que dificilmente uma teoria embasada no individual, pode dar certo ao ser aplicada no coletivo, no caso, na escola.

Assim, o autor chama a atenção para as condições materiais do trabalho do professor e do aluno, sugerindo um debate sobre a formação do professor alfabetizador e

a ampliação do acesso à educação referente aos anos iniciais. Afirma que pesquisas e investigações demonstram que mesmo com o investimento em formação continuada, os professores continuam trabalhando com métodos tradicionais que estão longe da realidade do que está proposto nos PCN por seus autores.

Declara que a formação inicial e continuada dos professores, nas últimas décadas, foi constituída pela trajetória percorrida pelo aprendiz para apreender o sistema alfabético, em vez da forma de como o professor deveria encaminhar o aprendiz a esta aquisição. Constata, por meio de suas pesquisas, que há “[...] certa falta de clareza, entre estudiosos e docentes, quanto à necessidade de ensinar, sistematicamente, as propriedades da escrita e suas convenções” (MORAIS, 2006, p. 6).

Nesta perspectiva, o autor considera que há a necessidade de implementar políticas públicas que priorizem a formação continuada dos professores, principalmente dos alfabetizadores, e que se precisa continuar buscando metodologias de ensino que levem o aprendiz a refletir, aprender e automatizar as convenções do sistema de escrita alfabético.

A partir dos anos 1990, a alfabetização tornou-se tema central de movimentos mundiais, o que levou, por fim, à realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, ocasião em que foram assinados acordos entre governos que previam propostas e metas para uma educação inclusiva, acessível a todos, visando, desta forma, diminuir os índices de analfabetismo no mundo e melhorar as condições sociais, políticas e econômicas de populações menos favorecidas.

Gontijo (2014) destaca que dez anos após, na Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, em fevereiro de 2000, e no Fórum Mundial de Educação, em Dakar, em abril de 2000, foram discutidas a avaliação da educação, elaborada e aplicada pela UNESCO, a qual evidenciava que as propostas e metas estipuladas na Conferência de 1990 não foram alcançadas, indicando, ainda, que os índices percentuais do analfabetismo no mundo aumentaram.

Apesar do avanço tecnológico e científico dos últimos tempos, Gontijo (2014) explícita que, o problema do fracasso escolar e a não garantia do acesso escolar a todos, persistem. O que leva a autora supor que a escola “[...] por não conseguir proporcionar a aprendizagem da leitura e escrita e do cálculo, é também incapaz de promover o desenvolvimento de aprendizagem mais complexas que demanda a sociedade hodierna” (GONTIJO, 2014, p.8)

Em tal contexto, a perspectiva de educação básica declarada em Jomtien revelava a visão de que a alfabetização é fundamental na obtenção de habilidades essenciais para a vida, e que

[...] a alfabetização é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição das desigualdades sociais e de pobreza. Por isso mesmo, o aumento do analfabetismo e a não frequência à escola pelas crianças são indicadores que expressam subdesenvolvimento e pobreza (GONTIJO, 2014, p.11).

Essa concepção é reiterada pelo documento *Educação para Todos: O compromisso de Dakar*, no Fórum Mundial de Educação, em Dakar em 2000, que estipulava seis metas a serem atingidas até 2015. A sexta meta previa:

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (GONTIJO, 2014, p.9).

Foram estabelecidos, assim, parâmetros que indicariam uma educação de qualidade, passível de ser quantitativamente mensurada, com metas e resultados esperados, para todas as crianças do ensino primário, até 2015, dando origem às avaliações de larga escala, internacionais e nacionais, do desempenho da alfabetização.

1.3 A implantação do controle da educação: Sistema de Avaliação Nacional

Partindo do princípio básico que cada sociedade produz suas próprias necessidades de grupo, com privilégios para alguns e exclusão para outros, entendemos que, por vivermos em uma sociedade capitalista, que apesar de idealizar a igualdade, relativizada pela democracia, aumenta os excluídos a cada dia, realidade que não poderia ser diferente no Brasil. O capital fica, cada vez mais, reduzido a um grupo menor de privilegiados, enquanto o desemprego e os desagregados aumentam.

Na tentativa de aplacar essa forte contradição, surgem movimentos contra a exclusão social, buscam-se novas verdades e são promovidos debates em defesa da inclusão social por meio da educação, principalmente daqueles que já vem sofrendo uma discriminação ao longo da história, como grupos étnicos ou culturais, marginalizados,

deficientes, etc., sob a ideologia de que a educação é o instrumento adequado para superar a pobreza e as desigualdades sociais.

Ao encontro dessas demandas por melhorias no desempenho escolar e busca de soluções para os problemas educacionais, surge um movimento mundial que cobra ações em favor da inclusão social, do qual resultam várias conferências, todas organizadas e financiadas pelo Banco Mundial, destacando a primeira, Conferência de Jomtien-1990, com a produção do documento “Declaração Mundial sobre Educação para todos” da UNESCO. O Programa, ao mesmo tempo em que propõe uma educação inclusiva, denuncia os impactos negativos da crise econômica e financeira. Ressalta que, apesar dos esforços realizados em todo o mundo para assegurar o direito à educação para todos, esta realidade continua aquém em muitos países, os quais enfrentam vários problemas que os impedem de levar a educação básica a uma grande parcela da população. O documento destaca os seguintes problemas:

[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente (BRASIL, 1990).

Na tentativa de superar esses obstáculos, o documento proclama algumas medidas de ação para financiar a expansão da educação, propondo metas a serem alcançadas sob o seguinte enfoque: “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; fortalecer alianças” (BRASIL, 1990).

Escudero e Martinez (2010) afirmam que os alunos excluídos já trazem, historicamente, uma carga de impactos negativos, de origem social, econômica e política. Seguindo esse mesmo posicionamento, Santos e Paulino (2006) afirmam que as políticas e ações culturais escolares são promovidas por um sistema que traça um modelo de escola, subordina os alunos, reproduz o sistema hegemônico que favorece a exclusão e afasta o currículo da realidade do aluno, por compará-lo a um modelo predeterminado sem levar em conta sua trajetória.

Dessa forma, tendo em vista que a Constituição Federal (BRASIL, 1988) prevê a educação, com garantia de padrão de qualidade, como um direito de todos, na busca pela superação do quadro de alunos em situação de exclusão, ou seja, que apresentam baixo rendimento escolar surge a necessidade de formulação de propostas mais extensivas, que levem em consideração as dimensões sociais e culturais e as formas de conhecer, ensinar e aprender os conhecimentos esperados. Como o acesso à escola não se constituiu em garantia de qualidade de educação e diante da necessidade de implementar um controle do Governo Federal sobre o sistema público nacional, foi criado, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que apresenta como referência curricular o ensino por competências. Conforme explica Freitas et al:

A avaliação em larga escala, do tipo SAEB, é um instrumento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas (FREITAS et al, 2014, p.47).

Desde então, outras avaliações, também foram criadas, para os diferentes setores da educação, sob a responsabilidade de elaboração e distribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Vinculada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), busca-se, com isso, “medir” a qualidade do ensino público, por meio da obtenção de dados que pudessem subsidiar as políticas públicas e promover a melhoria da qualidade da educação, tendo em vista a meta maior de alcançar os índices internacionais referenciados pelo Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA).

O relatório nacional do PISA 2000 (BRASIL, 2001) informa que este é um programa desenvolvido pela OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, para mensurar os níveis de habilidades e competências em leitura, matemática e ciências de estudantes com, em média, 15 anos de idade, ao término do ensino obrigatório (ensino médio), quando deveriam estar aptos a participar de forma efetiva na sociedade. A OECD - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, está constituída por países de representatividade democrática e de economia de livre mercado, com o objetivo de aumentar o IDH (Índice de Desenvolvimento

Humano), em investir no capital humano melhorando os níveis de competência e habilidades de todas as pessoas.

O programa de Indicadores dos Sistemas Educacionais Nacionais ou INES (do inglês, Indicators of National Education Systems), da OCDE, é responsável pela construção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente, bem como pela elaboração de estudos técnicos, pesquisas e levantamentos para a análise das dimensões da constituição de indicadores, promovendo as seguintes atividades:

- Desenvolve, coleta, analisa e interpreta uma grande variedade de indicadores internacionais por meio de suas publicações anuais;
- Fornece um fórum para a cooperação internacional e a troca de informação sobre métodos e práticas de desenvolvimento e uso dos indicadores educacionais para os sistemas de formulação de políticas e gestão de sistemas educacionais;
- Contribui para a metodologia e prática de avaliação para desenvolver mais indicadores válidos e confiáveis, e para uma melhor compreensão de sua utilização na formação de políticas (BRASIL, 2011, n.p).

O discurso das avaliações de larga escala tem sua origem, portanto, na OCDE, a qual tem o propósito de auxiliar os países membros na elaboração de políticas econômicas e sociais a investirem no aprimoramento dos sistemas de ensino para enriquecer o capital humano:

O programa de educação da OCDE vem trabalhando nos últimos dez anos para melhorar os indicadores internacionais de desempenho educacional. Para tanto, a OCDE decidiu investir diretamente na melhoria das medidas de resultados, organizando pesquisas internacionalmente comparáveis, enfocando especialmente medidas de habilidades e competências necessárias à vida moderna. O Pisa insere-se dentro deste propósito (BRASIL, 2001, p.8).

Entretanto, Esteban (2008) argumenta que o discurso hegemônico sobre **qualidade da educação** padroniza, de forma única, a vertente epistemológica, o universo de conhecimentos e os valores, desqualificando os que se diferenciam. A autora expõe que o fracasso escolar, como o desempenho insatisfatório e o abandono precoce, não são decorrentes de processos individualizados ou por falta de qualidade; antes, provém de uma idealização hegemônica de qualidade, atrelada à produção do êxito/fracasso escolar, evidenciando que aos estudantes fica a incumbência de adaptação à cultura escolar. “O conceito de qualidade que sustenta as propostas educacionais está ancorado no

rendimento, na competitividade, na hierarquia (portanto na desigualdade) e na eficiência” (ESTEBAN, 2008, p.17). Nestes termos, Ball (2011), considera que as mudanças ocorridas na educação nos últimos anos se concentram no setor público, envolvendo reestruturação e revitalização sob mudanças tecnológicas de controle a distância que afetam os princípios e as subjetividades dos líderes escolares, sob os “discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura de novo gerencialismo” (BALL, 2011a, p. 24), conceitos esses, com um discurso tomado emprestado do setor privado, beneficiaria o setor público ao seguir os modelos do mercado.

Esteban (2008) afirma que estes indicadores oferecidos pelo PISA constituem um conceito de conhecimentos e valores padronizado que visa nortear o percurso escolar, está preso às demandas do mercado, na aplicação dos conhecimentos e não na perspectiva da abordagem dos conteúdos escolares. Ressalta que os resultados apresentados pelas avaliações internacionais são aceitos como informações genuínas sobre a qualidade educacional de cada país. Estes exames estão atrelados aos processos de globalização, reforçando valores e perspectivas favoráveis a grupos hegemônicos por meio da educação.

Sordi e Ludke (2009) destacam que as políticas públicas estão sendo definidas inspiradas nos resultados das avaliações, as quais tendem a promover recompensas e punições às escolas ao definir prioridades no processo de distribuição de verbas, por meio de classificações descontextualizadas das escolas, dos professores e dos alunos. Dessa forma, as escolas localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social são as mais penalizadas. O que, segundo Ball (2011a), é resultado da concepção gerencial que prescreve valores sobre a forma de pensar e sentir dos empregados referente ao que produzem, substituindo o profissionalismo pela responsabilização, competição e comparação, colocando no centro do problema a escola ou o professor, como se as políticas fossem a solução e não parte da situação.

Libâneo (2012), citando Torres (2001), esclarece que o resultado nestes últimos vinte anos foi um declínio da educação brasileira, em decorrência das influências das políticas internacionais, atreladas às políticas educativas do Banco Mundial, patrocinador das conferências mundiais, o qual influenciou um encolhimento da proposta original da Declaração de Jomtien. O autor enfatiza que houve uma distorção dos objetivos da escola, caracterizando-a com missões assistenciais e acolhedoras:

Transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem (LIBÂNEO, 2012, p.23).

Sordi (2012) explicita que a publicação do ranqueamento dos dados das avaliações tornou o fenômeno educacional reducionista, com uma concepção de qualidade mercadológica utilitarista e esvaziada de sentido social. A base curricular é adequada àquilo que os testes prezam e as práticas pedagógicas acabam padronizadas pelos materiais didáticos em apostilas. Os dados apresentados são insuficientes para desvendar o dia a dia do trabalho pedagógico e a realidade da escola, e os professores acabam sendo culpabilizados diante dos baixos níveis de desempenho dos estudantes.

Em uma entrevista à Revista Nova Escola, Freitas (2015) diz que a ênfase nos resultados das provas provoca concorrência e produz ganhadores e perdedores, o que não é condizente com os objetivos educacionais propostos no Plano Nacional de Educação – PNE e acaba oficializando a segregação.

A avaliação, para Sordi e Malazari (2004), é uma ferramenta importante de gestão, pois aporta elementos determinantes no decurso de tomada de decisão. Acaba afetando tanto a aprendizagem dos estudantes como o crescimento da instituição e o processo de autoconhecimento do professor referente a qualidade do seu trabalho. O que viabiliza, dessa forma, otimizar o processo. Essas políticas, de acordo com Ball (2011b) acabam criando circunstâncias que limitam as opções e criam metas que subordinam os sujeitos.

Para Freitas (2014, p. 7), já não basta requerer do professor uma avaliação contínua e não classificatória frente aos mecanismos de avaliação existentes hoje na escola, pois, para o autor, a avaliação é um “[...] processo repleto de trocas entre momentos formais e informais” que alteram o destino do estudante, tanto para o fracasso como para o sucesso. Esse processo vai muito além do conteúdo estudado e do comportamento do aluno, pois envolve seus valores, juízos sobre si mesmo e suas atitudes. Vinculada aos objetivos escolares, também está a função social da escola na atualidade.

Apesar de a avaliação ser percebida historicamente como uma atividade neutra e técnica, incidem sobre todos os envolvidos uma “[...] lógica hierarquizante, classificatória e excludente que interessa ao sistema político vigente” (SORDI, 2004, p.106). Neste caso, a autora destaca que a avaliação discrimina e privilegia a seleção dos melhores

qualificados, os que se submetem e se comprometem aos critérios de qualidade padronizados pelos interesses de uma minoria do conjunto da sociedade. Expõe que os processos legitimados pelas políticas de inclusão excluem os alunos que, de alguma maneira, não conseguem acompanhar o processo. Estes acabam assumindo um sentimento de incapacidade, que produz sujeitos com a autoestima rebaixada e resignados com a avaliação de seu desempenho. Sordi (2004) afirma que a ideia de “sucesso para todos” é uma ilusão, pois o direito de acesso não garante a qualidade de ensino. E que as condições socioeconômicas interferem no processo de aprendizagem do aluno. Argumenta que o objetivo da educação não é compensar as desigualdades sociais e tampouco possui poder para isso.

Pelo mesmo viés, Correia (2010) menciona que o Estado tem sido deficiente no combate às desigualdades socioeducativas, desenvolvendo um excesso de regulação denominado pelo autor de “avaliocracia”, que induz a opinião pública a ficar mais ocupada com a eficácia dos resultados do que com o debate sobre os fins da educação. Ademais, o autor descreve a centralidade na política de avaliações como uma construção social que se situa entre dois espaços de tensão simbólicos: um capaz de produzir saberes que irão melhorar a qualidade dos sistemas e das práticas educativas, e outro que hierarquiza os sujeitos nos sistemas em função da qualidade, estabelecida pelos níveis de desempenho. Dessa forma, o autor evidencia que a *avaliocracia* contribui para a degradação das condições organizacionais e não para a sua qualificação.

Essas avaliações de larga escala, a fim de elencar subsídios que possam orientar os sistemas educativos a certo padrão de qualidade, segundo Sordi e Ludke (2009), têm apresentado inúmeros relatórios e estatísticas que anunciam a eficácia das escolas, de modo comparativo e classificatório, sem melhorar o desempenho dos estudantes, resultando numa situação em que são mantidos “[...] os mesmos níveis de desempenho das crianças, que continuam sem aprender, embora cada dia mais avaliadas” (SORDI; LUDKE, 2009, p.319). As autoras salientam que esses relatórios não são devidamente explorados pelos professores e gestores, no entanto geram políticas que legitimam certa qualidade, que é explicitada de forma abstrata.

Nesta perspectiva, Gatti (2012) expõe que há uma inversão na priorização das ações políticas, pois se privilegia a avaliação do desempenho escolar e os resultados de rendimento dos alunos, enquanto falta definição e clareza “[...] de uma política

educacional abrangente e articuladora, especialmente de políticas de currículo, onde as questões de avaliação de larga escala se inseririam” (GATTI, 2012, p. 30).

Dessa forma, a eficácia e a eficiência da escola passam a ser medidas na prática do currículo, sem ter o apoio e as orientações necessárias que a auxiliem nesta busca pela qualidade do ensino. Enfatiza, ainda, que não se pode obter uma melhoria na qualidade da educação escolar somente por meio da pressão de avaliações externas. A discussão passa a ser em torno dos dados quantitativos do IDEB⁹, instituído como termo de qualidade do ensino, se a escola atingiu ou não a meta proposta, ou seja, se todos aprenderam, independentemente de qualquer contexto, aquilo que a prova está medindo.

1.4 Contextualizando a Provinha Brasil

Diante do contexto apresentado, instaura-se, em 2005, uma avaliação que pretende medir o rendimento dos alunos da rede pública, no último ano da primeira fase do Ensino Fundamental (4ª série ou 5º ano) e no último ano da segunda fase do Ensino Fundamental (8ª série ou 9º ano): a Prova Brasil. Posteriormente, em 2007, o governo implanta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual calcula o rendimento dos alunos com base nos resultados das avaliações em larga escala e nas taxas de aprovação de cada escola. Segundo Gatti (2011, p.40) “[...] busca-se, assim, combinar as evidências de rendimento dos alunos com a capacidade da escola de manter o conjunto de rendimento e com bom aproveitamento”. A autora ressalta que o IDEB propõe uma espécie de desafio às escolas, para que haja um empenho de todos para que os alunos “[...] aprendam aquilo que a prova mede” (GATTI, 2011, p.40) e, ainda, que:

A tradicional autonomia do professor para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimentos do aluno dentro dos quesitos definidos pela matriz do SAEB (GATTI, 2011, p.41).

Nessa busca pela superação das deficiências encontradas na educação e pela melhoria da qualidade de ensino, procuram-se elementos que auxiliem o entendimento dos processos de aprendizagem e a proposição de soluções para que uma alfabetização de

⁹Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

qualidade esteja, realmente, ao alcance de todos os cidadãos. O resultado das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) vinha indicando que uma boa parte dos alunos chegavam ao final do ensino fundamental sem o devido domínio de competências em português e matemática.

Dentre as políticas públicas e iniciativas do Governo Federal instituídas com o objetivo de melhorar a qualidade na educação, estão a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos¹⁰, a antecipação da matrícula obrigatória na Educação Básica de sete anos (Cf. Constituição de 1967) para seis anos¹¹ (Lei 11.114/2005), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que visa a alfabetização da criança até os oito anos de idade com qualidade e para todos, e, ainda, a aplicação de avaliações periódicas, como a Provinha Brasil.

Criada pelo Ministério da Educação (Cf. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007) como complemento de avaliação da educação básica, a Provinha Brasil começou a ser aplicada no ano seguinte, em 2008, duas vezes por ano, uma no início e outra no final do ano letivo. Está vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, que tem, como uma de suas metas, a busca por uma educação igualitária e de boa qualidade. A estruturação da Provinha Brasil, a exemplo de outras avaliações utilizadas no sistema educacional brasileiro desde 1990, ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

A Provinha Brasil é aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental e foi criada com o objetivo de avaliar as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Sua distribuição a todos os estados e municípios da União e está articulada ao Plano Nacional de Educação (PNE), mais especificamente às metas que se relacionam a alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

De acordo com a proposição oficial, a Provinha Brasil deve ser utilizada para aferir resultados que permitam conhecer o avanço da aprendizagem das crianças “em

¹⁰Conforme o site oficial do Ministério da Educação, a ampliação do Ensino Fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005. O prazo para que o Ensino Fundamental fosse ampliado para nove anos em todo o Brasil encerrou-se em 2010. Informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em 25/07/2015.

¹¹ A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, ajusta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) à emenda constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos. Dessa forma, a partir de 2016, a idade para ingresso no ensino obrigatório passou a ser 4 anos, e não mais de 6 anos, como vigente até a presente data.

termos de habilidades de leitura e de matemática” (BRASIL, 2014) e possibilitar um diagnóstico que poderia orientar professores e gestores na busca de melhoria da qualidade de ensino.

Conforme já mencionado anteriormente nesse capítulo, os resultados aferidos pelo SAEB e pela Prova Brasil apontavam o baixo desempenho leitor dos estudantes ao final da 4ª série (5º ano) do Ensino Fundamental, embora houvesse evidências de que estes já dominavam a escrita alfabética ao final do 2ª ano. E é nesse bojo que a Provinha Brasil foi criada, numa tentativa de buscar as origens desse mau desempenho, por meio do diagnóstico do processo de alfabetização dos alunos no início e ao final do segundo ano, para que, conhecendo as dificuldades apresentadas pelos alunos, pudessem ser propostas ações de intervenção pedagógica que dessem conta de corrigir esses problemas e promover uma educação igualitária. De acordo com a Portaria Normativa nº 10:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007, n.p.).

Segundo os documentos oficiais, a Provinha Brasil, dessa forma, visa a participação de todos os envolvidos no processo educativo, sejam alunos, professores ou gestores. Apresenta a pretensão de auxiliar as redes de ensino a obter informações sobre os processos de alfabetização e letramento e das habilidades iniciais em Língua Portuguesa e Matemática, o que permitiria uma reorganização da prática pedagógica nessas áreas de conhecimento.

Além disso, espera-se que os gestores, ao se apropriarem dos resultados dessa avaliação, possam fazer escolhas mais bem fundamentadas a partir de elementos que contribuam para o planejamento curricular, de forma a subsidiar a formação continuada dos professores alfabetizadores e outras iniciativas gerenciais (BRASIL, 2012, p. 10).

Assim sendo, começou a ser aplicada em 2008, com o foco apenas nas habilidades de Língua Portuguesa, com aplicações duas vezes ao ano: uma início e outra no final do ano letivo. A partir de 2011 também passaram a ser incluídos no monitoramento as habilidades de matemática. Os *kits* da Provinha Brasil são impressos pelo INEP, o qual distribui para os gestores das redes estaduais e municipais de todo país. A partir daí, “A aplicação e a correção dos testes, assim como a utilização dos resultados, são de responsabilidade dos gestores das Secretarias de Educação, podendo ser delegadas às escolas, dependendo da estratégia definida para a avaliação.” (BRASIL, 2014, p. 7)

Essa avaliação pretende disponibilizar aos professores e gestores, por meio de suas análises, em que processo de aprendizagem as crianças se encontram nas habilidades de leitura e matemática, quais as dificuldades que apresentam e quais habilidades ainda faltam consolidar nessa etapa do ensino. Dessa forma pretende beneficiar alunos, professores e gestores:

Os alunos poderão ter suas necessidades melhor atendidas mediante o diagnóstico realizado, e, com isso, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente.

Os professores alfabetizadores contarão com um instrumental valioso - que possibilitará a reorientação do que ensinar e de como ensinar - para identificar, de forma sistemática, as dificuldades dos alunos. Além disso, as análises e interpretações dos resultados e os documentos pedagógicos a eles relacionados poderão contribuir para a formação dos professores.

Os gestores poderão fazer escolhas bem fundamentadas em sua gestão, reunindo elementos para o planejamento curricular e para subsidiar a formação continuada dos professores alfabetizadores, a fim de melhorar a qualidade do ensino em sua rede (BRASIL, 2014, p. 8, grifos meus).

A Provinha Brasil, segundo os documentos oficiais, é um instrumento de avaliação padronizado que mede quantitativamente com significado qualitativo, ou seja, produz um valor numérico distribuindo os alunos por níveis de aprendizagem (BRASIL, 2014). Os professores recebem um guia de aplicação e outro de correção e interpretação, que orienta como aplicar, corrigir e interpretar os dados da avaliação. Os alunos recebem dois cadernos: um de leitura e outro de matemática, contendo, em cada prova, vinte questões de múltipla escolha, com quatro alternativas.

No guia de aplicação é especificado quais questões devem ter seus enunciados lidos completamente pelo aplicador, que pode ser o próprio professor da turma, quais

serão lidos parcialmente e quais devem ser lidos somente pelo aluno. Todos os alunos devem responder ao mesmo tempo as questões, que podem ser lidas pelo aplicador três vezes no máximo.

As questões são elaboradas com base nas “habilidades da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial e da Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização Matemática Inicial” (BRASIL, 2014, p. 10), as quais foram baseadas no “[...] Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP” (BRASIL, 2014, p. 10). Essas Matrizes de Referência estão organizadas em eixos, nos quais são identificadas as habilidades/descriptores que serão avaliadas.

Quadro 1. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

1º EIXO	Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); sílabas.

Continua

Continuação Quadro 1

2º EIXO	Leitura
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
D10: Inferir informação.	Inferir informação.

Fonte: BRASIL, 2011.

Quadro 2. Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização Matemática

1º EIXO	Números e operações
Competências	Descritores/Habilidades
C1 - Mobilizar ideias, conceitos e estruturas relacionadas à construção do significado dos números e suas representações.	D1.1 – Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
	D1.2 – Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica
	D1.3 – Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.

Continua

Continuação do Quadro 2

Fonte: BRASIL, 2011.

	D1.4 – Comparar ou ordenar números naturais.
C2 – Resolver problemas por meio da adição ou subtração.	D2.1 - Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.
	D2.2 - Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
C3 – Resolver problemas por meio da aplicação das ideias que preparam para a multiplicação e a divisão	D3.1 - Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação.
	D3.2 - Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
2º EIXO	Geometria
Competências	Habilidade (descriptor)
C4– Reconhecer as representações de figuras geométricas.	D4.1 – Identificar figuras geométricas planas.
	D4.2 – Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
3º EIXO	Grandezas e Medidas
Competências	Habilidade (descriptor)
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas.	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.
	D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas	D5.3 - Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
4º EIXO	Tratamento da Informação
Competências	Habilidade (descriptor)
C6 – Ler e interpretar dados em gráficos, tabelas e textos	D5.1 – Comparar e ordenar comprimentos.
	D5.2 – Identificar e relacionar cédulas e moedas.
C5 – Identificar, comparar, relacionar e ordenar grandezas	D6.1 – Identificar informações apresentadas em tabelas.
	D6.2 – Identificar informações apresentadas em gráficos de colunas.
	D6.3 – Identificar informações relacionadas a Matemática apresentadas em diferentes portadores textuais

Segundo o entendimento de Moraes et al (2009, p. 303), os dados sobre a alfabetização no ensino público brasileiro vem revelando uma crescente mudança nos focos de interesse dos pesquisadores brasileiros e, ainda, “[...] um deslocamento do exame dos métodos de ensino”, do ponto de vista didático metodológico, para outras temáticas que não garantem o estudo de como a escola brasileira está alfabetizando. Para os autores, não existe uma política adequada que dê suporte à heterogeneidade de conhecimento dos

alunos, que ensine considerando os diversos ritmos de aprendizagem e que assegure, nas escolas públicas, o direito de aprender

É preciso, portanto, avaliar para responder à necessidade de delimitar metas que deem mais clareza ao currículo e ao que se espera das crianças, em questões de aprendizagem, sendo que essas avaliações podem servir para subsidiar uma política de formação de professores e seleção de recursos didáticos, qualificar o ensino oferecido nos primeiros anos do Ensino Fundamental e proporcionar um diagnóstico da aprendizagem do aluno, que possibilite ao professor buscar formas de intervir e superar as dificuldades apresentadas (MORAIS et al, 2009). Segundo a crítica dos autores, a devolutiva dos resultados ao professor pode confundi-lo, pois é feita por escala e não por habilidades avaliadas. Enfatizam, nesse sentido, que é importante o professor receber “[...] um diagnóstico de cada aluno em cada uma das habilidades avaliadas”, (MORAIS et al, 2009, p. 309), pois quanto mais objetiva a informação, tanto maior será a precisão da intervenção do professor em ajudar a criança a superar suas dificuldades e desenvolver as habilidades que ainda não domina.

Dentre as contribuições da Provinha Brasil, segundo o Guia de correção e interpretação, consta a proposta de que os professores e gestores, “[...] com base nos resultados da avaliação, devem refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida na escola” (BRASIL, 2014, p.8). No entanto, no entendimento de Esteban (2012, p. 582), a avaliação em larga escala não leva em conta a linguagem e a experiência que faz parte da vida cultural do estudante, é descontextualizada, sustenta a classificação dos estudantes e reduz a educação ao campo técnico-pedagógico, sem conexão com a vida social e cultural existente no dia a dia da escola.

De forma análoga, ressalta o contrassenso que existe entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Provinha Brasil, com a meta de “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (ESTEBAN, 2012, p.581), uma vez que a política educacional em questão, ao mesmo tempo em que reforça a democratização do ensino, ativa a inclusão/exclusão escolar, por meio da idealização de parâmetros de aprendizagem homogêneos para todos. Outra incoerência apontada pela autora é o reconhecimento, por parte das instâncias oficiais, da diferença de aprendizagens, porém, na apuração dos resultados, essa diferença é tida como insuficiência: “Essa relação prevê resultados dissonantes que fazem que alguns não consigam se integrar ao *todos*” (ESTEBAN, 2012, p.582, grifado pelo autor).

A consolidação do exame nacional para crianças articula-se à possibilidade de sua manutenção na escola em um contexto de inclusão degradada (Martins, 1997), em que a ideia de *todos* está marcada por um variado conjunto de exclusões, necessárias à normalização, e protegido por um impreciso conceito de inclusão (ESTEBAN, 2012, p.582).

Quanto aos resultados da análise dos desempenhos dos estudantes, Morais (2009) evidencia a preocupação de não culpabilizar o professor, em conformidade com o que defende Esteban (2012, p.587), quando afirma que é necessário que a formação aconteça a partir dos questionamentos e dificuldades encontradas na própria prática do professor.

Nesse sentido, Esteban (2012) menciona as análises de Collares e Moysés (1996) e Patto (1991), para quem as justificativas sobre desempenhos insuficientes nas avaliações em larga escala se apoiam em concepções de educação que responsabilizam o sujeito na escola pelo fracasso, e não apontam o “fracasso de um projeto de escola” (ESTEBAN, 2012, p.581-582), o que acaba induzindo o trabalho pedagógico ao treinamento constante para a realização de exames padronizados. Para a autora, portanto, os exames padronizados enfraquecem a autonomia do professor “[...] pelos mecanismos de controle ao qual se vincula, inclusive no que se refere ao planejamento cotidiano da prática pedagógica” (ESTEBAN 2012, p.586) .

Em tal contexto, Smith (1999, p. 139-140) expõe que a reiterada busca por testes e avaliações que apontem responsáveis pelo insucesso escolar pode provocar tensão e medo do fracasso, tanto no docente quanto no aprendiz.

Em seus estudos mais recentes, Morais (2012) declara que suas pesquisas tem demonstrado a insegurança dos professores quanto à sua prática alfabetizadora e à avaliação do progresso dos alunos. Cita alguns casos em que professores e escolas chegaram a adotar medidas para com os estudantes que não conseguiram atingir as metas, como reprová-los por excesso de faltas ou recolocá-los para assistir as aulas da turma do ano anterior.

Diante desse quadro, reitera a necessidade de assegurar formação continuada aos professores, melhoria das condições de trabalho, uma definição objetiva de bases curriculares e políticas públicas que garantam o respeito à diversidade de ritmos de aprendizados e condições adequadas ao exercício da docência. Sugere, portanto, que o tratamento dos dados não seja feito em escala de níveis, mas que sejam identificadas as

habilidades que cada aluno já desenvolveu e quais ainda precisa de ajuda para desenvolver. Recomenda que professores e gestores “[...] possam dispor de mecanismos efetivos para planejar e realizar um ensino que considere as necessidades dos aprendizes” (MORAIS, 2012, p.569).

Nessa mesma perspectiva, Kusiak (2012) aponta que o retorno do resultado das avaliações às escolas não é sistemático e a análise é um pouco vaga, sendo que muitas vezes os gestores e professores não conseguem entender e analisar o processo por falta de mais dados. Essas circunstâncias levam as escolas a realizarem uma avaliação superficial dos resultados, observando apenas quantos estudantes atingiram (ou não) um determinado “nível”, medido por meio do número de respostas corretas, segundo os critérios determinados como adequados pelo INEP.

Percebe-se assim, ao encerrar essa breve contextualização sobre a Provinha Brasil, que o caminho percorrido entre buscar políticas adequadas aos parâmetros e normas internacionais, neste caso a Provinha Brasil e o impacto que elas produzem no chão da escola e no trabalho cotidiano do professor alfabetizador, produz muita polêmica, sentimentos, dúvidas e questionamentos, posições favoráveis e contrárias.

Nesse sentido, apresenta-se, no próximo capítulo, em um estudo do tipo “o estado da arte”, quais têm sido as considerações e perspectivas das pesquisas encontradas no Brasil sobre as políticas públicas de avaliação do ensino, especificamente da Provinha Brasil, a fim de certificar de que os delineamentos da presente investigação possam trazer contribuições que ampliem a compreensão sobre os impactos das avaliações de larga escala na prática docente dos alfabetizadores. Para tanto, buscamos em plataformas como *Scielo*, Banco de Teses e Dissertações e Portal de Periódicos da CAPES, artigos, teses e dissertações que tratam das possíveis contribuições, ou, ainda, das ressalvas dos pesquisadores acerca da utilização da Provinha Brasil como instrumento de avaliação da qualidade da alfabetização oferecida aos alunos de escolas públicas brasileiras.

CAPÍTULO II

A PROVINHA BRASIL E A ALFABETIZAÇÃO: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS

A revisão bibliográfica, ou seja, a leitura da visão e da perspectiva do que o outro escreveu, permite ao pesquisador, segundo Souza, constituir “[...] novas possibilidades de interpretação de uma realidade em permanente mutação” (SOUZA, 2007, p.81), que podem direcionar para outras reflexões dentro de sua perspectiva de visão de mundo.

Para conhecer os caminhos percorridos, nesta área do conhecimento, segundo Romanowski (2006), é preciso fazer um levantamento bibliográfico que abranja as inúmeras publicações realizadas sobre a Provinha Brasil, o que a autora denomina como o Estado da Arte. Dessa forma, obtém-se clareza sobre o que se vem discutindo, as inquietações, questionamentos e interesses sobre o assunto o que, segundo Soares, pode “conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas.” (SOARES; MACIEL, 2000, p.9).

No entanto, devido ao tempo escasso oferecido pelo mestrado para a elaboração da dissertação, optei em fazer um recorte, restringindo-me ao mapeamento bibliográfico de teses, dissertações e artigos publicados no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da CAPES e de artigos científicos divulgados na plataforma *Scielo*, sob o descritor “Provinha Brasil”. Como o objeto de estudo da presente pesquisa faz parte de um programa político recente, não houve necessidade de delimitar um período específico para a busca. Esse recorte que aborda apenas “[...] um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’” (ROMANOWSKI, 2006, p.40).

A partir do descritor “Provinha Brasil”, foram encontrados 30 (trinta) trabalhos publicados entre de 2009 e 2014, sendo: 9 (nove) artigos na plataforma *Scielo*; 4 (quatro) artigos e 2 (duas) dissertações no Portal de Periódicos da CAPES; 1 (uma) tese, 13 (treze) dissertações produzidas em Programas de Mestrado Acadêmico e 1 (uma) dissertação produzida em Programa de Mestrado Profissional, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Os dados foram analisados a partir dos resumos, observando-se o nome do autor, o ano de publicação ou defesa, as palavras-chave, a linha de pesquisa, os objetivos e os principais resultados apontados pelos pesquisadores. Nas publicações em que os dados

contidos nos resumos não eram claros ou suficientes, procedeu-se a leitura parcial do trabalho completo.

Quadro 3. Ano de lançamento das publicações

PUBLICAÇÃO	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Artigos	—	—	02	06	04	01
Teses	—	—	—	01	—	—
Dissertações	01	01	04	10	—	—

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.

Organização: A autora.

Partindo do descritor *Provinha Brasil*, as palavras-chave mais encontradas nas 30 (trinta) publicações examinadas foram (Cf. Quadro 2): “Provinha Brasil” e “Avaliação”, praticamente na metade dos trabalhos, em torno de 40% a 46%; “Alfabetização”, “Letramento” e “Leitura”, em torno de 13% a 23%; “Escrita” e “Formação docente”, em torno de 10%, “Relacionados à gestão”, 16%%, “Políticas públicas” e “Ensino”, 6,6%. Além de 21(vinte e uma) palavras que foram utilizadas apenas uma vez: inferência, relevância, teoria da relevância, cognição, pragmática cognitiva, cotidiano escolar, acompanhamento da aprendizagem, competência narrativa, competência sociolinguística, alfabetização placares, correspondência de escore de propensão, pré-escola, Ensino Fundamental, narrativa, ciclos, análise do discurso, resolução de problemas, atividades extracurriculares, ações sócio-educativas, educação estatística, programa bolsa família, desenvolvimento psicomotor, consciência fonológica, desempenho escolar.

Quadro 4. Palavras-chave mais recorrentes

Palavras-chave	Quantidade
Provinha Brasil	14
Avaliação	12
Alfabetização	07
Letramento	04
Leitura	06
Escrita	03
Formação Docente	03
Relacionados à Gestão	05
Política Pública	02
Ensino	02

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.

Organização: A autora.

Quanto às Linhas de Pesquisa (cf. Quadro 3), 50% se encontram na Área de Conhecimento da Educação, 25% na área de Letras e Linguística e os 25% restantes entre as áreas de Estudo de Ciências e Matemática, Psicologia, Sociais e Humanidades, e Planejamento Educacional.

Quadro 5. Área de Conhecimento – Linha de Pesquisa

Área do Conhecimento	Linha de Pesquisa	Quant.
Educação 15	Práticas Docentes e Formação Profissional	01
	Estudos do Cotidiano da Educação Popular	01
	Práticas Educativas, Linguagens e Tecnologia.	01
	Estado, Sociedade e Educação.	01
	Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação.	01
	Cultura, Currículo e Sociedade.	01
	Indisponível	02
	Educação e Linguagem	03
	Educação infantil: história, políticas e práticas.	01
	Modelos, Instrumentos e Medidas Educacionais.	01
	Alfabetização, Leitura e Escrita.	01
	Gestão Políticas Públicas e Avaliação Educacional	01
Letras / Linguística 08	Leitura, Escrita da Língua Portuguesa.	03
	Língua, identidade e Poder.	01
	Teorias da Linguagem e Ensino, UFCG.	01
	Teoria e Análise Linguística	01
	Texto e discurso	02
Ensino de Ciências e Matemática - 03	Fundamentos e modelos psico-pedagógicos no Ensino de Ciências e Matemática	01
	Didática da Matemática	02
Psicologia – 01	Indisponível	01
Sociais e Humanidades – 01	Políticas Públicas e Desenvolvimento	01
Planejamento Educacional – 02	Educação e Linguagem	02

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.
Organização: A autora.

Dos 30 (trinta) registros iniciais analisados, após a leitura dos títulos e resumos, 3 (três) foram descartados por apresentarem uma abordagem dissonante do tema da

pesquisa a que me proponho discorrer, uma vez que utilizaram os índices para verificar possíveis contribuições da Educação Infantil aos resultados da Provinha Brasil e a influência dos exercícios de treino da psicomotricidade, efetuados nas classes da pré-escola, na alfabetização das crianças.

Quadro 6. Registros não considerados

Tema-motivo do descarte	Quantidade
Influência da Educação Infantil na alfabetização	03
TOTAL	03

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.

Organização: A autora.

Ao distribuir por regiões as universidades dos autores pesquisados, constatou-se que o maior número de trabalhos, aproximadamente, (48%) é oriundo da região Sudeste, seguido pelas regiões Sul e Nordeste, aproximadamente com 26% cada (cf. Quadros 5, 6 e 7). As regiões Norte e Centro-Oeste não apresentaram nenhuma publicação sobre o tema em questão nesse período.

Quadro 7. Teses, dissertações e artigos considerados - Região Nordeste

Título da Pesquisa	Universidade
Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais (FREITAG; ALMEIDA; ROSÁRIO, 2013)	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil (MORAIS, 2012)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe? (SILVA, 2011)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da Emef Tenisson Ribeiro - Aracaju/SE (ALMEIDA, 2012)	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil (ROSARIO, 2012)	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
A Provinha Brasil de matemática e o conhecimento estatístico: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor? (OLIVEIRA, 2012)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Investigando a presença de imagem na resolução de problemas com ideias aditivas na Provinha Brasil de matemática, ano de obtenção (SILVA, 2012)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
TOTAL	07

Fonte: Portal de Periódicos da Capes. Organização: A autora.

.Quadro 8. Teses, dissertações e artigos considerados - Região Sudeste

Título da pesquisa/autor	Universidade
Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar (ESTEBAN, 2012)	Universidade Federal Fluminense (UFF)
Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização: um estudo com crianças alfabetizadas (GONÇALVES, 2009)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
O que revelam as crianças diante da resolução dos itens de retirar, completar e comparar excluídos no pré-teste da Provinha Brasil de matemática (COELHO, 2012)	Universidade Federal do Estado de Rio de Janeiro (UNIRIO)
Provinha Brasil de matemática: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas (MUNHOZ, 2012)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
A influência das atividades extracurriculares junto à proficiência acadêmica (MATIAS, 2011)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil (GONTIJO, 2012)	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos (PIMENTA, 2012)	Universidade de São Paulo (USP)
Concepções de leitura na Provinha Brasil: convergência/divergência dos PCN (ANDRADE; ARAÚJO, 2013)	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)
Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA: contribuições para o programa - pacto com os municípios - todos pela escola (SANTOS, 2012)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Diretor de escola: novos desafios, novas funções? (RIBEIRO, 2012)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
Provinha Brasil: a utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores (MAIA, 2010)	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil (GALVÃO; NACARATO, 2013)	Universidade São Francisco (USF)
Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica (GONTIJO, 2013)	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
TOTAL	13

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.

Organização: A autora.

Quadro 9. Teses, dissertações e artigos considerados - Região Sul

Título da pesquisa/autor	Universidade
Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura (CRISTOFOLINI, 2012)	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Provinha Brasil VS. Fluência em leitura oral (ALMEIDA; FREITAG, 2012)	Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)
Problematizando o item lexical 'beijo': explicaturas e implicaturas em questão da provinha Brasil (RAUEN; FELTES, 2014)	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da provinha Brasil (RAUEN, 2011)	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)
A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas (MACHADO, 2011)	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)
Provinha Brasil (ou provinha de leitura?): mais uma avaliação sob medida do processo de alfabetização e letramento inicial? (MELO, 2012)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (URGS)
Programa Bolsa Família: impactos da condicionante frequência escolar sobre o rendimento escolar de alunos da rede municipal de ensino de Curitiba (NOVAK, 2012)	Centro universitário Franciscano do Paraná (UNIFAE)
TOTAL	07

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.

Organização: A autora.

Compreendendo que seria importante para a compreensão de qual referencial teórico foi seguido pelos autores ao realizar suas pesquisas, fez-se um levantamento dos nomes mais citados nos resumos, introduções ou descrições da metodologia dos trabalhos, não sendo encontradas coincidências nos autores referenciados. Fez-se, então, um levantamento dos autores citados nas referências bibliográficas, sendo registrados os nomes com reincidência igual ou superior a três vezes: Magda Soares, em 13 (treze) trabalhos; Maria Teresa Esteban, em 9 (nove); Emília Ferreiro, em 8 (oito); Artur Gomes de Moraes, em 7 (sete); Domingos Fernandes e João Batista de Araújo e Oliveira, em 5 (cinco). Entre os que foram citados 3 (três) vezes estão: Vigotski, Freire, Frade, Rosário, Lüdke e André, Perrenoud, Geraldí, Gatti, Rade, Cristofolini, Ceale, Scliar-Cabral e Câmara.

Com base nos dados fornecidos pelos autores em seus resumos, os artigos, teses e dissertações foram agrupados (cf. Quadro 8) de acordo com a perspectiva em que a Provinha Brasil foi considerada pelos autores e serão, a partir das próximas subseções, apresentados e analisados conforme as categorias abaixo:

1. As perspectivas da Provinha Brasil e sua interferência na **alfabetização**.
2. A Provinha Brasil como Política Pública.
3. Análises dos elementos que compõem a Provinha Brasil, em relação à **Leitura/Escreita**.
4. As implicações da Provinha Brasil na **prática pedagógica** do professor em sala de aula;
5. A consonância/dissonância entre a **Formação de Professores** e a Provinha Brasil;
6. O trabalho da **gestão escolar** e a Provinha Brasil.

Quadro 10. Objetos de pesquisa

Objeto de pesquisa	Quantidade	Autores
Políticas Públicas	3	(ESTEBAN, 2012); (MACHADO, 2011) (NOVAK, 2012).
Alfabetização	5	(GONTIJO, 2012); (MORAIS, 2012) (MELO, 2012); (MATIAS, 2011); (FREITAG; ALMEIDA; ROSÁRIO, 2013)
Leitura/Escreita	11	(CRISTOFOLINI, 2012); (RAUEN, 2011) (RAUEN; FELTES, 2014); (ALMEIDA, 2012) (COELHO, 2012); (MUNHOZ, 2012) (SILVA, 2012); (GONÇALVES, 2009) (ANDRADE, 2014); (ALMEIDA, 2013) (GALVÃO, 2013).
Implicações na Prática pedagógica	3	(SILVA, 2011); (OLIVEIRA, 2012) (MAIA, 2010).
Formação de professores	2	(ROSARIO, 2012); (GONTIJO, 2012).
Gestão escolar	3	(PIMENTA, 2012); (SANTOS, 2012) (RIBEIRO, 2012).
Total analisado		27

Fonte: Portal de Periódicos da Capes.

Organização: A autora.

2.1 A Provinha Brasil como medida de Políticas Públicas

A implementação de programas, como as avaliações externas, estão ancorados nas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, a qual visa o incentivo e o apoio da sociedade em proporcionar uma educação de qualidade para todos. Todavia, apesar dos investimentos na educação por meio de ações oriundas de políticas públicas,

não houve resultados esperados na aprendizagem dos estudantes. Em busca de soluções para melhorar a qualidade de ensino, o governo implantou algumas políticas de acompanhamento, dentre elas a Provinha Brasil, que é utilizada como instrumento para avaliar e diagnosticar a realidade de cada alfabetizando e possibilitar a contribuição de propostas para superar as dificuldades encontradas na aprendizagem dos estudantes.

Em seu artigo intitulado *Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar*, Esteban (2012) parte de uma reflexão sobre os sentidos que a Provinha Brasil apresenta no cenário das políticas públicas e no dia a dia na escola. Critica os exames nacionais estandardizados que não atendem à democratização das classes populares, não levam em conta a realidade sociocultural da criança, por restringir o diálogo e desqualificar a heterogeneidade, com procedimentos acríticos, generalizados e classificatórios e, ainda, por não respeitar as singularidades. Sugere a integração da avaliação e a produção de novas possibilidades por meio da interação, do diálogo e da reflexão.

Machado (2011), em sua dissertação, utilizou dados da Provinha Brasil de 2009 e de avaliações escritas de turmas de 1º e 2º ano de duas escolas do Ensino Fundamental, a fim de avaliar os resultados do processo de aquisição da linguagem e da escrita dos alfabetizandos e da micropolítica de acompanhamento da alfabetização dentro da Rede Municipal de Itapema/SC. Constatou que, ainda que o acompanhamento sistemático das crianças seja de grande valia, há, no entanto, a necessidade de aperfeiçoamentos. Em suas análises, concluiu que os dados macros servem de referência para os gestores, porém mascaram a realidade do desenvolvimento individual, confirmando, assim, as discrepâncias existentes nos resultados dos diagnósticos das avaliações.

Novak (2012), por sua vez, em uma abordagem quali-quantitativa, recorreu à análise documental, às entrevistas semiestruturadas e aos registros das questões da Provinha Brasil realizadas por alunos beneficiados pelo Programa Bolsa Família e matriculados na Rede Municipal de Educação de Curitiba, em busca de compreender a relação entre a transferência de renda pelo Programa Bolsa família e o condicionamento à frequência escolar. Os resultados de sua dissertação indicaram que os direitos sociais conquistados pela sociedade são usados pela Políticas Públicas, como o Programa Bolsa Família, para responsabilizar as famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza por sua condição social de beneficiárias, assim como pelos fracassos aferidos na avaliação da Provinha Brasil.

2.2 Avaliação da alfabetização e letramento

Em decorrência dos resultados de baixo desempenho leitor dos estudantes ao final da 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental e em busca da superação destes resultados, o governo implementou um instrumento de avaliação diagnóstica baseado em uma Matriz de Referência que indica as habilidades a serem desenvolvidas em ambiente escolar, relativas à alfabetização e ao letramento em leitura e matemática. A Provinha Brasil, nesse sentido, permitiria conhecer como foi o avanço das crianças no processo da aprendizagem e possibilitaria, segundo o MEC, orientar professores e gestores nas intervenções corretivas para a melhoria do aprendizado do estudante.

Em suas análises sobre essa política pública de avaliação, no artigo intitulado *Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil*, Gontijo (2012) explica sobre as origens e as mudanças que ocorreram nos primeiros anos do Ensino Fundamental a partir do Programa de Avaliação da Alfabetização. Aponta que a definição desse programa é oriunda de organismos internacionais, como o Fórum Mundial de Educação, que estabeleceu metas para a melhoria da educação no mundo. Afirma, no entanto, que apesar dessa política de avaliação ter contribuído com a organização do ensino nas escolas, sua ênfase no aprendizado das unidades abstratas da língua, o qual requer uma assimilação passiva do aprendiz, não contribui para promover o letramento e garantir a inserção da cultura escrita às crianças.

Freitag, Almeida e Rosário (2013), em análise convergente, averiguaram que os indicadores de desempenho e as matrizes de competência da Provinha Brasil divergem quanto à competência narrativa do estudante e o nível de alfabetização do instrumento diagnóstico, indicando ainda a ausência da variação linguística em seus descritores e o descompasso entre a Formação de Professores e a Provinha Brasil.

Para estudar as relações entre o ensino que aluno recebeu e o seu desempenho na avaliação, Moraes (2013) observou, durante um ano, o rendimento de 12 turmas de 2º ano de três redes públicas constatando, nas aulas acompanhadas, que houve poucas situações de ensino de compreensão de leitura em sala de aula. Verificou ainda, que houve uma grande variação de desempenho entre as turmas, tanto em relação a diferentes redes de ensino como entre as turmas de uma mesma rede, assim como uma oscilação nos níveis de complexidades dos itens do exame. Avalia, dessa forma, que é preciso discutir os currículos brasileiros de alfabetização e a matriz de referência da Provinha, bem como

encontrar formas de promover a participação dos professores na sua elaboração e no seu uso.

De maneira similar, utilizando como fonte de dados os Testes ABC, psicogenéticos e resultados da Provinha Brasil, da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Mello (2012) procura mostrar, em sua tese de doutorado, de que forma o sujeito aluno é fabricado pelos discursos científicos. Consta que esse instrumento avaliativo está articulado com o discurso das definições dadas aos termos de alfabetização e letramento expressas tanto pelas políticas públicas, como pela maioria dos estudos acadêmicos brasileiros, contudo, a forma como as questões estão formuladas, evidenciam que o processo de alfabetização é mais perceptível em relação à (in)visibilidade de um letramento inicial na leitura.

Em outra perspectiva, por meio das notas da Provinha Brasil, aplicada em 2009, Matias (2012) investiga em sua dissertação se a proficiência acadêmica de estudantes que participaram de um programa extracurricular desenvolvido por uma ONG em Belo Horizonte seria superior em relação aos demais estudantes que não participam desse programa. Concluiu que não houve destaque dos estudantes participantes das ONGs em relação aos outros.

2.3 Análise dos elementos que compõe a Provinha (leitura e escrita)

No artigo *Concepções de leitura na Provinha Brasil: convergência/divergência dos PCN* produzido junto ao Curso de Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Materna, Andrade (2013) apresenta como objetivo principal explorar as concepções de leitura presentes nas questões da Provinha Brasil, relacionando-as com os PCN. Constatou que as concepções de leitura apresentadas na Provinha Brasil atentam parcialmente ao que sugerem os PCN, pois abordam questões focadas na língua enquanto código. A autora destaca que, enquanto os PCN indicam uma concepção de leitura como prática interativa, na Provinha Brasil são encontradas questões que tratam a leitura a partir de uma concepção ascendente, centrada no texto.

Sob a mesma ótica, porém com outros resultados, em artigo resultante de sua dissertação, Almeida (2012) objetiva sondar a concepção de leitura presente nos documentos oficiais da Provinha Brasil, a fim de examinar consonâncias, associações e influências resultantes dessa concepção na habilidade de leitura dos estudantes. Confrontou a competência em fluência na leitura dos alunos do 2º ano do Ensino

Fundamental de uma escola municipal de Aracaju, por meio da avaliação da leitura de quatro histórias, comparando os resultados desse teste com os alcançados no Teste 2 da Provinha Brasil 2011, de acordo com sua matriz de competências. Concluiu que a articulação entre a matriz de competência de fluência em leitura oral e a matriz de referência da Provinha Brasil 2011 auxiliou significativamente a melhora da competência comunicativa e letramento do aluno alfabetizando.

Cristofolini (2012), em artigo desenvolvido durante o Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina, procurou interpretar de que forma a leitura está contemplada na Provinha Brasil em sua primeira edição, em 2009. Analisou documentos norteadores da ação pedagógica, o kit da Provinha Brasil e os resultados desta avaliação em cinco turmas de 2º ano de uma escola pública da Rede Municipal de Florianópolis. A autora observou que o foco dessa edição foram as dimensões linguística e cognitiva da leitura, e não da dimensão social.

Rauen (2011) e Rauen e Feltes (2014) discutem em seus artigos as opções de respostas para a vigésima questão da segunda edição da Provinha Brasil de 2009, com base na Teoria da Relevância e problematizam um item lexical encontrado em uma das questões, a saber, o uso do termo beijar, que oferecia um grau de dificuldade elevado devido às várias inferências possíveis a partir da interpretação de uma história em quadrinhos de Maurício de Souza. Nesse contexto, destacam que as dificuldades apresentadas, nesta questão, eram advindas do grau de complexidade de inferência e da força das suposições cognitivas presentes na interpretação dos distratores, principalmente devido à inadequação das alternativas oferecidas pelo teste.

Por sua vez, Almeida (2012) analisa, em sua dissertação, a competência narrativa e o desempenho dos estudantes de uma escola municipal de Aracaju/SE, questionando qual seria a relação real entre o desempenho apresentado na Provinha Brasil e o desempenho oral e escrito nas narrativas. Conclui que a que a matriz de referência da Provinha Brasil 2011, articulada com a matriz de competência narrativa, pode contribuir na competência comunicativa e letramento do aluno alfabetizando.

Galvão e Nacarato (2013) objetivam, em seu artigo, refletir o modo como o letramento matemático é concebido pelos elaboradores da Provinha Brasil, analisando as situações problema expressas nos testes de 2011 e 2012. Em suas considerações, evidenciam que o conceito de letramento não se encontra presente nas atividades de

alfabetização matemática, uma vez que as atividades de múltipla escolha não possibilitam avaliar se o aluno desenvolveu ou não estratégias de resolução.

Coelho (2012), por meio de sua dissertação intitulada *O que revelam as crianças diante da resolução dos itens de retirar, completar e comparar excluídos no pré-teste da Provinha Brasil de matemática*, buscou analisar a avaliação diagnóstica da alfabetização matemática por meio de entrevistas filmadas e dos resultados de 12 itens pré-testados e excluídos pela Teoria de Resposta ao Item (TRI), respondidos por 26 alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Procurou observar a linha de raciocínio utilizada pelas crianças, suas hipóteses e a construção de estratégias, que justificassem os seus erros e acertos. Em seus resultados, demonstrou que, para as crianças, a ideia de retirar é mais simples que a de completar e comparar e que, ao resolver mais de um problema com a mesma ideia, houve maior desenvoltura para elaboração de estratégias para cada problema. Observou, ainda, que a ilustração não é fator determinante para a realização de cálculos, pois as crianças recorrem com naturalidade aos desenhos ou aos seus dedos e que os itens com números até 10 são resolvidos com maior facilidade. Dessa forma, ressalta a importância da Provinha Brasil ser desenvolvida pelo professor da turma e de uma boa administração do tempo para a resolução das questões.

Com o intuito de analisar os erros e acertos alusivos aos conteúdos de Grandezas e Medidas da Provinha Brasil, aferidos na aplicação piloto, Munhoz (2012) recolheu amostras dos testes feitos por alunos do 1º e 2º ano das escolas selecionadas para a aplicação piloto. Destas, foram analisados os resultados estatísticos, a revisão pedagógica das questões e o relatório do acompanhamento da aplicação. Constatou que os alunos não estavam muito familiarizados com medidas de tempo e exprimiram certa dificuldade em realizar transações monetárias. Propõe, assim, que a Matriz de Referência da Provinha Brasil pode nortear o trabalho pedagógico para suplantando as dificuldades detectadas.

Já Silva (2012), em sua dissertação em Educação Matemática, adotou um estudo de caso para investigar a influência da presença de imagens e textos nas situações-problema com ideias aditivas, das questões encontradas no pré-teste aplicado em novembro de 2010. Deduziu que os resultados foram melhores quando as imagens reforçavam os dados presentes no texto, principalmente na ideia aditiva de comparar quantidades. No entanto, quando a ideia de juntar quantidades era representada apenas por imagens, a influência foi negativa.

Em outra perspectiva, Gonçalves (2009) propõe, em sua pesquisa de mestrado, compreender como a consciência fonológica influi na aprendizagem da língua escrita. Investiga e verifica o nível de consciência fonológica de 12 (doze) crianças já alfabetizadas que obtiveram bom desempenho na Provinha Brasil, cruzando esses resultados com alguns aspectos pedagógicos do trajeto escolar percorrido pelos sujeitos. O resultado final demonstrou que o desenvolvimento da consciência fonêmica, por ocorrer após a aprendizagem da leitura e da escrita, não poderia por si só garantir o sucesso da alfabetização.

2.4 As implicações da Provinha Brasil na prática pedagógica do professor em sala de aula

Para compreender as implicações e a possível interferência da Provinha Brasil na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, Silva (2011), por meio de entrevista semiestruturada, procurou identificar o conhecimento das educadoras em relação às habilidades requeridas na avaliação. Sua análise revelou que as professoras não dispunham de informações suficientes sobre a finalidade e objetivos da avaliação, pois, para elas, a avaliação era mais um elemento para aferir o desempenho dos alunos. Revelou, ainda, que as professoras não acreditavam que um modelo hegemônico pudesse dar conta das especificidades regionais, o que contribuía para promover as desigualdades nos processos educacionais. Diante dos resultados, concluiu que existe uma lacuna entre a escola e a avaliação em larga escala, que não será suprida sem a participação e integração dos professores nesse processo.

Em sua pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica, Oliveira (2012) investiga a Provinha Brasil de Matemática, especificamente como o eixo “tratamento da informação” pode ser usado como uma ferramenta pelo professor. Em seu trabalho, realizou entrevistas semiestruturadas e observou a formação disponibilizada pelo INEP a cinco professores e como estes aplicavam as avaliações, a fim de analisar de que forma realizavam a correção e utilizavam os resultados da avaliação diagnóstica para compreender os níveis de conhecimento de seus alunos. Verificou que os itens referentes aos descritores, relacionados à estatística descrita, apresentaram maior variação nas representações e habilidades, em detrimento de outros conceitos e habilidades que poderiam ser explorados. Observou, dessa forma, que o processo de formação proporcionado pelo

INEP ofereceu apenas orientações para a condução da aplicação, sem uma preparação para outras etapas, como a correção e a análise da performance dos alunos. Na aplicação, os professores utilizaram as informações dadas no processo de avaliação, no entanto, adaptaram-nas à sua realidade em sala de aula, oferecendo até mesmo dicas que ajudavam os alunos a responderem aos itens. Quanto à utilização da Provinha Brasil como ferramenta a favor da prática pedagógica, concluiu que, embora os professores desenvolvessem em sala de aula atividades semelhantes às da avaliação, não apresentaram um domínio adequado dos conceitos. Assim, a autora chama a atenção de que é preciso atentar para que os professores não passem a realizar de forma rotineira um treinamento para que seus alunos consigam responder aos modelos de questão utilizados na Provinha.

Maia (2010), utilizando entrevistas semiestruturadas com os professores alfabetizadores, se propôs investigar, em sua dissertação, as possíveis contribuições da Provinha Brasil na rede municipal de Belo Horizonte, refletindo sobre as relações que se definem no contexto das escolas. Seu estudo demonstrou que é difícil para os professores discernir as diferentes finalidades das avaliações externas, no entanto, quando os professores utilizam os resultados dos testes da Provinha, conseguem analisar os limites e as possibilidades pedagógicas desse instrumento.

2.5 A consonância/dissonância entre a Formação de Professores e a Provinha Brasil

A meta da universalização do acesso à educação básica praticamente já alcançou seu objetivo e, em tal contexto, o foco de interesse do governo passa a ser o papel dos professores e sua formação, tanto a inicial como a continuada, para as novas condições do mundo do trabalho por meio de competências.

Nessa perspectiva, no artigo intitulado *Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica*, Gontijo (2013) problematiza os conceitos pedagógicos do programa de formação de professores Pró-letramento, e discute o transcurso do encolhimento dos conhecimentos escolares a habilidades básicas incorporado na atual matriz de referência da avaliação da alfabetização e do letramento inicial da Provinha Brasil. Conclui que a redução do processo educativo dos anos iniciais em matrizes de habilidades contribui para o esvaziamento de currículos e empobrecimento dos conhecimentos da alfabetização, o que não promove o desenvolvimento da qualidade e

contraria o direito de expressão das crianças pequenas. Critica a formação continuada de professores das séries/anos iniciais, que treina os professores sobre o que devem ensinar. Nesse sentido, reforça que a avaliação em larga escala é utilizada para medir o que os professores ensinaram a fim de culpabilizar o professor pelo fracasso escolar, uma vez que recebeu cursos de formação.

Rosário (2012) acompanhou a formação e a atuação do professor durante a aplicação de duas edições da Provinha Brasil em uma escola da rede municipal de Aracaju. Em sua dissertação, averigua se a formação e o conhecimento prévio do professor alfabetizador referente a Provinha faz com que o aluno obtenha sucesso na avaliação. Constatou que há divergências entre a grade curricular dos cursos e as teorias que orientam a Provinha Brasil e que o professor não faz a leitura prévia do material e nem segue muitas instruções, comprometendo a verossimilhança da coleta de dados. Concluiu, ainda, que existe entre os professores um temor em ter sua prática docente avaliada em função dos resultados desses testes.

2.6 Gestão escolar e a Provinha Brasil

O resultado desta avaliação diagnóstica deve retornar à escola e aos professores, de modo que haja possibilidades de mudanças nas práticas pedagógicas e de gestão, que possa reverter-se em melhoria da eficiência da educação. Nesse sentido, é considerável fazer uma análise sobre a postura e o trabalho do gestor, junto ao professor, perante os dados da Provinha Brasil.

Sob essa ótica, Pimenta (2012), em sua dissertação, foca seus estudos nas influências que as avaliações externas exercem sobre a organização e a dinâmica do trabalho da coordenação pedagógica das séries iniciais. Pesquisou uma escola da rede pública do município de Indaiatuba/SP que havia obtido um desempenho alto no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e os sistemas de avaliação externa nacionais, estaduais e municipais, dentre elas a Provinha Brasil. Sua pesquisa apontou que as avaliações externas têm influenciado a organização do trabalho da coordenação pedagógica e das escolas, tanto na reflexão e no aprimoramento de seu trabalho, quanto na adequação das matérias e dados.

Santos (2012), em sua pesquisa desenvolvida em um Programa de Mestrado Profissional, propôs contribuições para a ampliação do Programa- Pacto com os Municípios da Bahia, em especial no que se refere ao ensino da rede municipal de

Juazeiro, abarcando quatro áreas: “Constituição do Comitê Gestor de Alfabetização Municipal Contratação de analistas em alfabetização, Gestão e Avaliação”. Realizou pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Seus resultados demonstraram que, apesar dos investimentos da Secretaria Municipal de Educação, a alfabetização das crianças até o 2º ano do ensino fundamental não tem sido exitosa.

Ao investigar o que está implicado na prática dos diretores em escolas que conseguem um bom desempenho com seus alunos e, ainda, como o diretor se percebe diante de uma proposta de disponibilizar uma educação de qualidade, Ribeiro (2012) recorreu, em sua dissertação, a uma metodologia qualitativa com pesquisa de campo e bibliográfica, análise documental e entrevistas. Em suas considerações, destaca e reforça que é imprescindível que se invista na formação e na qualificação do gestor escolar, para que ele possa oferecer contribuições para construção de uma escola de qualidade.

2.7 As percepções sobre a Provinha Brasil

Sob o recorte escolhido nas publicações nas páginas do SCIELO e da CAPES, sob o descritor PROVINHA BRASIL, encontramos 13 artigos: 9 na Plataforma do SCIELO e 4 nos periódicos da CAPES; 1 tese e 13 dissertações no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e 3 dissertações nos Periódicos da CAPES, das quais 3 foram descartadas. As 27 publicações pesquisadas foram divididas em seis temas: Alfabetização, Políticas Públicas, Leitura/Escrita, implicações na prática pedagógica, Formação de Professores e Gestão Escolar.

Em síntese, nesta revisão bibliográfica, podemos perceber que os autores reconhecem a importância da Provinha Brasil como um instrumento que ajuda a elaborar outras políticas públicas e a promover a reflexão dos gestores e professores para aprimorar a educação.

Em face disto, no empenho deste aprimoramento, os trabalhos examinados apontam falhas que devem ser superadas, como: a visão classificatória da avaliação, a descontextualização da realidade cotidiana e sociocultural da criança, a pouca (ou nenhuma) ênfase no conceito de letramento, a não contribuição para a aprendizagem da escrita, a apresentação de alguns conceitos desconhecidos pelas crianças e, ainda, que seus resultados servem para culpabilizar os professores e as famílias desfavorecidas pelo fracasso escolar.

Com relação à formação docente, os trabalhos apresentam o descompasso entre a formação e a avaliação, apontando para as características de “treinamento” da formação continuada e para as divergências entre a matriz curricular dos cursos de formação docente e as teorias que orientam a Provinha Brasil, o que faz com que, apesar dos investimentos realizados por meio dessa política na alfabetização, não se possa visualizar resultados significativos de melhoria da aprendizagem.

Quanto ao tema relacionado à prática docente, no mesmo viés desta pesquisa, o levantamento dos trabalhos mencionados demonstraram que o professor não dispõe de informações suficientes sobre a finalidade e os objetivos da avaliação, nem participa do processo avaliativo; não acredita que a Provinha Brasil possa dar conta das especificidades dos alunos e dessa etapa de aprendizagem; não domina adequadamente alguns conceitos utilizados nos exames, e passa a treinar seus alunos para a prova. Destes trabalhos, o de Silva (2011) é o que corrobora com esta pesquisa, pois, ao analisar as implicações e a possível interferência desta avaliação na prática pedagógica dos professores alfabetizadores, conclui que existe um espaço entre a avaliação e a escola. Nota-se que nos poucos estudos que discutem a influência da Provinha Brasil no trabalho cotidiano do professor apresentam aspectos de que há uma lacuna neste aspecto. Vale ressaltar que falta aprofundar os estudos que investiguem sobre as formas com que a Provinha Brasil tem influenciado a prática do professor, principalmente na região centro-oeste, onde não são apresentados trabalhos sobre este objeto nos meios pesquisados.

Dessa forma, no próximo capítulo, a fim de contribuir para a compreensão desses fenômenos no campo educacional, seguiremos, no percurso dessa investigação, o caminho das narrativas orais e escritas, como instrumento para escutar a voz do professor alfabetizador.

CAPÍTULO III

O CAMINHO METODOLÓGICO: A FENOMENOLOGIA POR MEIO DE NARRATIVAS.

Mesmo diante de um contexto em que se apregoa a universalização do acesso ao ensino, a reconceituação da educação brasileira e investimentos de altos valores na educação escolar, a insuficiência dos resultados quanto à aprendizagem dos estudantes tem despertado reflexões e questionamentos sobre o trabalho do professor alfabetizador e os direitos individuais de aprendizado de competências cognitivas básicas e gerais.

Esses questionamentos nos levaram a optar por um caminho metodológico que partisse de um entendimento do homem como um ser integral, que interage com o mundo social, com sentimento e consciência de sua intencionalidade. Ou seja, como um ser que percebe e é percebido na experiência do outro, na reflexão sobre si mesmo, dando-lhe sentido e incorporando conhecimento. Buscamos, assim, por meio da linguagem, a experiência vivida pelo outro, percorrendo o caminho metodológico da fenomenologia por meio das narrativas.

A abordagem metodológica escolhida para a realização desta pesquisa caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, com base em estudos de caso da influência da Provinha Brasil no trabalho do professor alfabetizador. Para compreender esses fenômenos no campo educacional, o instrumento adotado para a investigação foi as narrativas orais e escritas, tendo por sujeitos seis professores do segundo ano do Ensino Fundamental, protagonistas de suas vivências referentes a Provinha Brasil, atuantes em duas escolas públicas do município de Campo Grande/MS. Por meio das narrativas serão analisados os posicionamentos, as atitudes e as angústias dos professores frente à aplicação da prova e, ainda, serão buscados indícios que comprovem ou não a interferência da matriz de referência e dos resultados da Provinha Brasil no planejamento de atividades pedagógicas no cotidiano escolar.

As narrativas, que podem ser escritas ou orais, segundo Reis (2008), são instrumentos que constroem o conhecimento e integram a cultura, pois auxiliam a organização do pensamento e da realidade durante a estruturação da aprendizagem. As histórias narradas propiciam a completude psicológica envolvida nos dilemas de suas vidas, revelam as tensões e os conflitos vividos por seus protagonistas, como esse conflito se deu e de que forma foi superado.

Em tal contexto, foram recolhidos e trabalhados os dados, para compreender como as narrativas das professoras alfabetizadoras do segundo ano do Ensino Fundamental revelam suas opiniões, aspectos de suas experiências e suas inquietudes diante das implicações e aplicações da Provinha Brasil, realizadas duas vezes por ano.

Frente às diversas formas possíveis de recolhimento de dados, as narrativas dessa pesquisa foram desenvolvidas por meio de entrevistas, individual e grupal, as quais foram gravadas e transcritas posteriormente. Vale ressaltar que essas entrevistas foram realizadas nos encontros entre os participantes e a pesquisadora, e sua transcrição se converteu em registro de pesquisa em forma de narrativa, conforme explica Connelly e Clandinin:

Otro instrumento de recogida de datos que se utiliza en la investigación narrativa es la entrevista no estructurada. Se realizan entrevistas entre los investigadores y los practicantes, se hacen las transcripciones, se preparan encuentros para facilitar las discusiones, y las entrevistas reescritas se convierten en parte del continuo registro de la investigación narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.25).

As narrativas autobiográficas, assim, se constituíram como uma fonte de dados baseada nas histórias de vida dos participantes, em que descreveram seu trabalho e suas experiências para explicar suas ações. Nas narrativas, foram estabelecidos os contextos do cenário em que ocorreu a aplicação da Provinha Brasil, em uma trama com começo, meio e fim, determinada pelo fator tempo: passado, presente e futuro.

Em relação ao fator temporal, Connelly e Clandinin (1995, p. 38) descrevem três dimensões do tempo que dão significado, valor e intenção à narrativa, destacando a importância de coletar diferentes tipos de dados para consolidar estas narrativas nas diferentes posições temporais. O passado está nos relatos autobiográficos cheios de significados, contam em que tempo e como a experiência aconteceu. Nos relatos por meio de fotografias e entrevistas se constitui o presente que transmite valores e nas cartas e diários de bordo, o futuro projeta a intenção.

Os dados foram recolhidos em dois momentos distintos, porque as histórias contam as experiências ocorridas no passado e a forma como elas refletiram sobre essas experiências posteriormente. O contar histórias é um processo contínuo e, neste percurso, a história e o sentido mudam ao longo do tempo. Esta interação do contar e recontar, entre professores e investigadores, os leva a um processo de transformação que os faz perceber

sua história de forma distinta. Assim, cada vez que uma experiência de vida é contada, será sempre sob outra óptica, numa pluralidade de vozes, como se houvesse vários “eus” contando a mesma história.

No processo de investigação apareceram situações que também revelaram a percepção de mundo do pesquisador, que pode proporcionar uma visão, por meio de suas análises, dos diferentes modos que cada um tem de perceber o mundo, ultrapassando a explicação do relato vivido e dando voz ao relato do pesquisador. No entanto, Connelly e Clandinin (1995, p. 41) relembram que a narrativa deve despir o investigador dos outros “eus” e que o relato, sob a perspectiva da visão do “eu” pesquisador, deixa transparecer suas qualidades pessoais na investigação narrativa.

Nas análises das narrativas se buscam semelhanças entre as vivências contadas, o significado da realidade e a contribuição na resolução de conflitos de cada indivíduo. Reis (2008) aponta que o enredo das narrativas possibilita múltiplas soluções e resultados e promovem, também, a reflexão e a preparação do indivíduo diante da complexidade da vida e dos desafios existenciais individuais e coletivos. Para Bolívar (2002), a investigação das narrativas busca pelo sentido e compreensão e consegue explicar as causas e os feitos imersos na experiência vivida pelas relações vividas.

Nesse sentido, no entendimento de Nóvoa (2009, p. 40), as vivências pessoais e profissionais narradas pelo professor desenvolvem sua consciência em relação ao seu trabalho e a sua identidade. Reis (2008) ressalta ainda que, no caso de professores, ao se registrar determinado fato de sua vida, mantém-se uma atitude crítica-reflexiva que os motiva para alterar formas de pensar e agir referente ao seu desempenho profissional. E, ainda, que a reconstrução de suas experiências de ensino e aprendizagem e de sua trajetória de formação possibilita a sua análise, discussão e reformulação. Nesse processo, os sujeitos, como autores, serão analisados e, como atores, aprofundam seu conhecimento, o que lhes desencadeia questionamentos, consciência, desejos, compromisso e metas. Ao narrar suas experiências vividas, portanto, os professores-autores, segundo Bolívar (2002, p.7), têm a possibilidade de dar voz a “vidas silenciadas”, por meio da oralidade, frente ao discurso dominante sobre a educação.

Assim, a partir desse cenário que busca por meio da linguagem a experiência vivida pelo outro, utilizamos as narrativas, como uma das ferramentas para analisar o nosso objeto de estudo. Nesse enfoque, uma pesquisadora, que também é professora, investiga, sem deixar de levar em consideração sua própria prática que, de alguma forma,

está implicada nas análises das narrativas, de que maneira a Provinha Brasil está (ou não) influenciando a prática docente do professor alfabetizador que atua nos segundos anos do ensino fundamental.

3.1 Pesquisadora: entre o protagonismo e a coadjuvância

Zeichner (2002) discorre sobre a incoerência do discurso atual que, ao mesmo tempo em que evidencia o papel do professor nas reformas que visam uma educação de qualidade para todos os estudantes, por serem prioritariamente centradas no aprendiz, acabam por deixar de se preocupar com o desenvolvimento profissional docente. Para o autor, é preciso quebrar essa herança de modelo autoritário que relega a participação do professor ao ato de transmitir o conhecimento e tomar “[...] como experiência uma reorientação conceitual fundamental sobre seus papéis e sobre a natureza do ensino e da aprendizagem” (ZEICHNER, 2002, p.28). Ou seja, para o professor mudar seu comportamento docente é preciso que ele primeiro assimile essas mudanças e, para isso, deve experimentar e envolver-se de forma intensa na elaboração das reformas de sua própria escola.

Day (2004) considera que um professor que tem paixão pelo ensino empreende reflexões de modo a dar um sentido à experiência, reexaminar seus valores e crenças, buscar aperfeiçoar-se individualmente de forma a melhorar a escola. Declara que há a necessidade do professor avaliar seu desempenho para proporcionar “[...] as melhores oportunidades de aprendizagem possíveis aos alunos” (DAY, 2004, p. 173), em uma aprendizagem ao longo da vida, tendo como essência a reflexão.

Tal fator é determinante para uma formação de professores que vá além de uma reforma instituída de cima para baixo, focada em um modelo que treina habilidades comportamentais e forma técnicos eficientes e passivos, executores de um propósito determinado por outros. Para que ocorra transformação, Zeichner (2002) orienta que é necessária a formação de um professor reflexivo, que desenvolva uma consciência ampla dos processos de ensino e esteja comprometido em participar da construção de uma sociedade mais igualitária e justa, promovendo uma conexão entre os conteúdos curriculares e a realidade, em busca de uma compreensão mais significativa por parte dos aprendizes.

Nesses termos, Corazza (2002) defende o ensino por meio da pesquisa porque contextualiza e faz um diagnóstico da aprendizagem, modificando e renovando suas

verdades consolidadas. Acompanhando essa ideia, Lacerda (2002) enfatiza a importância do cotidiano escolar estar repleto de sentido, a fim de promover a aquisição do conhecimento ao mesmo tempo em que o produz. Dessa forma, as professoras que desenvolvem essa prática podem ajudar na compreensão e no equilíbrio entre as possibilidades e limitações dos aprendizes aos seus cuidados.

Sob essa perspectiva, Esteban e Zaccur (2002) definem a professora que investiga e busca elementos que articulem prática-teoria-prática como professora-pesquisadora, aquela que estabelece um diálogo entre escola e a academia.

A professora que pesquisa a partir de suas vivências no cotidiano da escola deixa de ser uma simples “[...] consumidora passiva do conhecimento produzido pelos pesquisadores acadêmicos” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002) e estabelece uma parceria da qual participa de forma ativa na implementação de mudanças na escola.

Historicamente, ao trabalhador docente cabia a execução hierarquizada de modelos impostos de retransmitir mecanicamente o conhecimento já estabelecido, inserindo ou omitindo várias distorções ao longo desse percurso, como explicam Esteban e Zaccur (2002, p.15):

Em nome de uma incessante busca de novos métodos, instaurou-se uma ciranda consumista de novidades pedagógicas, em que os referenciais teóricos são invalidados e descartados com a facilidade com que se lançam fora as publicações factuais, ou se pintam novos letreiros nas fachadas das escolas (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.15).

Com a pretensão de alcançar novas alternativas, uma professora-pesquisadora parte de um questionamento ou inquietação que exige “[...] respostas, leituras, discussões, reflexões e, portanto, pesquisa” (ESTEBAN; ZACCUR, 2002, p.15) e que leva a um processo investigativo empírico-teórico. Este processo mobiliza um diálogo interativo significativo aos participantes. Aos professores, são viabilizadas a autonomia e a reflexão, com uma visão mais ampla sobre sua prática; aos pesquisadores, a aproximação com a realidade em que seu objeto de estudo está inserido; e aos alunos, uma participação ativa no processo de aquisição do conhecimento.

Essa professora-pesquisadora, por meio do diálogo entre a prática-teoria-prática, se instrumentaliza para observar, indagar e dar novos rumos ao cotidiano, ressignificando seu trabalho pedagógico, o que lhe possibilita novos questionamentos, numa dialética

constante que fomenta o processo reflexivo entre novas indagações em busca de mais conhecimento. Dessa forma, a teoria abre perspectivas para visualizar o real sob vários pontos de vista, que possibilitam soluções e intervenções mais eficientes e ajudam na compreensão de seus questionamentos.

A professora que pesquisa não segue um modelo pré-estabelecido. Antes, procura descobrir outras possibilidades. Apura o olhar, os sentidos, aprende a falar e ouvir com silêncio o de si mesmo e do outro. E é nessa perspectiva que esta professora pesquisadora vai ao encontro do anseio de outras professoras, para escutar e apurar o que falam de si e do outro em suas narrativas, qual conhecimento compartilham nessa relação social entre sujeitos que atuam no cotidiano da escola.

3.2A narrativa como análise fenomenológica

O mundo parece revelar-se no cotidiano por meio dos sentidos e experiência de vida, no entanto, para desvendá-lo é preciso ir em busca dos conhecimentos que foram desenvolvidos pela cultura ao longo do tempo, explorados por meio de métodos sistemáticos que nos levam a redescobrir esse mundo.

Para apreender e compreender esses conhecimentos buscou-se o método fenomenológico, caracterizado pela ênfase na vida cotidiana, dentro da totalidade do mundo vivido. Galeffi (2000) o descreve como ponto de partida, que investiga a essência do ser e por meio do uso da linguagem interpreta os fenômenos, dentro de uma postura filosófica crítica.

O fenômeno é considerado como tal pelo conjunto de coisas que o compõe, pela observação da heterogeneidade das partes que influenciam suas transformações. O objeto nunca é visto de uma única vez, pois a visão de uma totalidade é juntar todas as perspectivas, em que se percebe primeiro o todo e depois os elementos. O todo é o todo, não é a soma das partes.

As diferentes partes de seus quadros são então vistas de ângulos distintos, oferecendo ao espectador pouco atento a impressão de “erros de perspectiva”, mas dando aos que observam atentamente o sentimento de um mundo em que jamais dois objetos são vistos simultaneamente, em que, entre as partes do espaço, sempre se interpõe o tempo necessário para levar nosso olhar de uma a outra, em que o ser portanto não está determinado, mas aparece ou transparece através do tempo (PONTY, 2004, p.14-15).

As pessoas formam imagens diferentes sobre os fenômenos, com percepções variadas, por isso não há ilusão na apreensão do objeto, pois é estudado sob pontos de vistas diferentes, com enfoques filosóficos e psicológicos. Fenômeno é tudo o que é resultado da vida humana, das regiões da natureza como a arte. O homem não é visto como um espírito e um corpo, ele só é homem porque é um todo. Não há uma visão física das coisas, mas na esfera social, com um olhar posto no horizonte, vislumbra perspectivas e paisagens. Leva-se em conta as relações do sujeito com o objeto dentro do contexto social, concebido sobre o mundo vivido. Necessita de um exercício longo e de reflexão constante, procurando com atenção as referências qualitativas.

Assim, nota-se que o método fenomenológico-hermenêutico propõe uma reflexão exaustiva, constante e contínua sobre a importância, validade e finalidade dos questionamentos, indagações e respostas obtidos. Apresenta-se como de natureza exploratória, ou seja, como interpretação aberta a outras interpretações, muitas vezes conflitantes e que marcam o seu caráter polissêmico, sendo este o maior sinal de fertilidade (COLTRO, 2000, p.40).

A contribuição da psicologia indica que as qualidades simbolizam a conduta humana e que seu significado é percebido e revelado pela relação que o sujeito estabelece com o objeto, por meio dos sentidos, e sua correspondência com a significação afetiva, salientando sua experiência. Ponty (2004) argumenta que os objetos não são neutros, nem distantes, que estes passam a ter significado favorável ou desfavorável diante da conduta humana, que os reveste de suas características, atribuindo-lhes interferências com seus gostos, caráter e sua leitura de mundo em relação aos objetos que estão a sua volta.

As coisas não são, portanto, simples *objetos* neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear (PONTY, 2004, p.23, grifos do autor).

Sob essa ótica, para investigar é preciso remontar o critério estabelecido como verdadeiro e questionar seus fundamentos, uma vez que a verdade dos objetos está na perspectiva ou sob a visão de quem olha, pela sua forma de despertar o mundo percebido,

redescobrir o estilo de suas condutas e seus interesses que lhe atribuem um novo significado. Espírito e corpo não estão dissociados, pois o sentimento não está fora do corpo, alheio à situação.

Conforme as observações de Bicudo (2006, p.64), baseadas na definição de Husserl (1970), a concepção de mundo não separa o homem-mundo e, portanto, a fenomenologia entende o ser humano a partir do homem-com, na temporalidade e na historicidade, em sua totalidade, pela sua consciência. Esta é entendida como a intencionalidade no modo de ser do homem, que percebe e é percebido no que ele diz, num contínuo movimento cognitivo e reflexivo, realizando a dialética perante o objeto intencionalmente focado.

A consciência do sujeito reflexivo, ou seja, daquele que articula sentidos de modo que sejam de fácil compreensão e possam ser expressos em um discurso ou por meio de linguagem, faz com que a vivência com o outro, que se dá pela cultura e a linguagem, oriente e se reflita na consciência da própria existência do sujeito. A essência da consciência de cada um tem vivências diferentes e esse conjunto de vivências é o que leva à essência. “É um ato em que o Eu se vê lá, posição espacial e temporal, no outro, ao percebê-lo como um igual e, ao mesmo tempo, outro aqui, em sua intencionalidade, compreendendo como outro” (BICUDO, 2006, p.66).

Um indivíduo percebe o conjunto das coisas naturais, as quais também estão imbuídas no mundo cultural. Por isso, para buscar a compreensão do todo, é preciso juntar as duas visões: a do perceber e a do ser percebido.

Se essas observações são corretas e se conseguimos mostrar que uma obra de arte é percebida, uma filosofia da percepção encontra-se imediatamente liberada dos mal-entendidos que poderíamos opor a ela como objeções. O mundo percebido não é apenas o conjunto de coisas naturais, é também os quadros, as músicas, os livros, tudo o que os alemães chamam de um *mundo cultural*. Ao mergulhar no mundo percebido, longe de termos estreitado nosso horizonte e de nos termos limitado ao pedregulho ou à água, encontramos os meios de contemplar as obras de arte da palavra e da cultura em sua riqueza originais (PONTY, 2004, p.65-66- grifos do autor).

Nesse sentido, a percepção, na fenomenologia, se dá pela racionalidade das impressões de fora, sendo que a partir dessas impressões é que se formam as ideias, ou seja, é com o raciocínio que se percebe a realidade. Assim, temos que o fenômeno não

explica as coisas, antes, ele é descrito como o pesquisador o percebe na sua totalidade e resulta de uma percepção interna e externa, que concebe as “[...] obras da ciência como provisórias e aproximativas” (PONTY, 2004, p.68). Para manter a consciência e a verdade, as ambiguidades e incompletudes devem ser analisadas em nosso tempo, pois o fenômeno engloba o conhecimento de si, do outro e do mundo.

Sendo assim, é a partir desse cenário apresentado pelo método fenomenológico, que buscamos, por meio da linguagem, a experiência vivida pelo outro. Uma das ferramentas que utilizamos para analisar essas experiências, no caso específico desse estudo, as relações entre a Provinha Brasil e a prática do professor alfabetizador, foram as histórias de vida contadas por meio das narrativas. Nas próximas seções, portanto, partindo desse enfoque, iremos examinar de que maneira as narrativas podem auxiliar na pesquisa sobre como a Provinha Brasil está influenciando a prática docente do professor que atua nos segundos anos do Ensino Fundamental.

3.3 Investigando por meio de narrativas

A razão de a narrativa ser um instrumento utilizado nas pesquisas sobre a educação é o fato de que os seres humanos são contadores de histórias, relatando por meio delas a forma como experimentam o mundo, de forma individual e social. Connelly e Clandinin (1995, p.12) enfatizam que a educação constrói e reconstrói histórias pessoais e sociais, pois está composta por personagens, como professores e alunos, que contam a sua própria história e a dos demais.

As narrativas se constituíram como ferramenta de investigação nas ciências sociais por volta dos anos setenta. A educação, como um fenômeno social, passa a utilizar-se dos memoriais numa perspectiva interpretativa, que busca significados e significações nas palavras, sendo relatada na primeira pessoa, tendo seus atores como foco central da pesquisa, como co-investigadores de sua própria vida, numa dimensão temporal e biográfica.

É, portanto, uma metodologia que possui uma forma de construir a realidade do ser e busca o conhecimento social na subjetividade e na intersubjetividade, pois expressa as dimensões da experiência vivida na construção social da realidade. As histórias, por se situarem entre o geral e o particular, fazem a mediação entre as ciências e o pessoal, na prática e nas situações concretas da vida.

Nas narrativas, encontramos imagens, mitos e metáforas, impregnadas de uma moral significativa e importantes para o desenvolvimento humano. Connelly e Clandinin (1995, p.15), citam Dorson (1976), que propôs uma ampla lista de investigação narrativa, abrangendo fenômenos como a “[...] cultura material, costumes, artes, épica, romances, provérbios, adivinhas, poemas e mitos”. O que Bolívar (2002, p.5), descreve como "evidências originais do mundo e da vida”, pois, para ele, o relato consegue apreender toda uma nuance dos significados da trama humana, como “[...] motivações, sentimentos, desejos e propósitos”, que não poderiam ser expressos por meio de um raciocínio lógico-formal. A narrativa é autoestruturante, revela em suas expressões os sentidos singulares e as lógicas particulares no desenvolvimento de sua argumentação.

Connelly e Clandinin (1995) visualizam as narrativas como metáforas que desvelam as relações de ensino e aprendizagem, contextualizando o sentido das situações escolares. Situam as investigações por meio de narrativas na matriz qualitativa, uma vez que estão baseadas na experiência de vida e nas qualidades de vida e educação.

Nesta perspectiva, no processo de investigação de uma narrativa o participante não é mero objeto da investigação, mas está em uma situação de igualdade, de atenção mútua e possui sentimento de conexão. Essa conexão de colaboração destacam como ponto favorável para o desenrolar da investigação narrativa, pois ambos, pesquisadores e pesquisados, possuem voz, no sentido que são participantes de seus relatos, construindo e reconstruindo a narrativa compartilhada.

Para Nóvoa (2009), as dimensões pessoais e profissionais são intrínsecas, pois o professor ensina aquilo que ele é:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p.38).

Todas as narrativas possuem seus materiais ordenados numa sequência temporal, com expectativas intencionais associadas aos objetivos e sua análise, portanto, deve ser guiada pelo sentido de sua totalidade.

3.4 A narrativa como processo de reflexão e formação

A finalidade da escola é desenvolver o ser humano e os professores são os profissionais que mediam este processo, com a função de preparar o indivíduo para além da instrução, ao construir conhecimento e compromisso político.

A docência pode ser ordenada, conforme as considerações de Teixeira (2012), em múltiplas capacidades, entre eles, os saberes, o conhecimento e as competências. Os saberes são sistemas teóricos vividos no exercício da profissão, com origem na formação docente e nos saberes em relação a disciplinas, currículos e as experiências vividas. O conhecimento é a base que faz a articulação entre o conteúdo e a aprendizagem, ao se colocar em prática vários conhecimentos, como os conteúdos gerais e específicos, as ideias essenciais de um campo, os aspectos de ensino aprendizagem, as formas de ensinar, como os alunos aprendem e se desenvolvem, os objetivos educacionais e os conhecimentos curriculares.

Para Teixeira (2012), o conhecimento é o saber sistematizado de certo modo para a sua transmissão, colocado em ação na atuação do sujeito, que se torna competente. O saber só é apropriado pelo sujeito quando fizer sentido. Logo, aprender é construir a si mesmo. A relação significativa do sujeito com o saber na formação docente é um processo contínuo, de socialização, em que o sujeito compõe sua autonomia e sua identidade, na medida em que forma e transforma, ou seja, organiza a sua experiência de modo consciente. Assim, a formação ocorre na medida em que há uma reflexão sobre a experiência e a realidade.

A ação pedagógica define a profissão docente, que articula conhecimentos e práticas. O saber da experiência pessoal é formado entre a mediação do “conhecimento e a vida humana, à medida que lhe atribui sentido” (TEIXEIRA, 2012, p. 8). Nesse sentido, a análise de formação “[...] separa a aprendizagem da experiência e a teoria da prática, porém sempre integrado à dimensão social, sob um enfoque clínico” (TEIXEIRA, 2012, p. 9).

Essa experiência refletida, avaliando o que deu certo ou não e o porquê desses resultados, a autora define como enfoque clínico. Teixeira (2012, p.9), retoma as ideias de Ferry (2008) e Charlot (2001) e relembra que embora a formação seja mediada por outros, ela sempre será autoformação. Pensar o professor como experiência é perceber essa

relação que ele estabelece como saber, fazendo a construção de si, de forma autoassumida.

Embora os espaços escolares favoreçam a falta de reflexão, pois as ações são reproduzidas de forma repetitiva, sem reflexão, a formação é um processo contínuo, que faz parte da vida cotidiana dos professores e das escolas, em que o professor é o sujeito que protagoniza a sua formação, por meio de práticas de reflexão coletiva de situações próprias da escola, dessa forma, articulando o processo clínico e investigativo durante o seu processo de formação.

Essa reflexão sobre suas práticas pessoais e profissionais se dá por meio dos relatos de vida, que levam o sujeito a se ver e se reconhecer naquilo que está ali. As narrativas, dessa forma, se constituem em fontes importantes para considerar os meios que dão sentidos às experiências dos sujeitos.

Existem múltiplas práticas e representações sobre a formação educativa dos sujeitos. Souza (2008) as define como a *invenção de si*, “[...] que associada ao recurso da autobiografia espelha potencialidades do método de conhecimento e formação e a constatação da multiplicidade das configurações culturais brasileiras impõe a busca de caminhos também inovadores para as práticas educativas” (SOUZA, 2008, p. 33).

No Brasil, o processo biográfico manteve o vínculo com as investigações na área da educação. Suas produções repercutem as teorias e as metodologias em várias disciplinas e áreas do conhecimento, das quais a pesquisa/formação se destaca.

A formação é um processo próprio do sujeito, onde ele é o ator principal, que avalia de forma retrospectiva os percursos de sua vida. Segundo Nóvoa (2010, p.168) “[...] é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o percurso de sua vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável”.

Em uma pesquisa em que o seu objeto são as narrativas, a relação entre pesquisador e pesquisado devem ser levados em conta, assim como o contexto em que foram formuladas. O método supõe, assim, o processo de tomada de consciência por meio da práxis humana. A subjetividade deve ser elevada em nível de produção de conhecimento.

Uma pesquisa biográfica leva em conta as relações complexas entre o indivíduo e o seu entorno “histórico, sociais, culturais, linguísticas, econômicos, políticos” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.523), as representações de si e a dos outros, entre o

sujeito e suas experiências ao longo de sua vida. Busca mostrar como o indivíduo, que é um ser social, dá forma às suas vivências, como os acontecimentos vão atribuindo significados ao seu meio social e de que forma atualiza e reproduz sua linguagem cultural e social. A produção é recíproca, em um processo de interação entre o individual e o social: “o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524).

Tem por objeto de estudo a forma como o indivíduo se constitui ao mesmo tempo como ser social e singular, elaborando suas experiências dentro da sua percepção de tempo e espaço: “a pesquisa biográfica estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.524-525).

Entendemos, dessa forma, que o método autobiográfico possibilita o autoconhecimento. Teixeira (2012) ressalta que essa relação entre pesquisador e professor, em “estar com”, não é harmônica, nem hierárquica, é uma relação que está em conflito. Leva o próprio sujeito a investigar sua vida, desenvolvendo sua consciência crítica e o fazendo refletir e ser histórico, pois carrega um significado pessoal muito forte, provoca a revisão do passado e sua reestruturação diante do contexto presente e das probabilidades sobre o futuro.

Em tal perspectiva, a autora define pesquisa formação como sendo aquela em que cada passo espelha uma experiência a ser formulada, que possibilita a cada sujeito envolvido fazer uma reflexão teórica sobre sua formação e leva os sujeitos a conhecerem os caminhos por eles percorridos. Oportuniza a compreensão de como ocorre o processo de formação e de que forma os adultos aprendem e adquirem conhecimentos, por meio de formulações de questões.

Os relatos das experiências descritas pelo discurso narrativo são constituídos por uma pluralidade de formas discursivas que se entrecruzam, independente da forma em que se apresentam, podendo ser apresentados de forma argumentativa, explicativa, avaliativa ou descritiva.

Uma das formas de coleta da fala do sujeito, para assimilar a sua singularidade e os elementos essenciais da individualidade de sua experiência relatada, é a entrevista.

As entrevistas levam em conta o contexto e possibilitam compreender, por meio do sentimento que o indivíduo tem de si, as interpretações dos fatos e situações que o sujeito faz de sua existência.

O fato de esta fala (e a experiência que relata) ser atravessada pela história, pelo social, pelo político, de ser em grande parte feita de representações, crenças coletivas, de discursos alheios, em suma, o fato de ela ser uma fala de sua época e de sua sociedade é plenamente reconhecido pela pesquisa biográfica que vai mais além: faz dela uma dimensão constitutiva da individualidade (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526).

Para a Delory-Momberger (2012) existe uma relação de dualidade de posições entre o entrevistador e o entrevistado, ao mesmo tempo em que ocorre uma ação de reciprocidade e formas de intercâmbio, um encontro dialógico entre dois sujeitos, sem hierarquia. Assim como o pesquisador influencia e age sobre a fala do entrevistado, este, ao mesmo tempo, pode ajustar suas palavras em razão das expectativas do entrevistador. Na entrevista de uma pesquisa biográfica, também há uma prática de dupla investigação entre os envolvidos: “o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.527).

A entrevista, por meio do relato, é o ato de contar e produzir efeitos sobre o que se conta, é a experiência que se dá a conhecer no texto. O relato envolve a intencionalidade na ação do ser humano, que atribui alegorias que dão conhecer a si próprios, os seus valores, os meios que dispõe e como enfrenta os obstáculos.

Para fazer uma análise dos elementos de leitura dos relatos obtidos, situados dentro da singularidade e da formalização científica, Delory-Momberger (2012), propõe quatro categorias: formas de discurso, esquema de ação, motivos recorrentes e gestão biográfica.

As formas de discurso são as várias maneiras de organização discursiva. O esquema de ação leva em conta as atitudes e a reação perante os acontecimentos. Os motivos recorrentes são a forma como o indivíduo se reconhece e interpreta sua vivência. A quarta categoria, gestão biográfica, se refere à realidade sócio individual, a influência entre o pessoal e o coletivo.

Este recorte de caráter fenomenológico possibilita ao pesquisador perceber os fenômenos pela corporeidade, baseada na abordagem das narrativas e na formação do

sujeito pesquisado. Busca a compreensão dos fatos do mundo existencial, interessado nos significados do fenômeno atribuído pelos sujeitos observados, daquele que percebe e é percebido. A observação e a análise direta dos fenômenos é um eficaz instrumento de ação para a formação do processo humano. Abre possibilidades para a investigação do ser-do-homem, que confirma nossa condição histórica de seres mundanos.

Nesse sentido, é por meio da investigação da narrativa que se constitui um processo de interação com os outros, no esforço de alcançar as causas, as intenções e objetivos ocultos em suas ações. Esta interação permite ao investigador um maior conhecimento do outro e de si mesmo.

Como o sujeito da pesquisa é o professor, as narrativas baseadas em histórias vividas valorizam suas vivências e experiências, despertam em sua memória o seu percurso ao longo da vida. Assim, esta metodologia é um elemento promotor de um conhecimento sobre a vida dos outros e sobre si próprio.

Em tal contexto, foram analisadas as narrativas, por meio de entrevistas semiestruturadas, orais e escritas, de seis professoras alfabetizadoras do segundo ano do Ensino Fundamental, de duas escolas de duas redes de ensino público, da cidade de Campo Grande/MS, para compreender como suas narrativas revelam seu posicionamento, aspectos de sua experiência e suas angústias diante das aplicações e implicações da Provinha Brasil. Essas entrevistas e narrativas foram obtidas dentro de um processo de pesquisa sobre a influência da Provinha na prática pedagógica do professor. As professoras entrevistadas, aqui descritas, serão denominadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

Para essa pesquisa, selecionamos duas escolas de redes públicas distintas, com as quais a pesquisadora tem proximidades de relacionamentos profissional: uma municipal, onde já fiz substituições e a outra estadual, na qual trabalho. No entanto, ambas atendem alunos advindos do mesmo contexto socioeconômico de classe média baixa, cuja maioria dos responsáveis não possui o ensino médio completo, localizadas em bairros periféricos nas regiões noroeste e sudoeste da cidade.

De cada escola foram entrevistadas três professoras. Quanto à formação, além da licenciatura em Pedagogia, dos seis sujeitos, duas docentes possuem Mestrado, uma em Educação (P1) e outra na área de Ciências Biológicas (P2); a professora P6 fez três especializações: em Gestão Escolar, Alfabetização e Coordenação Pedagógica.

Sobre o tempo de docência, duas possuem experiência de mais de quinze anos na alfabetização (P1 e P2), duas são professoras iniciantes, com menos de cinco anos de profissão (P4 e P5) e duas possuem entre seis e dez anos de profissão, mas trabalhando em outras séries ou mesmo na coordenação (P3 e P6).

Para facilitar as discussões em torno do tema, recolhemos as narrativas dessa pesquisa em três momentos distintos, por meio de entrevistas semiestruturadas, que foram realizadas em encontros da pesquisadora com os participantes. As discussões foram gravadas e sua transcrição se converteu em registro de pesquisa, além da produção de uma pequena narrativa escrita. Tentei conduzir as questões de forma mais natural possível, como uma conversa informal, evitando o tom de interrogatório e permitindo que o discurso fluísse livremente.

A entrevista principal realizada com as professoras alfabetizadoras foi baseada em dezesseis questões norteadoras, realizada de forma individual, a qual foi gravada e posteriormente transcrita em forma de narrativa.

Quadro 11. Roteiro da entrevista 1

Questões norteadoras	
1	O que a palavra avaliação significa para você?
2	Quais sentimentos são mobilizados, quando você é avaliada?
3	Quais sentimentos você tem ao aplicar uma avaliação?
4	Como você aplica a Provinha? Como organiza a sala? Como prepara os alunos?
5	Durante a aplicação, você interfere (chama a atenção) do aluno que marca uma questão antes de ser lida pela professora? De que forma o faz? Se você perceber que o aluno que tem condições de acertar a resposta e não fez, você interfere? Como?
6	Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?
7	Para você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?

Continua

Continuação Quadro 12.

8	A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem? De que forma?
9	De que forma os resultados das avaliações chegam até você?
10	O retorno das avaliações chega até você a tempo hábil para trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?
11	Em que você se apoia mais: no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual lhe ajuda mais?
12	Quais as cobranças da escola referente a Provinha Brasil?
13	Existe algum tipo de comparação entre o resultado das turmas? De que forma?
14	No seu trabalho pedagógico, a Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho? Mudou alguma coisa na sua prática? O quê, por exemplo...
15	Como você trabalha com seus alunos para melhorar o resultado na avaliação?
16	O resultado da avaliação da Provinha Brasil fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Como você atende estas especificidades?

Fonte: Dados da pesquisa.

Organização: A autora.

No entanto, anteriormente, no final de 2014, foi realizada uma espécie de entrevista preliminar da pesquisa, composta por seis questões, aqui denominada entrevista 2, também gravada em áudio e transcrita em forma de narrativa (oral), além de uma narrativa escrita. Composta por seis questões norteadoras, tendo como sujeitos apenas as três professoras da escola da rede estadual (P1, P2 e P3), onde eu possuía um vínculo mais estreito. Esses dados produzidos serviram, portanto, para subsidiar a formulação do roteiro da entrevista principal (1) que, por ficar mais abrangente e incluir todos os sujeitos, acabou sendo a principal fonte de dados.

Como nessa entrevista preliminar não foi possível reunir todas as professoras ao mesmo tempo, devido aos horários de planejamento não coincidirem, foi preciso realizá-la em dois momentos: no primeiro, a entrevista (2) teve a participação de duas professoras (P1 e P2); no segundo, apenas com a P3, individualmente. Nessa ocasião, também foi solicitado que produzissem uma narrativa escrita.

Quadro 12. Roteiro da entrevista 2

Questões norteadoras	
1	Qual é a opinião de vocês a respeito de uma pesquisa para verificar qual é a influência da Provinha Brasil no trabalho de vocês, e do Pacto na atuação do professor?
2	O que significa pra vocês a Provinha Brasil, como é que vocês veem isto?
3	Mudou alguma coisa na prática de vocês depois da provinha? Como é que você chegou ao resultado?
4	Você mesma coletou os dados a partir da prova?
5	Mudou alguma coisa na prática de vocês depois da provinha?
6	(Narrativa escrita) Como que você vê a Provinha Brasil, o que vocês acham de fazer uma pesquisa sobre isso, se isso pode ajudar alguma coisa no trabalho de vocês ou não? Quanto ao Pacto, o que vocês percebem que contribuiu para vocês?

Fonte: Dados da pesquisa.

Organização: A autora

Para facilitar a compreensão da forma como foram feitas as transcrições, o Quadro 13 indica os sinais usados e exemplos de sua utilização. As pontuações foram aplicadas de forma a tornar a escrita o mais próximo possível da intenção da fala das professoras. A norma culta foi mantida parcialmente, para facilitar o entendimento do que a professora realmente falou, levando-se em consideração que a língua falada guarda diferenças importantes da língua escrita, e que uma transcrição rigorosa para a norma culta criaria uma linguagem artificial, diferente da situação informal que se procurou manter nas entrevistas.

Quadro 13. Sinais utilizados na transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	(...)	então o seu trabalho não (...).
Entonação enfática	Maiúscula	absorver TUDO e dizer amém.
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma...retenção
Citações da própria fala emitida em outro contexto ou da fala de outrem, durante a gravação.	“ ”	Eu mesma comentei este ano com a diretora, falei: “ó, este ano eu fui honesta de novo”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Organização: A autora

Após as análises preliminar da narrativas, realizou-se uma devolutiva às professoras, feita por meio de uma apresentação em Power Point. No primeiro momento

o objetivo era reunir todas as professoras ao mesmo tempo, contudo não foi possível por incompatibilidade de horário, dividimos, então, a apresentação em duas etapas, uma para cada escola.

As discussões provocadas pela análise apresentada subsidiaram a produção de uma narrativa escrita, em que as professoras, reconhecendo-se, ou não, como sujeitos nas análises de seus relatos anteriores, pudessem acrescentar ou alterar, daquela apreciação, aquilo que em seu entendimento havia faltado ou lhes incomodava. O objetivo final desse terceiro encontro foi buscar na voz dessas professoras alfabetizadoras a sua experiência, seus conhecimentos e suas angústias diante da avaliação diagnóstica Provinha Brasil. Mesmo realizando a reunião em duas etapas, para contemplar todos os sujeitos, somente conseguimos dar a devolutiva a duas professoras de cada escola, pois, na escola estadual, a professora P3, naquela ocasião, não fazia mais parte do quadro de docentes da escola e a professora P4, da rede municipal, estava em reunião de conselho de classe na mesma data e horário. As professoras que puderam participar se reconheceram nas análises das narrativas apresentadas a elas, e algumas manifestaram que as narrativas das outras professoras complementaram as suas.

Quando as professoras narram suas experiências vividas, que foram construídas no decorrer de seu desenvolvimento profissional, segundo Teixeira (2012), a fazem repletas de significado pessoal e não de forma linear. Por isso, organizamos os dados por eixos, buscando nas narrativas orais e escritas, independente da ordem em que foram narradas, o que as professoras pensam sobre: avaliação, avaliação de larga escala e o papel da Provinha Brasil, a aplicação da prova, e sobre o trabalho do professor. A ordem das questões foi alterada na apresentação das análises. (Cf. Quadro 14).]

Quadro 14. Os dados agrupados por eixos

Eixos	Dados
1. Sobre avaliação no contexto escolar	Descrição: Os sentimentos e conflitos vividos diante de uma avaliação (Baseadas nas questões de 1 a 3)
2. Sobre a avaliação de larga escala e o papel da Provinha Brasil	Descrição: Como as professoras alfabetizadoras percebem uma avaliação de larga escala em alfabetização (Baseadas nas questões de 6 a 10)
3. Sobre a aplicação da prova	Descrição: As implicações na aplicação da Provinha Brasil (Baseadas nas questões 4 e 5)
Eixo 4. Sobre o trabalho do professor:	Descrição: Os efeitos da Provinha Brasil sobre o trabalho do professor (Baseadas nas questões de 11 a 16)

Fonte: Dados da pesquisa.

Organização: A autora

Antes de realizar a entrevista 1, também observei a aplicação da Provinha em três salas de aula da escola da rede estadual. No relatório das observações, optei por não registrar ou descrever todos os procedimentos seguidos e orientados pelo guia, mas sim aqueles fatos que diferem um pouco daquelas recomendações. Ao mesmo tempo em que o pesquisador investiga, também registra suas observações das atividades ocorridas. Dessa forma, os apontamentos se constituem como dados da pesquisa, pois são registros ativos da construção dos eventos ocorridos.

Nas palavras de Souza (2014), a narração oral ou escrita oportuniza ao sujeito explicitar as marcas de sua formação e a construção de sua identidade pessoal e coletiva. É um espaço que escuta a voz desse sujeito que diz como vive, manifestando seu pensamento e sua forma de ser, ao relatar sua experiência e aprendizagens sociais e profissionais. Em tal contexto, expressa modos de socialização de experiências, de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida.

Dessa forma, as narrativas (auto) biográficas se constituíram como corpus de análise dessa pesquisa, por entender que se devam levar em conta os aspectos históricos e subjetivos das experiências na trajetória de vida do sujeito, “[...] frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si” (SOUZA,2014, p.43). No próximo capítulo, portanto, apresentarei a análise das narrativas orais e escritas, a fim de compreender, sob o ponto de vista das professoras, quais as influências da Provinha Brasil em sua prática docente.

CAPÍTULO IV

A INFLUÊNCIA DA PROVINHA BRASIL NA VOZ DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Para responder às demandas políticas, sociais e educacionais, segundo Mortatti (2010), o sistema de ensino brasileiro procurou elaborar projetos que se tornaram marcados por tensões, rupturas e disputas políticas em cada período histórico, com o enfoque em métodos e estratégias de ensinar. No Brasil, os métodos sempre foram utilizados de forma mista, sendo que, de acordo com Frade (2007), a partir da década de 1930, os métodos intuitivo e ativo influenciaram o trabalho do professor, na escolha de textos e jogos de alfabetização, por exemplo, independentemente do método utilizado por este. A partir da década de 1980, se destacam a adoção dos modelos teóricos construtivista, interacionismo linguístico e letramento. Em fins da década de 1990, o conceito do letramento provocou alterações paradigmáticas, estabelecendo uma busca por escrita e leitura contextualizada, dentro das esferas socioculturais, que viabilizassem uma melhor compreensão por parte da criança.

Em busca da melhoria da qualidade de ensino, foram implementadas políticas de acompanhamento que utilizam instrumentos de avaliação e afetam o trabalho do professor. Em tal contexto, foi criado em 2007, como complemento da avaliação da educação básica, a Provinha Brasil, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no processo de alfabetização. Os resultados dessa avaliação, segundo os documentos que a legitimam, serviriam para diagnosticar, intervir e criar instrumentos pedagógicos que permitissem fazer intervenções corretivas, preventivamente, para superar as dificuldades apresentadas pelos alunos e, ainda, estabelecer metas e políticas para melhorar a qualidade de ensino e reduzir as desigualdades.

No entanto, a escola não é só um lugar onde os alunos aprendem. É, principalmente, o local onde o professor exercita seu trabalho e produz sua profissionalidade, entendida como um percurso individual e diversificado na forma de aprender, tanto na dimensão pessoal, quanto profissional e organizacional. Ao descrever suas observações, Day (2004) explicita que os alunos afetam significativamente a forma como os professores concebem seu trabalho, a sua identidade profissional, o seu envolvimento e o sentido que dão a si próprios.

Conforme as análises de Canário (1998), a trajetória profissional docente é um processo de socialização permanente, o que remete, nesta perspectiva, à estratégia de formação “centrada na escola”, na reinvenção de novos modos de socialização profissional que possam produzir mudanças de fato nos professores e nas escolas, em antítese à formação descontextualizada e escolarizada que está posta.

Dessa forma, é nessa perspectiva que foram analisadas as narrativas, orais e escritas, de seis professoras alfabetizadoras do segundo ano do Ensino Fundamental, de duas escolas das redes públicas, na cidade de Campo Grande/MS, em busca de indícios que demonstrem quais as implicações, sob o ponto de vista dessas protagonistas do processo de ensino, das aplicações e dos resultados da Provinha Brasil, no seu fazer pedagógico diário e nas formas como veem e entendem a educação.

4.1 Desvelando as implicações contidas nas vozes das professoras alfabetizadoras frente a Provinha Brasil

A análise de narrativas, numa perspectiva compreensivo-interpretativa, segundo os conceitos de Souza (2014), evidencia uma relação colaborativa entre o entrevistado e o entrevistador. Nesse tipo de interpretação, buscamos regularidades e irregularidades, partindo da singularidade da vivência de cada sujeito para o contexto coletivo, em um processo de pesquisa formação. Para tanto, dividimos as análises das narrativas em quatro eixos, com a pretensão de elucidar a complexidade que envolve todo o processo de uma avaliação de larga escala, levando em conta como as professoras experienciam sobre: avaliação, avaliação em larga escala e o papel da Provinha Brasil, a aplicação da prova e, por último, a prática do professor.

4.1.1 Os sentimentos e conflitos vividos diante de uma avaliação

Durante toda a nossa vida passamos pelo processo permanente de avaliar e sermos avaliados, de forma consciente e inconsciente. Em termos de educação, a avaliação é um instrumento de controle oficial e formativa, que tem por finalidade o desenvolvimento do aluno, diagnosticar suas dificuldades para levá-lo a superá-las. Ao mesmo tempo pode estar carregada, como ressalta Vasconcellos (2007), de violência simbólica e psicológica, com efeitos de inculcação ideológica. Freitas (2010), ainda salienta que além de verificar

o conhecimento do aluno, a avaliação também controla e molda seu comportamento, impondo valores e atitudes.

Sordi (2009) apresenta critérios de que uma avaliação classificatória emite valores sobre o trabalho do outro sem levar em conta o seu processo vivido, o que leva o imaginário social a comparações, seleções e exclusão de pessoas e instituições. Enquanto que Esteban (2013) afirma que, ao classificar com o objetivo de vigiar e punir, esta segrega os sujeitos e obstaculiza o diálogo, a cooperação e aguça a competição. A autora expõe que esse percurso de avaliação do ensino escolar também incide sobre o sujeito professor.

Por esse prisma, ao narrar de si as professoras destacam o que pensam, o que fazem, como constroem e desenvolvem seus saberes no dia a dia da sala de aula. Revelam seu imaginário, entendido por Nogueira e Prado (2014, p.74) “[...] como construções simbólicas e subjetivas constituídas no caldo da cultura social, associadas aos modos como as pessoas orientam suas vidas”. Silva (2014, p.31-32) e Schroeder (2014, p.85), descrevem, de forma análoga que, na concepção de Durand (1997), o imaginário é um sistema vivo de imagens que dá sentido ao sujeito frente ao mundo, com o outro e consigo mesmo, pela experiência de vida.

As regularidades encontradas nas narrativas das professoras entrevistadas, sobre a definição do significado da palavra “avaliação” (primeira pergunta do questionário, Cf. Apêndice B), podemos destacar que a maior preocupação de três das professoras (P2, P3 e P6) está centrada na perspectiva do professor, em relação aos objetivos alcançados e à forma como devem direcionar seu trabalho para alcançar as metas esperadas, como pode ser notado nos excertos de suas narrativas:

[...] pra eu avaliar o aluno, se pode dar continuidade ou se tem que voltar na matéria, ou para ver a minha avaliação como professora... se o aluno está conseguindo alcançar os objetivos (P2).

Para mim ela significa um norte, uma orientação de como os alunos estão com a aprendizagem (P3).

Porque a gente é avaliado a todo momento. [...] na verdade provar que você está no caminho certo ou que você precisa repensar sua... enquanto educador, repensar a sua prática. [...] Então eu penso que avaliar é reavaliar a sua vida, a sua prática (P6).

Já as professoras P1, P4 e P5 focam a avaliação formativa, centrada na formação e no acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno. A professora P4 destaca, ainda, a responsabilidade do professor na elaboração da avaliação, para não prejudicar ou desestimular a aprendizagem da criança.

Avaliação? É você acompanhar o desenvolvimento da criança. [...] Mas assim... o principal é você acompanhar o desenvolvimento da criança. Seria tentar fazer a avaliação formativa... depois a somativa (P1).

A avaliação é contínua. [...] cada professor tem a... tem escolas que dão uma determinada maneira de você avaliar este aluno. Não só pela nota das atividades, da prova mensal, da prova bimestral. [...] porque você tem que respeitar o ritmo de cada aluno. Ele é parte mais difícil que eu acho da prática docente, é avaliação. Porque muitas vezes nós somos injustos com aquele aluno [...] muita responsabilidade por conta do professor. [...] dependendo do momento em que você vai avaliá-lo, você pode desestimular aquele aluno e prejudicá-lo mais adiante (P4).

Então, avaliação pra mim... a maturidade deles [...] vejo uma relação com a maturidade assim... (P5).

Percebe-se que a professora P2, ao dizer “[...] para ver a minha avaliação como professora [...]” faz uma relação da qualidade de seu empenho com o resultado da avaliação de seus alunos. A angústia de tentar corresponder às expectativas do avaliador passa a ser maior do que a de mensurar seus conhecimentos, pois “[...] a professora sabe, ou intui, que ao recortar alunos e alunas recorta a si mesma, que ao expô-los expõe-se, que ao avaliá-los avalia-se e é avaliada” (ESTEBAN, 2013, p. 22).

Nas falas das professoras P5 e P6, ao referir-se da falta de preocupação dos pais na educação dos filhos, na Progressão Continuada:

Até a primeira reunião de pais que eu tive, na primeira semana do segundo ano: “Nossa, agora ele vai ter de vir porque agora tem nota!” [...] Porque no primeiro ano o PC – Progressão Continuada, “ Ah, não tem nota!” Então os pais do segundo ano, quando ele inicia o segundo ano: “Ah, não! Agora tem nota!” E todos os alunos: “Nossa, professora! Vai ter prova!” (P5).

O pai quer ver aquela provinha: “ah, meu filho tirou 10, meu filho tirou 6”, então o pai ainda quer. A sociedade exige, né. E isso eu penso que vai perdurar por séculos (P6).

Percebe-se o quanto, no imaginário social, a visão da avaliação é distorcida, identificada como classificatória, que mede e promove, compara, seleciona e exclui. Em suas observações, Vasconcellos (2007) abrange a avaliação dentro de um contexto das práticas sociais, sob certos valores como: “o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização” que acabam influenciando na interpretação da finalidade da educação e da avaliação.

Segundo Esteban (2013), esse é um padrão ideológico estabelecido pelo “progresso” da competição. No entanto, quanto à progressão continuada, Freitas (2013a) explicita que esse é um assunto polêmico, pois requer uma prática educativa mais exigente e investigativa, enquanto que no senso comum é concebida como ausência de avaliação, ou seja, sem a reprovação não haveria como estimular o indivíduo à competição e ao mérito pessoal de eleger o melhor, o mais qualificado.

Cada indivíduo relata sua experiência na sua temporalidade e historicidade, conforme sua existência singular, ou seja, a partir da sua perspectiva, do seu contexto e do seu ponto de vista faz a interpretação de sua própria existência, atribui o sentido e valor a uma determinada situação. Delory-Momberger (2012) menciona que muitos episódios da experiência têm uma dimensão de automaticidade, porque são quadros sociais e culturais repetitivos, e, ainda que não conscientes na vivência do cotidiano, estão presentes.

Em tal contexto, Esteban (2013) declara que o processo de avaliar o outro faz com que o sujeito indague e se autoindague, ou seja, quando o professor avalia a criança sobre o conhecimento adquirido, ele também avalia sobre o que sabe e não sabe:

A professora, ao avaliar, é avaliada, coloca-se em contato com o movimento de permanente produção de conhecimento, atos entrelaçados no cotidiano escolar. Assim, ao investigar, por meio dos instrumentos e procedimentos de avaliação que vai criando em função da dinâmica peculiar de sua sala de aula, os percursos peculiares de seus alunos e alunas, sabe que se está confrontando também aos seus próprios conhecimentos e desconhecimentos, aprofundando-se em seu próprio trajeto, fazendo opções que levam tanto ao autoconhecimento quanto ao autodesconhecimento (ESTEBAN, 2013, p.34-35).

Ao serem questionadas sobre quais sentimentos eram mobilizados quando estavam sendo avaliadas, as professoras entrevistadas, dessa forma, revelam em suas narrativas o imaginário e a relação entre a avaliação de si e a aplicada aos seus alunos.

Expressaram a sensação de medo e angústia gerados pela insegurança ao mensurar seus conhecimentos.

A gente se sente um pouco insegura. Acho que é a mesma sensação do aluno, você fica assim como se estivesse engessado. Você tem que dar as respostas que o professor ou a pessoa que está lá na frente quer! Pelo menos é assim. [...] Tem a questão do erro, né? Porque a gente tem medo de errar... (P1).

Esse momento é o mais crítico, [...] quando você avalia é uma coisa, mas quando você é avaliada, você vê se aquilo dali está certo, se você pode dar um passo a mais na sua vida. [...] pra ver se eu estou preparada, [...] pra ver se eu consegui a meta (P2).

[...] Então o medo... dá medo quando você é avaliado, dá insegurança... (P4).

Ah, era horrível! No meu tempo, pra mim era muito ruim ser avaliada. Nossa, é muito... Medo, insegurança (P5).

Vamos dizer assim, a gente não se prepara para ser avaliada, a gente não está preparada para isso (P6).

A professora P3, ao declarar que “[...] quando eu era estudante eu via [a avaliação] como um massacre! Eu era massacrada! [...] Então era maçante. [...] semana de prova eu ficava muito agitada, muito doente e com medo, porque tinha nota” desvela o imaginário como mediador da sua relação consigo mesma, com o avaliador e com a avaliação, ao revelar sua aversão a um processo classificatório, dentro de um sistema descrito por Esteban (2014) como práticas sociais que visam avaliar para “vigiar e punir”. Esta relação de poder do aplicador, ao aplicar uma avaliação, percebida de forma negativa pela professora P3, também afeta o seu cotidiano profissional, ao tentar transformar essa mediação com seus alunos em algo menos doloroso, quando diz: “Hoje eu procuro fazer as provas para os meus alunos avaliados de acordo que eles não sofram o que eu sofri” (P3). No entanto, durante a observação de sua aplicação da Provinha Brasil, chama a atenção de um dos estudantes, com voz um tanto alterada, dizendo: “*Você está no meio da prova! Isto é sério!*”, o que revela que seus medos e angústias vividos voltam durante seu processo avaliativo, influenciando sua postura e sua conduta ao aplicar uma avaliação aos seus alunos.

Segundo Nogueira e Prado (2014), a narrativa possibilita às professoras falar de suas experiências, de sua própria história, de forma consciente, mas também desvela o

imaginário e as estruturas que dão sentido às suas vidas, pois remetem ao significado que dão às suas experiências, dentro de um contexto histórico e social. Segundo Silva (2014), os complexos imaginários, baseado na obra de Durand (1997) carregam certa bagagem de sua intimidade, que pode se apresentar de forma positiva ou negativa e, quando de forma negativa, gera angústias.

Nesse sentido, ao acompanhar e observar a aplicação da Provinha Brasil nas salas de aula, notamos a preocupação excessiva das professoras com o desempenho de seus alunos, pois demonstravam grande ansiedade referente aos erros e acertos das crianças, temendo uma retaliação caso seus alunos não apresentassem um resultado positivo.

Christopher Day (2004) apresenta a importância das emoções dos professores em sua prática de ensino, pois afirma que elas afetam o seu trabalho, tanto para o lado positivo como para o negativo. Afirma que há uma correlação “[...] entre o pensamento e os sentimentos e entre os sentimentos e a memória. Quando os sentimentos são ignorados, podem actuar sem serem notados e, assim, terem influências negativas ou positivas que não foram reconhecidas” (DAY, 2004, p. 86). Para o autor, portanto, os sentimentos de paixão, muitas vezes, são inconscientes e capazes de alterar o comportamento e o julgamento de forma irracional.

A professora P6, assim como a professora P2, reconhece a tensão ao serem avaliadas: se sentem frustradas quando o objetivo não é alcançado, ao mesmo tempo que a concebem como algo gratificante, quando o resultado é favorável. Sentimento esse produzido pela “inclusão ou exclusão” no processo em que o rendimento do sujeito é, segundo Esteban (2013), medido e classificado como “o bom” ou o “mau” aluno.

Quando eu não estudo ela é negativa. Haha. Quando eu estudo, então nossa, aí é uma sensação muito grande (P2).

É interessante que quando a gente é avaliada e a gente vê que você deu o seu melhor, você se sente muito bem. Em contrapartida, quando você não espera aquela... aqueles conceitos, você se sente frustrada, primeiramente (P6).

Ao explorar o problema da avaliação escolar, Vasconcellos (2007), descreve que os efeitos de pressão realizada sobre os alunos, os levam a um grande mal estar físico e psicológico. A professora P5 relata o mal estar e a insegurança de alunos e a pressão dos pais diante uma avaliação: “É porque está me dando dor de barriga - Até nos meus alunos

do primeiro ano. Por quê? Porque os pais... saiu do primeiro ano: “Oh, agora já tem avaliação!” Então você já vem com aquele medo” (P5).

A terceira questão da entrevista trazia o processo inverso: se antes o enfoque era em quem estava sendo avaliado, agora questionamos sobre aquele que aplica a prova e avalia o outro: Quais sentimentos você tem ao aplicar uma avaliação?

Contrapondo suas angústias ao enfrentar uma avaliação, as professoras manifestaram que procuram fazer o possível para deixar seus aprendizes à vontade. Entretanto, a cobrança e a pressão externa em apresentar resultados positivos geram, similantemente, angústias e ansiedade, o que se reflete diretamente no modo como as professoras elaboram e aplicam suas avaliações.

Olha, eu procuro... deixar as crianças à vontade na medida do possível. Só que como existe uma cobrança muito grande que nós temos que apresentar resultado, você acaba pressionando o aluno. A realidade é esta. Ontem mesmo fiz de língua portuguesa, e você sente isso, que você fica ali em cima. Você quer uma resposta, você precisa daquela resposta. Porque infelizmente a gente é cobrado. (P1)

Pra mim, a gente não pode ter aquela mentalidade de massacrar o aluno. Tem que ter a mentalidade de observar até onde que a gente está vendo o resultado do aluno (P2).

Em relação às provas, às avaliações que eu aplico, eu aplico a avaliação só porque tem que ter uma nota. Mas eu conheço meus alunos, conheço a evolução de cada um. Aplico só por... porque tem que aplicar. Eu aplico porque tem que ser aplicado mesmo, tem que ter um documento. Mas eu sou contra (P3).

Ansiedade. Eu fico ansiosa. [...] Então é bem complicado mesmo. Então o sentimento que eu tenho, maior é a ansiedade mesmo (P4).

E eu procuro não passar esse medo, porque eu acho que a avaliação é: quem sabe, sabe; quem não sabe, não sabe. [...] Então avaliar passando medo, eu acho que não é bom ser avaliado assim. Você tem que criar um ambiente pra ele dar o melhor dele. Na avaliação, eu acho que você tem que pesar isso tudo. [...] Eu acho que avaliação tem eu ser sempre positiva. A pessoa tem que estar num dia melhor para ser avaliado da melhor forma possível (P5).

Angustiante, às vezes. [...] essa frustração que na verdade você consegue, muitas vezes, fazendo com que esta criança que consegue participar na sala, ela se feche dentro dela na hora da avaliação. Então pra mim ela é angustiante e às vezes também ela verbaliza aquilo que ela me deu (P6).

Freitas et al (2014) descrevem a avaliação como um processo constante que visa o progresso do aluno, entretanto, a classificação, regulação e a seleção promovem cobranças por resultados positivos, que podem ser calculados, nomeados, ordenados e hierarquizados, corroboram com a descrição de Esteban (2013) referente às características da produção de conhecimento científico, marcado por um processo social de sistema classificatório, na vertente epistemológica e metodológica positivista.

O que está de acordo com a proposta do modelo dominante, com ênfase na “[...] quantificação e unificação dos sujeitos e organização curricular que prioriza um conhecimento objetivo e factual, mantendo e estimulando as fronteiras disciplinares e com uma atuação fortemente disciplinadora” (ESTEBAN, 2013, p.25). Nesse modelo, o professor, a escola ou o sistema educativo acaba por classificar o aluno como “bom” ou “mau”, de acordo com o rendimento quantificado. Day (2004) pontua, ainda, que mesmo que o professor tenha a coragem de ensinar de modo significativo, os testes estandardizados, os currículos e as agendas escolares, podem dificultá-lo com pressões inibidoras.

Mas... o principal é você acompanhar o desenvolvimento da criança. Seria tentar fazer a avaliação formativa... depois a somativa. Formativa já fica em segundo plano. Porque aqui no Estado EXIGE a somativa, mas na realidade o que vale mesmo, principalmente na alfabetização, é a formativa. É o dia a dia mesmo. [...] Porque infelizmente você é cobrado. Então a formativa acaba ficando em segundo plano, é ao contrário (P1).

Porque pra mim, eu penso que avaliação com o seu aluno não é necessário fazer, é apenas uma formalidade no papel. Porque aquele aluno que você acompanha no dia a dia, ele não precisa disso, ma como a nossa sociedade, a nossa instituição escola, ela então examina: avaliação formal (P6).

As professoras P1 e P6 desabafam sobre esse percurso do rendimento escolar que é permeada por uma avaliação classificatória e que, segundo Esteban (2013), afeta diretamente a atuação dos professores, uma vez que a avaliação sempre foi uma forma de controlar o ensino, apresentando rendimentos eficientes e eficazes. “Portanto, sobre eles estão postos, ainda que algumas vezes invisibilizados, mecanismos de vigilância e de punição” (ESTEBAN, 2013, p.20). Assim, o professor mede e classifica seus alunos e, ao mesmo tempo, esse resultado concede valores aos professores.

O processo de avaliação pedagógica, para Freitas et al (2014), é uma atividade que deveria ocorrer no transcorrer da aprendizagem e não no final do processo, pois sua finalidade é o desenvolvimento do aluno. Para ser completa, a avaliação deve dar “[...] dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido” (FREITAS et al, 2014, p. 14).

Nesse sentido, a professora P5 diz que avalia seu aluno além da classificação, pois para ela, é preciso levar outros elementos em conta no desenvolvimento do aluno, como o esforço e dedicação:

Você vê que ele está se desenvolvendo! Então você vai avaliar... [...] eu não dou nota assim, eu já sei quem é que está se esforçando. Às vezes, naquele momento não está bem, mas no outro vai estar (P5).

Nas entrevistas, as professora falaram que ficavam muito ansiosas, tanto na elaboração, em contemplar os objetivos propostos e as especificidades dos alunos, como com o resultado da avaliação, pois aí o professor constata a eficiência do seu trabalho, avalia se a sua forma de trabalhar está atingindo os objetivos propostos ou não.

Na realidade, ali no papel, você quer que o aluno dê a resposta que você trabalhou e, às vezes, o aluno não consegue ainda, porque ainda não está naquela etapa, não tem maturidade suficiente. E isso angustia a gente. É angustiante na realidade. O resultado né? Quando você vê o resultado é angustiante, porque a gente espera mais. E às vezes, a criança não consegue. [...] Você força (P1).

Quando você vai fazer uma avaliação, é o momento que você vai colocar as perguntas na prova, você tem que ver... ali já começa a avaliação, tanto pessoal como você olhar o seu aluno. Então o meu sentimento pra aplicar a prova, é em relação pra ver se o aluno está apropriado pra aquilo. Mas é um sentimento que eu quero de positividade, pra ver também se eu estou conseguindo atingir o meu objetivo. Porque, às vezes, pode... às vezes, você não conseguiu passar pra ele de um jeito e não é daquele jeito pra ele, é de outro. Então a avaliação é pra ver chegar. Eu acho assim, que qualquer uma, a Provinha Brasil ou a nossa mesmo, a interna, ela vê isso (P2).

Será que eu estou sendo justa na maneira de... quando sentamos e formulamos uma prova. Será que ali vou conseguir contemplar todos os objetivos... né? Que aquela avaliação tem que contemplar? Todos os conteúdos da maneira correta... às vezes você acha que a questão está simples e ela não está... Então é bem complicado mesmo (P4).

Angustiante, às vezes (P6).

Para Freitas et al (2014), o processo avaliativo cria juízos de valor e regula as relações entre professor e aluno, constrói imagens e autoimagens que influenciam nas decisões metodológicas que o professor aplica nas aulas. Neste sentido, as professoras também demonstram sua insegurança perante o seu trabalho pedagógico, que também está sendo avaliado. Fato que é reforçado por Morais (2012) ao apontar que as propostas de mudanças nas concepções e práticas de alfabetização em substituir os métodos tradicionais pelo discurso da necessidade de letrar tem gerado insegurança nos professores, tanto em como alfabetizar, como em como avaliar o desenvolvimento de seus alunos.

Baseado nas tirinhas da Mafalda tocante a avaliação, que estão na primeira parte do questionário (Cf. Apêndice B), a professora P1 analisa que o conhecimento não pode ser medido, mensurado.

É... na realidade o conhecimento a gente não mede com nota, né? Não dá pra medir, porque tem pessoas que não tem nenhum grau de escolaridade e tem um conhecimento AMPLO. E outros tem graus de escolaridade e não conseguem... não se informam, às vezes não tem informação. É difícil, não dá pra medir assim. A gente tenta, a gente mede... na realidade a avaliação nossa, nacional é... medida mesma de zero a dez, na realidade a gente não deveria medir (P1).

Porque pra mim, eu penso que avaliação com o seu aluno não é necessário fazer, é apenas uma formalidade no papel. Porque aquele aluno que você acompanha no dia a dia, ele não precisa disso, mas a nossa sociedade, a nossa instituição escola, ela então examina: avaliação formal (P6).

Em síntese as professoras percebem a avaliação como um instrumento de: autoavaliação, em que podem analisar se alcançaram metas, reavaliar seu trabalho e em qual direção devem desenvolvê-lo; de formação para acompanhar o desenvolvimento do aluno, medir se aluno alcançou as metas propostas ou não, e respeitar o ritmo de cada estudante sem prejudicá-lo; que provoca sentimentos desconfortáveis como o bem estar ou o mal estar, dependendo do nível de frustração ou a gratificação referente ao resultado, por isso gera sentimentos de insegurança e medo de errar. Ao aplicar a prova as professoras manifestam que procuram deixar seus alunos o mais a vontade possível, apesar de cobrarem dos alunos da mesma forma que são cobradas, formalizando uma avaliação formal de um sistema classificatório.

4.1.2 Como as professoras alfabetizadoras percebem uma avaliação de larga escala em alfabetização

As políticas de avaliação em larga escala foram implementadas a fim de monitorar a educação nacional por parte do governo e, segundo Gatti (2012), estão vinculadas a organismos internacionais sob uma perspectiva produtivista, principalmente aos que beneficiam o país com financiamentos. Sua implementação tem origem nas reformas educacionais no mundo globalizado, centradas no rendimento escolar dos estudantes, medido por testes padronizados, almejando a eficácia da escola e a qualidade do ensino. Nesse contexto, a Provinha Brasil se diferencia das demais avaliações visando, além de fornecer subsídios para os gestores e políticas públicas, auxiliar os professores no diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagens dos alunos no decorrer da alfabetização.

Por sua vez, Oliveira e Pacheco (2013) fazem uma crítica ao excesso de provas, que acabam gerando uma desqualificação e uma banalização dos instrumentos de avaliação. Assim sendo, diante das diversas avaliações (Prova e Provinha Brasil, ANA, SAEMS, avaliações mensais e bimestrais, para citar algumas) e das informações muitas vezes insuficientes que chegam efetivamente ao professor, este acaba por perceber a Provinha Brasil com o mesmo objetivo que as demais. Em seus relatos, ao responderem se, em suas opiniões, existiria alguma diferença entre a Provinha e as demais avaliações, demonstraram perceber que existia alguma diferença, embora não soubessem explicitar qual seria:

Não. Eu acho que são todas contextualizadas. A Provinha Brasil é mais simples, assim. Tem muito mais desenho, trabalha muito mais figura (P1).

Existe. A Provinha Brasil ela é mais pra ver um objetivo claro pra ver o que nós estamos passando na sala, e a prova interna é mais assim, é mais criteriosa, vamos dizer assim (P2).

A Provinha Brasil é mais direcionada, português e matemática. E ela trabalha assim, eu vejo a questão dos eixos, né. As provas que a gente elabora, a gente tenta também colocar os eixos. Mas a Prova Brasil eu acho ela é mais elaborada (P3).

Não... Seria caso do aplicador, porque nas outras vem outros aplicadores. Na Provinha Brasil, eu acho que é uma preparação para

isso tudo, né. Eu acho assim, é uma preparação boa pro aluno como experiência, mas não como uma avaliação assim de poder: “não, esse não sabe nada”. Eu acho que não, só o jeito de mudar (P5).

Na sétima questão do roteiro de entrevista, perguntamos às professoras sobre o propósito da Provinha Brasil, em suas opiniões. A professora P2, em resposta, continuou falando da complexidade da avaliação, entrando em contradição com a resposta anterior, quando falou que esta avaliação tinha objetivo focado e agora falou que era ampla.

Eu gosto da Provinha Brasil que nem eu falei, são coisas amplas. A gente vê a amplitude da matéria que a gente está dando, referente o nosso referencial. [...] fica muito criteriosa no I bimestre. [...] está muito forte pras crianças que estão vindo fracas. [...] o texto está muito grande para o primeiro momento (P2).

Um dos objetivos elencados nos documentos que legitimam a Provinha Brasil (BRASIL, 2007) é fornecer elementos para auxiliar no processo de alfabetização, possibilitando intervenções que possam corrigir as insuficiências dos estudantes e orientar professores e gestores para um resultado de qualidade da alfabetização. As professoras demonstraram que a reconhecem como uma ferramenta a mais de diagnóstico, apesar de não a diferenciarem das demais avaliações:

[...] cada questão tem um objetivo, aí depois eu faço esta leitura para procurar saber em que nível o aluno está. Através do guia. Eu vou procurar o guia pra eu me inteirar. Até pra fazer uma intervenção. (P1)
É mostrar mesmo onde é a dificuldade da turma. Ela diferencia isso (P3).

Então existe a avaliação diagnóstica. A partir desta avaliação diagnóstica a gente desenvolve as atividades que serão aplicadas durante o bimestre... [...] Ela é a mesma forma de avaliar o aluno (P4).

Mas a Provinha Brasil é mais diagnóstica, não é? Ela é diagnóstica. E que também recai nos índices de alfabetização (P6).

O diagnóstico realizado por meio da Provinha Brasil objetiva, principalmente, que seus resultados sejam utilizados em favor de intervenções pedagógicas que possam melhorar a qualidade do ensino. Dessa forma, na oitava questão do nosso roteiro de entrevista questionamos as professoras se, em suas opiniões, a realização da Provinha Brasil poderia ajudar na aprendizagem do aluno ou não e, em caso positivo, de que forma.

Sobre essa provocação para uma reflexão, as professoras responderam afirmativamente, dizendo que a realização da Provinha poderia ajudar, porém com justificativas em perspectivas diferentes: as professoras P1 e P2 falaram, com foco no aluno, que a Provinha ajudava porque fazia “o aluno pensar” e a “perceber que tem dificuldades”. Já as professoras P3, P5 e P6, focaram a aprendizagem das crianças a partir da interferência do professor: a Provinha ajuda a “trabalhar as dificuldades do aluno”, “[...] a prova no caso, aí depois você vai trabalhar os erros do aluno” e “[...] o professor, se ele tiver conhecimento, ele vai retomar com aquela criança”.

No entanto, a professora P4 respondeu negativamente à questão, dizendo que a Provinha Brasil não ajuda na aprendizagem do aluno, por ser muito difícil, “da maneira como ela é feita”.

Percebemos, analisando as respostas, que falta chegarem aos professores, como verdadeiros protagonistas desse processo avaliado, informações efetivas e sistematizadas referentes aos propósitos da Provinha Brasil. Embora se tenha a impressão de que a avaliação de larga escala, como política pública, foi bem divulgada, explicada e justificada para todos os envolvidos no processo, desde as secretarias de educação, passando pela gestão escolar e chegando até o professor responsável pela sala de aula. Aparentemente para alguns desses sujeitos faltaram, de alguma forma, informações mais precisas. Para as professoras P1, P2 e P4.

Ajuda. (...) para prestar atenção no professor, pra prestar atenção... Porque ele sabe que vai ganhar uma notinha. Queira ou não isso influencia um pouco. [...] A partir do momento em que ele vai pesquisar ele aprende. Que ele pode pesquisar, né. A não ser que não pode jogar pra lugar nenhum aí também não tem condições de avaliar, na alfabetização... dessa forma. Tem que dar respaldo para isso. É o que falo pra eles: “pesquisa”! Como é que escreve a palavrinha aí? Eu sempre pergunto: “Como é que escreve pato”? Pesquisa! Olha lá a sílaba! Vão pesquisar! Aí eles ficam lá... pesquisando... Isso ajuda, aí dá ajuda no aprendizado. Nesse sentido ajuda (P1).

Ajuda na forma de ver onde ele está errando. E eles percebem. Eles percebem na hora que eles não conseguem fazer sozinhos. Eles percebem na hora que eles... tem dificuldade de... até mesmo de perguntar pra nós, porque ele sabe que aquilo dali é... uma nota deles, que precisa daquela nota pra ir pro outro ano. A Provinha ela é boa pra fazer avaliação criteriosa deles sim, eles precisam (P2).
Eu acho que ajuda, não só o aluno, mas sim a professora saber onde está as suas dificuldades pra gente poder trabalhar isso (P3).

Da maneira como ela é feita, eu acho que não (P4).

Mas assim, pra medir o conhecimento não. [...]depois você vai trabalhar os erros do aluno, [...] Você dá no dia a dia (P5).

Se o professor estiver atento para aquela questão, ele vai ajudar a criança na aprendizagem (P6).

Esteban (2013, p.27) argumenta que apesar das críticas ao modelo de avaliação quantitativo e a redefinição pelo teórico-metodológico qualitativo, a prática avaliativa “[...] continua sendo uma prática classificatória”, evidenciando um processo social enraizado pela produção das ciências naturais. Mesmo que a avaliação da Provinha Brasil almeje que o professor reflita sobre sua forma de ensinar e sobre a forma do aluno aprender, as cobranças que vem de instâncias superiores se tornam a herança do imaginário negativo e classificatório uma espécie de controle sobre a autonomia do professor, como podemos perceber na fala da professora P4: “na realidade a avaliação nossa, nacional é... medida mesma de zero a dez”. A professora P4, conforme mencionado anteriormente, leciona pela primeira vez para uma turma de segundo ano e foi informada pela coordenação da escola que o propósito da Provinha era servir como parâmetro nacional. Esse fato fez com que visse a prova como classificatória, o que lhe causou ansiedade pelo resultado, pois espera que sua turma se destaque, como numa competição, o que promove desigualdade: a promoção de poucos e o fracasso da maioria. Essa forma de avaliar promove sempre os mesmos, não respeita as especificidades de cada um.

É, através da coordenação da escola, nos foi explicado qual o objetivo da prova, de uma maneira geral, é traçar um Parâmetro Nacional, né, do nível de aprendizagem do país todo. Fazendo equiparação. Imagino... pra poder... Saber se os alunos da região Norte, como eles estão em relação ao Sul, em relação ao Sudeste, centro-oeste. Né, porque é a mesma prova aplicada em diversas regiões e nem todas as regiões tem o mesmo rendimento, né... social... intelectual...(P4).

Por sua vez, as professoras P1 e P2 sabem que a avaliação deve ajudar de alguma forma, mas não tem clareza, nem informações suficientes para perceber em que sentido ela realmente pode ajudar. Já a professora P3 relata, na entrevista 2, que leu e pesquisou sobre a Provinha Brasil e que elabora seu trabalho pedagógico baseado neste diagnóstico.

A Provinha Brasil este ano, e ela me ajudou muito. Que a partir dela, depois do resultado dela eu orientei, eu organizei as falhas do alunos.

Eu vi onde eles estavam com dificuldade e em cima das dificuldades eu fiz o meu planejamento e onde eu consegui sanar as dificuldades deles. Então a Provinha Brasil ela me serviu muito, sim, no desenvolvimento e de sanar mesmo as dificuldades dos alunos (P3).

Segundo as orientações encontradas no guia de correção e interpretação dos resultados do kit Provinha Brasil (BRASIL, 2014, p.24), são os gestores das redes os responsáveis em definir a forma de aplicação e correção da avaliação. No caso das redes de ensino em que ocorreu esta pesquisa, os professores aplicam a avaliação e preenchem o gabarito, com o qual é possível fazer uma análise, por níveis de desempenho dos alunos. Esses resultados também são digitalizados no sistema, enviados para as Secretarias de Educação a que as escolas estão vinculadas, para que estas possam obter uma visão geral do processo de alfabetização em toda a rede de ensino ou de cada escola em particular.

O guia orienta, ainda, que o resultado seja discutido entre professores, orientadores e gestores da escola ou das redes de ensino. Após a aplicação, o professor corrige as provas e preenche uma folha com os dados de identificação, número de alunos, total de acertos por alunos e a média da turma. A média de acertos corresponde ao nível de desempenho descrito no guia, ou seja, mediante a correspondência de um quantitativo de questões do teste são demonstradas quais habilidades foram ou não desenvolvidas. No entanto, o guia destaca: “é importante que os professores participem ativamente da aplicação dos instrumentos e tenham acesso aos resultados do desempenho dos alunos” (BRASIL, 2014, p.24).

Ao perguntar às professoras de que forma o resultado das avaliações chega até elas, elas responderam que, apesar de esperarem ansiosas pelas análises da Secretaria, quando estas chegam já não faz mais sentido, porque recebem no ano seguinte, quando elas já estão com outros alunos e os alunos que fizeram a prova já estão, a grande maioria, no terceiro ano. Elas corrigem os testes, preenchem os gabaritos e enviam para a coordenação, a qual revisa e digitaliza no Sistema, sem haver, no entanto, um retorno mais detalhado além dos níveis descritos no guia de aplicação ou um momento de análise e diálogo sobre o resultado dos mesmos.

Ah!... Só quando é apresentado aqui na escola, né... (com voz de desânimo) **no final do ano**, né... Este ano... **este ano não teve nenhuma apresentação**, né? Quando é apresentado aqui. Mas eu sei, mais ou menos (com voz firme), pela correção, quando eu corrijo. Atingiu, 50%. Na hora em que eu estou fazendo a correção, então eu sei quem atingiu

50%, então... eu me embaso muito mais nesse do que no resultado que vem depois, porque daí a turma nem está mais com a gente, nada. **Não tem muito sentido** (P1, grifos meus).

Ela chega pra nós através da nossa coordenação. **Só que chega sim... o resultado em si. Não tem uma planilha**, não uma... que a gente queria ver. Certinho mesmo, quem... quais são os erros, os maiores erros, onde está, quem errou mais, quais são as questões que foram mais... pra gente poder trabalhar mais aquelas questões (P2, grifos meus).

Na hora... **nunca... a gente não tem um retorno assim**. Que acho que isso é uma falha. Por exemplo, a gente faz a correção, preenche o gabarito, lá tem uma porcentagem. Então a gente entrega pra eles. Pra coordenação. A coordenação faz a correção de novo, digita e manda pro sistema. Mas não tem esse retorno do ano passado pra esse ano. Eu acho que aí que tem uma pequena falha: Olha o que está acontecendo. Então não tem esse retorno de uma prova pra outra. Sendo que praticamente aqui na escola, os professores do segundo ano são sempre os mesmos, né? Então eu acho que deveria ter um retorno nesta ordem (P3, grifos meus).

Chega. Só que **ainda não teve tempo hábil pra que esta devolutiva seja feita**. Nós entregamos para a coordenadora todo o gabarito, preenchido e com certeza vai haver uma devolução, que não houve ainda. A Escola sempre nos passa, até pra... ver por onde... o que tem que ser melhorado, como foi o rendimento de cada turma. **Isto gera também ansiedade** entre os colegas, né. **A gente faz de tudo para que a turma se destaque** (P4, grifos meus).

No meu caso só chegou... [...] Éh... no caso, foi... a orientadora do ano passado me chamar e mostrar a milha lista. Ela mostrou toda colorida. [...] agora o resultado que vem, chega no outro ano (P5).

[...] agora o resultado que vem, **chega no outro ano**. O resultado que vem do MEC, aí chega pra direção. Direção passa pra coordenação, depois a coordenação passa pro professor. E muitas vezes **o professor nem está mais na Escola e o aluno já está no terceiro ano** (P6, grifos meus).

No caso da escola das professora P4, P5 e P6, houve um retorno da parte da coordenação no ano anterior (2014) quando a professora P6 era a coordenadora das turmas dos segundos anos, a qual procurou superar uma deficiência que ela mesma sentia enquanto professora:

Na verdade acontece: o professor aplica e corrige. Aí eu no caso, como supervisora, digitava e enviava os dados. O que eu procurava fazer era tirar uma cópia dos dados e entregar, e aí o que eu fazia, destacava, por exemplo: [...] Aquelas que ele não tinha acertado, aí o professor ia trabalhar com os resultados (P6).

[...]Agora EU, quanto professora, o que eu sentia muita falta é desse estudo sobre os resultados, como a gente sempre procura não ficar esperando que venha de cima, você já ganha tempo (P6).

Por meio das narrativas dessas professoras podemos verificar que não há clareza quanto ao conhecimento referente à Provinha Brasil e às demais avaliações externas, apesar de a reconhecerem como uma ferramenta a mais para elencar um diagnóstico da aprendizagem do aprendiz. Quanto às análises dos dados, as professoras somente dispõem do resultado fornecido por meio do guia de correção e interpretação dos resultados do kit Provinha Brasil, por níveis de desempenho, sem um retorno mais detalhado ou discutido com na escola.

4.1.3 A aplicação da Provinha Brasil: implicações na prática docente

A orientação para a aplicação da Provinha Brasil, segundo o guia de aplicação, é de que as avaliações devem ocorrer em todas as turmas no mesmo dia e com todos os alunos de cada sala. A leitura dos enunciados das questões que o guia orienta ser totalmente feita pelo professor só pode ser repetida no máximo duas vezes. Algumas questões devem ser lidas somente pelo aluno, sob a orientação do professor, e todos devem resolver cada questão ao mesmo tempo, esperando em silêncio a próxima questão.

Ademais, o guia orienta o professor a motivar seus alunos para o teste, para que prestem bastante atenção nas orientações, respondam em silêncio sem olhar a resposta dos colegas. Pede ao professor para que circule pela sala para verificar se os alunos marcaram somente uma opção e que os esclarecimentos devem ser realizados para toda a turma, para não privilegiar nenhum aluno em detrimento de outro. A prova apresenta, inicialmente, uma questão-modelo, que serve de exemplo para responder as demais. Nesse momento, uma espécie de “treinamento”, o professor poderá esclarecer as eventuais dúvidas de seus alunos.

Entrando de forma mais específica nas questões relativas à Provinha Brasil, a quarta pergunta da entrevista questionava: Como você aplica a Provinha? Como organiza a sala? Como prepara os alunos? Apresentamos alguns excertos com as respostas das professoras:

[...] na Provinha Brasil, eu organizo a sala em fileira, eu peço pra eles não se comunicarem, porque a gente tem que avaliar no individual, né. Passo de carteira em carteira (P1).

Bom. Primeiramente eu arrumo a sala alinhando as carteiras, fazendo com que eles fiquem calmos, vendo se está tudo organizado, materiais como lápis, borracha... pra não ficar emprestando a toda hora, pra não tirar o foco deles. Aí eu vou pegar e entregar as provinhas e começar a fazer a primeira leitura. Que é a leitura do nosso caderno em relação pra eles. E vejo a expressão que eles estão. Porque a gente vê muito a expressão do aluno que não está conseguindo, se sabe a resposta ou não sabe. Porque ficam muito ansiosos pra poder responder. E a gente tem que ficar: “não pode responder, calma lá, vamos ver”. Então a gente começa bem calmo mesmo, pra ver se eles conseguem atingir o objetivo deles. Porque às vezes, ele sabe também a resposta, mas com aquela ansiedade eles acabam marcando alternativa (P2).

Eu aviso eles de que vai haver a prova. Que esta prova é... pra professora saber como está a aprendizagem deles, pra eu poder começar a preparar as atividades, conteúdos, pra eles poderem avançar na sua aprendizagem. Não falo que eles têm que aprender, que têm que fazer certo. Procuo deixar o mais possível tranquilos, pra eles fazer uma boa prova (P3).

Eu organizo a sala da mesma maneira como eles são organizados diariamente, que eu faço uma rotatividade na sala. [...] do dia a dia mesmo. Aí eu explico, ó, desde a segunda-feira, principalmente naquela semana, na sexta não pode faltar, nós vamos fazer aquela provinha... Aí eles têm ansiedade: de como será a prova? Se eu iria aplicar esta prova com eles? [...] Tentando acalmá-los, que tem que ser feito da melhor maneira possível, porque, principalmente... os alunos da faixa etária do segundo ano, eles são muito ansiosos, apressados, eles não tem aquela maturidade ainda de ler, de compreender... nem todos estão alfabetizados (P4).

Ah, eu já falo é prova, eu mostro um dia antes, a Provinha Brasil é um livro. Eu organizo a sala, preparo os alunos, eu mostro antes: “isto aqui é a Provinha Brasil”, é um livrinho, cada um vai ter o seu, vai ter o nome, e eu só vou falar, vocês tem que ouvir. Quem não ouve, vai fazer errado. É difícil? Não. Eu sei, eu sei. Eu não sei, eu não sei. Só que se você erra, a responsabilidade é sua! De ouvir. Quem tiver conversando não vai ouvir. Eu vou ler mais de uma vez, então tem que ficar perguntando. Aí eu deixo eles... separo, organizo a sala como se fosse um dia de prova. [...]Eu acho que é este aqui, ah não, meu colega pôs. O pior é copiar errado. [...]Você sabe o que é, você põe daquele jeito (P5).

Da forma mais natural possível. Já faz quatro anos que apliquei a última provinha. Agora retornei pra sala e vou aplicar. Mas assim, a orientação que eu sempre passava para as professoras, é a forma mais natural. Porque o que acontece, eles gostam da Provinha Brasil. [...] Então o ambiente tem que ser silencioso e todas têm que acompanhar aquela questão que está sendo lida pela professora (P6).

Os relatos propiciam a compreensão de como as professoras dão sentido ao que fazem, organizam e orientam as crianças, antes e durante a aplicação da Provinha, destacam sua importância para a escola, cobram assiduidade, alinham as carteiras, inviabilizam a comunicação entre eles, chamam-lhes a atenção constantemente para que sigam regras, aguardem a leitura e a ordem da professora para responder as questões. Oliveira e Pacheco (2013, p.121), afirmam que “[...] a seriedade no tom do discurso sobre a prova confirma [...] o poder do avaliador, lembrando aos alunos a autoridade do professor e exigindo disciplina”. Diante disso, pode-se perceber que o imaginário tão temido da avaliação, influenciado por um mito coletivo, gera angústia e ansiedade nas professoras, que sentem seu trabalho avaliado, em um determinado sistema, pelas respostas das crianças, e repassam a elas esse sentimento intimidante, por meio das regras imputadas.

A Provinha Brasil foi elaborada, segundo os documentos oficiais, para sondar resultados que permitiriam conhecer o avanço das crianças em termos de habilidades de leitura e de matemática, viabilizar um diagnóstico que auxiliaria professores e gestores no acompanhamento e na intervenção na evolução do desempenho dos estudantes, estabelecendo metas corretivas para melhorar a qualidade de ensino. Mesmo tendo conhecimento desses objetivos e sabendo do caráter diagnóstico desse instrumento, o imaginário assustador e controlador que acompanha uma situação de avaliação leva as professoras a efetuar intervenções e cuidados excessivos, ajudando, de forma indevida, o estudante durante a aplicação.

Eu passo de carteira em carteira. Às vezes, vejo que o aluno errou por falta de atenção e aí eu vou lá e falo: “Olha aqui, vê o que você fez. Lê novamente, vê se está.” Pra ver se ele consegue... Porque muitas vezes ele não presta atenção, ou a pressa. [...] Mas eu passo todas e revejo, eu falo: “**O, presta atenção no que você fez**”. Isso faço mesmo. Acho que todo professor faz. Não tem como só colocar o aluno e dar a informação... eu acho, principalmente no segundo ano (P1, grifos meus)

Se eu sei que ele sabe ler e escrever, **eu falo pra ele, dá uma lidinha de novo**, vê se... o que você está achando desta resposta. A gente não fala diretamente, a gente fala indiretamente. Porque se a gente sabe, a gente não pode estragar o potencial do aluno. Se a gente sabe que ele tem esse potencial, que ele sabe a resposta... É que nem eu falei, às vezes, eles ficam nervosos, eufóricos, e acabam escrevendo... até pode acontecer com a gente num concurso ou coisa assim. **Então eu peço pra ele reler, pra ele ver a resposta dele** (P2, grifos meus).

[...] Porque, às vezes, ele marca e na hora... depois que eu for fazer a leitura, que ele vai interpretar. Porque às vezes, tem lá um desenho... não está escrito o que é pra ele fazer com aquele desenho, ele já vai direto achando que tem que assinalar o nome da figura. E não é. Pode ser uma sílaba parecida com a... de outra figura, né. Então são idênticas pegadinhas nas questões. Então meu maior medo é que eles façam... devido à ansiedade... que eles não consigam responder da maneira correta. **Então faço interferência sim** (P4, grifos meus).

Talvez por ser a primeira vez que a professora P4 leciona numa turma de segundo ano e, portanto, que aplica a Provinha Brasil e por, quem sabe, não ter sentido ainda o efeito das cobranças ou as consequências referentes ao resultado das avaliações, declarou que aplicou a prova seguindo as orientações da direção e do kit.

Porque a orientação que nós recebemos é esta: que a gente faça a leitura, às vezes de uma vez ou duas, explique o que tem que ser feito e deixar que o aluno tenha esta autonomia. Pra poder retratar realmente... o resultado que tem que ser, porque se você falar, não tem como (P4).

No entanto, percebe-se nas respostas das professoras que já haviam vivenciado essa situação avaliativa que, diante do medo de uma repercussão negativa do resultado de seu trabalho, que elas acabam burlando e passando informações de forma distinta as orientações oficiais durante a aplicação da Provinha, ou seja, “[...] na própria forma de abordar a regra que parecem seguir, elas criam mecanismos que permitem a ela e aos alunos, dentro do próprio espaço da norma, agir de modo a que sua operacionalidade se reduza” (OLIVEIRA; PACHECO, 2013, p. 122).

Day (2004), no tema “as emoções e a cognição”, aborda os sentimentos de vulnerabilidade que os professores experimentam quando sentem que sua identidade profissional ou moral é questionada. No caso da Provinha Brasil, sentirem que sua capacidade de levar os alunos a alcançar as expectativas estandardizadas, cujos ideais são impostos, está sendo questionada, gera ansiedade, frustração, culpa, tristeza, vergonha, etc. Essas emoções negativas são retratadas na fala da professora P5, ao repetir inúmeras vezes durante a entrevista “eu fui honesta!”, referindo-se a aplicação correta da prova e da cobrança em relação ao resultado de sua turma na Provinha Brasil:

[...] eu também sempre fui muito honesta assim... [...] Aí apliquei do jeito que falaram pra aplicar, [...] No ano passado, eu também sou honesta nisso. Eu separo bastante os alunos. [...] Aí veio o meu

resultado pra cá, me chamaram, né, a coordenadora me chamou... Quanto dos outros (...). E daí ela foi marcando os nomes: esse daqui... Eu falei: eu fiz certinho (P5).

Em outro momento, a professora também comentou que houve um ano em que as professoras aplicaram as provas em turmas trocadas, a fim de evitar que o professor favorecesse sua turma e para que os dados obtidos tivessem maior transparência. Contudo, ela contou com certa indignação que seguia corretamente as orientações do guia de aplicação do kit da Provinha Brasil, mas esclareceu algumas dúvidas das crianças referente à aplicação, e que a colega, que aplicou na sua turma, não o fez, o que levou a sua turma a um baixo resultado de rendimento.

Aí a diretora até comentou pra não ter esse negócio de assim... de professor ou professora honesta e o outro ajuda. Porque tinha professor que a sala não era tão boa, sendo que a nota estava lá em cima. Sem comentário, assim, não foi divulgado isso aí. E aí ela até fez cada... os professores iam fazer um rodízio: uma aplica na sala da outra. Só que daí... (P5).

No ano passado teve aluno meu... que tinha GELADEIRA, quatro sílabas, e era FRIGIDEIRA, tinha uma geladeira no desenho, mas lá em baixo tinha que marcar frigideira... E ele não entendeu! E aí assim, na minha turma, eu fui aplicar na sala de outra professora... lá eu falei... eu li e falei é isso. Na minha turma eles falaram: “mas professora eu tive dúvida”. Aluno que tira DEZ, não acertou por quê?: porque a professora que aplicou lá, não quis... “não eu não posso ler”, sendo que eu estava na sala dela e eu li pra turma dela (P5).

A professora refere-se à questão n. 12, p.18, do caderno *Guia de Aplicação – Leitura*, aplicado na segunda etapa de 2014 (Cf. Figura 1):

Figura 1. Questão 12 Guia de Aplicação – Leitura - Provinha Brasil

Questão 12

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes. Para se referir à palavra “sílabas”, utilize o nome a que seus alunos estão habituados (sílabas, parte, pedacinho etc.).

 Ouça com atenção a palavra que eu vou ditar: FRIGIDEIRA.

 Marque um X no quadradinho que apresenta a figura com o número de sílabas da palavra ditada.

(A) 

(B) 

(C) 

(D) 

Fonte: Brasil (2014)

A professora P3 relatou, durante a entrevista, que aplicava a Provinha seguindo exatamente como lhe havia sido instruída pela coordenação da escola e conforme as instruções que constam no kit da Provinha. De fato, durante o acompanhamento e observação de sua aplicação, percebemos que ela passava de carteira em carteira verificando se cada aluno havia marcado uma das alternativas das questões, também fez algumas interferências nas respostas de alguns alunos: pedindo aos alunos que verificasse novamente a resposta marcada, chegando a apagar com borracha a resposta do aluno, dizendo que a alternativa que ele havia marcado anteriormente era a correta.

Essa atitude demonstra o que é mencionado por Oliveira e Pacheco (2013, p. 122) como “táticas transgressoras” perante a “[...] complexidade que envolve as práticas docentes de avaliação, as negociações que fazemos com as normas, o papel das nossas crenças e valores na definição de nossas táticas”. A professora P3 deixa transparecer, também, em sua entrevista, uma autoridade implacável e falta de confiança nas respostas das crianças, reação esta, segundo Sordi (2009), que assemelha o professor a seus

estudantes, “[...] confirmando a força da cultura avaliativa, assimilada como currículo oculto da escola” (SORDI, 2009, p. 319). Para Day (2004), além desses fatores mencionados, deve-se acrescentar o *stress* docente, que pode afetar a qualidade de ensino e aprendizagem.

Porque todo mundo vai junto. Essa é a primeira orientação que eu faço: **todo mundo vai junto**. Então não tem um que vai mais na frente e outro mais atrás. Porque eles são muito pequenos. A maioria dos meus alunos estão com seis anos. Então não tem como dar a Prova Brasil, soltar na mão deles e falar: ó, se vira. Eles necessitam desta orientação: **todo mundo junto**. Então é um combinado, são regras passadas no começo (P3 – Em negrito: tom forte e pausado).

Nesse eixo, podemos perceber que as professoras procuram aplicar a avaliação seguindo as orientações do guia de aplicação, organizam a sala sentando os alunos em fileiras isolados uns dos outros, coibindo a comunicação entre eles, circulam pela sala para observar se todos marcaram uma das alternativas em cada questão e procuram respeitar, na leitura dos enunciados, o número de repetições recomendado. No entanto, as professoras evidenciam que acabam “ajudando” o aluno de alguma forma, durante a aplicação da Provinha, diante do medo da possibilidade de um resultado insatisfatório de sua turma e, quando isto acontece, se sentem injustiçadas.

4.1.4 Os efeitos Provinha Brasil sobre o trabalho do professor

A Provinha Brasil, em sua proposta, se diferencia das demais avaliações externas porque pretende ser uma ferramenta de apoio para ajudar o professor na concretização da alfabetização da criança até os oito anos de idade, de forma a proporcionar maior reflexão sobre a sua prática, além de acompanhar e observar o desempenho dos estudantes no ambiente escolar, municipal e estadual. Pretende identificar e situar os alunos nas diferentes etapas de domínio da leitura, para isso, traz orientações, em seus kits, de como corrigir e interpretar os dados. Orienta a discussão conjunta dos dados entre professores e gestores, a fim de que se possa traçar um perfil da turma, subsidiar o planejamento da prática do professor e dar elementos para a definição de estratégias que ajudem ao aluno a aprimorar suas habilidades em leitura.

Um diagnóstico preciso é a referência que um professor precisa para elaborar seu planejamento pedagógico, para estabelecer metas, compor atividades e formas

apropriadas para trabalhar as especificidades de sua turma. Em tal contexto, a professora P1 conta que ela mesma interpreta e faz sua análise dos dados da Provinha Brasil:

Eu trabalho com o diagnóstico que eu faço é deste resultado que eu tenho na hora que eu faço a somatória. Aí eu vejo aquele aluno que está com mais dificuldade, aquele que já consegue fazer um 7 na leitura... Acertou mais de 50%, queira ou não, você já faz uma seleção dos alunos. Esse diagnóstico eu consigo, mas o resultado que vem, eu... (P1).

No entanto, as professoras P1, P4 e P5 evidenciam que se baseiam mais em um diagnóstico elaborado por elas, pois acaba sendo o mais viável, com retorno mais rápido, dentro de sua realidade. Quanto às professoras P2, P3 e P6, enfatizam que utilizam os resultados dos dois diagnósticos.

Ah... por mim. Eu acho que é mais assim... ta na mão, né, é mais viável para gente, porque é mais imediato, você vê o resultado e você sabe, mais ou menos, onde você tem que inferir (P1).

Eu acho que por mim, com certeza. Porque quem está no dia a dia da escola, na sala de aula, é o professor, né. [...] Ele não atende a realidade da minha sala – aquele diagnóstico é momentâneo, ele não é o diagnóstico da criança (P4).

Eu acho que a Provinha Brasil não tem como . Eu te falei, é injusto isso! [...] Pelas minhas avaliações. Não tem como avaliar, como eu iria avaliar pela Provinha Brasil? [...] Mas assim, é sempre nas minhas avaliações. Porque eu sei a turma que eu recebi (P5).

Os dois. Eu pego tanto as minhas que eu elaboro e procuro muito também na internet, a Provinha Brasil. Lá tem N atividades, mas elaboro as minhas também semelhante a Provinha (P2).

Que nem... os dois. Porque ali o meu é assim: escrita, né, a hipóteses silábica, e a leitura. Na Provinha Brasil e tenho... ela é mais ampla, ela me dá uma abertura maior que o meu diagnóstico com meus alunos. A abertura é maior (P3).

A Provinha Brasil é um recurso, que não pode ser deixada de lado. Então naquele momento, ela vem pra... consolidar aquilo que eu já sabia. [...] Agora, o dia a dia da criança que é o mais importante, deve ser avaliada no dia a dia. [...] Então as duas são importantes (P6).

Apesar da professora P5 afirmar que não tem como fazer um diagnóstico baseado nos dados fornecidos pela Provinha Brasil, reconhece que essa avaliação pode ajudar-lhe na sua prática como um modelo de atividades a seguir:

[...] a Provinha Brasil, ela não mede a inteligência ou desenvolvimento de uma turma. [...] Então eu acho que não mede. Pra mim a Provinha Brasil não mede, assim, nem a inteligência nem o desenvolvimento de turma. Porque meus alunos nota DEZ, que sabem ler e produz, já está até no terceiro ano: ele errou! Falta de atenção! (P5).

Mas me ajuda depois é que eu vou fazer isso, me abre a mente, né, tanto que mudei a prova de língua portuguesa, já pus mais aquele texto, de matemática também fui eu que fiz (P5).

Os resultados da Provinha Brasil propostos pelo guia de interpretação são constituídos por cinco níveis de proficiência, avaliando desde os conhecimentos mais básicos às habilidades mais avançadas de alfabetização e letramento (BRASIL, 2014). Morais (2012) alerta para que os professores não tomem como base as escalas em níveis dos guias de interpretação dos resultados enviados pelo INEP, por estes não apresentarem sustentação teórica e levarem o professor a correr o risco de situar os alunos somente numa escala numérica, deixando de lado o real objetivo do exame que seria “[...] diagnosticar exatamente quais habilidades cada aluno já desenvolveu e quais precisa ser ajudado para aprender” (MORAIS, 2012, p. 569). Nestes termos, pode-se perceber a expectativa da professora P4 almejando índices numéricos; já as professoras P3, P2 e P1 esperam algo mais que um simples percentual calculado pela indicação do guia.

[...] não cheguei a conclusão de quanto a minha sala obteve de pontuação, e como que funciona e de como foi nas outras salas... Isso gera ansiedade também, **eu estou curiosa para saber a pontuação da minha sala** (P4, grifos meus).

Eu trabalho com o diagnóstico que eu faço é deste resultado que eu tenho na hora que faço a somatória. Aí eu vejo aquele aluno que está com mais dificuldade, aquele que já consegue fazer uma leitura... **Acertou mais de 50%, queira ou não, você já faz uma seleção dos alunos.** (P1, grifos meus).

—quais são os erros, os maiores erros, onde está... quem errou mais, quais são as questões que foram mais... Mesmo que eu pegue as questões na internet, eu trabalho todas as questões da internet, mas sempre vai ter uma dificuldade mais, em tal... mesmo os descritores: em

tal descritor vai ter uma dificuldade maior na sala. **Então a gente queria ter uma amplitude maior nestas respostas** (P2, grifos meus).

[...] Por exemplo, a gente faz a correção, preenche o gabarito, **lá tem uma porcentagem**. Então a gente entrega pra eles. Pra coordenação. [...] Mas, não tem esse retorno de uma prova pra outra (P3, grifos meus).

Então acho assim, a forma mais simples de você trabalhar com aquela dificuldade é fazer isso, buscar o resultado individual da sala (P6).

Quanto às cobranças realizadas aos professores referente à aplicação da Provinha, os professores manifestaram que são de ordem prática, como assiduidade dos alunos, fazer com que todos façam a avaliação, prazo de entrega da correção da prova. Entretanto as professoras P2, P4, P5 e P6 dizem que sentem cobradas em relação ao resultado, e quanto à realização do mesmo estilo das questões da Provinha Brasil.

Acho que é a cobrança que vem da Secretaria de Educação e eles repassam pra gente... E o prazo... que é uma coisa... a correção no caso (P1).

Todas. Eles... eles pedem pra nós focar bastante na Provinha Brasil, pedem pra gente fazer bastante atividades. E eu penso que tem que ser assim porque a Provinha Brasil é bem mais ampla pra visão deles [...] É uma prova que... que dá pra você ter outros meios pra você ir dando esta abertura pra eles enxergarem uma prova (P2).

É pra que todos façam. Que observe que todos façam, marque todas as alternativas. Não tem uma cobrança excessiva, não (P3).

São muitas: assiduidade, que a criança consiga fazer da melhor maneira possível. A cobrança ela existe, sim. [...] Esta cobrança é referente ao resultado. Pra escola o aluno é resultado. [...] Ah, eu me sinto cobrada. A gente se sente porque é uma responsabilidade, como toda avaliação nós somos avaliados também, né? (P4).

Então a cobrança é mais isso, a honestidade, né. [...] uma boa avaliação. [...] Mas também não ter um índice tão baixo. Pra nós não foi passado muita coisa não (P5).

Da cobrança, a direção cobra que todas estejam nesse... que todas as turmas tenham um bom resultado. Isto toda escola cobra, né? (P6).

Perguntadas sobre a existência de comparação de resultados entre as turmas do segundo de uma mesma escola, as professoras P1 e P3 responderam que não, ou não se lembravam. A professora P4 diz que desconhece o fato por ser professora nova em uma

turma do segundo ano, e aplicou apenas uma a poucos dias da entrevista. Entretanto as professoras P2, P5 e P6 afirmaram que houve comparações entre as turmas:

Existe. Muito. Pra ver qual turma está se saindo melhor. Como... não parte de competitividade, mas sempre tem, ah, o segundo ano A, B ou C, um foi melhor que o outro. Aí coloca no gráfico, vamos ver o que está acontecendo... Eu acho que existe sim (P2).

Sim, é a preocupação dela. [...] Até teve esta de que uma sala não está tão boa e outra dizendo que estava ótimo, e não era aquela realidade. [...] A escola sempre nos passa, até pra... ver por onde... o que tem que ser melhorado, como foi o rendimento de cada turma. Isto gera também ansiedade entre os colegas, né. A gente faz de tudo para que a turma se destaque (P5).

A comparação existe, infelizmente! (P6).

Como uma estratégia para evitar as comparações e a competitividade entre as professoras, a escola de P5 e P6 as trocou de turma na hora na segunda aplicação de 2014. Mesmo assim, a competitividade continuou, pois uma considerou que a outra havia desfavorecido a sua turma.

Então, no ano passado a diretora tentou fazer essa de trocar os professores, e aí já teve outra que falou: não, meus alunos eram ótimos, a professora que... se sentiu prejudicada na forma de avaliar, que nem foi tanto assim! (P5).

O que a gente fez no ano passado, porque acontecia muita competição entre as salas, de algumas professoras. Aí a gente fez uma mudança no final do ano, na verdade uma estratégia pra gente realmente ver se a sala de aula correspondia. Aí a direção e a gente entrou em consenso que a gente ia mudar as professoras de série, a professora da turma A foi pra turma B, na verdade a gente fez um sorteio, e a gente chegou a conclusão que a maioria, uns 90% das salas, tiveram um resultado esperado pela professora da sala. Então quer dizer, não foi a aplicadora, que foi a professora vizinha na verdade, que interferiu no resultado, só teve uma sala que as crianças ficaram meio perdidas, que a criança sempre tem uma referência no professor de sala. Só teve uma sala, mas depois a gente... a professora até pediu outra aplicação, mas na verdade não foi aceito, mas assim, teve alguns alunos que ficaram perdidos, meio... são muito dependentes mesmo. Mas assim, foi... Então, esta competição existe mesmo, em todos os momentos (P6).

Quanto à contribuição da Provinha Brasil e seus efeitos na prática do professor em sala de aula, as professoras dizem que contribui como mais um instrumento de

avaliação e que serve como modelo para elaborar ou copiar questões semelhantes ao da avaliação. No entanto, as professoras se contradizem, pois apesar de afirmarem que a Provinha contribui para o seu trabalho, revelam posteriormente que sua prática do dia a dia não mudou.

Contribui sim. É mais um instrumento, na realidade. [...] Não, não mudou. Porque quando eu iniciei, que já tinha esta prática, eu... [...] porque mudou né, a contextualização. Aí quando entrou a \provinha Brasil, foi apresentada, eu já trabalhava mais ou menos, mas daí eu procurei me adequar mais ainda, ajustar mais. [...] Ela me deu mais sugestões de atividades (P1).

Sim, bastante. [...] Não mudou nada não. Como eu já vinha trabalhando, eu estou dando o meu seguimento (P2).

Ela muda. Porque aí quando você vê onde está a deficiência, você procura trabalhar mais a dificuldade do aluno. – Na sua forma de trabalhar, mudou alguma coisa? – Não! (P3).

P4 – A única coisa que mudou, [...] é o acesso a uma maneira diferente de avaliação. Então assim... eu procurei no site provas anteriores, a maneira como esta prova é elaborada, e trabalhar é... misturando a técnica utilizada na prova no dia a dia. Contribui sim (P4).

Fazer as provas, os textos, de não, mas ajuda muito sim (P5).

As escolas foram caracterizadas como ambientes isolados durante muito tempo, como um lugar “onde os adultos trabalhavam” (DAY, 2004, p.162), sem permitir que se produzissem diálogos sobre o ensino, desanimando os professores a procurar melhorar sua prática. O autor salienta que a reflexão individual limita o interesse do sujeito, ao evitar mudanças que possam ser desconfortáveis e que se faz essencial outros participarem do processo, numa relação colaborativa.

Nessa perspectiva, a professora P5 expõe que a Provinha Brasil poderia contribuir muito com o trabalho pedagógico se fosse discutida com seus pares, a gestão e pessoas que pudessem esclarecer mais sobre os propósitos dessa avaliação. Menciona que a discussão sobre a Provinha Brasil nos encontros do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) a fez perceber que essa avaliação pode ajudá-la no seu trabalho.

Às vezes, você tem que procurar entender... até essa conversa sobre a Provinha Brasil é bom pra... porque às vezes, vem só a Provinha Brasil, mas não tem essa conversa. [...] Então alguém que entenda da Provinha Brasil e venha conversar com os professores do segundo ano ali, e falar... eu acho que seria mais proveitoso. Estudar em cima da Provinha Brasil. Fazer um estudo sobre a Provinha Brasil. Aí você começa a entender a linguagem da Provinha Brasil mudou (P5).

Quando você começa a conversar: que foi no Pacto [...] destas conversas no Pacto, às vezes da gente sentar, na própria escola mesmo, sentar e conversar, [...] Pacto ajudou até nisso, né, não era o foco a Provinha Brasil... [...] Assim, ajuda essa conversa, né (P5).

Mas daí ela ajudaria mais ainda se o seu trabalho... não só da prova, mas trabalhar o professor da Provinha Brasil. Tanto que essa professora: “gente, vocês já viram que lá na Provinha Brasil tem questões, tem isso, que ensina isso?”, e nós “não!”. Você está preocupada com outras coisas (P5).

A professora P6 que, anteriormente, também havia sido coordenadora do segundo ano, afirmou que a Provinha Brasil contribuiu para que continuasse estudando e descobrir que, segundo ela, os professores não sabem a importância dessa avaliação.

Talvez estudar os descritores mais profundamente. [...] Estudei mais. [...] Eu sou muito curiosa! A cada momento a gente muda a nossa prática, porque a criança muda a forma de (...). [...] Porque, o que acontecia: quando a Provinha Brasil chegava, deixa eu ver, em dois mil... acho que em 2008... Eu ficava um pouco revoltada... porque tudo aquilo que vem de cima, a gente é assim, professora... vem de cima, eu estou fazendo uma avaliação... A gente acaba amadurecendo a questão do trabalho. Eu conheci aplicando em sala. Com um objetivo, o supervisor chegava e falava: “ó, chegou a Provinha Brasil”. Eu levava na sexta para dar uma olhada e para fazer a leitura e na segunda começava a aplicar. Era uma só, de português. Fiquei de três a quatro anos aplicando, antes de assumir a coordenação, aí começou a me dar aquela angústia, e quando te dá angústia, vem aquela interrogação, aí você vai procurar a suas respostas, né. Então aí eu estudo. Eu penso que o professor precisa estudar o que é a Provinha Brasil. Quais são os critérios de avaliação... e não foge a nossa diretriz curricular. Eu voltei a estudar! Eu estudo pela internet, vou lá busco, eu fui lá fiz um curso na SEMED de avaliação de larga escala, porque eu falei que me apaixonei. Não sei se foram os disseminadores que conseguiram transmitir aquilo, por eles gostarem tanto de avaliação, a equipe de avaliação. Aí eu comecei a estudar a avaliação de larga escala (P6).

Ao longo da história, a educação é organizada em um sistema de ensino que se adapta conforme os movimentos políticos, sociais e econômicos de cada época, em que

se procura atender a demanda das necessidades da sociedade. Os métodos de alfabetização estão ligados a esse sistema de ensino, que ordena e interfere nos conteúdos da instrução e da formação, organiza e define o papel da escola nas formas de ensinar e aprender. Neste aspecto, a Provinha Brasil pretende nortear o caminho metodológico a seguir. No entanto, para melhorar o resultado de seus alunos na avaliação, o critério apresentado pelas professoras, P1, P4, P5 e P6 é o trabalho gradativo de alfabetizar no dia a dia, por meio da rotina. Pois independente de qualquer avaliação, elas acreditam que se o aluno estiver devidamente alfabetizado, ele obterá um resultado positivo.

Eu trabalho... o dia a dia mesmo, [...] Porque se ele estiver alfabetizado, se ele estiver bem preparado, eles vão conseguir. Agora tem que trabalhar no dia a dia. Eu não trabalho assim, agora exercícios direcionados para trabalhar aquilo. Eu procuro trabalhar o desenvolvimento do aluno de forma geral, que ele aprenda a ler, escrever e processar. Se ele souber, ele vai embora. Em qualquer provinha ele consegue fazer, se ele tiver ação. E pra gente que é imediatista... Você tem que pensar nos alunos repetitivos. Pra mim foi alfabetizado e eu sei que ele é, mas foi naquela dificuldade de interpretar, mas ele vai adquirir ao longo do tempo. /ele não vai adquirir tudo ali no segundo aninho, que não dá, não tem condições (P1).

Com a rotina. [...] eles precisam de uma rotina. Então eles estão no período de alfabetização, de concluir estas habilidades até o final do terceiro ano, então é uma construção... é um pouquinho todos os dias, é uma areiazinha, um tijolinho todos os dias, a educação fundamental é isto. Todos os dias você constrói aquilo que já foi proposto. Todos os dias vai acrescentando e retomando. Então é um processo lento e gratificante. Mas é muito gratificante. Muito, muito mesmo (P4).

A Provinha Brasil cobra isso dos professores, de fazer um amadurecimento. [...]É a maturidade do dia a dia, são as comparações, quantas comparações ele teve? [...] mas todos os dias você está falando e eles estão olhando, vendo em casa... É despertar, você desperta o aluno, você já está preparando (P5).

[...] é mérito da pré-escola, quando você ensina a sua criança a sentar direito, o lado direito, o lado esquerdo... Aí quando chega lá no quinto ano, quando chega lá no segundo ano, quando chega lá no terceiro, ela já tem aquele alicerce! Então você não precisa fazer a criança sofrer tanto, já é algo natural (P6).

As professoras P3 e P6 dão bastante ênfase na leitura, conforme pode ser observado nos excertos: “Eu procuro trabalhar individual, bastante leitura. Basicamente isso aí” (P3) e “A parte da leitura, incentivo mais. [...] até da interpretação” (P6). Enquanto que a professora P2 manifesta muita preocupação com o resultado da avaliação,

trabalhando com atividades que *treinam* os alunos: “Aplicando atividades semelhantes a Provinha Brasil” (P2).

Em tal perspectiva, o uso dos processos de avaliações implantados de forma generalizada e a preocupação das professoras sobre o controle de seu trabalho pedagógico as leva, ainda, a reproduzir no seu cotidiano escolar atividades que tenham a mesma forma e modelo do disposto na Provinha Brasil.

Evidenciamos em seus relatos a prática de uma espécie de “treinamento”, objetivando um resultado classificatório mais elevado, em que é dada mais ênfase à leitura, em detrimento da escrita. Ou seja, a reprodução de procedimentos passa a estreitar o ensino, segundo Freitas (2014b), restringido este ao conteúdo específico cobrado nos testes, pelos quais a escola direciona o que deve ser ensinado. Esteban (2013, p. 130) aponta, da mesma forma, que muitas vezes os professores repetem os esquemas das avaliações, mesmo conscientes de que são inadequados ao seu trabalho pedagógico.

Sordi (2009, p. 316) declara que os docentes vão amadurecendo e desenvolvendo *expertise* diante dos desafios postos pela avaliação. As professoras entrevistadas não nomearam qual(is) método(s) eram utilizados na alfabetização de seus alunos ou algum indício de que suas decisões metodológicas estivessem baseadas em situações de promoção do letramento e de habilidades de leitura de escrita.

Bom, converso com eles, já procuro trabalhar atividades, mais ou menos, nos moldes da Provinha Brasil, nos quais, alternativas... texto que a gente faz... (P1).

[...] procuro muito também na internet a Provinha Brasil. Lá tem assim, Natividades, mas elaboro as minhas também, semelhante a Provinha. [...] Aplico atividades semelhantes a Provinha Brasil (P2).

Nós somos orientados pela coordenação da escola já trabalhar com questões direcionadas da maneira como viriam aquelas questões, da Provinha Brasil. É trabalhando exercícios de língua portuguesa e matemática já dentro daquele mês, principalmente, dentro do bimestre todo, mas principalmente naquele mês que será aplicado (P4).

Aí sempre a coordenação me dá, faz daquele jeito, busco na internet: avaliações... atividades baseadas na Provinha Brasil. [...] E a Provinha Brasil vem um pouquinho além do que ele está vendo (P5).

Não, não avaliação interna, na verdade... Mas eu penso assim, como a Provinha Brasil é uma Prova bem ampla, de repente a questão até da gráfica, né, a parte da estrutura, você tem outros recursos que você já recebe. Bem que a gente queria fazer no modelo da Provinha Brasil. Até

as professoras começaram a adaptar as Provinhas como uma diagnóstica, até para reforçar, até para a criança ter uma noção (P6).

De acordo com as palavras de Day (2004, p. 241), ao se referir que “[...] uma coisa é ser apaixonado pelo ensino, outra é ser um professor apaixonado em todos os tipos de condições de trabalho”, aponta que as reformas efetivadas nos últimos anos, como a incorporação de um currículo nacional, as avaliações externas e a progressiva burocracia aliada aos rankings das escolas, tem limitado a tomada de decisão do trabalho do docente e afetado sua autoconfiança.

Como o resultado classificatório produz no professor angústia e ansiedade, as professoras entrevistadas fizeram algumas considerações sobre o que encontram de inadequado no processo avaliativo da Provinha Brasil, como textos muito extensos e atividades aquém ou além da faixa etária e série dos aprendizes.

[...] Agora a Provinha Brasil já vem ou às vezes ela vem fácil ou, pra uma criança que não sabe nem ler, nem escrever, pra ela está muito difícil. Quem lá em português, **tem um texto muito grande lá**, que o segundo ano ainda não consegue ler aquele texto sozinho. Então a gente, às vezes tem que interferir nisso aí na Provinha Brasil. É um **texto muito comprido**, que quando chega lá no final eles não entenderam nada, e a gente tem que interferir. [...] **está muito forte pras crianças que estão vindo fracas** (P2, grifos meus).

[...] os alunos da faixa etária do segundo ano, eles são muito ansiosos, apressados, eles **não tem aquela maturidade** ainda de ler, de compreender (P3, grifos meus).

[...] Então, **são idênticas, pegadinhas nas questões**. [...] E na Provinha ela começa muito simples e aí ela dá um salto... na minha visão... muito, os **textos da décima a vigésima questão é muito difícil**. São textos, assim que, nós que temos assim a prática docente na sala de aula... eu já trabalhei com substituição em quinto ano... que no quinto ano aquelas questões gerariam dúvidas (P4, grifos meus).

Eu acho assim. Pode ser que a escola particular, alguns outros estados mais desenvolvidos, eles se saiam melhor e esteja na linguagem dele. **Mas pra nossa realidade aqui: difícil!** [...] E aí na Provinha ?Brasil já vem **textos gigantes!** [...] Não **ninguém acertou**. [...] **É uma pegadinha!** (P5, grifos meus).

[...] o nível da Provinha Brasil, antes de chegar lá nos textos ele é um nível bem, **bem aquém de nossos alunos** (P6, grifos meus).

De fato, durante as observações da aplicação das provas, é visível a mudança dos alunos a partir da décima questão. As crianças começam a ficar inquietas e distraídas, demonstrando cansaço e dificuldade em responder a última metade das provas.

Esteban (2013) indica que as provas estandardizadas estão limitadas entre as habilidades verificadas, fora do contexto dos estudantes, desconsiderando sua experiência sociocultural e seu processo de ensino-aprendizagem. Aspecto também assinalado pelas professoras P1 e P2, como uma crítica a Provinha Brasil, pela complexidade do nível exigido, fora da realidade de seus aprendizes, em entrevista realizada anteriormente.

Eu vejo que a Provinha Brasil tem que rever muito ainda. [...] tem alguma coisa falha ali. [...] **Muito extenso, muito grande** (P1, grifos meus).

Complexo pra maturidade deles (P2).

Eu acho assim, que o salto que dá... 75% da prova... vai dentro do conteúdo que o aluno... {...} teoricamente teria que se ter esse domínio, **mas 25% é completamente fora da realidade da sala de aula**. Porque você não consegue atingir aquele nível que está ali por conta do... por mais que você trabalha em sala, cada criança está num nível de aprendizagem. E geralmente as últimas questões da prova, elas são para uma série de segundo ano, e no meu ponto de vista **seriam questões pra um quarto ano** (P4, grifos meus).

Os textos complicados. Porque **nós não somos orientados** a dar os textos daquele jeito. [...] Também os textos, né. Nem meus alunos que sabem ler, leram os textos. **Extenso!** E a gente no primeiro ano não dá texto grande. Agora que você está introduzindo frases... [...] Tem alunos novos que agora que eu vi que não sabe o alfabeto (P5, grifos meus).

[...] nas questões... o nível da Provinha Brasil, antes de chegar lá nos textos ele é um **nível bem, bem aquém de nossos alunos** (P6, grifos meus).

Sob esta ótica, as professoras demonstram, através de seus relatos, a frustração frente ao insucesso de seus estudantes. Para elas, não é tão importante, em uma avaliação externa, saber se os alunos já conseguem ou não interpretar textos implícitos. O que elas manifestam, quase em forma de protesto, é que as questões são muito difíceis para a maioria dos alunos e que, inclusive durante a primeira aplicação, a interpretação intrínseca nem constava no referencial curricular do Estado. Por detrás deste desabafo está o desejo de que todos cheguem a um resultado satisfatório, conforme os excertos retirados da primeira entrevista.

A primeira vez que aplicaram a Provinha Brasil, eles cobraram, das crianças, interpretações intrínsecas. Que no nosso referencial não aparecia. Eu até comentei com a coordenadora... Agora já aparece. De início assim, é bem complicadinho ainda. Às vezes tem criança que consegue, mas não é a maioria não, é a minoria. [...] Agora está tendo. Imagine se como não ficou isso na cabecinha deles... que a gente vai poder... (P1).

Esse desencontro entre o referencial curricular enviado pelas secretarias e o que é medido pela Provinha Brasil também é apontado por uma professora da rede municipal, em relação à letra cursiva e à multiplicação.

Na nossa realidade aqui, não sei, parece que a SEMED cobre um pouco da gente... acho que **letra cursiva você não poder entrar e na Provinha Brasil já cai...** Este ano já trabalhei mais, a sala inteira tem... E estou dando letra cursiva, eu já... Então assim, a Provinha Brasil te dá um alerta! Oh, se vai cobrar isso e eu não posso, no meu planejamento não tem... você já fica (P5, grifos meus).

[...] no ano passado a conversa era assim, dos tempos que eu estava, não sei se a SEMED, a coordenação sempre falava assim: “Não, agora o importante é o primeiro e o segundo bimestre. **Não é importante a letra cursiva.** Até o final do ano a criança vai...” [...]! Na Provinha Brasil vem texto com letras diferentes. Aí você só fica naquele bastão caixa alta. O aluno até o segundo ano... ele entra no segundo ano só bastão... não tem! **Só maiúscula, maiúscula, maiúscula!** (P5, grifos meus).

[...] **multiplicação** – no planejamento tem, mas na nossa realidade, o aluno já vem pro segundo ano despreparado... pra adição e subtração. Esse na Provinha, que veio, já tem multiplicação. Então assim, a fala muda. Então você... o professor já tem que... ajuda neste ponto, porque você não pode ficar assim, ah! Você só vai fazer isso. Aí vem a Provinha Brasil... “MEU DEUS!” Que que dá isso! Então te prepara pra você... No ano que vem vou fazer isso pra não errar, **porque na Provinha Brasil vão pedir, mesmo que no nosso planejamento não tenha** (P5, grifos meus).

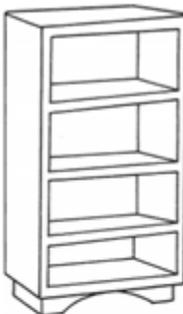
Aí este ano, nós tivemos **uma reunião... a SEMED** fez um planejamento anual pro primeiro, pro segundo, pro pré. Então era pra gente se seguir por este planejamento. Neste planejamento... **aí agora você já pode**, desde o início, agora segundo, primeiro, já podia dar letra cursiva... assim, já é assim, já tem que dar a letra cursiva. Agora no ano passado: “não, não se preocupa não, lá pelo terceiro” (P5, grifos meus).

Outra discordância apresentada pela professora é a descontextualização, com palavras ou expressões diferentes da realidade cultural da criança. Referente a questão 12 da aplicação de 2015:

Aí até aconteceu que, na Provinha Brasil vem algumas palavras... esse ano veio estante, só que é uma prateleira. Aluno que conhece ESTANTE, tinha que marcar o que era estante. Quem não sabia ler tentava ler e falava prateleira. Rsrtrs. É o costume. Mesmo assim na Provinha Brasil, às vezes tem coisas que o aluno conhece aqui e outro não... [...] Tem uns alunos novos que agora eu vi que não (P5).

Figura 2 – Item retirado do teste aplicado 1ª etapa de 2015

← Observe com atenção a imagem.



← Marque um X no quadradinho em que está escrito o nome da imagem.

(A) ESTAMPA

(B) ESTÂNCIA

(C) ESTANDE

(D) ESTANTE

Fonte: Brasil, 2015, p. 19.

As professoras também manifestaram os obstáculos enfrentados no dia a dia, que dificultam um trabalho mais diferenciado e sistematizado, como a falta de espaço para guardar os materiais concretos, a indisciplina e os problemas sociais que afetam a aprendizagem das crianças. Assim como a necessidade de uma maior disponibilidade de tempo para elaboração de atividades e planejamento em grupo, além da interferência de fatores externos a escola, como greves e a Copa 2014.

Tem que ter **mais espaço onde guardar material concreto...** A questão da **indisciplina atrapalha muito**, porque às vezes, você chega todinha com ideias e... às vezes a pessoa romantiza muito, né, aí mas...

eu... aí você fica naquela sala de aula... aí a gente chega e tem que **lidar com tanta falta de educação**, com tanto **desrespeito**, com tanto **problema social** que você perde um pouco o equilíbrio. Aí você acaba indo lá pro tradicionalzão, lá, pra parar pra ver se... porque senão não vai. Então essas coisas a gente tem que levar (P1, grifos meus).

Também o que poderia um pouco mais, é ter um pouco mais **de tempo pra você sentar em grupo**, e ir dividindo: olha eu vou fazer isto, eu vou fazer aquilo... porque aí junta tudo. A pesar de que com as minhas colegas, deu pra fazer isso: montamos alguns jogos e depois nós fomos trocando. Seria assim, mais aproveitável, eu acho, fazer o planejamento as três juntas, vamos fazer isto... o tempo aproveitado. Eu acho que o resultado seria melhor (P3).

Ninguém faz planejamento junto. [...] até no Pacto a gente falava: as professoras do segundo ano reúnem e fazem o mesmo planejamento. A aula vai ser diferente, mas todos vão estar falando a mesma linguagem, assim, o mesmo conteúdo. Aí um pega uma coisa aqui... e aí uma pega uma coisa aqui, cada sala é do segundo ano, mas sendo que a Provinha Brasil é tudo igual (P5, grifos meus).

Ela ajuda muito... ajuda a trabalhar, só que **tem que ter uma discussão** e a **que hora a gente vai discutir?** No ano passado foi só... Então eu acho injusto, você pega 2014 que **teve copa**, foi muito complicado e agora em 2015 **teve uma greve**. [...] O ambiente atrapalha muito... (P5, grifos meus).

A aprendizagem da criança poderia ser MUITO melhor, **se a gente não tivesse essa indisciplina** na sala. E aí, me preocupa mais ainda, que **são crianças de seis e sete anos**. Aí eu penso, quando chegar lá no quinto ano, ou a criança amadurece, ou o problema vai ficar maior ainda (P6, grifos meus).

Day (2004) realça que em muitas situações, principalmente nas escolas que se encontram em áreas de nível socioeconômico mais desprovidos, os professores dedicam mais tempo na “[...] gestão do comportamento dos seus alunos do que os que trabalham nas denominadas *boas escolas*” (DAY, 2004, p. 240, grifos do autor). O autor frisa que não bastam as boas qualificações para obter sucesso profissional ao longo da carreira. Além da atualização constante do conhecimento das disciplinas diante do avanço tecnológico e acesso à informação, é preciso adquirir métodos e destrezas para “[...] ensinar alunos que não se submetem tão facilmente por viverem em condições sociais que não promovem tanto a aprendizagem” (DAY, 2004, p. 240), o que requer dos professores tempo e disposição com questões que extrapolam as incumbências da sala de aula.

Outro fator colocado pelas professoras foi a imaturidade de muitas crianças, que em Mato Grosso do Sul podem ingressar no ensino fundamental aos cinco anos de idade.

Permissão concedida por meio de liminar¹² desde 2007 (referencia da liminar), que prevalece sobre a Resolução nº 06 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de outubro de 2010, a qual estipula, como idade mínima à entrada no ensino fundamental, que a criança cumpra seis anos até 31 de março do ano letivo: “Art. 3º Para o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter idade de 6 (seis) anos completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula” (BRASIL, 2010, n.p).

A maioria dos meus alunos estão com seis anos. Então não tem como dar a Provinha Brasil, soltar na mão dele e falar: “ó, se vira”. (P3)
[...] porque, principalmente... os alunos da faixa etária do segundo ano, eles são muito ansiosos, apressados, eles não tem maturidade ainda de ler, de compreender (P4).

Então tá mudando estes alunos do pré um, mais novo, mas é a maturidade também. Aqui em Mato Grosso do Sul, com esse um ano a menos, faz muita diferença! [...] Eu tenho aluno que tem só seis anos, até hoje (P5).

E aí, me preocupa mais ainda, que são crianças de seis e sete anos (P6).

A correção do teste pelo próprio professor tem por objetivo dar-lhe a conhecer o nível de desempenho de sua turma e de cada aluno. Como trabalhar estas especificidades? A regularidade apresentada nas narrativas das alfabetizadoras são atividades de reforço em atendimento individualizado na medida do possível.

Procuro atender individualmente... às vezes trabalho... na medida do possível eu atendo o aluno de forma individual. [...] Às vezes, eu pego um caderninho e faço um reforço. [...] As crianças precisam de um atendimento individualizado... [...] Eu trabalho assim, passo nas carteiras, passo mais atividades se eles têm alguma dúvida. Aí eu pego no pé, quando eu sei que é dificuldade eu pego de uma forma, quando

¹²A controvérsia, em Mato Grosso do Sul, acerca da idade mínima para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental levou muitos pais, que não conseguiram matricular seus filhos que completariam seis anos após o mês de março, a levarem o caso à justiça, sendo que foram concedidas diversas liminares e mandatos de segurança com decisões favoráveis aos pedidos dos pais. Isso levou o governo do estado a ajuizar uma Ação Direta de Constitucionalidade referente aos art. 24, II, 31 e 32, *caput*, da Lei 9394/96 (MATO GROSSO DO SUL, 2007). Ainda assim, o jornal online Amambá Notícias postou na seção Cidades, em 2011, uma reportagem com a seguinte manchete: “Liminar que garante crianças de 5 anos no 1º ano do ensino fundamental continua valendo”, em que a então secretária de educação do estado, Profª Maria Nilene Badeca da Costa, afirma que “[...] em Mato Grosso do Sul existe uma liminar que garante que os pais matriculem seus filhos com cinco anos de idade, desde que os pais verifiquem que a criança tenha condições de cursar o 1º ano do ensino fundamental”. Essa reportagem pode ser acessada no endereço: <http://www.amambainoticias.com.br/cidades/limina-que-garante-criancas-de-5-anos-no-1-ano-do-ensino-fundamental-continua-valendo>. Acesso em 02 mar 2016.

eu sei que é preguiça, eu pego de outro jeito, pressiono... “amanhã se você não lê pra mim, não vai pro recreio”. A gente dá uma pressionadinha... e às vezes, dá resultado (P1).

Individualmente. Porque tem que trabalhar com isso. Porque senão a gente não consegue um bom resultado. Com atividades diferenciadas. Tudo diferenciado. Porque cada um tem um nível, aí eu tenho que trabalhar o nível de cada um (P2).

Então eu vou trabalhando de acordo com as necessidades, eu faço anotações, quais são as dificuldades e aí procuro elaborar atividades diferenciadas para estes alunos. Fazendo acompanhamento individual (P3).

No meu dia a dia? Com atividades diferenciadas. Nós temos assim... um acompanhamento reforço, que eu faço nos meus planejamentos. [...] Então, geralmente eu tiro uma hora deste planejamento, pra tirar estes alunos da sala de aula, vinte minutos, meia hora, às vezes 40 minutos, em dupla, e trabalho pra sanas estas dificuldades. [...] Eu trabalho com atividades com estes alunos que estão mais atrasados, nesta parte do reforço, mando tarefa de atividades pra complementar. Fiz reunião com os pais, nós pedimos assim que os pais acompanhem e nos ajudem. Tem melhorado bastante. [...] Diversificando, trabalhando com jogos, com leitura... e trabalhando muito em grupo (P4).

Então o seu trabalho é isto, dando reforço... quem ainda está no nível um é porque não sabe nem diferenciar letra de números. Então você trabalha com ele fora da sala de aula. No caso teria de dar reforço... no PL (planejamento) dar reforço (P5).

[...]por exemplo, Joãozinho acertou 16, ele tem dificuldade em... uma dificuldade, mas não que ele não tenha em mais itens. Então se procura trabalhar aquela atividade especificamente, mas com toda a sala. Aí com mais ênfase no Joãozinho. Porque a criança, isso no dia a dia, aquela criança que consegue... (P6).

As professoras P1, P4 e P5 mencionam adicionalmente a importância de manter um vínculo com os pais e o acompanhamento destes na aprendizagem dos filhos.

Quando a família ajuda é ótimo que aí desenvolve mais (P1).

Fiz reunião com os pais, nós pedimos assim, que os pais acompanhem e nos ajudem. Tem melhorado bastante (P4).

Tem caderno de leitura, peço ajuda pros pais, dou tarefa diferenciada, fico pedindo, implorando pros pais ajudar (P5).

Algumas professoras indicam que o acompanhamento diferenciado não é somente para atender aos alunos com dificuldades, mas também para aqueles que já sabem ler,

incentivando cada criança em sua especificidade, ou seja, a partir de seu nível de conhecimento do sistema de escrita alfabético. As professoras P1 e P4 citam isto em suas narrativas:

Você já sabe, pega, vai lendo os livros de literatura, é diferente, já pode ler. Não precisa ficar lendo pra professora (P1).

E com estes alunos que estão à frente, eu também faço a mesma coisa. Tem um caderno de atividades mais avançado. E com estes alunos que estão alfabetizados já trabalham mais com o livro didático, que são textos maiores, letra já cursiva, que os outros ainda não têm conhecimento, que não tem domínio. Então é um trabalho dinâmico mesmo. Cada aluno é de uma maneira (P4).

A professora P1 salienta, ainda, a importância do projeto do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência que ocorre em sua escola, no acompanhamento aos alunos:

[...] Mas eu vejo assim, ainda tem... a questão do PIBID. O PIBID ajuda bastante. Quando a pessoa é boa porque vai dar atendimento... A criança precisa de um atendimento individualizado, porque, às vezes, em casa ele não tem isso. Tem que ter alguém que sente, coloque ele pra ler, desenvolver as atividades que ele tem que fazer pras aulas... Ele vai desenvolver, pode demorar... Mas a maioria não tem ajuda em casa (P1).

Em síntese, as professoras narram que fazem a correção da Provinha Brasil e recolhem os dados por níveis de desempenho, segundo as orientações do kit da Provinha Brasil, sem que haja uma discussão sobre os mesmos, ademais, os resultados acabam reforçando o imaginário social classificatório, promovendo comparações e competitividade. As informações que possuem sobre a avaliação são insuficientes e acabam elaborando atividades seguindo o modelo da mesma. Procuram alcançar as metas propostas trabalhando atividades diversificadas e individualizadas, inclusive durante seus horários de planejamento, pressionam pais e alunos, privilegiando a leitura em detrimento da escrita. Apontam incoerências no exame com textos extensos e aquém da realidade dos alunos, com pegadinhas, cansativas e discrepantes do referencial curricular das secretarias. Enfrentam problemas de indisciplina, imaturidade dos alunos, problemas sociais, falta de espaço para guardar materiais na escola, falta de tempo para discussão

em grupo e, em 2014, problemas com interrupções de aulas com as greves e com a Copa do Mundo de Futebol.

Um docente que tem paixão pelo ensino, segundo Day (2004), não se satisfaz de ensinar somente o currículo aos seus alunos e alcançar metas impostas pelo governo, ele vai muito além, pois os professores “[...] sabem que têm uma influência mais forte sobre as formas de pensar, de sentir e de agir dos alunos”. Assim como a professora P6 demonstrou, durante a entrevista, um enorme interesse de continuar estudando e buscando formas de melhorar o seu trabalho, à procura de elementos que possibilitem melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem de seus alunos, como pode ser exemplificado pelo excerto:

Quando eu iniciei na coordenação, eu estava concluindo a pós em coordenação. E aí como sou meio... eu não gosto de ficar parada, eu gosto de estudar, porque na verdade meu objetivo é fazer o meu mestrado. [...] Aí como eu sou alfabetizadora, que estou na sala dos anos iniciais, eu percebi que minha angústia maior são as avaliações de larga escala. Eu vou estudar a avaliação em larga escala (P6).

A professora P1 demonstra, igualmente, que houve uma mudança progressiva na sua trajetória pedagógica em função dessa avaliação:

A mudança foi gradativa, aos poucos fomos tomando conhecimento da importância dessa avaliação, pois assim, vejo que no dia a dia temos que acrescentar o método em sala de aula, sabendo que os alunos irão pensar para responder as atividades e vão procurar interagir com os outros colegas as respostas; e isso é muito significativo para um bom andamento do aprendizado deles (P1).

Esse processo de transformação durante a carreira docente é gradual, definido por Huberman (2000, p.38), como um processo que não é linear, pois apresenta “[...] patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidade.” No entanto, a maturidade e a estabilização na profissão conduzem o professor a uma fase de experimentação, na procura por formas diversificadas de enfrentar os desafios encontrados em seu trabalho pedagógico, com mais autonomia.

Eu acho que a gente vai se adaptando, ao longo do tempo. Tem coisas que eu sou totalmente tradicional ainda. Eu procuro evoluir na medida

em que assim... mas sem deixar o que eu reconheço que dá certo, que é isso mesmo, que não tem outro caminho. [...]Não ficar na mesmice, lá naquele BA, be, bi, bo, bu daquela época. Mas não que eu não ensine o BA, be, bi, bo, bu. Não tem outra alternativa, porque se o aluno não aprender isso, ele não aprende. Fica enrolando... Mas acho assim, a gente vai adaptando. Você vai pondo em prática... Você tem que acreditar primeiro, porque se você não acredita... Mas pra isso, pra ver se vai dar certo, a gente tem que tentar. Eu tento, na medida do possível, eu tento colocar em prática isso (P1).

Quanto à formação do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as professoras P1, P2 e P3, foram unânimes em afirmar sua importância. Elogiaram muito as propostas, o material oferecido e a troca de experiências que os encontros possibilitam. No entanto, uma professora manifestou sua insatisfação quanto ao nível de discussão do material pelos orientadores nos encontros, o qual definiu como “um *embromation*”.

Olha... material Pacto, muito bom. MATERIAL PACTO! [...] a proposta, os encartes... muito bom. Excelente. Porém, orientadora: péssima. Era um *embromation*! Quando falava PACTO, eu até me arrepiava. Mas eu não posso falar muito. Mas foi sério... não gostei. Das formadoras... sem condições mesmo! (P3).

Mortatti (2006, p. 3) expõe que como o “fracasso escolar na alfabetização” é um problema de ensino que demanda estratégias e soluções urgentes, requer soluções políticas urgentes, da qual decorrem medidas que entram em disputa a cada troca de governo.

As professoras P1 e P2 discorrem, na narrativa escrita da entrevista 2, sobre a descontinuidade dessas medidas, programas e políticas públicas, que mudam a cada governo, prejudicando e atrapalhando a prática docente.

Eu acredito que a política educacional muda muito, não tem a continuidade no processo formativo dos profissionais da educação. A cada mudança de governo muda-se o método, a prática educativa, se o profissional não tiver segurança no que faz, ele se perderá no caminho e o maior prejudicado será o educando (P1).

Cada dia que passa vejo que esse material da Provinha Brasil não está dentro da nossa realidade devido a politicagem governamental das

trocas, cada ano um sistema diferente. A ideia é boa, mas a continuação dos estudos e aprendizagem é fraca (P2).

Canário (1998, p.20) define o professor como um reinventor de práticas, que busca solucionar problemas através da experiência, rever conceitos, trabalhar em equipe, elaborar propostas e estratégias, “[...] reconfigurando-as de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos”. Nesse processo, o saber é construído na ação e, por meio da coleta de novos elementos, é enriquecido e atualizado constantemente. O professor aprende na relação com os alunos, na convivência com o outro e na prática social, construindo assim sentidos sobre si mesmo. Por isso, a articulação entre as situações de trabalho e formação, tanto a inicial como a continuada, deve ocorrer de forma interativa e simultânea, envolvendo alunos, professores, formadores e supervisores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil tenta se adequar aos parâmetros e normas internacionais, entre os quais está a elevação dos índices de referência que indicam melhoria na qualidade da educação. As Provas externas, entre elas a Provinha Brasil, visam buscar meios e alternativas que possibilitem essa melhora. Porém, percebe-se que, apesar dos altos investimentos em materiais de apoio didático e formação continuada, os professores continuam presos a métodos considerados ultrapassados. Os resultados destas avaliações devem retornar à escola e aos professores, delegando-lhes a responsabilidade da eficiência da educação, dentro de um sistema coletivo que visa o atendimento das especificidades numa sala heterogênea. A escola, por outro lado, tenta se adaptar ao sistema, na esperança de que encontrará elementos para superar as dificuldades quanto ao baixo nível de alfabetização.

Em face disto, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar em que a Provinha Brasil tem interferido na prática do professor e de que forma isso se dá. Para tal, me mantive fiel aos questionamentos iniciais, aos quais foi possível responder após as análises das narrativas das seis professoras alfabetizadoras: até que ponto a Provinha tem alterado a prática do professor? Que tipo de atividades o professor passou a desenvolver a partir desta avaliação? Os resultados da Provinha têm contribuído na aquisição da aprendizagem? Isso lhe possibilita uma segurança maior no seu trabalho, ou tem gerado inseguranças? Em caso positivo, quais são elas? Quais as expectativas, os sentimentos e angústias do professor referente à Provinha? De que forma os resultados de sua aplicação contribuíram na superação de obstáculos e distorções na alfabetização dos estudantes?

Em tal contexto, os aspectos aqui analisados deixam entrever que nem todas as professoras entrevistadas possuem clareza sobre os objetivos da Provinha Brasil como uma ferramenta a mais a ser utilizada para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. As professoras demonstram que procuram avaliar seu aluno de forma formativa, no entanto não encontram respaldo legal para validá-la. Enquanto que a legalidade da avaliação somativa e classificatória que discrimina e pune, acaba prevalecendo sobre seu trabalho pedagógico, que deve homogeneizar alunos com desenvolvimentos heterogêneos, na contramão da realidade do chão da sala de aula.

Por outro lado, as professoras também reconhecem a importância de uma avaliação estandardizada como parâmetro nacional, na qual podem refletir sobre seu trabalho, reavaliar metas e buscar alternativas para sanar as deficiências no decorrer da

aprendizagem de seus alunos. No entanto, buscam soluções de forma isolada, solitária, após corrigir as provas e separar o desempenho de seus alunos por níveis, sem que haja discussões entre professor e gestão: coordenador, direção e secretaria. Cada setor lança os dados no sistema como forma de cumprir com os rituais da legalidade, sem retorno de dados mais aprofundados e sem discussão em conjunto para buscar estratégias que possibilitem o avanço na aprendizagem do aluno. Parece que o único elemento que liga os professores aos gestores são as cobranças referentes aos índices: da secretaria com a escola, da escola com o professor e o professor, por sua vez, com os alunos e pais.

As declarações nas entrevistas levam a concluir que a Provinha Brasil tem alterado muito pouco a prática do professor, pois estes não a reconhecem como uma avaliação diagnóstica legítima de sua turma, uma vez que seu resultado não condiz com a realidade do rendimento de seus aprendizes. As professoras apontam falhas na elaboração da avaliação, tanto referente às questões de textos extensos e cansativos que estão além da realidade dos alunos que entram no segundo ano do ensino fundamental, como a forma de aplicar a prova, pois alegam o uso de algumas palavras em determinadas regiões são desconhecidas por outras, e a dificuldade de alguns alunos em ater a atenção na leitura de apenas três vezes em cada questão. Outro problema manifestado foi a dissonância entre o que é avaliado e o que é exigido pelas secretarias no referencial curricular.

As cobranças para a obtenção de determinados níveis de proficiência e os resultados insatisfatórios nos resultados dessa avaliação externa, geram angústias e insegurança nas professoras, o que as fazem recorrer a certas “táticas” ajudando, de certa forma, os alunos durante a aplicação dessa avaliação. Essas interferências alteram o resultado de diagnóstico do aluno, mascaram a realidade da turma e inabilitam este instrumento como uma possibilidade de fazer intervenções nas deficiências de aprendizagem de cada aluno.

Como não há discussões e nem reflexões sobre a prática do professor, estes priorizam os conteúdos e atividades que a provinha mede, em detrimento de outras. Recorrem a aplicação de inúmeras atividades iguais ou semelhantes aos do exame, *treinando* os estudantes para obter um bons *resultados*, os quais não representam uma aprendizagem significativa de fato, além dos simulados (avaliação interna) aplicados pela escola.

Quanto à forma como as professoras vem trabalhando para superar os obstáculos e distorções na aprendizagem das crianças, as professoras revelaram que fazem uso dos

seus um terço de horas-atividades destinado aos estudos, avaliação e planejamento das aulas, no emprego de reforço individualizado com aqueles alunos que estão defasados quanto ao seu nível de desempenho. As professoras também apontaram algumas adversidades que dificultam o seu trabalho pedagógico no cotidiano escolar, como: a indisciplina, a imaturidade dos alunos que ingressam com idade prematura no primeiro ano do ensino fundamental, os problemas sociais, falta de apoio dos pais, falta de tempo para discussão em grupo, interrupções de aulas por motivo de greves e a Copa 2014.

Nessa perspectiva, entendemos que existe um esforço por parte dos educadores para buscar meios e ferramentas que os ajudem a alcançar a tão desejada qualidade de ensino e as metas propostas para o processo de alfabetização de seus alunos. As teorias e as políticas públicas procuram disponibilizar ferramentas e recursos que venham a auxiliar o professor nesse processo. Por outro lado as condições de trabalho e a formação do professor não conseguem dar conta de gerir essa realidade social e tecnológica em que seus alunos estão inseridos. Parece-nos inconcebível que os professores sejam cada vez mais cobrados visando um trabalho solitário, cortando seu horário, conquistado por direito, de aperfeiçoamento de seu trabalho e estudos. É imprescindível que a escola se organize e favoreça a discussão dos resultados da aprendizagem de seus alunos em busca de estratégias para a mediação pedagógica em grupo pelos professores, com seus pares e gestores, compartilhando para a superação das dificuldades encontradas no processo de alfabetização das crianças.

No tocante ao aprimoramento da formação docente, as professoras ressaltaram a falta de sentido nos encontros da formação do PACTO, não porque o conteúdo do material distribuído não seja de bom nível, mas sim porque não propicia discussões a partir da realidade do chão da sala de aula, e muitas vezes, os formadores que gerenciam estes encontros com os professores cumprem superficialmente o que lhes foi incumbido sobre o assunto a ser repassado. Dessa forma, a formação continuada deve ser repensada, de forma a superar práticas enraizadas durante séculos, dentro da realidade daquilo que professores e alunos vivem no cotidiano escolar e faz sentido para sua prática pedagógica.

Em vista disso, Canário (1998), defende que a valorização das noções do sujeito de seu saber experiencial e do contexto em que o professor se situa vai reconduzir seu processo de profissionalização. Nesse processo, o sujeito é encarado como um recurso crucial, sendo, portanto, fundamentado pela construção do saber através da experiência, pela reflexão crítica e pela construção do próprio sujeito por meio de sua própria

experiência. Num processo de reelaboração constante de seus saberes, no exercício contextualizado de seu trabalho, construindo sua identidade, por meio das experiências individuais e coletivas.

No entanto, no contexto da educação, o conceito de competência surge como sinônimo de eficiência ou aquisição de técnica, e o termo qualificação como obtenção de títulos acadêmicos e certificados, que são requeridos para o exercício da profissão, sem mudar, entretanto, o contexto do trabalho ou seu modo de funcionamento.

Diante disso, Canário (1998) considera que a formação deveria contribuir para a transformação de profissionais reflexivos, levando-os ao conflito entre a teoria e sua prática. As políticas públicas, portanto, devem considerar o professor como um agente transformador, capaz de refletir sobre sua prática e a partir daí, melhorá-la, reestruturando a toda a escola. Segundo Freitas (2014), para que isso aconteça, há a necessidade de um trabalho em equipe, em que se discuta e reformule o projeto político pedagógico da instituição.

Este ainda é um processo longo a ser percorrido, tanto no que diz respeito às políticas públicas quanto no que se refere à formação de professores. É preciso, portanto, mudar toda uma cultura de práticas docentes e recriar um novo modo, desenvolver outras propostas e atitudes perante os desafios dispostos no nosso sistema educacional.

Em síntese, as professoras percebem que a avaliação pode servir como um instrumento de: autoavaliação, em que podem analisar se alcançaram metas, reavaliar seu trabalho e em qual direção devem desenvolvê-lo; de formação para acompanhar o desenvolvimento do aluno, medir se aluno alcançou as metas propostas ou não, e respeitar o ritmo de cada estudante sem prejudicá-lo; no entanto não a reconhecem como tal, pois seu resultado não condiz com a sua realidade, o que provoca sentimentos desconfortáveis como o bem estar ou o mal estar, dependendo do nível de frustração ou a gratificação referente ao resultado, por isso gera sentimentos de insegurança e medo de errar. Ao aplicar a prova as professoras manifestam que procuram deixar seus alunos o mais a vontade possível, apesar de cobrarem dos alunos da mesma forma que são cobradas, formalizando uma avaliação formal de um sistema classificatório.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2ª. Ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ALFERES, Márcia Aparecida. Programa Pró-Letramento: Uma Análise do Contexto de Influência. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: Educação e Inserção Social. **Anais**. Itajaí, 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Politicass_publicas_e_Gestao_educacional/Trabalho/08_16_42_PROGRAMA_PRO-LETRAMENTO__UMA_ANALISE_DO_CONTEXTO_DE_INFLUENC.pdf. Acesso em 20/04/2014.

ALMEIDA, AyaneNazarela Santos de. **A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EmefTenisson Ribeiro- Aracaju/SE**. 2012. 128f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Sergipe. Aracaju, 2012.

ALMEIDA, AyaneNazarela Santos de; FREITAG, Raquel Meisterko. Análise do diagnóstico do desempenho em leitura; provinha Brasil VS Fluência em leitura oral. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 90-110, jul.-dez, 2012.

ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANDRADE, Danila Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino. Concepções de leitura na Provinha Brasil: convergência/divergência dos PCN. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n.2, p. 173-216, jul./dez. 2013.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1ª Ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1ª Ed., São Paulo: Cortez, 2011a. (p.21-53)

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1ª Ed., São Paulo: Cortez, 2011b(p.78-99)

BICUDO, M.A.V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”. Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de la Investigación Biográfico-narrativa en Educación**, México, v. 4, n. 1, p.2-26, mai/2002. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15504103>. Acesso em: 24/03/2014

BRASIL. **Guia de Correção e interpretação dos resultados**: Provinha Brasil – Leitura e Matemática. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2014/provinha_brasil_guia_correcao_interpretacao_resultados.pdf. Acesso em: 05/01/2016

BRASIL. **Guia de Correção e interpretação dos resultados**: Provinha Brasil – Leitura e Matemática. 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2014/provinha_brasil_guia_correcao_interpretacao_resultados.pdf. Acesso em: 24/03/2014

_____. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013

_____. **Guia de elaboração de itens**: Provinha Brasil, Brasília-DF, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/documentos/2012/guia_elaboracao_itens_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 12/05/2015

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **OCDE**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/o-que-e>. Acesso em 12/05/2015.

_____. Ministério da Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2010a.

_____. Resolução CNE/CEB 6/2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília, **Diário Oficial da União**, 21 de outubro de 2010b, Seção 1, p. 17.

_____. Portaria Normativa n. 10 de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. Brasília, **Diário Oficial da União**, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007.pdf - Visualizada em 11 abr 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**. 3º Relatório do Programa, Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>. Acesso em 30 mar2016.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **PISA 2000**: Relatório Nacional. Brasília, Dez. 2001. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000129.pdf> . Acesso em 22/11/2015.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 40 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>.

Acesso em 24 out. 2013.

BRZEZINSKI, I. A pesquisa sobre formação de profissionais da educação em 25 anos de história. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 30. Caxambu, 2007, p. 1-25

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v.6, n.10, p. 9-27, 1998.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. (org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.15-31.

COELHO, Flavia Renata Franco Lopes. **O que revelam as crianças diante da resolução dos itens de retirar, completar e comparar excluídos no pré-teste da Provinha Brasil de matemática**. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo, Cortez, 1996.

CONNELY, F. M. & CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente** – Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.

COLTRO, Alex. A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1. nº 11, p.37-45, jan/maio/2000, trimestral.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, set./dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/05.pdf> Acesso em: 26/07/2015.

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

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000100010&lng=pt&nrm=iso&tIng=en

Acesso em: 10/04/2014

CURY, Carlos Alberto Jamil. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. In: BRASIL. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2010.

- DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2004.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 145-154, jul/dez. 2013.
- DURAN, Gilson. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Educación inclusiva e cambio escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 55, p. 85-105, 2011. Disponível em: http://www.rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie55a03&titulo=Educaci%C3%B3n+inclusiva+y+cambio+escolar. Acesso em: 20/11/2012.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p.573 - Dez 2012, vol.17, no.51, p.573-588.
- _____. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Escola, Currículo e avaliação**. São Paulo: Ed. Cortez, 4ªed., 2013. p. 13-37.
- _____. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, 21 (1), pp. 5-31, 2008
- ESTEBAN, M.T.; ZACCUR, E. (Orgs.) **Professora-pesquisadora - uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERRY, G. **Pedagogia de La formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didático, 2008.
- FRADE, Isabel C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 40, 2007. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/viewFile/658/469>. Acesso: 30/04/2014.
- FREITAG, Raquel MeisterKo; ALMEIDA, AyaneNazarela Santos; ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.94, n.237, p.390-416, Mai/Ago. 2013.
- FREITAS, L. C. et al **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 6 ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor. **Nova Escola**. Edição 283, junho/julho. 2015. Disponível

em:<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/luiz-carlos-freitas-logica-empresarial-ensino-desmoraliza-professor-876420.shtml> Acesso em: 14/11/2015.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação. Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, p.379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf> Acesso em: 14/11/2015.

FREITAS (a), Ana Lúcia Souza de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação no organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto — a fenomenologia de Husserl? In: **Ideação**. UFBA, Feira de Santana, n.5, p.13-36, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.uefs.br/nef/dante5.pdf> - Acesso em 03/06/2013.

GALVÃO, Elizangela da Silva; NACARATO, Adair Mendes. O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, p 81-96, 2013.

GATTI, Bernardete A. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n.33, p.29-37, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/59/165> Acesso em 10/09/2015.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.37, p.57-186, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 30/04/2014.

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

GONÇALVES, Macilene Vilma. **Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização**: um estudo com crianças alfabetizadas. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

_____. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v..38, n..3, p.603-622. Set/ 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23/07/2014.

_____. Programas de melhoria da qualidade da alfabetização: leitura crítica. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p.271-282, Jul-dez, 2013.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Sistema Nacional de Educação e a escola de qualidade para todos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2010.

HUBERMAN, M.O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de Professores**. Porto: Portugal, Porto Editora, p. 31-62, 2000.

HUSSERL, Edmund. **The crisis of european Science and transcendental phenomilology**. Evanston, NorthxesternUniversity Press, 1970.

KUSIAK, Sandra Mara.Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de Leitura e escrita. In **IX Anped Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/265/106>. Acesso em: 10/04/2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.1, p.13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf> Acesso em: 10/09/2015.

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling. **A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização**: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas. ' 2011. 112f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2011.

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

MANN, H. **A educação dos homens livres**. Trad. Monteiro, E. Jacy. Ibrasa, São Paulo: Ibrasa, 1963.

MATIAS, Neyfsom Carlos Fernandes. **A influência das atividades extracurriculares junto a proficiência acadêmica**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. Procuradoria Geral do Estado. **Ação Direta de Constitucionalidade ADC-17**. Campo Grande, 25 de setembro de 2007. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=190587>. Acesso em 02/03/2016.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou provinha de leitura?)**: mais uma avaliação sob medida do processo de alfabetização e letramento inicial? 2012. 402f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de.Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil.**Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.51, p.551-572, Set/Dez 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 23/07/2014.

_____. **Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?** 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf. Acesso em: 30/04/2014.

MORAIS, A.G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Políticas e Administração em Educação, Goiânia**, v.25, n.2, p.301-320, mai/ago. 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19499/11323> Acesso em: 10/04/2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro**, v.15, n.44, p. 329-341, 2010.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf Acesso em: 10/10/2015.

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

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas e imaginários: perspectivas outras na formação de professores. In: ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia; BARROS, Ana; Taís Martins Portanova (Orgs.). **Diálogos com o Imaginário.** Curitiba: CRV, 2014.

NOVAK, Eliete Maceno. **Programa Bolsa Família: impactos da condicionante frequência escolar sobre o rendimento escolar de alunos da rede municipal de ensino de Curitiba.** 2012. 95f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Organizações e Desenvolvimento). Centro Universitário Franciscano do Paraná. Curitiba, 2012.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN/ São Paulo: Paulus. p. 155-187, 2010.

_____. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação, Porto Alegre: Pannonica**, n. 4, p. 109-139, 1991. .

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PIMENTA, Claudia Oliveira. **Avaliações externas e a organização do trabalho de coordenadores pedagógicos**. 2012. 142f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PONTY, Merleau. **Conversas- 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RAUEN, Fábio José. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da provinha Brasil. **Linguística (dis)curso**, Tubarão, v.11, n.2, p.217-240, Ago/2011.

RAUEN Fábio José; FELTES Heloísa Pedroso de Moraes. Problematizando o item lexical 'beijo': explicaturas e implicaturas em questão da provinha Brasil. **Linguística. (dis)curso**, Tubarão, v.14, n.1, p.49-65, Jan./Abr. 2014.

REIS, Pedro Rocha. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez. 2008.

RIBEIRO, Helena Cardoso. **Diretor de escola**: novos desafios, novas funções? 2012. 139f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

ROSARIO, Monica Maria Soares. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil**. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2012.

SANTOS, Maeve Melo dos. **Política de alfabetização da rede municipal de ensino de Juazeiro, BA**: contribuições para o programa - Pacto com os Municípios - Todos pela Escola. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

SANTOS, Mônica Pereira; PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Vera Maria. A geografia e os seus livros didáticos sobre Sergipe: do século XIX ao XX. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n. 15, p. 166-196, maio/ago. 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.40, p.143-155, jan/abr, 2009.

_____. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **EccoS Revista Científica**, Universidade Nove de Julho, São Paulo, v.10, n.Especial, p.147-167, julho 2008a.

_____. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2008b.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

_____. Sistema de educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação. In: BRASIL Ministério da Educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2010

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil. A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.2, n. 2-3, p. 41-53, jan/dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/123/226>. Acesso em: 10/01/2014.

SCHROEDER, Tânia Maria Rechia. Imaginário Educacional: os mitos de Pigmalião e Teseu. In: ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia; BARROS, Ana Taís Martins Portanova (Orgs.) **Diálogos com o Imaginário**. Curitiba: CRV, 2014.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. 2ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselene Fátima Campos. Conversão das “almas” pela liturgia das palavras: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. 1ª Ed., São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247

SILVA, Karla Adriana Barbosa Mendes da. **Investigando a presença de imagem na resolução de problemas com ideias aditivas na Provinha Brasil de matemática** 2012. 95f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. O imaginário e os complexos imaginários na obra de Gilbert Durand. In: ALVES, Fábio Lopes; SCHROEDER, Tânia Maria Rechia; BARROS, Ana Taís Martins Portanova (Orgs.) **Diálogos com o Imaginário**. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, Simone Lindolfo da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe?** 2011. 78f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Parte da palestra proferida na FAE UFMG, em 26/05/2003, na programação “Sexta na Pós”. Disponível em: http://www.cereja.org.br/site/_shared/Files/_cer_old/anx/magda_soares_reinvencao.pdf Acesso em 30/05/2014.

SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVAZI, Maria Márcia Sigríst. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, n.17, p. 105-115, novembro 2004. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/278/261> Acesso em: 26/12/2015.

SORDI, Maria Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série - Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS, m.33, p.39-53, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/65/168> Acesso em: 26/09/2015.

SORDI, Maria Regina Lemes de. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP. v.14, n.2, p. 313-336. jul.2009

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abril. 2014.

SOUZA, E.C; SOUZA, C. P.; CATANI, D. B. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.17, n.29, p. 31-42, jan./jun., 2008

SOUZA, Solange Jobim e. Dialogismo e alteridade na utilização de imagens técnicas em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (org.). **Ciências Humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77-94.

TEIXEIRA, Anísio. A escola brasileira e a estabilidade social. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. 6ª edição, editora Nacional, São Paulo, 1976.

TEIXEIRA, Leny R.M.A.; A formação docente: As narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L.R.M. e PERRELLI, M.A. de S. (Org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 109-134.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17 ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VERÍSSIMO, José. **A Educação Nacional**. 3^a ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

APÊNDICES

Apêndice A - Proposta de Intervenção: Como aproveitar o caráter diagnóstico da Provinha Brasil para promover novas práticas pedagógicas de alfabetização?

Apresentação: A leitura dos resultados - Repensando a prática

Os resultados da Provinha Brasil precisam ser apresentados aos professores com maior rapidez e transparência, para que não sejam desnecessários ou irrelevantes quando, por fim, são divulgados.

Assim, a proposta é que a própria escola se antecipe ao MEC e trabalhe com os resultados a partir das correções feitas pelos professores, tendo em vista o estudo, feito anteriormente, sobre a Matriz de Referência e o que ela indica, seus limites como diagnóstico abrangente do inteiro processo de alfabetização e em articulação com os referenciais curriculares e a teóricos sobre aquisição do SEA.

Para tanto, deve-se promover estudos que demonstrem o que realmente não foi aprendido ainda pelos alunos, com base em suas respostas, e o que a Provinha camuflou em termos de aprendizagem pelo seu formato de múltipla escolha, ou seja, aquilo que “aparentemente” foi consolidado, por ter respostas corretas, mas que, na prática e pelo conhecimento do professor de cada aluno em sua responsabilidade, ele sabe que não é verdadeiro.

Para que isso possa ser possível, faz-se necessário comparar os resultados da Provinha com o que foi trabalhado em sala e com o percurso de aprendizagem de cada aluno, evidenciando o que há de verdadeiro no diagnóstico e o que foi apenas resultado de cansaço e/ou nervosismo do aluno, no caso de erros de questões que teriam condições de responder acertadamente; ou de “chute”, nos casos em que, pelo histórico do aluno este acertou na Provinha questões que se referem a conhecimentos ainda não consolidados por estes.

Esse estudo pode ser dirigido pelos próprios professores, apresentando os casos de cada turma, as justificativas e as intervenções propostas por eles para trabalhar aquela situação. Dessa forma, ao invés de ter a gestão ou a coordenação apresentando os resultados, seriam os próprios professores os responsáveis por isto, retirando o caráter constrangedor ou acusatório dessa reunião. Ninguém melhor do que os professores regentes para avaliar o que faltou aos alunos, ou à própria avaliação, no que se refere aos resultados apresentados e às propostas de intervenção naquela realidade.

A partir da apresentação desses resultados e de sua comparação com o desenvolvimento geral dos alunos avaliados, cada professor poderá propor as ações que empreenderá, na sua prática pedagógica, para auxiliar os alunos que não consolidaram certa habilidade e, ainda, para desenvolver além do esperado aqueles que já consolidaram e tem potencial para avançar em seu aprendizado. O ideal, portanto, não é correr atrás do mínimo exigido, mas garantir que os alunos tenham condições de continuar avançando em seus conhecimentos sobre o SEA, dentro de suas especificidades e potencialidades.

Acreditamos que as atividades que envolvem a produção e socialização de textos escritos apresentam, nesse sentido, um excelente meio de trabalhar com crianças em fase de alfabetização, que estão em níveis de conhecimento e apropriação heterogêneos, o que será tratado no próximo subitem.

Justificativa

A proposta de intervenção, mais do que uma exigência do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, tem a ver com a ideia inerente ao próprio programa: estabelecer uma inter-relação entre universidade e escola, trazendo os problemas da educação básica para a pauta de pesquisa acadêmica, com vistas à promoção de ações efetivas de mudança e de uma contribuição concreta do Programa ao ensino e aprendizagem.

Entendemos que o Mestrado Profissional, nesse sentido, pode se tornar um “terceiro espaço formativo” ou um “espaço híbrido”, conforme a proposta e Zeichner (2010, p. 487), que reivindica, com a ideia desses espaços, uma forma de “[...] tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica.”

Sousa, Nogueira e Ribeiro (2015) indicam que:

[...] o Mestrado Profissional pode configurar-se como um espaço propício para uma maior interação entre a teoria e a prática educacional. A reivindicação desses “espaços híbridos” coincide com a busca por uma formação que se valha da articulação entre aprendizagem e produção de conhecimento, entre pesquisa e ação, entre autoria e prática docente (SOUSA, NOGUEIRA, RIBEIRO, 2015, p.57).

Essa proposta de intervenção, portanto, foi pensada a partir desse pressuposto, tentando oferecer alternativas possíveis para trazer os resultados da pesquisa efetuada no

Programa de Pós-Graduação para o interior das escolas, visando contribuir para a reflexão sobre os problemas aqui apresentados.

E, nessa perspectiva, é relevante levantar, sucintamente, quais foram esses problemas:

- a) A Provinha Brasil não tem cumprido, junto aos professores do 2º anos, sua função diagnóstica;
- b) Os resultados da Provinha Brasil não são utilizados para repensar e elaborar novas práticas docentes;
- c) Os professores e a gestão escolar têm se baseado na Matriz de Referência da Provinha Brasil para organizar os tempos e espaços de alfabetização, em detrimento do inteiro Referencial Curricular das redes (estadual e municipal) e dos pressupostos teóricos presentes em outros programas, como o PNAIC, sobre a alfabetização e o letramento.
- d) A formação para a aplicação da Provinha e leitura de seus resultados tem seguido uma formatação de capacitação para executar tarefas, não sendo articulada com a teoria sobre a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético (SEA). Promove, assim, a repetição de procedimentos e a prática de treinamento para alcançar resultados positivos no exame, não propriamente a aprendizagem dos alunos e a formação teórica dos docentes.
- e) O saber da experiência dos professores não tem sido valorizado e estes não tem participação efetiva na elaboração das questões da Provinha, o que vem trazendo um descompasso entre o que é cobrado e o que é trabalhado na sala de aula.

É com base, portanto, nesses itens levantados por nossa pesquisa que a proposta de intervenção foi elaborada, tendo como principal referência a promoção de formações centradas no ambiente escolar, em práticas colaborativas, pautadas no estudo e no compartilhamento de experiências exitosas e das dificuldades comuns aos professores e, ainda, no entendimento do professor como um profissional que precisa ser levado em consideração ao se propor políticas públicas.

Enquanto o sistema de avaliação do MEC não for modificado, a Provinha Brasil é uma realidade da qual as escolas e os professores não podem, ainda, fugir. Portanto, a proposta é fazer com que esse instrumento, mesmo que limitado em seu alcance, possa

ser utilizado de forma produtiva pelos professores e pela gestão escolar, não por aceitarem passivamente suas imposições e tomá-lo como “verdadeiro” diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos, mas retirando dele um potencial para gerar debates acerca da alfabetização e das práticas alfabetizadoras.

Investir na formação, centrada na escola e feita de forma colaborativa, pode ser uma das possíveis saídas para se promover práticas alfabetizadoras mais significativas, que levem a um aumento do número de crianças alfabetizadas e leitoras proficientes ao final do ciclo de alfabetização. Discutir as práticas, a metodologia utilizada, os objetivos das atividades, as habilidades avaliadas pela Provinha e aquelas que não são avaliadas, mas são essenciais para a proficiência em leitura e escrita, entre os pares, tendo por base estudos e pesquisas teóricas, o currículo oficial e o currículo que se pretende por em prática na realidade concreta da escola, é o que pode, por fim, promover mudanças.

Objetivo geral:

- Contribuir para a reflexão sobre a prática pedagógica a partir do diagnóstico da Provinha Brasil.

Problemática:

- Como aproveitar o caráter diagnóstico da Provinha Brasil para promover novas práticas pedagógicas de alfabetização?

Público Alvo:

- Professores alfabetizadores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental com a mediação da equipe pedagógica (coordenação e gestão)

Duração:

- Periodicidade mensal ou bimestral, durante o ano letivo.

Metodologia:

1. Resgate da função diagnóstica da Provinha Brasil: Estudo da Matriz de Referência e dos Referenciais Curriculares, em articulação com as teorias de aprendizagem

O diagnóstico pressupõe uma ação anterior, centrada no levantamento de problemas e no direcionamento prático para sua solução. Nesse sentido, é importante que os professores percebam a função diagnóstica da Provinha, o que ela se propõe a diagnosticar, os limites desse diagnóstico, suas bases teóricas e suas limitações.

Para tanto, propõe-se que seja feito um estudo coletivo, desenvolvido pelos próprios professores e mediado pela equipe pedagógica (coordenação e gestão) que tenha em sua pauta de execução, com periodicidade mensal ou bimestral, conforme o calendário de formação das escolas, a matriz de referência da Provinha Brasil, comparada simultaneamente com o Referencial Curricular da rede e com os estudos teóricos sobre ensino do SEA.

Nessas reuniões, portanto, a pauta seria construída colaborativamente por todos os professores do 1º, 2º ano e 3º ano do ensino fundamental. Entendemos que a inclusão dos docentes das séries imediatamente anteriores e posteriores àquela em que a Provinha é aplicada é extremamente necessária. Os conhecimentos aferidos na primeira etapa da Provinha referem-se, basicamente, àqueles construídos no primeiro ano escolar e na educação infantil. Já os da segunda etapa, feita no final do 2º ano, subsidiará o trabalho do docente dos professores do 3º ano, que necessitam compreender em que estágio da apropriação do SEA os alunos que receberão no início do ano se encontram.

Com base nesses pressupostos, sugerimos que as reuniões sejam feitas a partir dos aspectos que são propriamente avaliados na Provinha Brasil e dos aspectos que não são avaliados ou cobrados por essa atividade, mas que precisam ser trabalhados, pois são basilares para a compreensão desta.

Um exemplo pode ser pensado a partir do primeiro eixo da Matriz de Referência da Provinha Brasil: *Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita*. Antes de tudo, para que o docente compreenda quais habilidades são necessárias ou mobilizadas para se apropriar do SEA, é preciso entender que:

[...] para aprender o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), o sujeito tem que reelaborar, em sua mente, uma série de decisões que a humanidade tomou, ao criar esse tipo de notação. Tais decisões envolvem conhecimentos que nós, adultos já “superalfabetizados”, dominamos de forma não-consciente, o que nos leva a julgar que são noções ou informações “já dadas”, das quais qualquer principiante já disporia, bastando memorizar os nomes e os traçados das letras junto aos sons a que elas se referem. Isto é, concebemos, 38 erroneamente, que a tarefa do aprendiz consistiria em “dominar um código” e subestimamos a fascinante empreitada cognitiva que ele terá que assumir (MORAIS, 2005, p.37).

Assim, textos e discussões que façam o professor refletir sobre esse processo são necessários. Nesse sentido, acreditamos que as primeiras pautas devam trazer ao debate esses aspectos, bem como a discussão sobre métodos que, embora seja um tema polêmico, não revestido de neutralidade, possui uma importância crucial para o trabalho com alfabetização. Não se trata de defender a volta a métodos que tratavam o ensino da língua de forma fragmentada, linear e descontextualizada. Antes, trata-se de trazer ao debate a necessidade de se “[...] conhecer alguns métodos de alfabetização e refletirmos sobre seus limites e possibilidades, ajustando-os às mudanças conceituais produzidas pelas pesquisas e às exigências da sociedade contemporânea” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.12).

A discussão sobre métodos e práticas de alfabetização que efetivamente levem à apropriação do SEA é pertinente e indispensável, uma vez que apenas entender que as crianças passam por níveis diferentes de apropriação e constroem, ao longo de seu processo de alfabetização, hipóteses sobre a escrita, não é o suficiente, para que o professor não caia na armadilha de apenas constatar em qual “nível” o aluno se encontra e não organizar “estratégias ordenadas e sistematizadas para o ensino e a aprendizagem do sistema de notação alfabético, já que esse é um objeto de conhecimento que tem suas especificidades” (GALVÃO; LEAL, 2005, p.12).

Para fomentar essa discussão, sugerimos a leitura dos artigos: *Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as)* (GALVÃO; LEAL, 2005); *A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate* (MORTATTI, 2009); *Concepções e metodologias de alfabetização : por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”?* (MORAIS, 2006); *Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos* (SOARES, 2004); *Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico* (LEITE, 2010); e *Alfabetização em questão*. (COLLELO, 2004), entre outros. Por trazerem diferentes perspectivas sobre a sistematização de práticas que levem à apropriação do SEA, podem provocar um bom debate entre os professores, mediado por teorias sólidas.

Além da discussão sobre métodos e sistematização de práticas, é importante ressaltar que “A matriz é apenas uma referência para a construção do teste. É diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos.” (BRASIL, 2012, p.8). Portanto, a abrangência do teste não envolve todas as dimensões envolvidas no ensino da língua escrita. De fato, segundo o Guia de Correção (BRASIL, 2012, p.9), as habilidades indispensáveis para o desenvolvimento da alfabetização e do

letramento “[...] podem ser agrupadas em torno de cinco eixos fundamentais: 1) apropriação do sistema de escrita; 2) leitura; 3) escrita; 4) compreensão e valorização da cultura escrita; 5) desenvolvimento da oralidade”, dos quais apenas quatro são considerados na Provinha. E, mesmo os quatro considerados pelo teste, devido à sua formatação geral (múltipla escolha, atividades pensadas fora do contexto local, forma de aplicação e outros fatores já tratados nesse estudo), seus limites como avaliação diagnóstica, referentes à cada eixo, também devem ser objetos de reflexão.

Assim, quando o Guia sugere que algum item avalia a habilidade de *Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras* (BRASIL, 2012), o que indicará para a professora regente de uma sala de alfabetização que aquela habilidade foi ou não consolidada será o conhecimento real que ela possui das habilidades daquele aluno, verificada no dia a dia da sala de aula. O aluno que ainda não diferencia letras de números ou não as reconhece pode, perfeitamente, marcar um X na resposta correta. Portanto, ao estudar cada habilidade e saber o que envolve sua consolidação, o professor terá mais condições de propor, no decorrer das aulas, atividades que afirmam se esta habilidade foi ou aprendida e promover situações para que isso aconteça, caso não tenha sido. O resultado desse trabalho irá se refletir na Provinha Brasil, aumentando as condições de utilizá-la como diagnóstico do nível de proficiência dos alunos da sala entre si, da sala em relação à escola e da escola em relação ao país.

O que essa proposta de intervenção sugere, portanto, é o estudo aprofundado, por toda a equipe pedagógica, incluindo os professores do 1º, 2º e 3º ano, sobre as habilidades que são avaliadas pela Provinha, para que se tenha a possibilidade de fomentá-las desde o primeiro ano, acompanhando o desenvolvimento dos alunos e comparando-o com os resultados obtidos nas atividades de sala e na própria avaliação externa, com maior compreensão sobre a veracidade dos resultados ali obtidos.

2 Promover a escrita: Para além da Provinha Brasil

A escrita é um agente social adquirido ao longo do desenvolvimento da humanidade, pelo qual se registra as relações sociais dentro de um determinado contexto, o que torna fundamental o desenvolvimento da destreza e o bom domínio da língua, tanto a leitura como a escrita. Segundo Preto-Bay (2007), a escrita é produzida como artefato

social e cultural que estabelece relações entre os membros de diversos grupos sociais, permitindo o conhecimento dos valores e princípios de cada grupo. O que torna imprescindível ao aprendiz a familiaridade com os textos escritos, oportunizando-lhe uma participação legítima, tanto na sua como nas demais comunidades em que se relaciona: culturais, políticas, religiosas e laborais.

Dessa forma, a aprendizagem eficaz da escrita possibilita uma maior inclusão e igualdade social, que proporciona ao sujeito um sentimento de pertencimento e de valor próprio dentro de uma comunidade, na qual ele tenha ferramentas para argumentar e participar de forma ativa e legítima.

A escrita é fundamental porque permite revelar a forma como as relações sociais se estabelecem dentro de uma comunidade. Preto-Bay (2007, p.21), declara que o discurso de um texto é sempre ideológico e viabiliza a crítica interna “enquanto ao mesmo tempo, se opõe a outros discursos e atribui valor a certas coisas a custo de outras”. Por isso se deve fomentar o aprendizado da leitura, escrita e oralidade primária entre as crianças, pois a escola, para Preto-Bay (2007), é só mais uma dentro das diversas dimensões de participação social, pois o estudante já se relaciona em um contexto social fora da escola, com participação relevante em sua comunidade primária.

Embora o Guia de Correção (BRASIL, 2012, p.9) afirme que a Provinha trabalhe o eixo de escrita, “[...] entendida como produção que vai além da codificação e se traduz em atividade social, cujos conteúdos e forma se relacionam a objetivos específicos, a leitores determinados e a um contexto previamente estabelecido.”, a dinâmica da avaliação não propõe atividades de escrita em si, mas a reflexão sobre textos escritos por outros, que devem ser identificados quanto ao gênero e a finalidade.

No entanto, para que os alunos reconheçam e saibam qual a finalidade de um bilhete, de uma carta, de um anúncio ou notícia de jornal e outros tipos de texto, é preciso que eles tenham tido vivências concretas com estes, em situações de leitura e em situações de produção própria.

A produção e a autoria da criança promovem a aprendizagem e o conflito com as hipóteses em que se encontra, permitindo sua superação e o seu desenvolvimento. Para que isso seja possível, porém, é preciso que nós, professores alfabetizadores, saibamos:

[...] organizar o trabalho pedagógico de maneira que possamos envolver atividades de leitura, atividades de reflexão sobre o sistema notacional de escrita e atividades de produção de textos orais e escritos dos

diversos gêneros, considerando os diferentes níveis de conhecimentos dos alunos que chegam às escolas (SILVA, 2005, p.137).

Para tanto, é imprescindível promover situações em que a escrita seja significativa e, principalmente, que haja um tempo organizado para que os alunos possam refletir sobre o que escreveram. Propor uma produção de texto que levará horas para ser concluída e não retomá-la, pode ser insuficiente. Tanto melhor seria uma produção pontual, simples, mas que ofereça condições estruturais para ser corrigida, retomada, confrontada com outros modelos que façam o aluno pensar sobre suas decisões ao escolher determinadas letras ou sinais para compor seu texto. Assim, como aponta Silva (2005, p.144):

[...] as propostas de leitura e produção de textos precisam ser planejadas, considerando-se que os alunos ainda não dominam o sistema de escrita. Do contrário, as atividades de leitura e produção de textos irão representar frustração tanto para os professores, quanto para os alunos.

Para que a produção de escrita não gere frustração, nos alunos ou nos professores, não basta apenas pedir que a criança escreva “do seu jeito”, sem retomar o que foi escrito ou levá-lo a refletir sobre suas escolhas. São a partir desses confrontos que as hipóteses iniciais serão colocadas em pauta e poderão dar lugar a hipóteses mais avançadas.

Defendemos, assim, que seja incluído nas pautas de discussões entre professores e equipe pedagógica das escolas formas de incentivar e promover situações de escrita, pois conforme Ferreiro e Teberosky (1985, p. 274) é preciso deixar a criança “[...] escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético”, é preciso que ela teste suas hipóteses por meio do uso da escrita, “[...] não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim pra que possa descobrir que seu sistema não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas”.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil - Avaliando a alfabetização**. Guia de correção e interpretação de resultados. Leitura, teste 2. Brasília: INEP, 2012

COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

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

GALVÃO, Andréia; LEAL, Telma Ferraz. Há lugar ainda para métodos de alfabetização? Conversa com professores (as). In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de ; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria, Amorim. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Sammus, 2010

MORAIS, Artur Gomes de. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de ; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORTATTI, M.R.L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, São Paulo, v. 3, p. 91-114, 2009

PRETO-BAY, Ana Maria Raposo. Acesso social, práticas educativas e mudanças-pedagógicas ligadas ao gênero textual. In: SHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

SILVA, Roseane Pereira da Leitura e escrita na alfabetização. In: MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de ; LEAL, Telma Ferraz. (org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, ano VII, n° 29, fev./abr. 2004.

SOUSA, Sandra Novais; RIBEIRO, Lindalva Souza; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. Mestrado Profissional em Educação: terceiro espaço formativo para professores da Educação Básica. **Dialogia** (UNINOVE. Impresso), São Paulo, v. 21, p. 55-68, 2015.

Apêndices constantes em CD anexo à dissertação

Apêndice B - Roteiro de Entrevista – 1

Roteiro para entrevista – PROVINHA BRASIL – ao PROFESSOR



“Avaliar, como tarefa docente, mobiliza corações e mentes, afeto e razão, desejos e possibilidades. É uma tarefa que dá identidade à professora, normatiza sua ação, define etapas e procedimentos escolares, media relações, determina continuidades e rupturas, orienta a prática pedagógica.” (ESTEBAN, M. T. *Escola, currículo e avaliação*. 4ª Ed., Ed. Cortez, São Paulo, 2013)



1. O que a palavra avaliação significa para você?
2. Quais sentimentos são mobilizados, quando você é avaliada?
3. Quais sentimentos você tem ao aplicar uma avaliação?

Em se tratando da Provinha Brasil:

4. Como você aplica a Provinha? Como organiza a sala? Como prepara os alunos?

5. Durante a aplicação, você interfere (chama a atenção) do aluno que marca uma questão antes de ser lida pela professora? De que forma o faz? Se você perceber que o aluno que tem condições de acertar a resposta e não fez, você interfere? Como?
6. Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?
7. Para você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?
8. A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem? De que forma?
9. De que forma os resultado das avaliações chegam até você?
10. O retorno das avaliações chegam até você a tempo hábil para trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?
11. Em que você se apoia mais: no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual lhe ajuda mais?
12. Quais as cobranças da escola referente a Provinha Brasil?
13. Existe algum tipo de comparação entre o resultado das turmas? De forma?-
14. No seu trabalho pedagógico, a Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho? Mudou alguma coisa na sua prática? O quê, por exemplo..
15. Como você trabalha com seus alunos para melhorar o resultado na avaliação?
16. O resultado da avaliação da Provinha Brasil fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Como você atende estas especificidades?

Apêndice C - Roteiro de Entrevista – 2

1. Qual é a opinião de vocês a respeito de uma pesquisa para verificar qual é a influência da Provinha Brasil no trabalho de vocês, e do Pacto na atuação do professor?
2. O que significa pra vocês a Provinha Brasil, como é que vocês veem isto?
3. Mudou alguma coisa na prática de vocês depois da provinha?
4. Como é que você chegou ao resultado? Você mesma coletou os dados a partir da prova?
5. Mudou alguma coisa na prática de vocês depois da provinha?
6. Como que você vê a Provinha Brasil, o que vocês acham de fazer uma pesquisa sobre isso, se isso pode ajudar alguma coisa no trabalho de vocês ou não? Quanto ao Pacto, o que vocês percebem que contribuiu para vocês? – Narrativa escrita.

*Aplicada em novembro de 2014, para subsidiar um artigo de final de disciplina sobre a Educação Básica e Políticas Públicas. Ao final cada uma entregou uma pequena narrativa escrita.

Apêndice D – Transcrição da entrevista 1- P1

Data:14/04/2015 - duração: 17 minutos

(Recebeu a folha 1 do questionário, olhou rapidamente, dando a impressão de que não leu.)

Pesq. 1 - O que significa avaliação para você?

P1 – Avaliação? É você acompanhar o desenvolvimento da criança. Porque... através de observação, das atividades que a gente realiza em sala de aula, através de testes ou provas dissertativas. Mas assim... o principal é você acompanhar o desenvolvimento da criança. Seria tentar fazer a avaliação formativa... depois a somativa. Somativa já fica em segundo plano. Porque aqui no estado EXIGE a somativa, mas na realidade o que vale mesmo, principalmente na alfabetização é a formativa. E o dia a dia mesmo.

Pesq. 2 - Quais são os sentimentos que são mobilizados quando você é avaliada?

P1 – Pra mim? A gente se sente um pouco insegura. Acho que é a mesma sensação do aluno, você fica assim... como se estivesse engessado. Você tem que dar a respostas que o professor ou a pessoa que está La frente quer! Pelo menos é assim. Dependendo da forma como é colocado a avaliação. Quando é imposta, agora assim, quando é uma coisa mais é... socializada, que você pode falar o que você pensa sem medo de errar. Que tem a questão do erro né? Porque a gente tem medo de errar, e aí às vezes, você não fala tudo o que você sabe... ou porque você tem medo, fica insegura. Então a questão de ser avaliada é complicada. Nos alunos também percebo isso, né, na avaliação. Eles fazem da avaliação um bicho de sete cabeças. Às vezes, até quem sabe na hora dá um branco e não consegue resolver nada.

Pesq. 3 - Quais sentimentos que você tem ao aplicar uma avaliação?

P1 – Olha, eu procuro... deixar as crianças à vontade na medida do possível. Só que como existe uma cobrança muito grande que nós temos que apresentar resultado, você acaba pressionando o aluno. A realidade é esta. Ontem mesmo fiz de língua portuguesa, E você sente isso, que você fica ali em cima. Você quer uma resposta, você precisa daquela resposta. Porque infelizmente a gente é cobrado. Então a formativa acaba ficando em segundo plano, é ao contrário. Na realidade, ali no papel, você quer o aluno dê a resposta

que você trabalhou e, às vezes, aluno não consegue ainda, porque ainda não está naquela etapa, não tem a maturidade suficiente. E isso angustia a gente. É angustiante na realidade. O resultado, né? Quando você vê o resultado é angustiante, porque a gente espera mais. E às vezes, a criança não consegue. Porque às vezes... a maioria é falta de maturidade mesmo, mas você não tem aquele tempo pra você trabalhar... esperar o desenvolvimento acontecer. A maturidade vem naturalmente. Você FORÇA. Eu sinto muito isso no segundo ano, principalmente nesta idade de seis pra sete anos. É difícil pra gente (sussurrando).

Pesq. Algumas destas charges te disse alguma coisa?

P1 – Será que este... (lendo as charges naquele momento) “e eles não dão nenhum semestre”. É... na realidade o conhecimento a gente não mede com nota, né? Não dá pra medir, porque tem pessoas que não tem nenhum grau de escolaridade e tem um conhecimento AMPLO. E outros tem graus de escolaridade e não conseguem... não se informam, às vezes não tem informação. É difícil, não dá pra medir assim. A gente tenta, a gente mede... na realidade a avaliação nossa, nacional é... é... é medida mesma de zero a dez. na realidade a gente não deveria medir.

Pesq. 4 - Em se tratando da provinha Brasil, como você aplica a Provinha, como você organiza a sala, como prepara os alunos?

P1 – Bom, converso com eles, já procuro trabalhar as atividades, mais ou menos, nos moldes da Provinha Brasil, nos quais... alternativas... texto que a gente faz...é... já tinha falado agora... atividades que a gente tem que fazer... Quando você for fazer as atividades não soltas, esqueci o termo agora.

Pesq.: Contextualizada.

P1 – Isso! Contextualizada. Eu procuro trabalhar as atividades em sala de aula sempre assim. Trabalhar a prova jogando na realidade... mas na Provinha Brasil, eu organizo a sala em fileira, eu peço pra eles não se comunicarem, porque a gente tem que avaliar no individual, né. Passo de carteira em carteira. Às vezes vejo que o aluno errou por falta de atenção e aí eu vou lá e falo: “Olha aqui, vê o que você fez. Lê novamente, vê se está...” Pra ver se ele consegue... Porque muitas vezes ele não presta atenção, ou a pressa. Eles

tem uma pressa em terminar! Às começa e vai adiantando, você nem leu a questão, tem criança que já quer responder. E aí é onde ela erra porque não tem a leitura para eles, é só pra gente, a informação é para o professor. Procuro fazer desta forma, procuro respeitar o máximo possível as normas. Mas eu passo todas e revejo, eu falo: “Ó, presta atenção no que você fez”. Isso faço mesmo. Acho que todo professor faz. Não tem como só colocar o aluno e dar a informação... eu acho, principalmente no segundo ano. Você só falar tem que fazer isso, ler duas vezes e acabou. Tem que ir lá e ver se ele fez realmente, porque às vezes ele deixou de fazer porque não está prestando atenção. Muitas ele da uma olhadinha... Muitas vezes ele dorme porque a prova é grande, né. É diferente, a letra é bem grande. De uma carteira para outra você consegue ver onde o coleguinha marcou. Então tem muito disso. Por mais que a gente cuide, você sabe que o resultado não é cem por cento, não.

Pesq. 5 - Durante a aplicação, você interfere, chama a atenção do aluno, marca uma questão antes de ser lida pela professora? De que forma mais? Se você perceber que o aluno tem condições de acertar a resposta e não fez. Como você interfere?

P1 – É isso que eu faço. Eu vou lá e falo: “Preste atenção! Olha o que você fez. Então, você fez rápido demais, agora volta e presta atenção que agora a professora vai ler”. Tem que fazer esta interferência, senão... Pode até acontecer de ele ter muitos acertos como não, né... Foi no chute!

Pesq. 6 - Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?

P1 – Não. Eu acho que são todas contextualizada. A Provinha Brasil é mais simples, assim. Tem muito mais desenho, trabalha muito mais figura. Por exemplo a interna aqui da escola... daqui da escola, né... estou pensando aqui na escola porque o segundo aninho só faz...né? Mas elas são contextualizadas, e as minhas também procuro fazer na medida do possível procuro fazer contextualizada.

Pesq. 7 - Para você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?

P1 – É através do guia, que você analisa, por exemplo, cada questão tem um objetivo, aí depois eu faço esta leitura pra procurar saber em que nível o aluno está. Através do guia. Eu vou procurar o guia pra eu me inteirar. Até pra fazer uma intervenção, né. Porque, às vezes, o aluno está pré-silábico e você nem sabe que ele está pré-silábico. Você consegue visualizar aí... É porque é muito assim... a avaliação é um termo assim... é uma coisa muito... muito ampla. Então se a gente... se você não ficar... procurando, por exemplo, fazer a leitura do guia... você tem que se focar ali, naquele... nos termos da Provinha Brasil. Eu não posso pensar na avaliação como um processo amplo. Eu penso ali naqueles termos. Leio, procuro ver se o aluno atingiu ou não.

Pesq. 8 - A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem?

P1 – Ajuda.

Pesq. De que forma?

P1 – Ajuda porque... porque quando está fazendo avaliação, às vezes, é o momento em que le para, para prestar atenção no professor, pra prestar atenção... Porque ele sabe que ele vai ganhar uma notinha. Queira ou não isso influencia um pouco. Claro que depende da maturidade, tem uns que não estão nem aí, vão levando na brincadeira. Mas quando ele é avaliado, quando a avaliação é uma...aquela... ele engessa o aluno... que ele não pode... que ele por exemplo... você vai fazer o alfabeto, um exemplo, você tem a sala toda como pesquisa. A partir do momento em que ele vai pesquisar ele aprende. Que ele pode pesquisar, né. A não ser que não pode jogar pra lugar nenhum aí também não tem condições de avaliar, na alfabetização... desta forma. Tem que dar um respaldo para isso. É o que eu falo pra eles: “pesquisa! Como é que escreve a palavrinha aí? Eu sempre pergunto: “Como é que escreve pato? Pesquisa! Olha lá a sílaba! vão pesquisar!” Aí eles ficam lá... pesquisando... Isso ajuda, aí dá ajuda no aprendizado. Neste sentido ajuda.

Pesq. 9 -De que forma os resultado das avaliações chegam até você?

P1 – Da Provinha Brasil? Ah!... Só quando é apresentado aqui na escola, né... (com voz de desânimo) no final do ano, né... Este ano... este ano não teve nenhuma apresentação, né? Quando é apresentado aqui. Mas eu sei, mais ou menos (com voz firme), pela correção, quando eu corrijo. Atingiu, 50%. Na hora em que eu estou fazendo a correção, então eu sei quem atingiu 50%, então... eu me embaso muito mais nesse do que no

resultado que vem depois, porque daí a turma nem está mais com a gente, nada. Não tem muito sentido.

Pesq. 10 - O retorno das avaliações chegam até você a tempo hábil para trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?

P1 – Não! Não... Eu trabalho com o diagnóstico que eu faço é deste resultado que eu tenho na hora que eu faço a somatória. Aí eu vejo aquele aluno que está com mais dificuldade, aquele que já consegue fazer u7ma leitura... Acertou mais de 50% , queira ou não, você já faz uma seleção dos alunos. Esse diagnóstico eu consigo, mas o resultado que vem, eu.....

Pesq. 11 - Em que você se apoia mais: no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual lhe ajuda mais?

P1 – Ah... por mim. Eu acho que é mais assim... tá na mão, né, é mais viável para gente, porque é imediato você vê o resultado e você já sabe, mais ou menos, onde você tem que interferir.

Pesq. 12 - Quais as cobranças da escola referente a Provinha Brasil?

P1 – Acho que é a cobrança que vem da Secretaria de Educação e eles repassam pra gente... E o prazo...que é uma coisa... a correção no caso.

Pesq. 13 - Existe algum tipo de comparação entre o resultado das turmas? De forma?

P1 – Éhh, eu não me recordo. Estou sendo sincera. Não sei se vem atrás de gráficos, né. Eu sei que da avaliação interna elas apresentam gráfico. Agora da Provinha Brasil eu não lembro. Eu não lembro se teve... comparando assim. Essa comparação eu não lembro.

Pesq. 14 - No seu trabalho pedagógico, a Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho? Mudou alguma coisa na sua prática? O quê, por exemplo...

P1 – Contribui sim. É mais um instrumento, na realidade.

Pesq. Mudou alguma coisa na sua prática? O quê, por exemplo...

P1 – Não, não mudou, porque quando eu iniciei, que já tinha esta prática, eu... aí eu fiquei uns 4 anos fora da alfabetização, e quando eu retornei, tive que estudar, porque mudou,

né, a contextualização. Aí quando entrou a Provinha Brasil, foi apresentada, eu já trabalhava mais ou menos, mas daí eu procurei me adequar mais ainda, ajustar mais.

Pesq. Então o que mudou exatamente? Você vê tipo assim... diz é... que você já trabalhava...

P1 – É, eu já procurava trabalhar contextualizado, e a Provinha Brasil, ela me deu mais sugestões de atividades. Porque é difícil você elaborar, às vezes, né... porque, por exemplo, eu não tenho este domínio de conhecimento para elaborar. É falta de conhecimento mesmo, de elaborar as questões dentro do... tem muita coisa que eu não sabia, que aprendi nas reuniões que teve aqui que a professora colocou... da ordem, das letras ABCD... ali tive contato... que são 4 atividades né... então eu acho assim, que contribui neste sentido.

Pesq. 15 - Como você trabalha com seus alunos para melhorar o resultado na avaliação?

P1 – Eu trabalho... o dia a dia mesmo, eu alfabetizar e... Porque se ele estiver alfabetizado, se ele estiver bem preparado, eles vão conseguir. Agora tem que trabalhar no dia a dia. Eu não trabalho assim, agora exercícios direcionados para trabalhar aquilo. Eu procuro trabalhar o desenvolvimento do aluno de forma geral, que ele aprenda a ler, escrever e processar. Se ele souber, ele vai embora. Em qualquer Provinha ele consegue fazer, se ele tiver ação. Minha dificuldade é essa, eles decodificam, né. Aí eles não conseguem interpretar. E pra gente que é imediatista... Você tem que pensar nos alunos repetitivos. Pra mim foi alfabetizado e eu sei que ele é, mas foi naquela dificuldade de interpretar, mas ele vai adquirir ao longo ao longo do tempo. Ele não vai adquirir tudo ali no segundo aninho, que não dá, não tem condições.

Pesq. 16 -O resultado da avaliação da Provinha Brasil fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Como você atende estas especificidades?

P1 – Muito difícil! Procuro atender individualmente... às vezes trabalho.... na medida do possível eu atendo o aluno de forma individual. Mas é assim, eu vou até a carteira, na leitura eu dou prioridade. Sempre começo com ele, e os outros reclamam né, porque sabem ler e querem ler, mas daí eles podem ler os livros em casa, eu não decido por ele. Eu falo: “Ó o coleguinha precisa ler treinar mais. Você já sabe, pega, vai lendo os livros

de literatura, é diferente, já pode ler. Não precisa ficar lendo pra professora”. Eles gostam de livros de historinhas. Eu procuro trabalhar assim, só no individual, na medida do possível, que a gente não tem tempo. Dentro da sala de aula você sabe, né, os problemas... mas eu procuro ler. Às vezes, eu pego um caderninho e faço um reforço. Quando a família ajuda é ótimo que aí desenvolve mais. Mas eu vejo assim, ainda tem.... a questão do PIBID, o PIBID ajuda bastante. Quando a pessoa é boa porque vai dar atendimento... A criança precisa de um atendimento individualizado, porque, às vezes, em casa ele não tem isso. Tem que ter alguém que sente, coloque ele pra ler, desenvolver as atividades que ele tem que fazer pras aulas... Ele vai desenvolver, pode demorar... Mas a maioria não tem ajuda em casa. Eu trabalho assim, passo nas carteiras, passo mais atividades se eles tem alguma dúvida. Aí eu pego no pé, quando eu sei que é dificuldade eu pego de uma forma, quando eu sei que é preguiça eu pego de outro jeito, pressiono... “amanhã se você não lê pra mim, não vai pro recreio”. A gente dá uma pressionadinha... e às vezes, dá resultado. Quando eu sei que é o aluno não está nem aí, está brincando. Eu fiz isto este ano, tem um que é um barato. Ele leu pra mim a primeira vez, eu coloquei menos pra ela porque ele não conseguiu. Aí falei pra ele. “Amanhã, você vai ler em casa, pedir pra irmã ajudar, porque senão amanhã você vai ficar sem recreio aqui junto comigo”. Uma semana, eu tomei a leitura dele, eu mudei o sinalzinho, já ficou mais, porque já leu as palavrinhas tudo. Aí mostrei pra, falei: “Aí, tá vendo? Você se esforçou. Você tinha menos na leitura, agora você tem mais.” Ele saiu todo entusiasmado, agora ele está conseguindo ler, sabe? É mais ou menos assim.

Apêndice E - Transcrição da entrevista 1–P2

Data: 25/04/2015 – Duração:

(Recebeu a folha 1 do questionário, olhou rapidamente, sem se deter na leitura)

Pesq. 1 - O que significa avaliação para você?

P2 – Posso responder já? Aqui está perguntando o que eu acho sobre avaliação. No meu modo de ver, avaliação pra eu avaliar o aluno, se pode dar continuidade ou se tem que voltar na matéria, ou pra ver a minha avaliação como professora... se o aluno está conseguindo alcançar os objetivos. Esta é a minha... a minha resposta.

Pesq. 2 - Quais os sentimentos que são mobilizados quando você é avaliada?

P2 – Sentimento, como assim?

Pesq. O que você sente, o que vem na tua memória quando você vai fazer a prova, agora tenho prova pra fazer? Quando você estava lá na faculdade, quando estava no segundo ano, quando sabe que você vai ter que passar...

P2 – Que eu vou ser avaliada? Esse momento é o mais crítico, porque é o momento em que a gente tem que... quando você avalia é uma coisa, mas quando você é avaliada, você vê se aquilo ali está certo, se você pode dar um passo a mais na sua vida. Eu acho que avaliação... é modo geral, né. Então assim,. Um sentimento assim, pra ver se eu estou preparada, pra ver se realmente aquilo ali alcançou o que eu queria, tanto numa prova escrita ou oral, pra ver se eu consegui a meta.

Pesq. Ela é um sentimento positivo ou negativo?

P2 – Quando eu não estudo ela é negativo. Haha. Quando eu estudo, então nossa, aí é uma sensação de satisfação muito grande.

Pesq. 3 - Quais os sentimentos que você tem quando você vai aplicar? Que agora é diferente.

P2 – Isso, é diferente sim (muda o tom de voz- de sorridente para séria). Porque no primeiro... Quando você vai fazer uma avaliação, é o momento que você vai colocar as perguntas na prova, você tem que ver... ali já começa a avaliação, tanto pessoal como você olhar o seu aluno. Então o meu sentimento pra aplicar a prova, é em relação pra ver

se o aluno está apropriado pra aquilo. Mas é um sentimento que eu quero de positividade, pra ver também se eu estou conseguindo atingir o meu objetivo. Porque, às vezes, não é só aluno que não estuda. Às vezes, você não conseguiu passar uma... meta boa, uma tarefa legal. Porque, às vezes, pode... às vezes você passa pra ele de um jeito e não é daquele jeito pra ele, é de outro. Então a avaliação é pra ver ele chegar. Eu acho assim, que qualquer uma, a Provinha Brasil ou a nossa mesmo, a interna, ela vê isso. Pra que assim, a gente não pode ter aquela mentalidade de massacrar o aluno. Tem que ter a mentalidade de observar até onde que a gente está vendo o resultado do aluno.

Pesq. 4 - Agora falando da Provinha Brasil. Como você aplica a Provinha? Como organiza a sala? Como prepara os alunos?

P2 – Bom. Primeiramente eu arrumo a sala alinhando as carteiras, fazendo com que eles ficam calmos, vendo se está tudo organizado, materiais como lápis, borracha... pra não ficar emprestando a toda hora, pra não tirar o foco deles. Aí que eu vou pegar e entregar as provinhas e começar a fazer a primeira leitura. Que é a leitura do nosso caderno em relação pra eles. E vejo a expressão que eles estão. Porque a gente vê muito a expressão do aluno que não está conseguindo, se sabe a resposta ou não sabe. Porque eles ficam muito ansiosos pra poder responder. E a gente tem que ficar: “não pode responder, calma lá, vamos ver”. Então a gente começa bem calmo mesmo, pra ver eles consegue atingir o objetivo deles. Porque às vezes, ele sabe também a resposta, mas com aquela ansiedade eles acabam marcando outra alternativa.

Pesq. 5 - Durante a aplicação, você interfere (chama a atenção) do aluno que marca uma questão antes de ser lida pela professora? De que forma o faz?

P2 – Ah, sim, se for antes de ser lido por mim, sim. Porque ele não sabe o que está pedindo. Porque na Provinha Brasil, NÓS é que temos que falar o que está pedindo. Então, às vezes, ele pode deduzir... por exemplo se aparece uma figura lá, e está o nome lá, ou as sílabas, às vezes ele não sabe o que pra fazer, sé é pra marcar o nome da figura ou se é pra marcar a primeira sílaba ou a segunda sílaba. Então assim, eu interfiro sim.

Pesq. - Se você perceber que o aluno que tem condições de acertar a resposta e não fez, você interfere? Como?

P2 – Se eu sei que ele sabe ler e escrever, eu falo pra ele, dá uma linha de novo, vê se... o que você está achando desta resposta. A gente não fala diretamente, a gente fala indiretamente. Porque se a gente sabe, a gente não pode estragar o potencial do aluno. Se a gente sabe que ele tem esse potencial, que ele sabe a resposta... É que nem eu falei, às vezes, eles ficam nervosos, eufóricos, e acaba escrevendo... até pode acontecer com a gente num concurso ou coisa assim. Então eu peço pra ele reler, pra ele ver a resposta dele.

Pesq. Você quando lê lá, pede pra ler só duas vezes, você lê só duas vezes ou mais?

P2 – Leio duas vezes, Eu leio bem pausadamente. Sou bem criteriosa nisso. Eu gosto da sala bem silenciosa pra eles poderem entender o que estou falando, o que estou perguntando. É duas vezes que eu leio.

Pesq. 6 - Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?

P2 – Existe. A Provinha Brasil ela é mais pra ver um objetivo claro pra ver o que nós estamos passando na sala, e a prova interna é mais assim, é mais criteriosa, vamos dizer assim. Por exemplo, numa situação problema, a gente pode colocar um pouco mais difícil ou pouco mais fácil. Então a gente tem como regular esse método de aplicação. Agora a Provinha Brasil já vem ou às vezes ela vem fácil ou, pra uma criança que não sabe nem ler, nem escrever, pra ela está muito difícil. Quem lá em português, tem um texto muito grande lá, que o segundo ano ainda não consegue ler aquele texto sozinho. Então a gente, às vezes tem que interferir nisso aí na Provinha Brasil. É um texto muito comprido, que quando chega lá no final eles não entenderam nada, e a gente tem que interferir. Então acho que são coisas diferença sim, bastante diferente.

Pesq. Você acha que ela se diferencia da Prova Brasil também? Em que sentido?

P2 – Também. Eu acho que a Provinha Brasil tem um objetivo focado, pra aquilo dali, e na prova que a gente faz, ou a interna ou até outra mesma, ela é mais ampla, a gente pode se expressar melhor. A Provinha Brasil é aquilo dali, pronto. Acabou.

Pesq. 7 - Para você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?

P2 – Não entendi a pergunta.

P2 – Pra mim? Eu gosto da Provinha Brasil que nem eu falei, são coisas amplas. A gente vê mais a amplitude da matéria que a gente está dando, referente ao nosso referencial. Mas, a Provinha Brasil, assim, como nem eu falo, na área da língua portuguesa, na linguagem, ela, eu acho, que ela fica muito criteriosa, ainda mais agora no I bimestre. Sempre tem no I e II bimestre, está muito forte para as crianças que estão vindo fracas. Você entendeu? Eu acho que tinha que ter um segmento, quando chegasse na segunda etapa da Provinha Brasil, aí sim ter como uma Provinha mais específica, mais elaborada, você entendeu, mais assim. o texto poderia ser um pouco maior. Não agora no primeiro momento, porque o texto está muito grande para o primeiro momento.

Pesq. 8 - A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem? De que forma?

P2 – Ajuda na forma de ver onde ele está errando. E eles percebem. Eles percebem na hora que eles não conseguem fazer sozinhos. Eles percebem na hora que eles... tem a dificuldade de... até mesmo de perguntar pra nós, porque ele sabe que aquilo dali é. uma nota deles, que precisa daquela nota pra ir por outro ano. A Provinha ela é boa pra fazer avaliação criteriosa deles sim, eles precisam.

Pesq. 9 - De que forma os resultado das avaliações chegam até você?

P2 – É isso que eu... Ela chega pra nós através da nossa coordenação. Só que chega sim... o resultado em si. Não tem uma planilha, não uma... que a gente queria ver. Certinho mesmo, quem... quais são os erros, os maiores erros, onde está, quem errou mais, quais são as questões que foram mais... pra gente poder trabalhar mais aquelas questões. Mesmo que eu pegue as questões na internet, eu trabalho todas as questões da internet, mas sempre vai ter uma dificuldade mais, em tal... mesmo os descritores: em tal descritor vai ter uma dificuldade maior na sala. Então a gente queria ter uma amplitude maior nestas respostas.

Pesq. Em algum momento, quando você chegou aqui, teve alguma explicação sobre a Provinha Brasil, como calcular o resultado, ou alguma coisa?

P2 – Não.

Pesq. 10 - O retorno das avaliações chegam até você a tempo hábil para trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?

P2 – Não.

Pesq. 11 - Em que você se apoia mais: no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual lhe ajuda mais?

P2 – Os dois. Eu pego tanto as minhas que eu elaboro e procuro muito também na internet a Provinha Brasil. Lá tem assim, n atividades, mas elaboro as minha também semelhante a Provinha.

Pesq. A pergunta é a seguinte, quando você faz uma avaliação, você faz um diagnóstico, tem um resultado diagnóstico da Provinha Brasil e um resultado diagnóstico da sua avaliação. O que eu pergunto: o que te ajuda mais?

P2 – A minha avaliação.

Pesq. 12 - Quais as cobranças da escola referente a Provinha Brasil?

P2 – Todas. Eles... eles... eles pedem pra nós focar bastante na Provinha Brasil, pedem pra gente fazer bastante atividades. E eu penso que tem que ser assim porque a Provinha Brasil é bem ampla pra visão deles, tanto na parte de matemática como na parte de português, é assim, o desenvolvimento, não é uma prova massacrante. É uma prova que... que dá pra você ter outros meios pra você ir dando esta abertura pra eles enxergarem uma prova.

Pesq. 13 - Existe algum tipo de comparação entre o resultado das turmas? De forma?

P2 – Existe. Muito. Pra ver qual turma está se saído melhor. Como... não parte de competitividade, não é competitividade, mas sempre tem, ah, o segundo ano A, B ou C, um foi melhor que o outro. Aí coloca no gráfico, vamos ver o que está acontecendo... Eu acho que existe sim.

Pesq. 14 - No seu trabalho pedagógico, a Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho?

P2 – Sim, bastante.

Pesq. Mudou alguma coisa na sua prática? O quê, por exemplo.

P2 – É... eu já venho trabalhando a Provinha Brasil a muito tempo, né. Cinco anos já venho trabalhando com a Provinha Brasil. Não mudou nada não. Como eu já vinha trabalhando, eu estou dando o meu seguimento.

Pesq. 15 -Como você trabalha com seus alunos para melhorar o resultado na avaliação?

P2 – Aplicando atividades semelhantes a Provinha Brasil.

Pesq. 16 - O resultado da avaliação da Provinha Brasil fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Como você atende estas especificidades?

P2 – Então, é o que eu falei lá no começo. Não tem como você se... Às vezes você tem 30 alunos dentro de uma sala de aula. Aí quinze sabe ler e quinze... entre nestes daí, nestes quinze e quinze não sabe ou quinze está começando a ler. Como vai chegar e começar a ler o texto, como eu falei. É um texto grande de muitas informações que eles não tem às vezes. Então nesta parte eu acho que a Provinha Brasil está pecando. Está tirando uma oportunidade de leitura, poderia ser uma leitura menor... neste primeiro momento. No segundo momento, tudo bem, poderia ser mais evoluído, mas neste primeiro momento, eu acho que poderiam dar uma... uma repensada.

Pesquisadora: Nesta dificuldade dos alunos, com diferentes níveis de dificuldades, como é que você trabalha isto?

P2 – Individualmente. Porque tem que trabalhar com isso. Porque senão a gente não consegue um bom resultado.

Pesquisadora: Esse individualmente você faz atividades...

P2 – Diferenciado.

Pesquisadora: ...acompanhamento...

P2 – Tudo diferenciado. Porque cada um tem um nível, aí eu tenho que trabalhar o nível de cada um.

Pesquisadora: Aí você passa de classe em classe?

P2 – É... por exemplo, a... o... é mais individualizado. Porque eu não tenho uma quantidade X que não sabe uma quantidade X que sabe. Entendeu? Eu tenho que ser no

individual porque cada qual tem um jeito de até mesmo de entender o que está pedindo na prova.

Apêndice F – Transcrição da entrevista 1 – P 3

Data:25/04/2015 – Duração: 10:26 min.

(Ela mesma leu as perguntas iniciais e foi respondendo)

P3 –1. O que significa avaliação para mim? Para mim ela significa um norte, uma orientação como os alunos estão com a aprendizagem. Eu vejo isto. Pra mim é isto. Quais os sentimentos mobilizados quando você é avaliada? Quando alguém me avalia?

Pesq.2 - Quando você faz uma prova, quando você fazia quando era estudante...

P3 – Quando eu era estudante eu via como um massacre! Eu era massacrada. Porque era aquelas coisas rotineiras, decoreba, onde eu tinha que ler o ponto e lá tinha a pergunta: o que é tal coisa, e eu tinha que responder: é isso, isso... Então era maçante. Hoje eu procuro fazer as provas para os meus alunos avaliados de acordo com o que é trabalhado dentro da sala de aula, porém, de uma maneira que eles não sofram o que eu sofri. Quando falavam em avaliação, eu ficava assim: semana de prova eu ficava muito agitada, muito doente e com medo, porque tinha a nota. Qual o sentimento que você tem em aplicar uma avaliação? Em relação às provas, as avaliações que eu aplico, eu aplico a avaliação só porque tem que ter uma nota. Mas eu conheço meus alunos, conheço a evolução de cada um. Aplico só por... porque tem que aplicar. Eu aplico porque tem que ser aplicado mesmo, tem que ter um documento. Mas eu sou... contra.

Pesq. 4 - Como você aplica a Provinha? Como organiza a sala? Como prepara os alunos?

P3 - Eu aviso eles de que vai haver a prova. Que esta prova é... pra professora saber como está a aprendizagem deles, pra eu poder começar a preparar atividades, conteúdos, pra eles poderem avançar na sua aprendizagem. Não falo que eles tem que aprender, que tem que fazer certo. Procuro deixar o mais possível tranquilos, pra eles fazer uma boa prova.

Pesq. 5 - Durante a aplicação, você interfere (chama a atenção) do aluno que marca uma questão antes de ser lida pela professora? De que forma o faz? Se você perceber que o aluno que tem condições de acertar a resposta e não fez, você interfere? Como?

P3 – Não, antes de começar a prova eu faço as orientações, pergunto se eles tem dúvida e... e faço a leitura do que é necessário ler e deixo eles fazerem o que eles sabem. Única coisa que eu faço, eu passo olhando todos se todos marcaram uma alternativa. Não importa se ela é certa ou se ela é errada. Apenas que marquem uma das alternativas. Eu deixo eles fazerem mesmo, que a partir da Prova Brasil... eu acho a Prova Brasil fundamental, ela dá um norte mesmo para o professor. Ele tira... Ela tira a dúvida que eu tinha até então. Ela me orienta muito.

Pesq. Se você percebe, por exemplo, que um aluno respondeu antes, que ele sabe... aquele aluno que você sabe que ele sabe mas que marcou errado?

P3 – Não acontece, é muito raro ou muito difícil. Porque todo mundo vai junto. Essa é a primeira orientação que eu faço: todo mundo junto. Então não tem um que vai mais na frente e outro mais atrás. Porque eles são muito pequenos. A maioria dos meus alunos estão com seis anos. Então não tem como dar a Prova Brasil, soltar na mão deles e falar: ó, se vira. Eles necessitam desta orientação: todo mundo junto. Então é um combinado, são regras passadas no começo.

Pesq. 6 - Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?

P3 – A Provinha Brasil é mais direcionada português e matemática. E ela trabalha assim, eu vejo a questão dos eixos, né. As provas que a gente elabora, a gente tenta também colocar todos os eixos. Mas a Prova Brasil eu acho que ela é mais elaborada.

Pesq. Existe uma diferença com prova interna, neste sentido? A Escola também tem uma prova interna que aplica, que faz avaliação. É onde ela vai ver como o aluno está.

P3 – Não.

Pesq. 7 - Para você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?

P3 – É mostrar mesmo onde é a dificuldade da turma. Ela diferencia isso.

Pesq. Como você obteve as informações sobre a Provinha Brasil?

P3 – A gente recebe um caderno de orientação, que é passado... vem lá do MEC, né. Vem junto com a Prova. Coordenadora repassa pra gente uns dois dias antes, a gente faz uso daquele caderno pra fazer uma boa aplicação.

Pesq. 8 - A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem? De que forma?

P3 – Eu acho que ajuda, não só aluno, mas sim a professora saber onde estão as suas dificuldades pra gente poder trabalhar com isso.

Pesq. 9 - De que forma os resultado das avaliações chegam até você?

P3 – Na hora... nunca... a gente não tem um retorno assim. Que acho que isso é uma falha. Por exemplo, a gente faz a correção, preenche o gabarito, lá tem uma porcentagem. Então a gente entrega pra eles. Pra coordenação. A coordenação faz a correção de novo, digita e manda pro sistema. Mas não tem esse retorno do ano passado pra esse ano. Eu acho que aí que tem uma pequena falha: Olha o que está acontecendo. Então não tem esse retorno de uma prova pra outra. Sendo que praticamente aqui na escola, os professores do segundo ano são sempre os mesmos, né? Então eu acho que deveria ter um retorno nesta ordem.

Pesq. Esse retorno, você diz, logo após a avaliação?

P3 – Sim.

Pesq. 10 - O retorno das avaliações chegam até você a tempo hábil para trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?

P3 – Não

Pesq. 11 -Em que você se apoia mais: no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual lhe ajuda mais?

P3 – Que nem... os dois. Porque ali o meu é assim: escrita, né, a hipóteses silábica, e a leitura. Na Provinha Brasil e tenho... ela é mais ampla, ela me dá uma abertura maior que o meu diagnóstico com meus alunos. A abertura é maior.

Pesq. 12 - Quais as cobranças da escola referente a Provinha Brasil?

P3 – É pra que todos façam. Que observe que todos façam, marque todas as alternativas. Não tem uma cobrança... excessiva, não.

Pesq. 13 - Existe algum tipo de comparação entre o resultado das turmas? De forma?

P3 – Não.

Pesq. 14 - No seu trabalho pedagógico, a Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho? Mudou alguma coisa na sua prática?

P3 – Ela muda. Porque aí quando você vê onde está a deficiência, você procura trabalhar mais a dificuldade do aluno.

Pesq. Na sua forma de trabalhar, mudou alguma coisa?

P3 – Não.

Pesq. 15 - Como você trabalha com seus alunos para melhorar o resultado na avaliação?

P3 – Eu procuro trabalhar individual, bastante leitura. Basicamente isso aí.

Pesq. 16 - O resultado da avaliação da Provinha Brasil fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Como você atende estas especificidades?

P3 – A primeira ela mostra bem o desnível, ao último, já estão todos assim no mesmo nível. Então aí eu vou trabalhando de acordo com as necessidade, eu faço anotações, quais são as dificuldades e aí procuro elaborar atividades diferenciadas pra estes alunos. Fazendo acompanhamento individual.

Apêndice G– Transcrição da entrevista 1 - P4

Data: 22/05/2015-Duração: 20 minutos

(Recebeu a folha 1 do questionário, foi lendo ela mesma as perguntas e respondendo)

P4 – Estas são as questões?

Pesquisadora: Estas são algumas.

P4 –1.O que a palavra avaliação significa para você? Muito né. A avaliação ela é contínua. A avaliação eu acho assim... um dos maiores problemas é de você avaliar... cada professor tem a... tem escolas que dão uma determinada maneira de você avaliar este aluno. Não só pela nota das... das atividades, da prova mensal, da prova bimestral. Então, assim, dentro um bimestre, por exemplo, esta avaliação... porque você tem que respeitar o ritmo de cada aluno. Ele é a parte mais difícil que eu acho da... prática docente, é avaliação. Porque muitas vezes nós somos injusto com aquele aluno, na pressa, na correria do dia a dia. Então essa avaliação ela detém muito... muita atenção... muita responsabilidade por conta do professor. Se você não incentiva o aluno, se você, às vezes, vai dar aquela nota dependendo do momento em que você vai avaliá-lo, você pode desestimular aquele aluno e prejudicá-lo mais adiante, porque uma sala de aula é um universo completamente misto. Ali você tem uma criança que está de 0 a 10, crianças de 3, crianças que estão no nível 5, avaliando de forma geral. Então eu acho assim, que a avaliação significa muito, muito. A parte mais difícil, dentro da prática docente.

2.Em relação a que sentimentos que são mobilizados quando você é avaliado? Todos. Só a maneira... o fato de você saber que é avaliado já te abala, né. Você pensa no tempo que você tem que... pra executar aquela atividade, a maneira se é correta, a postura de quem está avaliando também é muito importante, né. A importância de você avaliar uma criança também é muito séria. Não só a criança, no caso estou falando do segundo ano, que é o caso em que estou trabalhando, mas ela é muito, muito... muito importante, né. Então o medo... dá medo quando você é avaliado, dá insegurança, eu acho que é um sentimento meio que padrão.

3. “E que sentimentos você tem ao aplicar uma avaliação?” Ansiedade. Eu fico ansiosa. Será que eu estou sendo justa na maneira de... quando sentamos e formulamos uma prova. Será que ali vou conseguir contemplar todos os objetivos... né? Que aquela

avaliação tem que contemplar? Todos os conteúdos da maneira correta... às vezes você acha que a questão está simples e ela não está... Então é bem complicado mesmo. Então o sentimento que eu tenho, maior é a ansiedade mesmo.

“Será que...”. aqui é a Mafalda? (referindo-se a ilustração do roteiro para a entrevista). “Será que aqui tem tudo o que vão me meter na cabeça?” É... complicado.... Complicado... vai mensurar né... conforme será às vezes correta? Não sei... complicado...

Pesq. 4. Agora falando da Provinha Brasil mais especificamente. Como você aplica a Provinha? Como organiza a sala? Como prepara os alunos?

P4 -Nós somos orientados pela coordenação da Escola já trabalhar com questões direcionadas da maneira como viriam aquelas questões, da Provinha Brasil. É trabalhando exercícios de língua portuguesa e matemática já dentro daquele mês, principalmente, dentro do bimestre todo, mas principalmente naquele mês que será aplicado. Então todos os dias tirar alguns... alguns minutinhos pra conversar que eles farão aquela avaliação, que é importante que ela seja feita... que ela é uma avaliação séria, que é uma avaliação que vem de fora da Escola. Que não é aquela avaliação que vale nota, mas que ela vai passar o retrato da nossa sala. O que que a gente quer? O que a professora almeja, né, junto com os alunos, o sucesso, que eles prosperem, que eles consigam, né... é... concretizar, efetivar as habilidades todas que são esperadas. Então a gente prepara os alunos de uma maneira geral mesmo e fazendo exercícios parecidos... da maneira que são colocados os exercícios da Provinha Brasil.

Pesq. – Quando você recebe o material, como você organiza a sala?

P4 -Eu organizo da mesma maneira como eles são organizados diariamente, que eu faço uma rotatividade na sala. A gente faz um mapa de sala no início do ano mas não consegue manter por conta de comportamento... tem aluno que tem mais dificuldade, você traz mais próximo ao quadro, mais próximo que a gente consegue dar atenção. Deixa um que tem mais facilidade perto de outro que tem dificuldades pra sentarem em duplas... E organiza da mesma maneira do dia a dia mesmo. Aí eu explico, ó, desde a segunda-feira, principalmente naquela semana, na sexta não pode faltar, nós vamos fazer aquela provinha... Aí eles tem muita ansiedade: de como será esta prova? Se eu iria aplicar esta prova com eles, né? Se seria uma pessoa de fora... porque até o momento a gente não tem

uma definição de como efetivamente esta prova será aplicada. Tentando acalmá-los, né, que tem que ser feito da melhor maneira possível, porque, principalmente... os alunos da faixa etária do segundo ano, eles são muito ansiosos, apressados, eles não tem aquela maturidade ainda de ler, de compreender... me, todos estão alfabetizados. Então, você tem que ler, explicar. Você não pode ficar lendo mais que duas vezes, então... prender a atenção do aluno pra com que ele compreenda a importância da prova, eu acho que é o mais difícil.

Pesq. 5. Durante a aplicação, você interfere (chama a atenção) do aluno que marca uma questão antes de ser lida pela professora? De que forma o faz? Se você perceber que o aluno que tem condições de acertar a resposta e não fez, você interfere? Como?

Chamo. Eu peço... assim como assim como... da mesma maneira que eu peço durante as atividades em sala de aula. Que ele espere, que ainda não é o momento, que muitas vezes, ele vai marcar estas atividades antes, ele vai errar. E às vezes ele marca, e na hora... depois que eu for fazer a leitura, que ele vai interpretar. Porque às vezes, tem lá um desenho... não está escrito o que é pra ele fazer com aquele desenho, ele já vai direto achando que tem que assinalar o nome da figura. E não é. Pode ser uma sílaba parecida com a... de outra figura, né. Então, são idênticas pegadinhas nas questões. Então meu maior medo é que eles façam... devida a ansiedade que eles não consigam responder da maneira correta. Então faço interferência sim.

Pesquisadora: E se você perceber que o aluno tem condições de acertar uma resposta e marcou errado. Você interfere, ou chama atenção, diz alguma coisa pra ele?

P4 – Não. Eu procuro fazer da maneira geral mesmo. Porque a orientação que nós recebemos é esta: que a gente faça a leitura, às vezes de uma vez ou duas, explique o que tem que ser feito e deixar que o aluno tenha esta autonomia. Pra poder retratar realmente... o resultado que tem que ser, porque se você falar, não tem como.

Pesq. 6 – Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?

P4 -Muita. Muita diferença. Porque quando nós trabalhamos dentro de um bimestre... nós estávamos assim: primeiros 15 dias a 20, num período de sondagem. Então existe a

avaliação diagnóstica. A partir desta avaliação diagnóstica a gente desenvolve as atividades que serão aplicadas durante o bimestre... Então assim, não há um salto de... avaliação de conhecimento... e uma prova só... como vou te explicar de uma maneira mais simples... Você vai trabalhar as questões dentro do conteúdo que trabalhou em sala. E na Provinha Brasil ela começa muito simples e aí ela dá um salto... na minha visão... muito... os textos da décima a vigésima questão é muito difícil. São textos, assim que, nós que temos assim a prática docente na sala de aula... eu já trabalhei com substituição em quinto ano... que no quinto ano aquelas questões gerariam dúvidas.

Pesquisadora: Você já trabalho no quinto. O quinto tem a Prova Brasil.

P4 -Mas eu não apliquei.

Pesquisadora: Você nunca viu ela?

P4 -Não. Não conheço.

Pesq. Você percebe alguma diferença, destas provas externas, você percebe alguma diferença entre a Prova Brasil e a Provinha Brasil ou ela é mais ou menos a mesma coisa?

P4 -Na minha visão, pelos comentário, pela conversa dos colegas da área, ela é a mesma maneira de avaliar o aluno. Eu acho assim, que o salto que dá... 75% da prova... vai dentro do conteúdo que o aluno... né... como é que eu vou falar... teoricamente teria que se ter esse domínio, mas 25% é completamente fora da realidade da sala de aula. Porque você não consegue atingir aquele nível que está ali por conta do... por mais que você trabalha em sala, cada criança está num nível de aprendizagem. E geralmente as últimas questões da prova, elas são para uma série de dois anos, e no meu ponto de vista seriam questões pra um quarto ano.

Pesq. 7. Pra você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?

P4 -É através da coordenação da Escola. Nos foi explicado qual o objetivo da prova, de uma maneira geral, é traçar um Parâmetro Nacional, né, do nível de aprendizagem do país todo. Fazendo equiparação. Imagino... pra poder... Saber se os alunos da região Norte, como eles estão em relação ao Sul, em relação ao Sudeste, centro-oeste. Né, porque é a

mesma prova aplicada em diversas regiões e nem todas as regiões tem o mesmo rendimento, né... social... intelectual...

Pesq. 8. A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem? De que forma? A avaliação da Provinha Brasil?

P4 -... Da maneira como ela é feita, eu acho que não.

Pesq. 9. De que forma o resultado das avaliações chegam até você? Ou ela não...

P4 -Chega. Só que ainda não teve tempo hábil pra que esta devolutiva seja feita. Nós entregamos para a coordenadora todo o gabarito, preenchido e com certeza vai haver uma devolução, que não houve ainda. A Escola sempre nos passa, até pra... ver por onde... o que tem que ser melhorado, como foi o rendimento de cada turma. Isto gera também ansiedade entre os colegas, né. A gente faz de tudo para que a turma se destaque.

Pesq. 10 – O retorno das avaliações chegam até você a tempo hábil para trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?

P4 -Eu creio que sim, porque acho que até agora... no início deste próximo mês nós já teremos a devolutiva da nossa coordenação.

Pesq. 11 – Em que você se apoia mais: no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual lhe ajuda mais?

P4 - Eu acho que por mim, com certeza, porque quem está no dia a dia da Escola, na sala de aula, é o professor, né.

Pesq. 12 – Quais as cobranças da escola referente a Provinha Brasil?

P4 -São muitas: assiduidade, que a criança consiga fazer da melhor maneira possível. A cobrança ela existe, sim. Em todas as Escolas, né, normal.

Pesq. Esta cobrança é referente...

P4 – Ao resultado. Pra Escola o aluno é resultado.

Pesq. pra vocês, tem alguma cobrança também? Se sente cobrada?

P4 -Ah, eu me sinto cobrada. A gente se sente porque é uma responsabilidade, como toda avaliação nós somos avaliados também, né. Com certeza. Não de maneira negativa, mas toda avaliação exige um retorno.

Pesq. 13 – Você percebe se existe algum tipo de comparação entre o resultado da turma? De que forma?

P4 -Esta questão, como no meu caso, como eu já havia colocado, é a primeira vez que eu trabalho com o segundo ano. Então eu não posso te falar, seria injusto eu falar da minha parte... não cheguei à conclusão de quanto a minha sala obteve de pontuação, e como que funciona e de como foi nas outras salas... Isso gera ansiedade também, eu estou curiosa para saber a pontuação da minha sala.

Pesq. 14 – No seu trabalho pedagógico, a Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho? Mudou alguma coisa na sua prática? O quê, por exemplo?

P4 -A única coisa que mudou, tipo assim, é que... eu tive... nós temos... referente a Prova Brasil, acesso a uma maneira diferente de avaliação. Então assim... eu procurei no site provas anteriores, a maneira como esta prova é elaborada, e trabalhar é... misturado a técnica utilizada na prova no dia a dia. Contribui sim. Eu acho muito difícil... mediante o ano...entendeu? Ela não se equipara a todos os conhecimentos. Principalmente no início do ano... Principalmente no período em que ela é avaliada, no início do primeiro bimestre. Meio do primeiro bimestre na verdade.

Pesq. 15 – Como você trabalha com seus alunos para melhorar o resultado na avaliação?

P4 -Com a rotina. Principalmente no segundo ano, os alunos... eles precisam de uma rotina. Então eles estão no período de alfabetização, de concluir estas habilidades até o final do terceiro ano, então é uma construção... é um pouquinho todos os dias, é uma areiazinha, um tijolinho todos os dias, a educação fundamental, é isto. Todos os dias você constrói aquilo que já foi proposto. Todos os dias vai acrescentando e retomando. Então é um processo lento e gratificante. Mas é muito gratificante. Muito, muito mesmo.

Pesq. 16 – O resultado da avaliação da Provinha Brasil fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Como você atende estas especificidades? No meu dia a dia?

P4 -Com atividades diferenciadas. Nós temos assim... um acompanhamento reforço, que eu faço nos meus planejamentos. Hoje mesmo é meu planejamento. Hoje eu tenho quatro horas de planejamento. Então, geralmente eu tiro uma hora deste planejamento, pra tirar estes alunos da sala de aula, vinte minutos, meia hora, às vezes 40 minutos, em dupla, e trabalho pra sanar estas dificuldades. Os alunos da minha sala... eu tenho uma sala bem atípica, como minha coordenadora fala. Eu tenho dezenove alunos, três alunos especiais, eu tenho quatro alunos alfabetizados, que teriam condições de estar no terceiro ano com tranquilidade, e tenho alunos medianos. E tem quatro alunos com bastante deficiência, de reconhecer numerais, de tudo, a sequência numérica, o próprio alfabeto. Então é um trabalho bem dinâmico. Eu trabalho com atividades com estes alunos estão mais atrasados, nesta parte do reforço, mando tarefa de atividades pra complementar. Fiz reunião com os pais, nós pedimos assim que os pais acompanhem e nos ajudem. Tem melhorado bastante. E com estes alunos que estão a frente, eu também faço a mesma coisa. Tem um caderno de atividades mais avançado. E com estes alunos que estão alfabetizados já trabalham mais com o livro didático, que são textos assim maiores, letra já cursiva, que os outros ainda não tem conhecimento, que não tem domínio. Então é um trabalho bem dinâmico mesmo. Cada aluno é de uma maneira. Cada dia você pega um pouquinho pra dar aquela reforçada. Eu trabalho muito em dupla, aquele aluno que já tem mais facilidade se vai motivando em ajudar aquele que tem mais dificuldade, e vai indo. É um ajudando o outro e vai indo... É uma corrente a sala de aula, que pode ser quebrada principalmente pelo estímulo. Eu procuro estimular muito os meus alunos, conversar bastante, falar muito do futuro, da importância do estudo, que eu acho que deve ser colocado isto desde o princípio, né. A importância de se estudar, do porquê estudar, e às vezes, eles não querem. No primeiro ano, o aluno, ele tem parquinho, ele tem o dia do brinquedo, então o segundo ano é um ano difícil de se trabalhar por conta da imaturidade destes alunos. Até agora eles pararam, nós estamos no segundo semestre, agora eles pararam de pedir para no parquinho, pra ter o dia do brinquedo. Até então a escola era, né, pra brincar. E agora não, agora é pra estudar, é pra copiar, é pra aprender a escrever, é pra aprender a contar... Então na visão do aluno que não tem maturidade, são atividades

chatas, mas que tem que ser feitas. Então eles tem que colocar pro aluno da melhor forma possível. Diversificando, trabalhando com jogos, com leitura... e trabalhando muito em grupo. Eu acho que é o mais importante. Ele não atende a realidade da minha sala – aquele diagnóstico é momentânea, ele não é o diagnóstico da criança. De repente se você avaliar de outra maneira... Tem algumas questões que são muito difíceis, a interpretação é muito difícil. Ainda mais que nós só podemos ler para o aluno só duas vezes. E eles por conta da imaturidade e da ansiedade, de resolver logo... na prova bimestral é assim, uma prova mensal, eles querem terminar, terminar... A prova é cansativa, ela parece que não. A princípio eu até pensei que poderia ser aplicada a duas no mesmo dia, mas daí a coordenador disse que não, não tem como, eles cansam. Como foi a primeira vez, eu olhando, pra mim era simples, mas ela não é. Olhando ela parece fácil, mas ela não é. A maneira como ela foi elaborada, eu acho que dificulta muito o resultado.

Apêndice H – Transcrição da entrevista 1 – P5

Data: 31/07/2015 - Duração: 1h e 02 minutos

Após explicar o objetivo da pesquisa, a professora P5 não esperou as perguntas, nem observou a folha com as charges e as quatro primeiras perguntas. Simplesmente começou a falar.

P5 – Eu apliquei a Provinha Brasil em 2012, 13 e 14. No ano passado eu tive a experiência também com o Pacto. Das experiências das outras professoras, na realidade. Sabe... eu também sempre fui honesta assim... No final de 2013, eu apliquei só a última. A primeira não, porque abriu outra sala depois do semestre. Aí eu apliquei do jeito que falaram pra aplicar, mas não teve muito problema. Não sabia como tinha sido a primeiro, foi a segunda, no ano. No ano passado, eu também sou honesta nisso. Eu separo bastante os alunos. Não... na primeira Provinha não deixo ninguém colar... mas assim, faço do jeito que falam lá. Às vezes falo, leio mais de uma vez o que se pede. Leia só uma vez o que se pede, outra duas... tá leia mais. Mas nunca ajudei ninguém. Aí veio o meu resultado pra cá, me chamaram, né, a coordenadora me chamou... Quanto dos outros (...). E daí ela foi marcando os nomes: esse daqui... Eu falei eu fiz certinho. Esse daqui, nossa, é o jeito... ele tava todo vermelho, amarelo, tava todas as cores a minha lista! Que a minha sala estava assim... Mas a minha sala era igual ao das outras! Eu não sei o que aconteceu. Eu ainda brinco com a diretora. Eu fui super honesta. E a minha turma.... nossa senhora!!! O mundo vai acabar e estava toda pichada assim, como que... a minha turma tinha sido uma das piores, mas eu fui honesta, porque... na realidade dos meus alunos: relógio a gente não tinha ensinado... tinha algumas coisas... multiplicação... Na rede, o nosso... que a gente tem que ensinar, tem certas coisas que aqui a gente não ensina. E até letra cursiva, na escola, que alguns alunos que vem já preparados, meus alunos não conheciam naquela primeira prova. Aí a diretora até comentou pra não ter esse negócio de assim... de professor ou professora honesta e o outro ajuda. Porque tinha professor que a sala não era tão boa, sendo que a nota estava lá em cima. Sem comentário, assim, não foi divulgado isso aí. E aí ela até fez cada... os professores iam fazer um rodízio: uma aplica na sala da outra. Só que daí...

Pesq. Este ano vocês fizeram assim de rodízio?

P5 – Sim, daí esse não, no ano passado sim. Aí até aconteceu que, na Provinha Brasil vem algumas palavras... esse ano veio estante, só que é uma prateleira. Aluno que conhece ESTANTE, tinha que marcar o que era estante. Quem não sabia ler tentava ler e falava prateleira. Rsrtrs. É o costume. Mesmo assim na Provinha Brasil, às vezes tem coisas que o aluno conhece aqui e outro não. No ano passado teve aluno meu... que tinha GELADEIRA, quatro sílabas. e era FRIGIDEIRA, tinha uma geladeira no desenho, mas lá em baixo tinha que marcar frigideira... E ele não entendeu! E aí assim, na minha turma, eu fui aplicar na sala de outra professora... lá eu falei... eu li e falei é isso. Na minha turma eles falaram: “mas professora eu tive dúvida”. Aluno que tira DEZ, não acertou porque: porque a professora que aplicou lá, não quis... “não eu não posso ler”, sendo que eu estava na sala dela e eu li pra turma dela. Então às vezes, a Provinha Brasil... eu mesma comentei este ano com a diretora, falei: “ó, este ano eu honesta de novo”. Meus alunos dez, não acertou todos. Por que? Porque não leu, porque não prestou atenção... Este ano fui eu que apliquei. Porque não leu. Aí ela, a diretora, este ano pediu para ver todos. Foi olhando prova e contando. Falei: “ó, esse aluno aqui não sabe ler. O aluno G., ele falta muito, não sabe nada.” Mas ele faltou um dia que tinha faltado uns seis, eu apliquei naquele dia. Um outro apliquei com os seis alunos. Mas aquele... e eu tenho dois alunos especiais. Eu acho que ele deve ter colado, porque ele acertou tudo e nem sabia. Então eu falei assim, a Provinha Brasil, ela não mede a inteligência ou desenvolvimento de uma turma. Porque... dependendo se o aluno andou... quem aplicou, a professora do jeito que falou... Eu falo os meus alunos me entendem, mas se vem uma outra diferente, vai falar de um jeito na sala, que eu tava como professora... Eu fui justa, porque eu, eu... assim... Éh... a dúvida que ele tinha eu falei, eu não ajudei ele a ler, ele tinha que saber ler. A outra professora na minha sala já não quis ajudar, e meu aluno inteligente questionou, e ela: “não, eu não posso falar”. Então eu acho que não mede. Pra mim a Provinha Brasil não mede, assim, nem a inteligência nem o desenvolvimento de turma. Porque meus alunos nota DEZ, que sabem ler e produzem, já está até no terceiro ano: ele errou! Falta de atenção.

Os textos complicados. Porque nós não somos orientados a dar os textos daquele jeito. Os textos que vem de mamífero... Eu acho incrível, que “matuto”, como é que é? Teve no texto deste ano que eu imaginava que todos iriam errar e todos acertaram. Porque era pra substituir uma palavra lá... “os matutos”... era o comentário de um texto lá que os matutos... Todo mundo acertou e não sei como. É para falar do desenvolvimento do

baralho. Então quem não sabe ler não ia conseguir acertar! Então assim... às vezes eles adivinham a certa. Então assim, os alunos... eu acho assim, só se mudasse assim, pro primeiro bimestre, eles teriam de ter mais coisas que a gente aplica aqui. Eu acho assim. Pode ser que a escola particular, alguns outros estados mais desenvolvidos, eles se saiam melhor e esteja na linguagem dele. Mas pra nossa realidade aqui: difícil! Eu tento ser o mais justa possível. Nunca me preocupei em acertar tudo... tirar dez...os alunos.... Mas aí assim, eu sendo honesta, eu passava de mesa em mesa e podia falar: “tô andando”. Mas aí eu vou lá e “ó gente, teve aluno que errou, vamos ler de novo?” Mas não eu ajudando, não falava quem, nem olhava, e tal. Aí eu lia de novo, vou ler mais uma vez: tal, tal, tal. “Teve, ó, poucos alunos que acertou!” E a pessoa ir lá... assim... mas ajudar assim pra tirar... não. Ao meu ver, a Provinha Brasil, que é um documento, pra mim, não ajuda muito não. Eu acho legal sim, porque... E aí na segunda... Mas assim, eu sempre pego referência, para gente, isso sim. Lembra na Provinha Brasil que agora tem coisas que eles estão aprendendo agora. Você se lembra lá na Provinha Brasil...aquele texto... Porque a criança não esquece. Você lê uma vez, se você der repetido eles já sabem: “opa! Isso daqui eu já fiz!” Eles tem memória. Então nas minhas aulas eu falo: “Lembra na Provinha Brasil que o pessoal errou... é isso daqui.” Aí eu vou... eu uso ela como referência. Mesmo pro erro, pro acerto. Então tem coisa que eles não viam e que estão vendo agora neste bimestre, eu já uso, sempre estou comentando. Então a Provinha Brasil eu faço uso, acho legal por isso. Mas assim, do jeito que era no ano passado: olha só! A sua turma está assim! Mas as outras turmas era tudo igual, a minha não era pior. Mas eu fui honesta. A minha ficou verde, vermelha, amarela, urgente, atenção, perigo! Estava tudo isso, a coisa não é tão simples assim. E as outros... tava super bem. Eu fui super honesta. Agora a minha honestidade... será que eles estão sendo honestos? Será que não? Então assim, mas eu aplico, eu preparo os alunos e converso. Mas assim, às vezes você tem a provinha no dia e aí você vai aplicar tem uma semana. Tem professor que já pensando naquilo já passa as questões, já ajuda. Eu nunca fiz isso, não dá tempo. Se pegava, “ó, vai aplicar amanhã”. Eu nunca fiz, alguns professores fazem isto. Aí se você já preparou o aluno e ele tirou dez, então a sua turma é melhor? Eu acho que é isso que não mede.

E no caso é o professor na sala. Às vezes, naquelas outras provas do ano, aqueles outros aplicadores que a professora não pode nem entrar... aquela coisa toda. Mas eu acho bom porque amadurece os alunos também. “ó, eu não posso ler”. A partir da Provinha Brail eu

já dou a prova e digo: “ó, quem já sabe ler, agora lê, igual a Provinha Brasil. Olha aí o que é pra fazer?”. Então assim, a gente usa como referência. Mas assim, eu acho que... pegar uma turma e porque a Provinha Brasil foi mal? Eu não acho justo. Mas... é o ponto de vista, eu não sei se falei besteira.

E assim, as experiências que tenho com as outras professoras, também No caso, aconteceu isso no ano passado. Aí teve professora que veio dizer que não achou justo que a outra professora... a turma dela saiu mal porque a outra professora, ela fez isto, porque... já saiu até essa conversa! Assim, eu estou falando em off. Eu não estou falando que... não teve CI nem nada. Mas a professora chegou na diretora e reclamou. Eu não achei justo porque aquela professora que aplicou na minha turma... E outro professor nossa! Porque “ah, a professora sempre fala que a sala dela é ótima, eu soube que a sala dela é (horrível)...” Eu acho isso besteira! Rsrtrs. Eu passo longe disso! Pra mim, eu fiquei tranquila com quem foi aplicar e eu... e eu fiz o meu melhor na sala em que estava aplicando. Então é isso, eu acho que a Provinha Brasil não... Eu acho válido. Mas a diferença do Brasil todo...

Eu fico imaginando assim, talvez no Sul que é uma referência, que dizem que os alunos lá... a escola é... força mais... força não... que os alunos lá vai num nível bom, eu acho que lá talvez eles desenvolvam melhor, né. Na nossa realidade aqui, não sei, parece que a SEMED cobre um pouco da gente... acho que letra cursiva você não poder entrar e na Provinha Brasil já cai... Este ano já trabalhei mais, a sala inteira tem... E estou dando letra cursiva, eu já... Então assim, a Provinha Brasil te dá um alerta! Oh, se vai cobrar isso e eu não posso, no meu planejamento não tem... você já fica... multiplicação – no planejamento tem, mas na nossa realidade, o aluno já vem pro segundo ano despreparado... pra adição e subtração. Esse na Provinha, que veio, já tem multiplicação. Então assim, a fala muda. Então você... o professor já tem que... ajuda neste ponto, porque você não pode ficar assim, ah! Você só vai fazer isso. Aí vem a Provinha Brasil... “MEU DEUS!” Que que dá isso! Então te prepara pra você... No ano que vem vou fazer isso pra não errar, porque na Provinha Brasil vão pedir, mesmo que no nosso planejamento não tenha.

Pesq. No referencial, na SEMED pede pra vocês não usar letra cursiva no segundo ano?

P5 – Não, não é que... no ano passado a conversa era assim, dos tempos que eu estava, não sei se a SEMED, a coordenação sempre falava assim: “Não, agora o importante é o primeiro e o segundo bimestre. Não é importante a letra cursiva. Até o final do ano a criança vai...”. Mas se você... se ele já tivesse lá primeiro ano, já fosse essa conversa, ele já chegaria acá no segundo ano já... Tem aluno que se bloqueia: “Não, essa letra não! Essa eu não posso.” Tanto é que no dia a dia eu dou! Na Provinha Brasil vem texto com letras diferentes. Aí você só fica naquele bastão caixa alta. O aluno até o segundo ano... ele entra no segundo ano só bastão... não tem! Só maiúscula, maiúscula, maiúscula! Até você entrar naquela minúscula. “Lê esta daqui”. Você não pode dar uma prova, você não pode dar um texto. Sendo que no nosso livro mesmo, que é complicado aquele livro nosso, o início é sempre letra bastão, maiúscula. Mas aí no meio já tem, até o final já tem mais. Mas só que você não é obrigado. Aí o aluno... é difícil você conseguir. Tem aluno que vem pro segundo ano e não sabe nem o alfabeto. Aí você... só que ele já viu só aquelas letras. Agora ele já acha, né... mas a minha já pus bem grande lá em cima. Eu já pus o maior possível. Por isso eu sempre estou falando: “ò gente, ó!”. “Ah, não! Essa letra eu não leio.” Sabe, ontem eu até escrevi: cursiva. Mas... “essa letra eu não sei copiar!” Aí eu falei: “Que letra é essa?” “Cê” E ele sabia todas as letras. “Como que não sabe ler se você já sabe da outra e não sabe?” Então eu sei que ele se bloqueia. Pra segundo ano, sendo que ele estava no pré-1, pré-2, primeiro ano, segundo ano...

Então pra NÓS, no ano passado, era passado isso. Só que a gente precisa se preocupar muito com a letra cursiva. E esse ele vai aprendendo depois com o passar do tempo. Aí este ano, nós tivemos uma reunião... a SEMED fez um planejamento anual pro primeiro, pro segundo, pro pré. Então era pra gente se seguir por este planejamento. Neste planejamento... aí agora você já pode, desde o início, agora segundo, primeiro, já podia dar letra cursiva... assim, já é assim, já tem que dar a letra cursiva. Agora no ano passado: “não, não se preocupa não, lá pelo terceiro”. Aí chegava no terceiro ano, pensa no trabalho das professoras do terceiro ano! Sendo que os alunos que tinham saído de outras escolas, o caderno inteirinho com letra cursiva. Então... aluno de escola particular, prezinho já é letra cursiva. Eu acho mais fácil! Meus filhos foram criados assim, primeiro ano letra cursiva, segundo ano tranquilo. Meu filho no terceiro ano já escrevia de caneta. Já fazia a prova de caneta. Terceiro ano! Aqui se der uma caneta para um aluno... aqui eles estão aprendendo agora. Então assim... Ela nunca obrigou a gente. Agora veio aluno do estado,

vem aluno de outra cidade... todos alunos estão fazendo letra cursiva. Mas se eles estão fazendo não é porque no planejamento já era letra cursiva? Eu, no ano passado não era importante.

Agora esse ano: “não, você já pode dar...” Aí tem professora: “eu acho que vou entrar agora”. Mas segundo ano já está no meio do ano. Só que teve esta greve, né? Tudo bem que ... mas eu já estou... meus alunos aí todos os dias, assim, já mando pra casa. Muitos fazem, outros, NOSSA! Acham um... Eu acho assim, que no primeiro ano já deveria ser, vai dando aos poucos: no PRIMEIRO ano. Segundo ano já tinha que ser pra... Porque a gente vai dando as outras letras, que eles já vão aprendendo a escrever texto. Como é que você vai escrever texto?... Aí eu acho que poda muito, essa letra bastão é pior. Porque assim, quando eu eduquei os meus filhos, não era, né. Pouco tempo que estou dando aula. Aí quando eu cheguei e vi isso, só bastão, bastão, bastão... eu acostumei. Até os meus alunos falavam: “letra de mão”. Eu falava: “gente, porque é letra de mão?” Será que?... Estes tempos eu falei. Aí minha coordenadora perguntou. Aí eu falei: “não, é porque os meus alunos falaram assim, eu sei que é cursiva. Eu sempre falei cursiva”. Então assim, eu acho que dificulta mais... não é que dificulta mais.

Na Provinha Brasil que vem em abril, no final do primeiro bimestre, já tem lá exemplo de multiplicação, tem exemplo disso. No ano passado teve mais que esse ano, de relógio. Aí você, não, é o nosso planejamento, às vezes, tem coisas que é bem lá... até o quarto bimestre... No primeiro bimestre, em abril, já estão pedindo isso. Eu estou cobrando letra cursiva porque... porque tinha FORMIGA, e o “F” lá, era um “F” aberto, que não dava... e meus alunos... eu falei: “gente! O “F” que está lá não era esse! Se eles forem fazer a comparação, não é”. Era um “F” aberto, como “G”. aí vem a Provinha Brasil com aquela letra, cursiva. Aí você tinha que saber... a maioria acertou até, porque estava bem grande lá no quadro, as letras. Mas aí então... Então porque o aluno errou? Porque o aluno não sabia ou porque a Provinha Brasil não veio com um “F” que eu passei pros meus alunos que eles estão vendo lá? Como ela vai medir tudo isso? Sendo que eu... eu não sei.

Também os textos, né. Nem meus alunos que sabem ler, leram os textos. Extenso! E a gente no primeiro ano não dá texto grande. Agora que você está introduzindo frases... Agora este ano, acho que neste planejamento novo, os alunos já tem que estar bem preparado em frases e textos até o final do ano. Mas aí já no terceiro ano já vem tudo. Eles tentaram fazer uma coisa assim pra não... não ficar como antes. Eu acho que agora

este segundo ano meu, já vai mais preparado pro terceiro ano... porque eu acho que a letra cursiva ajudaria mais fácil. Mais fácil não... eu não sei. E a Provinha Brasil já vem cobrando isso. Não é que... a SEMED não proíbe, mas antes não era importante, no ano passado. Este ano já pôs como mais importância agora no segundo bimestre.

Pesq. Neste momento a pesquisadora pediu a professora dar uma olhada na primeira folha do roteiro para a entrevista 1, e perguntou se a fala da Mafalda, na charge, “será que cabe tudo aqui dentro”, não correspondia um pouco com aquilo que estava falando.

P5 – Até a primeira reunião de pais que eu tive, na primeira semana do segundo ano: “Nossa, agora ele vai ter de vir porque agora tem nota!”.

Pesq. Mas e no primeiro ano?

P5 – No primeiro ano, o aluno tem que saber pelo menos o alfabeto, sílaba simples já entra, porque no final do ano já tem uma frasezinha, né. Aí já vem pro segundo ano... aí as coordenadoras: “ah, dá este textinho...”. Como o aluno vai ler um textinho se nem... Aí no primeiro ano ele faltou... aí tem aqueles relatórios todos. Aí, só que os pais não estão preparados. Porque no primeiro ano o PC – Progressão Continuada, “Ah, não tem nota!”. Então os pais do segundo ano, quando ele inicia o segundo ano: “Ah, não! Agora tem nota!” e todos os alunos: “nossa, professora! Vai prova, vai ter prova!”. Mas daí o primeiro ano, o aluno veio... eu tenho aluno que fez o pré, o primeiro e o segundo ano e até hoje não sabe o alfabeto. E a mãe veio agora, no primeiro bimestre.

Tem uns alunos novos que agora que eu ví que não sabe o alfabeto. E aí falei: Mãe, e no primeiro ano, como que foi?”. No primeiro ano... Tem uma que falou assim: “Isso é um absurdo você pedir pro meu filho ler. Sempre falavam assim: *não mãe, fica tranquila, ele pode ser alfabetizado até o terceiro ano!*” Falei: “não, não é assim. Ele PODERÁ! Mas não é que no primeiro ano não teve importância...” Ele tá no segundo... “Ajuda ele a ler”. Ela falou: “Ah, não! (...)” Passou uma semana e o menino... Ela: “Ah, o menino já começou”. “Você acha que ele aprendeu em uma semana ou já tinha na cabeça? ELE, mais ou menos já sabia. A mãe ajudou em casa... e ele... passou duas semanas o menino já estava a passando a ler. Mas ela achou um absurdo “não porque...” Só que ela não acreditava e não sabia que o primeiro ano tinha sido importante para ele. Então ele já tinha aprendido as letras na cabeça. Ele não aprendeu assim (estala os dedos)... Tem aluno

alí que até hoje não sabe. A mãe ri. Tem umas que não dá dando importância. Tem aluno que está desde o pré, primeiro, segundo ano e ele não sabe nada, porque a mãe... “Ah, mas é o dia inteiro...” Mas ela não tá ajudando. Aí fala: “eu vou pro no reforço”. Você já entrou no reforço? “Não”. Já estudou? “Não”. Teve uma outra que estava com dificuldade... Não sei se era a mãe dele ou não: “ela não estudou nas férias”. Pois é, então ela já... ela vai reprovar mesmo porque no terceiro ano... e tem que saber! Aí ela: “a menina ontem já veio feliz, é porque ela estudou né?” Sim, eu falei. Porque quando ela não estuda, ela vem com vergonha, ela fica triste. No dia em que ela estuda em casa, no outro dia ela foi no quadro. “Ela falou, ela leu.” Mas no dia anterior ela não sabia o alfabeto, ela já não lembrava mais. Ela já fica insegura, e aí no dia em que não estuda em casa... Só que os pais, a educação quem dá é os pais. Então essa fala do primeiro pro segundo... assim, esse conhecimento ele já tinha na cabeça dele. Só que a mãe, achando que... Então os pais ajudando, às vezes, o aluno demora um mês... assim ou um semestre para adquirir maturidade. Mas os pais também tem que ver isso. Então, eu acho que é importante no primeiro ano. Mas esse negócio de não ter nota é... os pais vê isso: “Ah, pré não tem nota! Pode ter falta.” Primeiro ano: Ah, vai passar de ano mesmo”, não se importa. Eu acho que essa avaliação de nota, o professor... nem tanto, né. Porque às vezes no segundo ano você também nem nota pra aquele aluno da prova. Você dá no dia a dia. Você sabe quem sabe. Tanto é que na minha Prova Brasil eu falei: “ó, esse aluno não sabe nada e tirou nota boa.” Ele acertou. Por que o outro errou? E o aluno que errou, (...). Se ele errou é porque não prestou atenção. Eu ainda dou tempo pra eles olhar. E os pais também julgam o filho, porque: “Ah, não tem nota, não tem que ajudar”. Mas aí, tem alunos que... Eu falei: “Pai, conversa com ele. Oh, hoje é quarta-feira, hoje é sexta... Que aula você tem? Amanhã é sábado. Para o aluno saber os dias da semana. É no dia a dia. Conversa.” O pai dele estava rindo... Falei, dinheiro ele não conhece, não. “Mas ele conhece nota de dois reais”. Falei você não sabe nem o que é o número dois! Ele não conta até dez. Então mostra uma nota de dez, de vinte, de cinquenta... no dia a dia, um troco. Faz ele ver o que está em volta dele, porque vai ajudar ele, né. E assim vai indo. Daí o pai: “Não reais ele conhece”. Mas dois reais? Ele não sabe nem que dia é hoje! “Professora, hoje tem aula de educação física?” Olha lá no seu horário. Tem um horário? Que dia é hoje da semana? Então esse negócio de semana também... Os pais ajudando... o aluno... Eu tenho comigo um aluno do pré, que tá comigo de novo no segundo ano, quando eu fui professora... Sabe tudo! Se ele fosse pro terceiro ano, já sabia tudo. No

prezinho ele já falava: “Amanhã eu vou ter...”, por quê? Porque o pai ensinava. Ah, é rico? Não. É o mais humilde possível. Mas o guri sabe TUDO! Então não é... nada mede. E também no pré não tinha nota, nem no primeiro ano... Ele é um aluno assim... o pai... nossa! É totalmente diferente. Acho assim, que a nota... às vezes até os pais foram criado com nota, tipo assim, eles usam o termo.

Pesq. 1 - A palavra avaliação, o que ela significa pra você?

P5 – Avaliação... Acho que é a maturidade, né, você... rsrs Agora lembrei dos meus alunos do jeito que sempre estou falando, né. Já tive esta experiência, vários alunos meus do pré, há dois anos atrás estão no segundo ano. Os que eram bons, são melhores (...), que dava para avaliar. Agora mesma coisa, os que não eram organizados no que dependia dos pais, também não. Então, avaliação pra mim... a maturidade deles, né, eu avalio mais assim, no segundo ano, que ainda gosto do pré, aí veja uma relação com a maturidade assim... não... assim...

Pesq. 2. Quais são os sentimentos quando são mobilizados quando você é avaliada? O que você sente, o que você lembra lá do tempo de escola, quando você era avaliada?

P5 – Ah, era horrível! No meu tempo, pra mim era muito ruim ser avaliada. Nossa, é muito... Medo, insegurança. Eu tenho um aluno que sempre fala assim: “Professora, olha aqui, tá errado?” O que está errado? “Tá errado, né? Tá errado, né?” Então eu falo: “Fulano você sabe escrever. Porque está errado? Para de falar assim”. Então eu sempre errei nisso. Às vezes, eu procuro sempre mais o errado do que o certo. Eu tenho uma filha. As notas dela sempre foram mais baixas. Aí ela sempre falava assim: “Ah mãe, mas eu tirei sete. Ciclano tirou mais baixa que eu.” Aí eu falo que não estou preocupada com Ciclano. Aí ela diz: “Olha aqui mãe, eu tirei dez nesta matéria”. Aí eu falo: “Mas qual você tirou nota ruim?” “Mas olha aqui, eu tirei dez!” Mas eu falo que eu quero saber a nota ruim, porque quero te ajudar na ruim. O dez é nota boa... faz parte, você sabe, tirou dez. Mas eu estou preocupada com a nota ruim. Então avaliação pra mim, eu sempre vejo o que posso ajudar, não é errado. O que está bom, está bom, assim. Na avaliação é... A minha preocupação eu sempre vejo o lado ruim. Se o aluno foi avaliado e não foi bem, então já me preocupo muito com eles. Agora tem gente que já se... “nossa, ele está super bem!” Ah, mas na outra não, mas nessa ele foi bem. Eu já vejo, me preocupo mais... que

é o certo! Eu não conto vantagens. Eu tenho alunos... Meus filhos, vou comparar alunos e filhos. Os filhos inteligente eu deixo mais de lado, eu me preocupo mais com os que estão precisando. Eu quero ajudar... e essa avaliação nunca é ... Como por exemplo quando eu falo, gente, vamos ter prova. Mas prova é o que? É uma atividade, é mesma coisa, qual é a diferença? Vocês vão tá mais longe, cada um faz a sua. Até nas atividades. Se você fizer as atividades e prestar atenção, a prova é a mesma coisa, não tem diferença nenhuma. “É porque está me dando dor de barriga!” Até nos meus alunos do primeiro ano. Por quê? Porque os pais, saiu do primeiro ano: “oh, agora já tem avaliação!” então você já vem com aquele medo. E eu procuro não passar esse medo, porque eu acho que a avaliação é: quem sabe, sabe; quem não sabe, não sabe. Então na Provinha Brasil, eu acho que não julga isso. Algumas vezes o aluno que errou estava nervoso e tal. Então avaliar passando medo, eu acho que não é bom ser avaliado assim. Você tem que criar um ambiente pra ele dar o melhor dele. Na avaliação, eu acho que tem que pesar isso tudo. Às vezes você vai ser avaliado, mas aquele dia não foi um dia bom pra você. Se for avaliado de forma negativa. Eu acho que avaliação tem que ser sempre positiva? A pessoa tem que estar num dia melhor pra ser avaliado da melhor forma possível. É isso que eu tento fazer. (sorri/risada leve) Porque, às vezes, eu cobro, mas tento passar isso. Então avaliar... eu fui avaliada assim. Hoje eu me sinto mais inteligente do que era antes, né. Só que eu não entendi. Hoje eu consegui entender porque eu pecava no meu. No caso, assim... em casa não me cobravam muito, mas assim, o jeito de eu aprender também. Eu aprendo mais ouvindo do que lendo. Quando eu ouço alguma coisa eu não esqueço. Aí, às vezes. Com o passar do tempo eu me acostumei. Aí alguém chegava antes da prova: “ah, lê aí, vamos ler, conversar”, Aí eu lembrava tudo e escrevia. Mas só que quando eu estudava sozinha... eu sozinha, minha cabeça não estava ali. Então na minha cabeça, eu sozinha... eu acho que a minha filha mais nova também é assim. Porque eu comecei a trabalhar, foi a única que quando eu estava trabalhando, que ficava sozinha. A cabeça dela vai longe. Então não é porque a criança... eu não... Eu falo, eu me preocupo com você antes da prova, depois... as notas, eu não vou brigar com você. Eu vou brigar com você antes, porque a nota é o que você estudou. Então eu brigo pra você estudar! Não porque “ah, esta nota está baixa. Você não estudou!”. Então eu brigo antes. “Depois a nota... a nota é sua, agora você aguenta ela”. Ah, mas fulano tirou a nota...”, “Ah, aí é você. Você tem que saber, não é só a nota. Eu sei que você não sabe. Por quê? Porque não está estudando”. E o aluno também... aquele aluno interessado... Eu vejo aluno ali

que não sabe ler. Mas daí ele está tentando.. eu, gente, eu só mando ele falar alto que é pra... Você vê que ele está se desenvolvendo! Então você vai avaliar... eu vou avaliar, mas eu sei que... Até com os pais... eu falo assim, olha ele não está bem, mas eu sei que você está me ajudando. Se você está me ajudando, então eu já fico tranquila. Pra mudar aquela nota muito ruim, né... A não ser... eu não dou nota assim, eu já sei quem é que está se esforçando. Às vezes, naquele momento não está bem, mas no outro vai estar. Eu vou acreditando nisso. Eu não sei se respondi direito.

Pesq. 3 - Que sentimentos você tem ao aplicar uma avaliação?

P5 – Você vê se aluno está desenvolvendo ali e a parceria dos pais, né... Eu sempre peço isso, desde o início do ano. Então tem pai que me ajuda muito. Tem aluno que tem muita dificuldade mesmo, e eles ajudaram bastante.

Pesq. 4 - Em se tratando da Provinha Brasil, como você aplica a Provinha, como você organiza sua sala, como você prepara os alunos?

P5 – Ah, eu já falo é prova, eu mostro um dia antes, a Provinha Brasil é um livro. Eu organizo a sala, preparo os alunos, eu mostro antes: “isto aqui é a Provinha Brasil”, é um livrinho, cada um vai ter o seu, vai ter o nome, e eu só vou falar, vocês tem que ouvir. Quem não ouve, vai fazer errado. É difícil? Não. Eu sei, eu sei. Eu não sei, eu não sei. Só que se você erra, a responsabilidade é sua! De ouvir. Quem tiver conversando não vai ouvir. Eu vou ler mais de uma vez, então tem que ficar perguntando. Aí eu deixo eles... separo, organizo a sala como se fosse um dia de prova. Aí eu já falo: “gente, eu não estou separando porque um vai olhar pro outro. “Eu acho que é este aqui, ah não, meu colega pôs. O pior é copiar errado. Porque tem aluno que não quer pensar.” Eu falo pra eles. “O aluno que pensa ele vai ler, se ele erra, errou sozinho. Não quero que você erre com o outro colega. Porque: ah, eu pensei que era assim. Eu não quero que ninguém fique pensando o que é. Você sabe o que é, você põe daquele jeito. Mas o meu colega pôs! Tem aluno que gosta de olhar a do outro”.

Pesq. Eles são inseguros, né?

P5 - É, eles são inseguros. Aí ele olha: “eu acho que é assim. Ah, não, mas o outro pôs assim. Eu falo pra eles, não é porque tenha gente colando. Mas é que tem gente que não

quer pensar, ele quer pensar. Aí eu já falo: “por isso é que eu separo”. Então cada um num canto, só pra não copiar, porque tem aluno que não pensa. Sabe e não penso. Eu mostro direitinho a prova, separo direitinho pra ninguém olhar, vou passando... Aí eu faço direitinho daquele jeito que nem era pra fazer. Aí eu falo: “ó gente, tem aluno que errou. Por que? Porque não ouviu, não prestou atenção. Eu vou ler de novo”. Leio mais uma vez. Aí terminou? Pronto. E aí eles já vão pra outra. Porque eu tenho que esperar todos, né. Mas eu nunca dou a dica de quem errou ou não errou. E aí não deixo olhar, e não tem como lhar mesmo. A não ser nessa que eu dei... num outro dia que era poucos alunos, que eu acho que ela não errou, acertou ou olhou. Porque acertou tudo (riu).

Pesq. 6 - Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?

P5 – Não... Seria neste caso do aplicador, porque nas outras vem outros aplicadores. Na Provinha Brasil, eu acho que é uma preparação para isso tudo, né. Eu acho assim, é uma preparação boa pro aluno como experiência, mas não como uma avaliação assim de podar: “não, esse não sabe nada”. Eu acho que não, só o jeito de mudar. E até no Pacto, tem uma professora que é daqui da escola mesmo, coisa que as gente não faz é ler aquilo tudo, da Provinha Brasil. Mas o livro ali, ela vem com questões, de como você pode ajudar o aluno. No site mesmo da Provinha Brasil, vem questões que você pode trabalhar no dia a dia. Então essa é uma preparação já para a Provinha Brasil, né. Então esse ano, ah eu não tinha usado isso. Você usar aquele livro, é bom também. Aí no ano que vem você já vai fazer uma preparação pros alunos sem aplicar a prova. Na internet achei algumas provas baseadas na Provinha Brasil. Então eu mudei o meu jeito de fazer prova. A minha prova de língua portuguesa... no ano passado, eu que estou fazendo mais, porque eu estou fazendo estas, tem uma linguagem diferente do que a gente dava. A prova, a gente sempre dava... ahh! E a Provinha Brasil foi diferente. No ano passado... eu acho que a última prova do ano passado eu fiz baseado na Provinha Brasil, assim só de marcar mesmo. Mas daí a criança tinha que ler. Ler aqueles textinhos, não muito grande também, né. De segmentação também daquelas frases... Então eu fiz as provas, desde o ano passado, o último do ano passado e a primeira deste ano, a de língua portuguesa e a de matemática também, algumas coisas baseadas na Provinha Brasil. Que está tendo muito na internet. Então assim, a Provinha Brasil veio pra isso, pra gente mudar também. Então não tem mais aquelas provas antigas... algumas provas você vê que não vai ajudar, porque na nossa

realidade é preparar os alunos para a Provinha Brasil. A Provinha (...). Eu mudei meu jeito de fazer prova de língua portuguesa por causa disso. Os textos né, a linguagem é diferente. Então amadurece também os alunos. Eu mudei... Eu acho que é... eu nem lembro mais o que você perguntou...

Pesq. 7. Pra você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?

P5 – No certo seria fazer esta avaliação, pra ver como estão os alunos no país inteiro. Mas, o que estou te falando, será que todos estão sendo honestos? Seria o ideal né? Então se você tem uma linguagem diferente na Prova Brasil, porque os livros... aí a gente já escolhe livro que não tem muito haver, né. E também dar cursos já pros professores... Ah, eu não sei... O proposito seria esse, né, de ver a avaliação do Brasil inteiro, mas será que todos estão sendo honestos?

Pesq. Pra você, ela é uma prova classificatória?

P5 – Sim, porque é... eu não sei se ela está como... a ANA é, né? Não sei, será que é?... Eu acho que sim, né, pela preocupação de dizer que os alunos estão com uma média muito ruim, né? Com certeza é, né. Não teria outra função.

Pesq. 8 - A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem? De que forma?

P5 – Não. Na aprendizagem não. Só se for posterior, porque você faz a avaliação, o aluno não está bem preparado. Você aquela avaliação, a prova no caso, aí depois você vai trabalhar os erros do aluno. Só se fosse isto. Mas assim, pra medir o conhecimento não. Porque depende da forma como aplica. Porque eu lembro de mim. Porque às vezes, o professor de matemática... sempre a primeira questão de matemática eu nunca consegui fazer. Porque eu estudava, mas estudava pelas tarefas que eu tinha, só que eu não sabia o conteúdo, na época que eu estudava, a gente só decorava. Parece que o conteúdo você não tinha que absorver, saber a fundo. Saber desde o início, às vezes você estava lá no sexto ao nono, aí chegava alguma coisa e q aí parece que a primeira questão era sempre diferente. Porque? Porque você só faria se soubesse realmente a matéria. Se soubesse realmente a matéria... Então, na avaliação, saia muito mal, não sabia, e meus filhos já não tem esse problema. Tenho filhos que eles sabem muito, então ele estudou muito bem. E

aí se eu der uma prova... aí os meus alunos, aqueles que sabem ler... se eu der uma prova só de leitura, ele vai se dar bem. Só que é a forma de aplicar e a falta desse ensinado, né, porque na verdade se mudou, não como se preparar pra uma prova. Você dá no dia a dia... Quando for avaliar...

Pesq. Mas o resultado dessa prova, te faz trabalhar de forma diferente com eles depois?

P5 - É, posterior. Não no dia. No dia faz assim. Até a Provinha Brasil, que eu sei. Porque no fim erraram... “todo mundo errou isso. Por quê? Vamos ver. Lembra da Provinha Brasil que tinha?” Às vezes eles nem lembram, mas eu dou esses exemplos. Vou voltando. Então posterior a avaliação, então eu mostrei pra eles. Mas eles não estavam preparados para aquela prova! É sempre assim... a Provinha Brasil quando vem, parece que o aluno nunca está preparado. No caso, em abril eles teriam que estar lendo texto informativo. Que a gente nunca tá... no primeiro bimestre? Aí vem pro segundo ano e não sabe nem o alfabeto! Eu atrasei um pouco até na escrita, fiz mais leitura, cheguei mostrei pros pais, não tem outra coisa aqui pra fazer se eles não souber ler! Ou sabe o alfabeto, ou sabe o silabário. Eu trabalho com o silabário. É isso, é só leitura. “Então se vocês não me ajudar... eles não estão sabendo nada”. Então assim, era essa a ajuda que eu pedia. E aí na Provinha Brasil já vem textos gigantes! E aí você pensa em trabalhar, e eu nem consigo ainda trabalhar aqueles textos da Provinha Brasil. Pra alguns não, né, pra outros sim.

Pesq. 9 - De que forma o resultado das avaliações chegam até você?

P5 – (Pausa, fica pensando) No meu caso só chegou... Nem chegou. Éh... no caso, foi... a orientadora do ano passado me chamar e mostrar a minha lista. Ela me mostrou toda colorida. Gente, que tem que fazer isso! Vamos fazer Prova baseada só na Provinha Brasil, vamos trabalhar isso... Eu fiz porque eu quis depois, mas daí não teve esse andamento assim... porque as salas mais... porque a gente já faz o planejamento... Aqui são cinco salas do segundo ano, cada professor faz o seu planejamento. Ninguém faz o planejamento junto. Não tem aquela: “O meu aluno saiu”... e da outra sala do segundo ano, a professora vai dar... vai estar diferente, eu acho assim... até no Pacto a gente falava: as professoras do segundo ano reúne e faz o mesmo planejamento. A aula vai ser diferente, mas o planejamento vai ser igual. Você consegue trabalhar o mesmo conteúdo de forma diferente, mas todos vão estar falando a mesma linguagem, assim, o mesmo

conteúdo. Aí um pega uma coisa aqui... e aí uma pega uma coisa aqui, cada sala é do segundo ano, mas sendo que a Provinha Brasil é tudo igual. Eu acho que seria menos tempo cada uma fazendo planejamento, cada uma sofrendo de uma forma, sendo que tem professor que dá uma aula muito boa, mas aquele planejamento é só dela, ela não dividiu. No Pacto eles falaram isso, dividir pra sair, ou então, no início do ano já reunir todas do segundo ano e fazer todas o MESMO planejamento. Agora a SEMED já deu o planejamento anual, você seguir ele ali, né, o que vai dar, né. Já facilitou. O que você vai receber no segundo ano, o aluno vai estar sabendo o quê. Mas pra aplicar no ano que vem, né, porque pra esse ano já não tem como. Os meus alunos, muito vieram com aquele conteúdo de primeiro ano. Porque antes você dava o mesmo conteúdo você dava no pré, no primeiro e no segundo. Porque se eu fosse dividir minha sala, eu tenho aluno que pode ir pro terceiro ano já... tem aluno que sabe tudo. Tem alunos que leva cinco minutos e tem aluno que leva quatro dias. Se eu for fazer uma prova, ele ficou quatro horas naquela prova e ainda no outro dia... a mesma prova que o aluno fez em cinco minutos, o outro... eu vou dar em etapas, porque ele não vai terminar, porque ele fica lá (estala os dedos)... E é o mesmo aluno que eu estou na mesma sala. Só que esse aluno bom já veio adquirindo conhecimento desde o pré, do primeiro, a família participando. Esse outro eu não sei onde ele estava! O pai achou que no primeiro ano ele não precisa ajuda. Então assim, você ser cobrada na Provinha do segundo em abril, aí eu acho que no primeiro ano não tinha que ser essa ideia de progressão de continuada. Ele não reprovar mesmo. Mas é sério! Os professores levam a sério. Eles ganham até a mais e levam muito a sério, mas o pais não são preparados para esta seriedade. Eu não sei, eu acho que este diálogo tinha que mudar, ou então dizer que não é progressão continuada, que passar de ano mesmo: “ah, vai passar mesmo!”.

Pesq. O resultado que você recebeu da Provinha Brasil, foi só do ano passado, deste ano ainda não?

P5 – Não, deste ano não, porque a coordenação... a coordenadora estava de greve (está se referindo a greve dos professores da rede municipal de Campo Grande-MS)... nem foi ela que digitou, foi a diretora que pegou alguém pra digitar, daí não veio ainda. E não temos mais coordenadora, agora só tem a supervisora.

Pesq. No ano passado, veio de cada aluno ou veio só por nível?

P5 – Acho que veio por nível, só no Pacto, assim... eu nem, pra ser sincera, eu nem peguei. Mas acho que é por nível. Não veio por cada aluno, não. ... Por isso que não podia ser... porque tem o nível de um a cinco, então não podia ficar “ah, que eu tinha muitos aluno no... (...)”, mas era a realidade, né. Era ruim mesmo. Tanto é que, estes alunos agora, parece que tem agora, parece que eles estão mais maduros. Estes já são aqueles... não, tem de pré dois, mas estes que estão vido de pré dois, de pré um, de primeiro ano... alguns são... Mas eu tinha aluno que alguns são... Mas eu tinha aluno que não tinha feito o pré. Então tá mudando estes alunos do pré um, mais novo, mas é a maturidade tb. Aqui no Mato Grosso do Sul, com esse um ano a menos, faz muita diferença! Os exemplos que a gente vê, no Pacto, na TV... Em qualquer coisa já... se sete pra oito anos. Eu tenho aluno que tem só seis ano, até hoje. Então vai terminar lá quando tiver dezessete. Aí você vem e cobra, aí vem a Provinha Brasil que dá aquele conteúdo para o aluno que não está preparado... Ah, é uma bola de neve! Eu acho assim, a nível nacional, difícil. Agora assim, pra outra turma, talvez outras escolas aqui, outra realidade, a Provinha Brasil não seja difícil, mas eu sinto essa dificuldade. Mesmo tentando preparando meus alunos pra textos, eles não vão. Agora, hoje, se eu desse a prova de abril, eles estariam melhores. Isso ainda que eu não entrei de greve, estou diretão. Se eu tivesse entrado de greve, pensa! (A greve foi do início do mês de maio até o recesso das férias de inverno). Então é sempre assim, a prova é aplicada em abril, maio... Veio mais tarde, mas já pega o primeiro bimestre. Você pega aluno de primeiro bimestre que não sabe ler. Eu tenho aluno até hoje que não sabe ler. Eles já estão melhor, então aquela leitura lá, hoje, eles estariam lendo bem melhor.

Pesq. 10 - O retorno das avaliações chegam até você a um tempo hábil pra trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?

P5 – (Riu e acenou que não com a cabeça) Não.

Pesq. 11 - Em que você apoia mais, no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual ajuda mais?

P5 – Eu acho que pela Provinha Brasil não tem como. Eu te falei, é injusto isso! Seria um trabalho anterior de pai, de primeiro ano. Às vezes você fala assim, como se eu fosse boa no segundo e nem é tudo isso. Ei só estou aprendendo, eu estou aprendendo a cada dia. Todo mundo fala assim: “este ano eu já sei o que errei no ano passado, eu vou melhor

este ano. A Provinha Brasil até me ajuda nisso. Mas às professoras mais experientes também, né. E no Pacto até ajudou nisto, pra gente saber bem sobre a Provinha Brasil, como utilizar... O livro também didático, o Pacto ajudou bastante. E aí, no dia a dia você vai aprendendo, mas eu acho que ela ajuda mais é de um ano para o outro. No ano passado foi diferente, esse ano já é outro tipo de prova... eu acho que até ela mudou o jeito assim... ela tá mudando também. Ela ajuda muito... ajuda a trabalhar, só que tem que ter uma discussão, e a que hora a gente vai discutir? No ano passado foi só... Então eu acho injusto, você pega 2014 que teve uma copa, foi muito complicado e agora em 2015 teve uma greve. Então foi muito complicado, é muita coisa. O ambiente atrapalha muito... A resposta é difícil de te dar uma resposta exata. Em outro ambiente e em outra época, seria outra resposta. A minha realidade foi esta, com outro professor pode ser diferente, né. Eu fui muito honesta.

Pesq. Com os seus alunos quando você vai avaliar, porque a gente faz a avaliação e depois vai trabalhar sobre isso a deficiência que o aluno tem. Você se baseia mais pelas suas avaliações...

P5 – Pelas minhas avaliações. Não tem como avaliar, como eu iria avaliar pela Provinha Brasil? Não tem nem como! Mas me ajuda depois é que eu vou fazer isso, me abre a mente, né, tanto é que mudei a prova de língua portuguesa, já pus mais aquele texto, de matemática também fui eu que fiz. Aí sempre a coordenação me dá, faz daquele jeito, busco na internet: “avaliações... atividades baseadas na Provinha Brasil. Porque vou preparar, porque eles não eram preparados daquele jeito. Tem aluno que não sabe que ele tem que marcar o X no quadrinho. Aí, até pra lembrar tem lá: tem uma figura de um quadrado e tem os quadradinhos do lado: “marque o X no nome desta figura. Estava escrito lá QUADRADO. Ele marcou o quadrado grande e não o pequeno. Mas se é um quadrado, marca um quadrado, tá escrito quadrado, que quadrado é aquele lá do lado. Até isso eu fiz atividades, às vezes a gente sempre põe entre parênteses agora no segundo ano eles estão aprendendo marcar dentro do parênteses, é uma coisa diferente, e aí na Provinha Brasil vem estas pegadinhas que o aluno fica assim... é falta de maturidade deles entender. Talvez um aluno de sete para oito anos entenderia melhor. Mas até isso, você peca. Mesmo quando você tenta ensinar, daí há certas respostas, “mas isso ele já lê”, mas não, ele tem as opções lá, tem que marcar o quadradinho, ler... Aí as minhas atividades eu estou fazendo isso porque eu achei legal e é uma forma de amadurecer, porque aí não

pode ficar só naquelas provas antigas. A Provinha Brasil me ajuda nisso. Mas assim, é sempre nas minhas avaliações. Porque eu sei a turma que eu recebi. Não tem como eu evitar. A criança não... É no dia a dia, o que ele está vendo, né. E a |Provinha Brasil vem um pouquinho além do que ele está vendo.

Pesq. 12 – Quais a cobrança da escola referente a Provinha?

P5 – Então, é isso que eu falei. Até teve esta de que uma sala não está tão boa e outra dizendo que estava ótimo, e não era aquela realidade. Então, no ano passado a diretora tentou fazer essa de trocar os professores, e aí já teve outra que falou: “não, meu alunos eram ótimos, a professora que... Se sentiu prejudicada na forma de avaliar, que nem foi tanto assim! Mas assim... aí a diretora tentou esse ano... como é ela que foi olhar, aí ela tentou já... a direção e a coordenação cuidar disso. Então a cobrança é mais isso, a honestidade, né. A turma mais, no dia a dia, a cobrança com os professores referente a Provinha Brasil é assim: uma boa avaliação. Mas eu acho que não adianta falar que está ótimo e ficar, né... Eu acho que ela queria isso, né, mais verdade! Mas também não ter um índice tão baixo. Pra nós não foi passado muita coisa não. Eu vejo no meu lado, assim, porque converso mais com a diretora. Das outras colegas eu sei. Mas eu mesmo falava: “sou honesta, quem não sabe, não sabe. Não tem como...”.

Pesq. 13 - Então ela fez comparações entre as turmas?

P5 – Sim, é a preocupação dela. Não adianta você: “nossa eu vou tirar nota, vai ficar tudo lindo assim, tudo num nível cinco”. Não adianta todos os nível cinco se você sabe que a realidade não é essa. A gente recebe alunos com bastante dificuldade. Aí você tira... aí você sabe que a turma não é AQUELA. E às vezes, é mais pelo professor mesmo, ela avalia mais cada professor, né. Não adianta falar que a turma é maravilhosa, sabendo que a coordenação sabe que tem muitos problemas aí. E tem professor que pergunta, e ele não diz.

Pesq. 14 - A Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho pedagógico? Mudou alguma coisa na sua prática?

P5 – Fazer as provas, os textos, de... não, mas ajuda muito, ajuda sim. Às vezes, você tem que procurar entender... até essa conversa sobre a Provinha Brasil é bom pra... porque às

vezes, vem só a Provinha Brasil, mas não tem essa conversa. Quando você começa a conversar: que foi no Pacto, a coordenação nos chamar... então assim, até ela me chamar eu nem me ofendi, nem fiquei assim aaahh! Eu não liguei porque assim, falei ah, não é a realidade... Eu só fui honesta, eu não vou mentir! Agora assim, destas conversas no Pacto, às vezes da gente sentar, na própria escola mesmo, sentar e conversar, eu acho que seria... valeria mais ainda ter a Provinha Brasil. Mas sem esta conversa, como é que você vai entender o que está te passando ali? Então alguém que entenda da Provinha Brasil e venha conversar com os professores do segundo ano ali, e falar... eu acho que seria mais proveitoso ainda. Estudar em cima da Provinha Brasil. Fazer um estudo sobre a Provinha Brasil. Aí você começa a entender, a linguagem da provinha Brasil mudou. Não é que ela esteja errada, errado estamos nós de querer continuar. Tanto é que a gente mudou a prova, no mudei caso eu mudei. Então ela contribui muito, mas se você não estudar nada, como é que você vai mudar se você não está estudando em cima dela. Então tem que fazer mais estudos sobre ela. O Pacto ajudou até nisso, né, não era o foco a Provinha Brasil...é, mas também não é! Assim, ajuda essa conversa, né. Mas daí ela ajudaria mais ainda se o seu trabalho... não só da prova, mas trabalhar o professor da Provinha Brasil. Tanto é que essa professora: “gente, vocês já viram que lá na Provinha Brasil tem questões, tem isso, que ensina isso?”, e nós: “não!”. Você está preocupada com outras coisas. A Provinha Brasil é só mais uma coisa chata que vem: “ah, meu Deus, nesse dia vai ter de tralá-tralááá”. Nesse dia é uma preocupação a mais, parece! Alguns professores encaram desta forma, mas não é. Eu vi no ano passado que não era. Também há pouco tempo eu encarava assim também. Mas é importante. Não, muda sim, é importante.

Pesq. 15 - E como você trabalha com seus alunos para melhorar os resultados na avaliação?

P5 – Como eu trabalho?... Tem uma maturidade, né. É sempre a maturidade, né. É uma linguagem diferente. É... porque também é no Pacto ensinou pra gente, que na matemática tem um jeito... a forma como você fala... você fala sempre: somar, somar e somar, mas você tem que pôr o adquirir... os termos, os verbos, as palavras diferentes. Então a Provinha Brasil vem pra isso. Se você continuar falando daquele mesmo jeito e os seus alunos não amadureceram a forma de pensar e buscar soluções, na Provinha Brasil ele não vão... olham aquele texto lá que é tudo diferente... Então a gente tem que passar isso, fazer um enriquecimento, mudar a forma, estudar mais pra ensinar diferente, pra eles ter

uma visão diferente. A Provinha Brasil cobra isso dos professores, de fazer um amadurecimento. Não é nem o B, A, AB em si, mas se tiverem uma visão de desenho que forma um círculo, a área de uma roda: “marque a forma geométrica da figura”, observe a figura... Marque a forma geométrica... teve aluno que marcou um triângulo! Que maturidade ele tem? É porque eu não dei... porque ele não sabia? Às vezes na educação física você faz a roda, é o círculo em educação física também pode trabalhar isso, não só o professor de sala. É a maturidade do dia a dia, são as comparações, quantas comparações ele teve? Veio aquele círculo lá, marcou o triângulo! Então ele nem ouviu! Se ele tivesse ouvido: “gente vamos olha lá...”, mas você não dá dica nenhuma, você só lê: “observe a figura. Marque a forma geométrica que corresponde a esta figura. – quadrado, triângulo...” E só. Então, que maturidade ele não tem? Ele nem ouviu. Poderia amadurecer de ouvir isso também dos pai falar: “tem filho que nem isso os pais ensinam”. Então é isso, é a disciplina também. Não é coisa difícil de fazer a Provinha Brasil. Não é nada! É só ouvir. Ouviu a professora, “ah, tá”, vamos lá... ah, teve um que todo mundo errou! Então você tira os bombons que é pra marcar a que tinha mais, em cima tinha sete e embaixo tinha oito. Só que o oito estava juntinho e o sete estava separado. Então, olhando assim, é lógico que todo mundo, todos marcaram o de cima. “Gente, conta!” “Ah, mas já contei”. “Conta e põe o número do lado”. Então se você faz isso com eles... “Ah, não, isso é coisa de prezinho ficar contando...”. Não, ninguém acertou. E a Provinha Brasil sempre faz isso, de fita, de largura, dessas coisas. É só uma pegadinha! E eles já olham e lógico, se esse daqui vai até aqui, é lógico que tem mais. Só que esse só tinha sete e o outro que tinha oito, eles nem contaram. Aí tinha coisa fácil, “gente, tem que contar, tem que olhar). Isto daí é coisa de maturidade, então de querer ficar pá-pá-pa de ir marcando... e aí... e o relógio também, eu já venho trabalhando com eles desde o início do ano... O relógio está no segundo ou terceiro bimestre e já estou trabalhando desde o início do ano, e eu tenho o relógio lá na parede, todos os dias eu falo. A gente não tem que dar na prova, cobrar hora, mas se todos os dias você está falando e eles estão olhando, vendo em casa... É despertar, você desperta o aluno, você já está preparando... Por quê? Porque eu sei que vai cair na Provinha Brasil, porque eu sei que vai cair na Provinha Brasil. Então isto assim: “ah, não, mas isso é normal de fazer”, mas tem gente que não faz, não está no planejamento, não é cobrado... olha só lá no terceiro. Mas não é, eles em casa eles já precisam ir vendo isso.

“Ó, falta, cinco minutos pra vocês fazer isto e isto”, Então é um jeito, o professor tem que saber muita coisa. Aí no dia a dia você... aquele que não fazia, tinha que fazer e não fazia, aí vem na Provinha Brasil tem que fazer isso, opa! Vou fazer isto. A gente cobra sim. Eu acho que é bom, só que não deste jeito: “Ah, não, a sua turma é horrível!” Só por causa da Provinha? Não! Esse tipo de avaliação eu não...

Pesq. 16 – O resultado da avaliação da Provinha Brasil, ela fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Ela vem lá: tantos estão no nível tal, tantos tal... como é que você trabalha estas especificidades dentro da sala de aula? Como você mesmo falou, eles estão num desnível muito grande.

P5 – Então é isso. Este ano não teve ainda, mas no passado tinha lá: perigo! Porque eles estavam no nível dois ainda. Atenção – no três... então vermelho, amarelo, letras... então você tem que dar reforço! Reforço pra esse que está nesse nível, o que vai trabalhar... Mas isso a gente já sabe mais ou menos. Mas do jeito que veio do ano passado, estava ruim assim, mas não daquele jeito que estava pintado. Então o seu trabalho é isto, dando reforço... quem ainda está no nível um é porque não sabe nem diferenciar letra de números. Então você trabalha com ele fora da sala de aula. No caso teria de dar reforço... no PL (planejamento) dar reforço. Este ano teve reforço na biblioteca mas não deu resultado. Mas no dia a dia a gente já sabe quem precisa de reforço ou não. Tem o caderno de leitura, peço ajuda pros pais, dou tarefa diferenciada, fico pedindo, implorando pros pais ajudar. Porque na verdade tempo, assim, a gente nunca tem, né, pra ficar... Este ano agora eu não tive tempo pra vir, porque o meu professor de educação física já não vem desde maio, eu que dou educação física, então o meu PL eu não tenho fora da sala de aula e não tem como você dar outra atividade, dentro da sala você tenta ajudar, né. Aí tem uma coisa ou outra, às vezes, em dia de jogos, para alguns alunos eu não dou jogos, eu falo “óh, hoje você não estudou em casa, então vem cá”, aí eu dou o reforço. Dou atividades de jogos que eles já podem ficar um pouco sozinhos, outros eu vou... nodia a dia, todo dia, cobrando, cobrando, cobrando, é no silabário, é repetição todos os dias. Mesmo aqueles que já sabem isso, porque eu sei qual é a dificuldade que eles vão ter na próxima Provinha Brasil! Continua a mesma coisa. Então esse nível aí, é o reforço no dia a dia mesmo. Você já sabe quem é que precisa de estudar, quem é que tem possibilidade de melhorar, de um amadurecimento... é no dia a dia, só reforço mesmo. Mas daí que eu não estou tendo tempo dá esse reforço no outro turno, porque estou dando aula de manhã e de

tarde. E estou dando aula de educação física de manhã e de tarde, porque os dois professores de educação física... este ano não tem nenhum. Porque no ano passado tinha. Você tinha o planejamento alternado, então podia trazer o aluno, às vezes podia fazer no sábado. É da família, né, porque se não ajuda em casa também não traz em reforço, isso é verdade. E alguns pais despertou esse ano: “meu filho não sabe nem o alfabeto!” Não sabe nem contar até dez. Ah, mas não foi cobrado! Mas se os pais começarem a ajudar um pouquinho, um pouquinho só... Essa mãe, desse menino. Na outra semana,.. passou duas semanas e ele já estava... Só que ele é imaturo né...

[... ...]

Tem aluno que senta lá na frente, ele não faz com todo mundo, se você pegar ele, ele faz com você. Então na Provinha Brasil, às vezes, quando sento com um ou dois alunos só, e aí vou aplicar a Provinha Brasil, aí eles acertam quase tudo. Agora no geral, por isso é que tem que ir passando. Se você está do lado dele, se você lê só pra ele, nossa, que diferença! Mas no geral, aí você está lendo pra aqueles lá, tem doze prestação atenção e aquele está lá atrás, nem está ouvindo. Eu tenho bastante assim, é maturidade também destes alunos. E aí eles não andam. E se você pega, até já aconteceu isso, tirou nota melhor porque fez depois, prestou mais atenção. Quando você é professor e você está lá na frente, “não, não é pra mim, falou com todo mundo, menos comigo, não está nem me vendo!”, parece que eles acham isto.

Apêndice I – Transcrição da entrevista 1 – P6

Data: 01/09/2015 - Duração: 42 min.

Professora que atua em duas classes de segundo ano, nos dois turnos e já foi orientadora pedagógica das turmas de segundo ano. No primeiro contato com a professora, revelou que está terminando um curso de especialização em gestão, focando sua monografia na Provinha Brasil. Comentou sua frustração ao tentar formar um grupo de estudos, na escola, para discutir e aprofundar um estudo sobre a Provinha Brasil, e buscar formas de melhorar o ensino às crianças, no entanto os professores não tiveram disponibilidade ou interesse para tal.

Pesq. 1. O que a palavra avaliação significa pra você?

P6 – Na verdade, a avaliação, a todo momento a gente fica repensando, o que é avaliar? Porque a gente é avaliado a todo momento. Até na sua postura, como pessoa, como profissional, né, na casa, na rua, em todo lugar. Na verdade avaliação é... um ponto, algo que a gente se pergunta o que avaliar. Avaliação é você... na verdade provar que você está no caminho certo ou que você precisa repensar sua... enquanto educador repensar a sua prática. Por exemplo, você faz uma provinha, né, que as pessoas usam ainda este termo. Então o aluno não te dá aquela resposta que você queria. Então você reavalia a sua prática pedagógica. Então eu penso que avaliar é reavaliar a sua vida a sua prática. Muitos sentimentos são mobilizados quando você é avaliada. São vários sentimentos. É interessante que quando a gente é avaliada e a gente vê que você deu, né, deu o seu melhor, você se sente muito bem. Em contrapartida, quando você não espera aquela... aqueles conceitos, você se sente frustrada, primeiramente. Logo em seguida você começa a refletir o que eu preciso pra que eu consiga alcançar aquele objetivo. Vamos dizer assim, a gente não se prepara para ser avaliada, a gente não está preparada para isso. Então avaliação é um tema tanto... na nossa vida em comunidade como na nossa profissão. É um tema que nunca é esgotado. Então a gente fala em avaliação no início do ano letivo, a gente fala em avaliação até com a nossa alimentação que hoje está muito em voga. Eu tenho que avaliar a minha qualidade de vida. Então sempre a gente está... nunca está esgotando este tema.

Pesq. 2 Quais os sentimentos que você tem ao aplicar uma avaliação?

P6 – Angustiante, às vezes. Porque pra mim, eu penso que avaliação com o seu aluno não é necessário fazer, é apenas uma formalidade no papel. Porque aquele aluno que você acompanha no dia a dia, ele não precisa disso, mas como a nossa sociedade, a nossa instituição escola, ela então examina: avaliação formal. O pai quer ver aquela provinha: “ah, meu filho tirou 10, meu filho tirou 6”, então o pai ainda quer. A sociedade exige, né. E isso eu penso que vai perdurar por séculos. Por isso essa frustração que na verdade você consegue, muitas vezes, fazendo com que esta criança que consegue participar na sala, ela se feche dentro dela na hora da avaliação. Então pra mim ela às vezes é angustiante e às vezes também ela verbaliza aquilo que ela me deu.

Pesq. 4. Como você aplica a Provinha? Como organiza a sala? Como prepara os alunos?

P6 - Da forma mais natural possível. Já faz quatro anos que apliquei a última provinha. Agora retornei pra sala e vou aplicar. Mas assim, a orientação que eu sempre passava para as professoras, é a forma mais natural. Porque o que acontece, eles gostam da Provinha Brasil. O que acontece, é às vezes você faz com que a criança fique ansiosa de mais, e aí aquela questão super simples, a criança acaba errando. E quando esse erro vem em várias crianças, o índice... que na verdade é um índice que a gente espera, não podemos ser hipócritas. Então o que acontece, se a criança está calma, se a criança está em silêncio. Então o ambiente tem que ser silencioso e todas têm que acompanhar aquela questão que está sendo lida pela professora. Tem crianças que querem seguir em frente e como elas não tem aquele enunciado, elas acabam se perdendo. Não sei se eu respondi sua questão.

Pesq. 5. Durante a aplicação, você interfere (chama a atenção) do aluno que marca uma questão antes de ser lida pela professora? De que forma o faz? Se você perceber que o aluno que tem condições de acertar a resposta e não fez, você interfere? Como?

P6 – Porque na verdade está lá na frente fazendo a leitura, mas você tem que andar em todas as mesas pra ver se a criança marcou. Mas digamos assim, se eu ver que a criança já foi além, faço um a parte, mas assim, baixinho do lado da criança.

Pesq. – Se você perceber que o aluno tem condições de acertar a resposta e marcou errado, você interfere?

P6 – Pois é, é complicada esta pergunta, é bem complicada! Porque a orientação da Provinha Brasil é leitura de duas vezes a leitura. Fica complicado. Às vezes... eu não me lembro de alguma vez que tenha acontecido, eu sei que acontece, mas é ruim você interferir. Mas a vontade é interferir, porque você sabe que a criança sabe, ela lê, ela produz, ela consegue interpretar... e naquele momento pode ser ansiedade ou até ela se confundir. Mas eu fico pensando, e aí? Como que a gente vai fazer algo que não está na nossa orientação? Eu estou... e aí vem a questão da ética, né? Eu estou... será que estou sendo ético? Essa pergunta é bem complicado!

Pesq. (...) **Você já interferiu alguma vez?**

P6 – Talvez! Não estou lembrada, assim de memória de nenhuma situação, mas talvez interferisse mesmo! Porque é uma questão que vai alterar uma ação no nosso processo.

Pesq. 6. Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?

P6 – Não, não avaliação interna, na verdade... Mas eu penso assim, como a Provinha Brasil é uma Prova bem ampla, de repente a questão até da gráfica, né, a parte da estrutura, você tem outros recursos que você já recebe. Bem que a gente queria fazer no modelo da Provinha Brasil. Até as professoras começaram a adaptar as Provinhas como uma diagnóstica, até para reforçar, até para a criança ter uma noção. Mas assim, as minhas avaliações eu gosto muito que as crianças produza. Por exemplo, marque com X uma das alternativas e porquê? Aí, a criança já tem aquele argumento, que a gente vai incentivando desde os anos iniciais, pra chegar lá no quinto ano e já tem uma noção. Eu gostaria muito que as nossas provinhas tivessem esta estrutura, mas não deixa de ser praticamente a mesma coisa, só que a estrutura das questões são diferentes. E eu penso também... não sei se você vai chegar lá, nas questões... o nível da Provinha Brasil, antes de chegar lá nos textos ele é um nível bem, bem aquém de nossos alunos. Não sei se vai chegar lá... não sei se respondi a sua pergunta.

Pesq. 6. Existe alguma diferença entre as avaliações da Provinha Brasil e as demais avaliações externas, como a Prova Brasil e avaliação interna? Qual?

P6 – Mas será que envolve conteúdo também nesta questão? Eu acredito que conteúdo não tem diferença.

Pesq. – **Mas pra você, o objetivo dela é diferente ou é o mesmo?**

P6 – Não, como te falei, o objetivo pra nós... porque o objetivo da Provinha Brasil ele é outro. Porque ele é uma avaliação em larga escala. Por isto é que é outro objetivo, porque ele recolhe dados.

Pesq. **E em relação a Prova Brasil?**

P6 – Na verdade a Prova Brasil... ela também é de índice! Mas a Provinha Brasil é mais diagnóstica, não é? Ela é diagnóstica. E que também recai nos índices de alfabetização. A Provinha Brasil é diagnóstica, mas a Prova Brasil? Tenho que estudar um pouquinho mais sobre a Prova Brasil, mas ela já é mais ampla.

Pesq. – **Pra você que já esteve na coordenação... esta parte da diagnóstica, ela é usada?**

P6 – Nas crianças? Sim, se aproveita e muito. Como tinha até falado informalmente com você, a minha grande frustração é assim: que a cada ano mudam-se os professores dos anos iniciais, porque a maioria é contratada. Então esse ano, a Maria é professora do segundo ano, no ano que vem já não é mais a Maria, porque é a Tereza. O que acontece, não tem um... um aproveitamento dos resultados, por exemplo, aqui... a interpretação desta tirinha, o que acontece, o professor tem que perceber: será que a minha criança sabe fazer a leitura? Pra que depois ele produza, vá trabalhar em uma atividade em sala. Quem fica, fica assim uma rotina na sala de aula. Mas como este ano a professora não está mais, aí vem outra professora, aí tem que tomar todinha a questão, na hora da formação do professor, a questão da Prova Brasil. Então isso foi o que me frustrou muito enquanto coordenadora. Porque eu fiz um grupo de estudos, até comentei com você da minha especialização. Eu fiz um grupo de estudos, aí o que acontece: ainda bem que alguns professores ainda continuaram, estão fazendo, mas não assim... disseminar essa ideia entre as professora. Mas eu percebi também que tem uma ou outra professora que gostaram, sabe? E que estão... sabe que uma sementinha plantada, né. E eu sempre gostei. Agora retomando a sala de aula, eu sempre fui... para mim era algo que eu tinha que

estudar melhor a avaliação de larga escala, avaliação externa. Então eu comecei a perceber que eu gostava porque eu entendi. Porque eu acredito que a gente está engatinhando, vamos lá... já faz alguns anos que a gente tem a Provinha Brasil, mas... Por isso é importante o professor ser efetivo.

Pesq. 7. Para você, qual é o propósito da Provinha Brasil? Quais são as informações que você tem sobre ela e como as obteve?

P6 – Eu sou muito curiosa! Porque, o que acontecia: quando a Provinha Brasil chegava, deixo eu ver, em dois mil... acho que em 2008... Eu ficava um pouco revoltada... porque tudo aquilo que vem de cima, a gente é assim, professora... vem de cima, eu estou fazendo uma avaliação... A gente acaba amadurecendo a questão do trabalho. Eu conheci aplicando em sala. Com um objetivo, o supervisor chegava e falava: “ó, chegou a Provinha Brasil”. Eu levava na sexta para dar uma olhada e para fazer a leitura e na segunda começava a aplicar. Era uma só, de português. Fiquei de três a quatro anos aplicando, antes de assumir a coordenação, aí começou a me dar aquela angustia, e quando te dá angustia, vem aquela interrogação, aí você vai procurar a suas respostas, né. Então aí eu estudo. Eu penso que o professor precisa estudar o que é a Provinha Brasil. Quais são os critérios de avaliação... e não foge a nossa diretriz curricular. Eu voltei a estudar! Eu estudo pela internet, vou lá busco, eu fui lá fiz um curso na SEMED de avaliação de larga escala, porque eu falei que me apaixonei. Não sei se foram os disseminadores que conseguiram transmitir aquilo, por eles gostarem tanto de avaliação, a equipe de avaliação. Aí eu comecei a estudar a avaliação de larga escala. Aí eu cheguei a conclusão que nós não sabemos, eu falo nós a Escola, a gente não sabe a importância desta avaliação. Aí o que acontece... quando chega... as pessoas só se dão conta quando chega o resultado nas escolas: “ah, a sua escola não foi bem!”, “Ah, sua Escola foi bem”... “A, é mérito da professora de sala!”, “Ah, é mérito da supervisora!”... Não gente, é mérito da pré-escola, quando você ensina a sua criança a sentar direito, o lado direito, o lado esquerdo... Aí quando chega lá no quinto ano, quando chega lá no segundo ano, quando chega lá no terceiro, ela já tem aquele alicerce! Então você não precisa fazer a criança sofrer tanto, já é algo natural. Como eu já falei no início, procuro deixar as crianças bem natural possível. É uma avaliação que eles já estão acostumados, só muda a forma da aplicação. Então é algo natural. Então é a mesma coisa que a gente fala, que falei lá no início, avaliar por exemplo a sua alimentação. Você sabe que você come errado! Então

muitas vezes o professor sabe que está ensinando errado! Mas pra ensinar da forma de que a criança consiga aprender, é mais difícil! Ele precisa estudar mais, ele precisa... se dedicar mais. Até eu falei hoje lá na sala dos professores, que em sinal de protesto não iria fazer (Pacto), mas isso não quer dizer que eu esteja estudando na minha casa. Eu fiz dois anos de PNAIC, eu acho que a gente não pode absorver TUDO e dizer amém. É preciso ser, às vezes, mais... protestar às vezes, mas isto não quer dizer que não estou estudando, eu estou estudando. Até terminar o meu TCC, vai demorar um pouquinho, então tem que estudar mais ainda...

Pesq. 8. A avaliação ajuda o aluno na aprendizagem? De que forma?

P6 – Aí, sinceramente... na verdade... na aprendizagem da criança... porque na verdade, a avaliação ela vai saber se a criança... aí na verdade, digamos assim, nesse fator... digamos que a criança não consiga alcançar, o professor, se ele tiver conhecimento, ele vai retomar com aquela criança, então neste sentido ajudaria. Agora de outra forma não consigo perceber. Se o professor estiver atento para aquela questão, ele vai ajudar a criança na aprendizagem. Não sei se isso?

Pesq. 10. O retorno das avaliações chegam até vocês a tempo hábil para trabalhar em cima do diagnóstico oferecido pela avaliação?

P6 – O na verdade acontece: o professor aplica e corrige. Aí eu no caso, como supervisora, digitava e enviava os dados. O que eu procurava fazer era tirar uma cópia dos dados e entregar, e aí o que eu fazia, destacava, por exemplo: “Pedrinho acertou 16 questões” e marcava aquelas que ele tinha acertado. Aquelas que ele não tinha acertado, aí o professor ia trabalhar com estes resultados. O professor quando ele vai corrigir ele já vê, o que acertou. E ele já conhece o Pedrinho na sala de aula, já sabe que o Pedrinho está precisando de reforço. Então é a forma mais simples de se... agora o resultado que vem, chega no outro ano. O resultado que vem do MEC, aí chega pra direção. Direção passa pra coordenação, depois a coordenação passa pro professor. E muitas vezes o professor nem está mais na Escola e o aluno já está no terceiro ano. Então acho assim, a forma mais simples de você trabalhar com aquela dificuldade é fazer isso, buscar o resultado individual da sala. Se você trabalhou, vamos dizer, a questão lá da sílaba, qual é terceira sílaba da palavra, digamos, refluxo... O aluno que é mais rápido, que já entendeu, ele vai lá e conta, ou escreve ao lado. Mas tem outro aluno que não conseguiu entender... você

faz um cartaz, vai lá busca... e o que acontece, faz atividades da mesma dificuldade. Aí fala assim: “ah, mas é tradicional repetir.”, mas não é. Você busca a palavra lá no texto. Estou trabalhando um texto sobre o gato. Vou lá no texto, pego uma palavra do texto, peço pra circular, vamos lá no caderninho, vamos separar... Qual é a primeira sílaba... entendeu? Então não é tradicional. Você pega vários, porque a criança, e nós adultos também, a gente precisa repetir várias vezes pra gente absorver.

Pesq. 11. Em que você se apóia mais: no diagnóstico elaborado por você ou pela Provinha Brasil? Qual lhe ajuda mais?

P6 – Na verdade, trabalhar a criança... A Provinha Brasil é um recurso, que não pode ser deixada de lado. Então naquele determinado momento, ela vem pra... consolidar aquilo que eu já sabia. Porque aquela criança que já está lendo, ela veio pra consolidar: “óh, aquele aluno acertou 20 questões, então ela veio pra me deixar mais tranquila. Agora, o dia a dia da criança que é o mais importante, deve ser avaliada no dia a dia. Como eu falei anteriormente: é um instrumento que exige, mas você tem que avaliar no dia a dia. Então as duas são importantes.

Pesq. 12. Quais as cobranças da escola referente a Provinha Brasil? Você viveu as duas situações, do você é cobrada e do que você cobra?

P6 – Na verdade eu sempre cobre muito das professoras em relação a isto. Porque na verdade o que acontece: a Provinha Brasil, se você começa a trabalhar no início do ano... como? Como a gente... até resgatando a questão de algumas coisas que ficaram, que as pessoas falaram: “óh, é tradicional”, não, tem resgatar a questão da sílaba, porque é formada a sílaba. Se você começar a trabalhar lá no início do ano a trabalhar com uma determinante diretriz curricular, um ambiente alfabetizador... isso é o que eu cobrava dos professores. Eu sempre falava “ah, eu fazia”, ela falavam: “a P6 fazia tudo.” Eu falava: “Não! Não é isso. É que eu pego as partes que DEU CERTO e passo para vocês.” Enquanto coordenadora eu cobrava muito. Questão de você trabalhar no dia a dia. Quando vier a Provinha Brasil, é algo que veio para contribuir com o nosso trabalho. Se o resultado da \Provinha Brasil não foi de acordo como que a gente esperava, então o seu trabalho não (...). Aí nós vamos ter que avaliar o meu trabalho quanto professora. Agora EU, quanto professora, o que eu sentia muita falta é desse estudo sobre os resultados, como a gente sempre procura não ficar esperando que venha de cima, você já ganha

tempo. Da cobrança, a direção cobra que todas estejam nesse... que todas as turmas tenham um bom resultado. Isto toda escola cobra, né.

Pesq. 13. Existe algum tipo de comparação entre o resultado das turmas? De forma?

P6 – A comparação existe, infelizmente! O que a gente fez no ano passado, porque acontecia muita competição entre as salas, de algumas professoras. Aí a gente fez uma mudança no final do ano, na verdade uma estratégia pra gente realmente ver se a sala de aula correspondia. Aí a direção e a gente entrou em consenso que a gente ia mudar as professoras de série, a professora da turma A foi pra turma B, na verdade a gente fez um sorteio, e a gente chegou a conclusão que a maioria, uns 90% das salas, tiveram um resultado esperado pela professora da sala. Então quer dizer, não foi a aplicadora, que foi a professora vizinha na verdade, que interferiu no resultado, só teve uma sala que as crianças ficaram meio perdidas, que a criança sempre tem uma referência no professor de sala. Só teve uma sala, mas depois a gente... a professora até pediu outra aplicação, mas na verdade não foi aceito, mas assim, teve alguns alunos que ficaram perdidos, meio... são muito dependentes mesmo. Mas assim, foi... Então, esta competição existe mesmo, em todos os momentos.

Pesq. 14. No seu trabalho pedagógico, a Provinha Brasil tem contribuído para o seu trabalho? Mudou alguma coisa na sua prática?

P6 – Talvez estudar os descritores mais profundamente. Desde 2008 quando comecei a aplicar, a cada momento a gente muda a nossa prática, porque a criança muda a forma de (...). Estudei mais.

Pesq. 15. Como você trabalha com seus alunos para melhorar o resultado na avaliação?

P6 – A parte da leitura, incentivo mais. Porque as crianças ficam mais... até da interpretação. Porque às vezes tem uma questão que eles colocam lá no resultado que não é só na nossa escola. Que em todo o Brasil tantas crianças erraram aquele... descritor... aquele item. Aí o que está faltando naquela escola, ou pra aquele município, pra aquele professor. To dizendo que a criança, seja uma criança participativa, que fale. Porque aquela criança, ou aquela sala que fica muito apática, interfere no resultado. Então aquela

criança que é acostumada a pensar e o professor trazer atividades diferentes, ela consegue um resultado lá na Provinha Brasil. Na interpretação, eles colocam muito, né, cartazes... O Professor de ciências, ele também começou a entrar pra colaborar, interpretação de cartaz... Professor de artes, a leitura de uma imagem, isto é importante. Então assim, o primordial é a leitura, independente do que se é leitura de imagem, de vídeo, um filme...

Pesq. 16. O resultado da avaliação da Provinha Brasil fornece dados do nível de aprendizado de cada criança. Como você atende estas especificidades?

P6 – Pois é... como eu te falei anteriormente que... por exemplo, Joãozinho acertou 16, ele tem dificuldade em... uma dificuldade, mas não que ele não tenha em mais itens. Então se procura trabalhar aquela atividade especificamente, mas com toda a sala. Aí com mais ênfase no Joãozinho. Porque a criança, isso no dia a dia, aquela criança que consegue... eu vou até pegar como exemplo ontem, um aluno, trabalhei a avaliação de matemática. Eu estava, e teve um erro na avaliação que foi uma cédula a mais, aí eu pedi para eles, em primeiro lugar, ir lá naquela questão e colocar um X em cima da avaliação. Enquanto que os outros estavam procurando a questão, ele já tinha feito três questões. Então quer dizer, aquela criança vai sozinha. Tem que dar mais atenção pra o outro, isto no momento da avaliação. So que eu não posso perder aquele aluno que já está a frente. Este ano ainda não consegui, porque faz pouco tempo que eu voltei, mas eu tinha uma caixinha com atividades desafiadoras. O aluno que terminava não ia ficar ocioso, “ah, professora já terminei.”, e fica... a gente fica também, aí ele ia lá na caixinha e pegava uma atividade, por exemplo, ou era cruzadinha, ou era um, que eles gostam muito, um decifrar, decifrar os enigmas, uma charadinha ele vai lendo, aí fiz também agora pra contribuir, um caderninho de leitura, e agora eles estão na transição da letra cursiva, aí deixo uma atividade cursiva para eles irem fazendo. Então não dá pra deixar nenhuma criança se perder na sala, tem vários fatores que eles se percam em sala, e um, o maior que me deixa mais angustiada é a questão da indisciplina. Em relação ao conteúdo, ao aprendizado, se vier sem... se a gente não conseguir... se a gente conseguisse fazer que a criança não tivesse indisciplina em sala, eu acho que a gente estaria no caminho correto.

Tem uma sala que eu estou agora, que na verdade eu tive que pedir pra uma mãe mudar o aluno de sala, até pra tirar o foco, porque ele ficava como um comandante! Ele comandava tudinho a sala. E agora ele está desenvolvendo bem as atividades. E isto é o

que me deixa mais angustiada. A aprendizagem da criança poderia ser MUITO melhor, se a gente não tivesse essa indisciplina na sala. E aí, me preocupa mais ainda, que são crianças de seis e sete anos. Aí eu penso, quando chegar lá no quinto ano, ou a criança amadurece, ou o problema vai ficar maior ainda.

Quando eu iniciei na coordenação, eu estava concluindo a pós em coordenação. E aí como eu sou meio... eu não gosto de ficar parada, eu gosto de estudar, porque na verdade o meu objetivo é fazer o meu mestrado, mas enquanto eu não consigo, não sei porque não tentei ainda... estou fazendo o projeto... porque quando eu estava na alfabetização do primeiro ano, eu queria fazer na alfabetização. Aí eu vim pra sala de informática, trabalhava com segundo aninho, eu me apaixonei pela informática. E aí por esse recurso eu já queria mudar meu projeto. Quando eu fui para a coordenação, aí eu falei, vou fazer na coordenação. Mas a coordenação deixa a gente sem muito... sem muito tesão! Porque é muito problema que a gente tem, porque a gente absorve o problema do pai, do aluno... então falta aquela vontade de estudar, aquele tempo. Aí como eu sou alfabetizadora, que estou na sala dos anos iniciais, eu percebi que minha angustia maior são as avaliações de larga escola. Eu vou estudar a avaliação em larga escala. Aí eu fiz, comecei, estou terminando, já deveria ter terminado, mas eles me deram um prazo pra terminar meu artigo, iniciei em 2014, em gestão escolar. Aí no final do período de disciplinas foi muito rápido, eles já exigirem um pré-projeto. Aí como eu estava com aquela angustia que nosso resultados não tinha aquele... aquele uso eficaz por parte de TODOS. E faltava também a cobrança da gestão. Então cobrar isso e isso tem que fazer: isso, isso e isso. Só que a gente como coordenadora a gente acaba não tendo tanta... autonomia pra gente falar assim: ó eu vou ficar depois da aula e vou fazer isso e isso como o meu professor. Tipo assim, a exigência, não tem como a gente exigir isto. E acredito que se viesse por parte da direção a gente teria mais respaldo. Pra estudar sobre o tema Provinha Brasil. Então o que eu fazia, eu ficava hoje com duas professoras, que era horário de PL (planejamento), pegava um horário, uma hora e estudava. Aí eles deixavam uma salinha pra mim vim, eu vinha trazendo o computador, a gente estudava, o que é a Prova Brasil, do que que veio, estudava todo o histórico. Mas daí como não deu certo, foi esta a minha frustração. Aí eu estou terminando o meu artigo, já deveria ter terminado, pra gente também colocar a importância da Provinha Brasil, e como, na verdade, o dever da direção em acompanhar desde a chegada da Provinha Brasil, acompanhar a formação do professor... Porque os

segundos anos, especificamente, poderia ser com o primeiro também, porque vai ser avaliado. Só que como é o foco o professor que conhece... então, o uso eficaz para mudança da prática pedagógica do professor. Aí na verdade, o foco na gestão, porque eu penso que o professor que conhece, por exemplo, como eu, não precisa ser especialista, mas que eles saibam a importância desta avaliação. E como eu falei um sonho você fazer que toda escola entenda que a avaliação não é algo que vem de cima pronto. Somos nós que na verdade fornecemos estes dados.

Apêndice J – Entrevista – 2

Entrevista realizada com duas professoras do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola da rede estadual do Estado de Mato Grosso do Sul.

Pesquisadora: 1 - Qual é a opinião de vocês a respeito de uma pesquisa para verificar qual é influência da Provinha Brasil no trabalho de vocês, e do Pacto na atuação do professor?

P1 – Eu acho válida, porque às vezes a gente está aplicando uma coisa que não está servindo para nada. Vamos supor assim... a gente precisa ter um respaldo... porque a gente nunca falou do respaldo da provinha Brasil por este lado. Porque a Provinha Brasil não é tão nosso (...).

P2 – Ela falou que é uma pesquisa, quais os objetivos... Bom, eu acho diferente.

P1 – Bom, eu acho que é válido.

P2 – Eu acho que também é.

Pesquisadora: Vocês acham que ela pode estar contribuindo pra vocês?

P1 – Sim, até mesmo pra me dizer se está dentro do nosso contexto de aprendizado... dos alunos.

P2 -“Gênios sempre são.” Gênios ... dentro da minha sala. RsrS Ela vai pensar em outra (...)

P1 – Eu acho que é válido sim, porque... até mesmo para o nosso conhecimento, a nossa avaliação como professor, não só avaliar os alunos.

Pesquisadora: Explicação do projeto de intervenção do mestrado, com um retorno e discussão dos resultados.

P1 – É ótimo!

P2 – Então você vai nos usar. rrsrS

Pesquisadora: 2 - O que significa pra vocês a Provinha Brasil, como é que vocês veem isso?

P1 – Uma avaliação dos alunos perante o aprendizado.

Pesquisadora: Como classificatória?

P1 – Sim, como classificatória.

P2 – Também. Porque quando a gente vê pela parte... o que o aluno atingiu o que o aluno não atingiu... então é uma diagnóstica também. É o que fica na realidade, como toda provinha, mas ela é diagnóstica.

P1 – E u vejo que a Provinha Brasil tem que rever muito ainda. Eu acho que fica... que alguma coisa falha aí. Por exemplo, no começo do ano colocar texto pro aluno ler, no segundo ano, eles não estão lendo texto ainda, não é verdade? Então quer dizer, aí já está uma falha na Provinha Brasil, que eu acho que é uma falha.

P2 – Que eles já estão interpretando que o aluno vem, o que já foi feito no primeiro ano já. Então quer dizer, na realidade, né?

P1 –Mmmm.

P2 – Aí no primeiro...

P1 – Já tem uma falha aí.

P2 - ... ele não chega, não começa... E até pro final do ano o texto que eles colocam...

P1 – Muito grande, muito extenso. Pra sendo ano.

P2 – Complexo pra maturidade deles.

P1 – Isso é verdade.

P2 – A primeira vez que aplicaram a Provinha Brasil, eles cobraram, das crianças, interpretações intrínsecas. Que no nosso referencial não aparecia. Eu até comentei com a coordenadora... Agora já aparece. De inicio assim, é bem complicadinho ainda. As vezes tem criança que consegue, mas não é a maioria não, é a minoria.

P1 – Verdade.

P2 – Na primeira Provinha Brasil, teve uma última, não sei se a 20 ou a 19, era lá no final, ele disse pra encontrar a informação que está intrínseca, nem tinha no nosso referencial.

P1 – Agora está tendo. Imagine se como não ficou isso na cabecinha deles... que a gente vai poder...

Pesquisadora: Houve modificações em relação a primeira prova?

P1 – Nós vimos que mudou, bastante.

P2 – Sabe que eu gosto do estilo da Provinha, porque o aluno tem que pensar... Eu vou passando atividades na sala, mais o menos já nesse...

P1 – Eu também, passo atividades baseadas na Provinha Brasil, tanto na prova interna como na Provinha Brasil.

Pesquisadora: 3 - Mudou alguma coisa na prática de vocês depois da provinha?

P2 – Ah sim, porque eu faço mais ou menos, eu vou neste estilo. Nós temos que trabalhar... com as atividades..., mas eu costumo trabalhar com as atividades de leitura, tudo assim, neste estilo, mas até que avaliação bimestral eu coloco muita..., mas eu procuro trabalhar as atividades neste estilo. Mas quando eu quero por exemplo, a escrita e a leitura, eu coloco, lógico, perguntas e respostas que é pra mim avaliar. (...) Mas eu trabalho nestes moldes.

P1 – Eu também. Até no meu caderno de diagnóstica é parecido.

Pesquisadora: Mudou alguma coisa na sua prática?

P1 – Sim, mudou totalmente, com certeza.

P2 – Eu acho que a gente vai se adaptando, ao longo do tempo. Tem coisas que eu sou totalmente tradicional ainda. Eu procuro evoluir na medida que assim... mas sem deixar o que eu reconheço que dá certo, que é isso mesmo, que não tem outro caminho.

P1 – É verdade.

P2 – Mas sempre procurando atualizar.

P1 – É verdade.

P2 – Não ficar na mesmice, lá naquele BA, be, bi, bo, bu daquela época. Mas não que eu não ensine o BA, be, bi, bo, bu. Não tem outra alternativa, porque se o aluno não aprender isso, ele não aprende. Fica enrolando... Mas acho assim, a gente vai adaptando. Você vai pondo em prática... Você tem que acreditar primeiro, porque se você não acredita... Mas pra isso, pra ver se vai dar certo, a gente tem que tentar. Eu tento, na medida do possível, eu tento colocar em prática isso. Por exemplo as atividades do Pacto tem muita coisa que é válido.

P1 – É muito válido as atividades do Pacto.

P2 – A gente precisa fazer mais ainda. Mais em questão de material... tem dificuldade onde guardar...

P1 – Este é o ponto.

P2 – Tem que ter mais espaço onde guardar material concreto... A questão da indisciplina atrapalha muito, porque às vezes, você chega todinha com idéias e... às vezes a pessoa romantiza muito, né, aí mas... eu... aí você fica naquela sala de aula... aí a gente chega e tem que lidar com tanta falta de educação, com tanto desrespeito, com tanto problema social que você perde um pouco o equilíbrio. Aí você acaba indo lá pro tradicionalzão, lá, pra parar pra ver se... porque senão não vai. Então essas coisas a gente tem que levar.

P1 – Também acho.

P2 -Mas a prática a gente vai conseguindo... vai conseguindo trabalhar diferenciado, e é interessante. O aluno aprende mais também quando está envolvido, né. ... agora quando você tem um treco chato e cansado... te atormentar... aí fica difícil, aí parte pra ignorância...

Pesquisadora: 5 -Narrativa – como que você veem a Provinha Brasil, o que vocês acham de fazer uma pesquisa sobre isso, se isso pode ajudar alguma coisa no trabalho de vocês ou não? Quanto ao Pacto, o que vocês percebem que contribuiu para vocês?

P3 – A Provinha Brasil, este ano me ajudou muito. Apesar de que fazia 5, 6 anos que eu estava fora do segundo ano e do primeiro ano. Eu estava em artes e (?). A Provinha Brasil este ano, e ela me ajudou muito. Que a partir dela, depois do resultado dela eu orientei, eu organizei as falhas do alunos. Eu vi onde eles estavam com dificuldade e em cima das dificuldades eu fiz o meu planejamento e onde eu consegui sanar as dificuldades deles. Então a Provinha Brasil ela me serviu muito, sim, no desenvolvimento e de sanar mesmo as dificuldades dos alunos. Eu acho que sim, é interessante fazer uma pesquisa em relação a isso sim, e ver mesmo quais são as dificuldades e tentar sanar esta dificuldades deles. O que eu acho difícil, sim, são so alunos que vão chegando depois da Provinha Brasil. Alunos que vem de outras escolas, transferidos... porque aí você não tem a Provinha Brasil pra orientar, porém você faz uma diagnostica, mas ele já perdeu... como é que posso falar.... ele chega na metade do ano, com várias falhas, sua turma já está no outro patamar, então há um desequilíbrio nisso. Mas eu acho sim, muito importante.

Pesquisadora: Como é que você chegou ao resultado... você mesma coletou os dados a partir da prova...

P3 – Isso. Primeiro eu fiz as correções, e aí eu percebi que as dificuldades deles era leitura e interpretação. Aí foi onde desenvolvi... dois dias na semana fiz uma competição de leitura com eles, fiz placar, dei premiação, e a partir daí que começaram a ler. Então a falha na minha turma era leitura. Era déficit de leitura mesmo. E quem não lê não escreve, não interpreta, não faz nada. Hoje em dia eu analiso que eles já melhoram muito. Tá indo um 3º ano muito bom. Ao meu ponto de vista.

Pesquisadora: E o PACTO, te ajudou em alguma coisa? Apesar de que você só entrou na matemática, né?

P3 – Ajudou – (com voz tímida, entre os dentes - fazendo careta como contradizendo sua afirmação)

Pesq.- Não, eu quero que você seja real, verdadeira, porque não adianta você dizer uma coisa... naquilo que...

P3 – Olha... material Pacto, muito bom. MATERIAL PACTO! (com ênfase).

Pesquisadora: Você diz assim em relação as atividades...

P3 – Material. A proposta, os encartes... muito bom. Excelente. Porém, orientadoras: péssima. Era um *embrometion*! Quando falava PACTO, eu até me arrepiava. Mas eu não posso falar muito. Mas foi sério... não gostei. Das formadoras... sem condições mesmo!

Pesquisadora: Você chegou a ler o material, você chegou a ver alguma coisa?

P3 – Sim, porque daí eu utilizava isso nas aulas.

Pesquisadora: Inclusive essa parte teórica...

P3 – Isso, isso. Aí eu lia, e depois eu ia pro caderno de atividades, dos exercícios... via o que dava pra encaixar o que ia trabalhar naquele bimestre... eu estudava em casa. O material é muito bom. Também o que poderia um pouco mais, é ter um pouco mais de tempo pra você sentar em grupo, e ir dividindo: olha eu vou fazer isto, eu vou fazer aquilo... porque aí junta tudo. A pesar de que com a P1 e P2, deu pra fazer isso: montamos alguns jogos e depois nós fomos trocando. Seria assim, mais aproveitável, eu acho, fazer o planejamento as três juntas, vamos fazer isto... o tempo aproveitado. Eu acho que o resultado seria melhor.

Apêndice K–Narrativas escritas da Entrevista 2

Pesquisadora: Escrever o que você... o que é a Provinha Brasil pra você, o que ela representa, o que ela te ajudou ou não e em termos de PACTO também.

Narrativa - P1

Como ver a prova Brasil? Ajuda?

No meu ponto de vista ajuda muito para o conhecimento da avaliação tanto do aluno quanto do professor. É uma forma de se auto avaliar e ver onde está os erros e os acertos.

A mudança foi gradativa, aos poucos fomos tomando conhecimento da importância dessa avaliação, pois assim, vejo que no dia a dia temos que acrescentar o método em sala de aula, sabendo que os alunos irão pensar para responder as atividades e vão procurar interagir com os outros colegas as respostas; e isso é muito significativo para um bom andamento do aprendizado deles. Para mim como professora, vejo as dificuldades que eles estão tendo nesse método, e as minhas avaliações são baseadas nesse sistema de prova Brasil.

Narrativa – P2

A Provinha Brasil é diagnóstica, porque avalia os conhecimentos dos alunos no sentido de verificar os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino aprendizagem, dá suporte para o professor continuar ou retomar os conteúdos.

Acho importante pesquisar a provinha Brasil para informar mais ao professor dos objetivos, se realmente é importante para o processo de ensino.

O Pacto trouxe sugestões de atividades que eu já conhecia, porém nem sempre colocava em prática. Possibilitou troca de experiências; momentos de estudo compartilhado. Foi muito interessante. A formação continuada deveria ser constante na vida do professor (formação com qualidade).

Narrativa – P3

Prova Brasil

Ela serviu para orientar meu trabalho no decorrer do ano e pude verificar a defasagem dos alunos na aprendizagem.

Pacto

O material do Pacto muito rico em informações, proposta de trabalho e modelos de atividades.

Apêndice L – Narrativas escritas na apresentação da devolutiva – (14 e 17/12/2015)

“A partir das análises realizadas sobre a entrevista que você deu, você se reconhece nesses dados , ou você gostaria de acrescentar ou alterar alguma coisa?”

P1 – Sim, me reconheço.

Eu acredito que a política educacional muda muito, não tem a continuidade no processo formativo dos profissionais da educação. A cada mudança de governo muda-se o método, a prática educativa, se o profissional não tiver segurança no que faz, ele se perderá no caminho e o maior prejudicado será o educando. Eu possuo 33 anos de experiência.

P2 – Nas análises que foram apresentadas eu me reconheço nestes dados, porque vivo o dia a dia as angústias, o crescimento dos alunos, as angústias, as derrotas e as vitórias. Cada dia que passa vejo que esse material da Provinha Brasil não está dentro da nossa realidade devido a politicagem governamental das trocas, cada ano um sistema diferente. A ideia é boa, mas a continuação dos estudos e aprendizagem é fraca. Estou há 15 anos e sempre foi assim, cada vez um sistema.

P4 – Não mudaria nada. Me reconheço nas falas das colegas, que acrescentaram o que gostaria de ter falado.

P6 – Sim, me reconheço nesses dados e acredito que, no momento não irei alterar nenhuma informação, apenas estudar mais.

Apêndice M – Relatório de observação da Provinha Brasil: Português e Matemática

Durante a observação da primeira aplicação da Provinha Brasil em 2014, de três professoras da escola da rede estadual, percebe-se que todas explicam como as crianças devem proceder durante a avaliação, conforme as instruções do guia do aplicador: que todos devem esperar a hora que elas indicam para marcar as alternativas, que devem prestar muita atenção, não devendo conversar nem espiar a resposta dos colegas. Todas passeavam dentro da sala, olhando prova por prova para verificar se todos os alunos estavam marcando uma das alternativas.

Uma das salas do segundo ano, observei a aplicação apenas de 6 alunos, que haviam faltado no dia marcado para a Provinha. Enquanto que os demais realizavam outra atividade. A professora explica de que forma cada um deve preencher a prova conforme orientações recebidas. Frisa que cada um deve marcar somente uma alternativa, (que há uma resposta só); que todos devem esperar a hora que ela indicar para marcar as alternativas.

Mesmo com este aviso, algumas crianças, que são mais rápidas, marcavam as alternativas das questões seguintes, sem esperar pela leitura e explicação da professora. Como a professora circula pela sala para ver se todos já marcaram uma das alternativas, pede para apagar a alternativa marcada da questão seguinte dizendo: “eu ainda não disse qual era a pergunta. Tem que esperar eu dizer o que tem que fazer primeiro”.

Teve um aluno que marcou duas alternativas na questão número 8, a professora pediu para que apagasse uma das alternativas, deixando somente uma resposta.

Depois da questão número 14, os alunos começam a demonstrar, visivelmente o cansaço e a falta de atenção. A partir destas questões demandam maior leitura e concentração da parte do estudante. Nesta fase as crianças começam a bocejar, cai o lápis, já se distraem com muita facilidade. As professoras repetem várias vezes: “prestem atenção! Tem que ler!” Quando o aluno não entendia a pergunta ou estava distraído, elas repetiam a pergunta.

Em uma das salas, na questão número 10, havia uma tirinha, a professora mostrou a tirinha e pediu para que as crianças reparassem bem na expressão facial do menino que estava na tirinha, que no início estava contente e no final estava triste, e ela frizava que “alguma coisa aconteceu”, e depois leu a pergunta “o que aconteceu para o menino ficar triste?”

Em relação as questões 18 e 19, a prova de uma turma ficou interrompida porque chegou a aula de produção interativa, tiveram que retomá-la depois da aula de produção interativa. Na questão 18 pedia para marcar o dobro, dos animais que estava pedindo na figura, a professora passou nas classes para frisar, que marcassem a que era o DOBRO, e parou diante da classe de um menino e falou apontando o dedo na prova dele: “olha, é o dobro, Olha! Está errada a sua questão!” O menino refez. Em outra mesa a professora também falou para um aluno que a resposta não estava correta. Que era para calcular, que era o dobro!

Na questão 19, que era de divisão, a professora lembrou às crianças que era para dividir 20 flores, pediu para que desenhassem 20 flores. Alguns alunos queriam fazer o dobro ou não entenderam a pergunta... ela voltou a explicar, que não era pra fazer mais flores, que já tinha 20 flores, e que dessas 20 mandou desenhar um vaso pra cada 2 flores e contar quantos vasos tinha.

A outra professora ficou um tanto que nervosa durante a aplicação da prova, estava visivelmente agitada, e reganhou com voz alterada com um aluno: “você está no meio da prova! Isso é sério!”

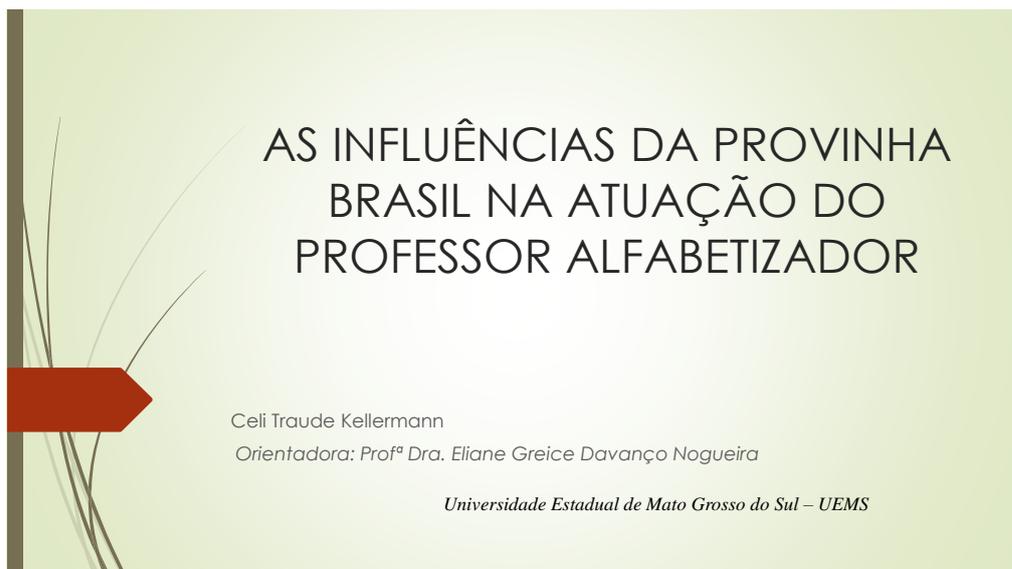
Em uma das salas a prova foi interrompida durante a aplicação, quando já estavam praticamente na última questão, os alunos foram apressados, pois haveria uma palestra sobre questões de saúde e higiene, e a vice diretora ainda avisou à turma que eles iriam ganhar presentes, o afetou a atenção e concentração dos alunos, que se tornaram dispersos e agitados.

Teve uma das professoras que reforçava, passava de mesa em mesa, olhando o aluno que não tinha a resposta correta, pedia para que lessem, “LE DIREITO!”, fez encenação sobre a preguiça, carregando um menino nas costas representando a preguiça,

para advertir que não deveriam ter preguiça na hora de ler, que senão iriam repetir o próximo ano com ela de novo. Ela reforçava que tinham que ler ao responder as questões.

Quando via que um determinado aluno não tivesse respondido direito, ela batia o dedo sobre a mesa e dizia: “LE DIREITO, você não LEU direito, tá marcando errado”. Ela passou na mesa de uma das meninas e chamou-lhe a atenção por ter apagado a resposta correta e marcado a errada. Ela pegou a borracha, apagou a resposta errada, e pediu para a menina voltar a marcar a resposta correta que havia marcado anteriormente. Percebeu-se uma grande preocupação pelo resultado como o de uma prova classificatória, não lembrando que é uma prova de diagnóstico como ela mesma havia falado na primeira entrevista, que ela se baseava na Prova Brasil para ter o diagnóstico de seus alunos.

Apêndice N – Apresentação da devolutiva às professoras



Pesquisa

❖ Pergunta principal:

Até que ponto a Provinha tem alterado a prática do professor?

- Que tipo de atividades passou a desenvolver a partir desta avaliação?
- Os resultados da Provinha têm contribuído na aquisição da aprendizagem? Quais?
- Quais as expectativas, os sentimentos e angústias do professor referente a Provinha?
- De que forma os resultados de sua aplicação contribuíram na superação de obstáculos e distorções na alfabetização?

A INFLUÊNCIA DA PROVINHA BRASIL NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

► Influência internacional:

- Ideologia de que a educação é o instrumento adequado para superar a pobreza e as desigualdades sociais;
- programas educacionais de políticas internacionais; (OCDE -)
 - Programas de inclusão social;
 - Programa "Educação para Todos";
 - PISA -

Influência internacional:

- A implementação desses programas está ancorada nas orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, que tem como base o dever do Estado e da família em proporcionar o direito à educação, com igualdade de acesso e permanência na escola, padrão de qualidade e direito à cidadania, visando o incentivo e o apoio da sociedade na promoção dessa educação para todos.
- De 5 a 9 de março de 1990, foi aprovado uma declaração, em Jomtien, Tailândia, pela Conferência Mundial de Educação para Todos, criando um plano de ação com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagens.

Educação brasileira:

- Grande investimento para o atender o direito de matrícula a Todos;
- Resultados insatisfatórios – alta taxa de distorção idade-série;
- Implementação de políticas de acompanhamento:
 - Prova Brasil
 - SAEB
 - Provinha Brasil

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

- De forma histórica e paralela, os métodos de alfabetização estão ligados ao sistema de ensino que ordena e interfere nos conteúdos da instrução e formação, que organiza e define sobre o papel da escola, as formas de ensinar o aprendizado.
- No entanto, quem determina o tipo de alfabetização é a sociedade, pois percebe-se que o professor é quem toma as decisões de organizar o ambiente, definir capacidades, escolher materiais e procedimentos de ensino e avaliação, sempre dentro de um contexto maior de organização de ensino.
- As pesquisas demonstram que mesmo com o investimento em Formação Continuada, os professores continuam trabalhando com métodos tradicionais que estão longe da realidade do que está proposto nos PCNs.

A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ■ O Brasil tenta se adequar para elevar seu índice educacional; ■ Altos investimentos em apoio didático e Formação Continuada; ■ Os professores continuam presos a métodos considerados ultrapassados; ■ O resultado das avaliações delega responsabilidade da eficiência da educação aos professores; | <ul style="list-style-type: none"> ■ A Escola tenta se adaptar ao Sistema, na esperança de que encontrará elementos para superar as dificuldades quanto ao baixo nível de alfabetização. |
|--|--|

PROVINHA BRASIL - Contextualização

- Movimentos internacionais contra a exclusão social;
- Ideologia de que a educação é o instrumento adequado para superar a pobreza e as desigualdades sociais;
- Melhorar o desempenho escolar e buscar soluções;
- Implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Brasileira – SAEB;
- Baixo desempenho leitor dos estudantes do 4º ano do Ens. Fundamental;
- Instrumento que possibilite um diagnóstico do processo de alfabetização e permita intervenções corretivas a cada estudante;
- Contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais.

PROVINHA BRASIL - Contextualização

- Para avaliar e diagnosticar a realidade de cada escola;
- Para contribuir com propostas para implementar medidas que superem as dificuldades encontradas na aprendizagem dos estudantes.

PROVINHA BRASIL — Instrumento

- Aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental;
- Conhecer o avanço das crianças na aprendizagem
 - Em habilidade de leitura e de matemática
- Possibilita um diagnóstico que poderá orientar professores e gestores na busca de melhoria da qualidade de ensino.

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE AVALIAÇÃO

O que é avaliação

- Foco na avaliação formativa, centrada na formação e acompanhamento do desenvolvimento de cada aluno.
 - **É acompanhar o desenvolvimento da criança. [...] É o dia a dia mesmo.(P1)**
 - **Ela é contínua.(P4)**
 - **Pra mim... Vejo uma relação com a maturidade. (P5)**

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE AVALIAÇÃO

O que é
avaliação

- Sob a perspectiva da autoavaliação em relação aos objetivos alcançados.
 - Se pode dar continuidade ou tem que voltar na matéria, ou pra ver a minha avaliação como professora...(P2)
 - Significa um norte, uma orientação como os alunos estão na aprendizagem.(P3)
 - É provar que você está no caminho certo, ou que você repensar sua... Enquanto educador, repensar a sua prática pedagógica. (P6)
- ❖ “A professora sabe ou intui, que ao recortar alunos e alunas recorta a si mesma, que ao expô-los expõe-se, que ao avaliá-los avalia-se e é avaliada” (ESTEBAN, 2013, P.22).

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE AVALIAÇÃO

Ao ser
avaliado

- Sensação de medo, angústia e insegurança ao ter seus conhecimentos mensurados:
 - Porque a gente tem medo de errar (P1)
 - Esse é o momento mais crítico (P2)
 - Eu ficava agitada, muito doente, com medo, porque tinha nota. Eu era massacrada! (P3)
 - O fato de você saber que é avaliado já te abala. [...] dá medo quando você é avaliado, dá insegurança... (P4)
 - Ah, era horrível! [...] era muito ruim ser avaliada. Nossa, é muito... Medo, insegurança. (P5)
 - Angustiante, às vezes. [...] quando você não espera aquela... Aqueles conceitos, você se sente frustrada. (P6)
- ❖ A narrativa desvela o imaginário e as estruturas que dão sentidos às suas vidas, pois remetem ao significado que dão às suas experiências (Nogueira e Prado, 2014).

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE AVALIAÇÃO

Ao
avaliar

- Preocupação, angústia e ansiedade, em verificar a qualidade de seu empenho por meio do resultado da avaliação de seus alunos - autoavaliação:
 - [...] você quer que o aluno dê a resposta que você trabalhou [...] Quando você vê o resultado é angustiante, porque a gente espera mais. (P1)
 - [...] o momento que você colocar as perguntas na prova, [...] ali já começa a avaliação, tanto no pessoal como você olhar o seu aluno.(P2)
 - Para mim ela significa um norte, uma orientação de com os alunos estão com a aprendizagem. (P3)
 - Ansiedade. Eu fico ansiosa. Será que estou sendo justa na maneira de... Quando sentamos e formulamos a prova, [...] porque você tem que respeitar o ritmo de cada aluno. A parte mais difícil dentro d prática docente. (P4)
 - Então eu sempre errei nisso. Às vezes, eu procuro sempre mais o errado do que o certo.(P5)
 - Avaliação é você... na verdade provar que você está no caminho certo ou que você precisa repensar sua... Enquanto educador, repensar a sua prática. (P6)
- ❖ A professora, ao avaliar, é avaliada, [...]sabe que se está confrontando também aos seus próprios conhecimentos e desconhecimentos, aprofundando-se em seu próprio trajeto... (ESTEBAN, 2013, p. 34-35).

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE AVALIAÇÃO



“É... Na realidade o conhecimento a gente não mede com nota né? [...] É difícil, não dá pra medir assim.” (P1)

Dá pra medir o conhecimento do aluno de zero a dez?

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA

- Classificatória, contextualizadas, mais criterioso, mais elaborada, controle, fazer um parâmetro, enriquecer as experiências do estudante, recolhe dados...
 - Eu acho que são todas contextualizadas. [...] trabalha muito mais a figura. (P1)
 - Pra ver o que nós estamos passando na sala... (P2)
 - É uma preparação boa pro aluno como experiência. (P5)
 - [...] porque ele recolhe dados. (P6)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE O PAPEL DA PROVINHA BRASIL

- Classificatória, recolhe dados, ter um parâmetro nacional, avaliação criteriosa,
 - Pra ver como estão os alunos no país inteiro. [...] e também dar cursos já pros professores...(P5)
 - A Provinha Brasil ela é boa pra fazer avaliação criteriosa deles sim. (P2)
 - Traçar um Parâmetro Nacional, né, do nível de aprendizagem do país todo. Fazendo equiparação. (P4)
 - Porque o objetivo da Provinha Brasil ele é outro. Porque ele é uma avaliação em larga escala. Por isto é que é outro objetivo, porque ele recolhe dados. [...] Ela também é de índice. (P6)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE O PAPEL DA PROVINHA BRASIL

- Classificatória, recolhe dados, ter um parâmetro nacional, avaliação criteriosa,
 - Pra ver como estão os alunos no país inteiro. [...] e também dar cursos já pros professores...(P5)
 - A Provinha Brasil ela é boa pra fazer avaliação criteriosa deles sim. (P2)
 - Traçar um Parâmetro Nacional, né, do nível de aprendizagem do país todo. Fazendo equiparação. (P4)
 - Porque o objetivo da Provinha Brasil ele é outro. Porque ele é uma avaliação em larga escala. Por isto é que é outro objetivo, porque ele recolhe dados. [...] Ela também é de índice. (P6)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE O PAPEL DA PROVINHA BRASIL

- A cobrança e a pressão externa em apresentar resultados positivos geram angustias e ansiedade, o que se reflete diretamente no modo como as professoras elaboram e aplicam suas avaliações.
 - [...] existe uma cobrança muito grande que nós temos que apresentar resultado, você acaba pressionando o aluno. [...] Formativa já fica em segundo plano. Porque aqui no Estado EXIGE a somativa. [...] É... Na realidade o conhecimento a gente não mede com nota, né? (P1)
- ❖ O que está de acordo com a proposta do modelo dominante, com ênfase “[...] quantificação e unificação dos sujeitos e organização curricular que prioriza um conhecimento objetivo e factual [...] com uma atuação fortemente disciplinadora” (ESTEBAN, 2013, p.25)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE O PAPEL DA PROVINHA BRASIL

- Diagnóstica...
 - É mostrar mesmo onde é a dificuldade da turma. Ela diferencia isso. (P3)
 - Mas a Provinha Brasil é mais diagnóstica, não é? Ela é diagnóstica. (P6)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM SOBRE O PAPEL DA PROVINHA BRASIL

- Como modelo...
 - Já procuro trabalhar as atividades, mais ou menos, nos moldes da Provinha Brasil. [...] ...atividades que a gente tem que fazer... Mais contextualizada. (P1)
 - E ela trabalha assim, eu vejo a questão dos eixos. As provas que a gente elabora, a gente também tenta colocar todos os eixos. [...] Ela dá um norte mesmo para o professor. [...] Ela me orienta muito. (P3)
 - Ela vem com questões, de como você pode trabalhar no dia a dia. [...] a última prova do ano passado eu fiz baseado na Provinha Brasil. [...] Os textos né, a linguagem é diferente. (P5)
 - Aí eu cheguei a conclusão que nós não sabemos, eu falo nós Escola, a gente não sabe a importância desta avaliação. (P6)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM: A APLICAÇÃO DA PROVINHA BRASIL

- Durante a aplicação da avaliação, as professoras mencionam que fazem algumas interferências, como pedir ao aluno que verifique novamente a resposta marcada.
 - Tem que fazer esta interferência, senão... Pode até acontecer de ele ter muitos acertos como não... (P1)
 - Ah sim, se for antes de ser lido por mim, sim. Porque ele não sabe o que está pedindo. (P2)
 - Chamo. Eu peço... [...] Que ele espere, que ainda não é o momento, que muitas vezes ele vi marcar estas atividades antes, ele vai errar. (P4)
 - Aí eu falo: "ó gente, tem aluno que errou. Por quê? Porque não ouviu, não prestou atenção. Eu vou ler de novo". (P5)
 - Pois é, é bem complicada! Porque a orientação da Provinha Brasil é leitura de duas vezes. Fica complicado! As vezes.... Eu não lembro de alguma vez que tenha acontecido, eu sei que acontece, mas é ruim você interferir. (P6)
- ❖ Oliveira e Pacheco (2013, p.122) mencionam que estas "táticas transgressoras", surgem perante a "complexidade que envolve as práticas docentes de avaliação, as negociações que fazemos com as normas, o papel de nossas crenças e valores na definição de nossas táticas".

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM: EFEITOS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

- As professoras apontam algumas inadequações no processo avaliativo da Provinha Brasil, como textos muito extensos e atividades aquém da faixa e série dos aprendizes.
 - É um texto muito comprido, que quando chega lá no final eles não entenderam nada, e a gente tem que interferir. [...] está muito forte pras crianças que estão vindo fracas. (P2)
 - Então, são idênticas pegadinhas nas questões. [...] eu já trabalhei com substituição em quinto ano... que no quinto ano aquelas questões gerariam dúvidas. (P3)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM: EFEITOS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

- ❖ Esteban (2013) indica que as provas standardizadas estão limitadas entre as habilidades verificadas, fora do contexto dos estudantes, desconsiderando sua experiência sociocultural e seu processo de ensino-aprendizagem.
 - Muito extenso, muito grande. (P1)
 - Complexo pra maturidade deles. (P2)
 - Nem meus alunos que sabem ler, leram os textos. [...] Aí vem a Provinha Brasil que dá aquele conteúdo pra o aluno que não está preparado... [...] vem estas pagadinhas que 9 aluno fica assim... É falta de maturidade deles entender.(P5)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM: EFEITOS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

- Um diagnóstico preciso é a referência que um professor precisa para elaborar seu planejamento pedagógico, para estabelecer meta, compor atividades e formas apropriadas para trabalhar as especificidades de sua turma. As professoras evidenciam que se baseiam mais em um diagnóstico elaborado por elas, pois acaba sendo o mais viável, com retorno mais rápido, dentro de sua realidade.
 - Eu trabalho com o diagnóstico que eu faço, é deste resultado que eu tenho na hora que eu faço a somatória. (P1)
 - A minha avaliação. (P2)
 - Em relação às provas, as avaliações que eu aplico, eu aplico a avaliação só porque tem que ter uma nota. Mas eu conheço meus alunos, conheço a evolução de cada um. Aplico só por... Porque tem que aplicar. (P3)
 - Eu acho que por mim, com certeza. Porque quem está no dia a dia da escola, na sala de aula, é o professor, né. (P4)
 - Pra mim a Provinha Brasil não mede, assim, nem a inteligência nem o desenvolvimento de turma. [...] Como eu iria avaliar pela Provinha Brasil? Não tem nem como! (P5)
 - A provinha Brasil é um recurso que não pode ser deixada de lado. [...] ela vem pra consolidar aquilo que eu já sabia. [...] Agora, o dia a dia da criança é o mais importante, deve ser avaliada no dia a dia. (P6)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM: EFEITOS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

- A expectativa pelo retorno dos resultados da Provinha Brasil:
 - Eu Na hora em que eu estou fazendo a correção, então eu sei quem atingiu 50%, então... Eu me embaso muito mais nesse do que no resultado que vem depois, porque daí a turma nem está mais com a gente, nada. Não tem sentido. (P1)
 - Então a gente queria ter uma amplitude maior nestas respostas. (P2)
 - Mas, não tem esse retorno de uma prova pra outra. (P3)
 - Não cheguei a conclusão de quanto a minha sala obteve de pontuação, e como que funciona e de como foi nas outras salas... | Isso gera ansiedade também, eu estou curiosa para saber a pontuação da minha sala. (P4)
 - No meu caso só chegou... Nem chegou. Éh... No caso, foi... A orientadora do ano passado me chamar e mostrar a minha lista. (P5)
 - O professor quando ele vai corrigir ele já vê [...] O resultado que vem do MEC... [...] E muitas vezes o professor nem está mais na Escola e o aluno já está no terceiro ano. (P6)

O QUE AS PROFESSORAS EXPRESSAM: EFEITOS SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR

- Para melhorar o resultado na avaliação, algumas professoras acreditam no trabalho gradativo de alfabetizar no dia a dia, pois se o aluno estiver devidamente alfabetizado, ele obterá um resultado positivo. Outras frisam a importância da leitura, da repetição, do trabalho individualizado...
 - **Eu trabalho... O dia a dia mesmo. [...] Porque se ele estiver alfabetizado, se ele estiver bem preparado, eles vão conseguir. (P1)**
 - **Individualmente. Com atividades diferenciadas. (P2)**
 - **Fazendo acompanhamento individual. (P3)**
 - **Com a rotina. [...] eles estão no período de alfabetização, de concluir estas habilidades até o final do terceiro ano, então é uma construção... É um pouquinho todos os dias. Todos os dias você constrói aquilo que já foi proposto. (P4)**
 - **É o reforço no dia a dia mesmo. [...] no dia a dia, todo dia, cobrando, cobrando, é no silabário, é repetição todos os dias. (P5)**
 - **O primordial é a leitura, independente do que, se é leitura de imagem, de vídeo, um filme... (P6)**

A INFLUÊNCIA DA PROVINHA BRASIL NA ATUAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

- **A partir das análises realizadas sobre a entrevista que você deu, você se reconhece nesses dados, ou você gostaria de acrescentar ou alterar alguma coisa?**