

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SAMANTHA LUZ

A FUNÇÃO DA PROVINHA BRASIL NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

CURITIBA

2021

SAMANTHA LUZ

A FUNÇÃO DA PROVINHA BRASIL NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção de grau no curso de Pedagogia,
Setor de Educação, da Universidade Federal
do Paraná – UFPR. Orientador: Prof. Dr.
Odilon Carlos Nunes.

CURITIBA

2021

TERMO DE APROVAÇÃO

SAMANTHA LUZ

A FUNÇÃO DA PROVINHA BRASIL NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Trabalho de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Pedagogia, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Graduação em Pedagogia, a ser analisado pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Odilon Carlos Nunes

Orientador – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

Prof^a. Dr^a. Renata Peres Barbosa

Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

AGRADECIMENTOS

A elaboração desse trabalho acadêmico é um sonho finalmente realizado em meio a tantos obstáculos no percurso. Jamais imaginei que concluiria algo tão importante vivendo no cenário de uma pandemia mundial e distante fisicamente da universidade pela qual sinto tanto apreço.

Sou grata primeiramente a Deus por capacitar-me e direcionar-me de acordo com Sua vontade. Sem fé, eu não prosseguiria.

Agradeço ao meu orientador, Professor Dr. Odilon Carlos Nunes pelas excelentes aulas de Avaliação Educacional, pela paciência, dedicação e atenção voltadas à mim sempre que precisei de auxílio e de material para prosseguir com a pesquisa. Admiro muito seu trabalho.

Minhas palavras de gratidão à Professora Dr^a. Renata Peres Barbosa pelas aulas de Currículo que foram essenciais para colaborar com minha compreensão de alguns subtemas e por ter aceitado fazer parte da banca examinadora. Sou uma admiradora do seu profissionalismo.

Meu agradecimento também vai para o Thaynnan, que sempre me apoiou, não me deixou desistir e cuidou do nosso filho muitas vezes enquanto eu estudava.

Expresso minha gratidão com muito carinho à Dianny, minha melhor amiga, por torcer pelo meu sucesso e me dar apoio moral e psicológico.

Agradeço à minha psicóloga Laise por me ajudar a organizar minhas prioridades e manter minha mente tranquila para produzir essa monografia.

Obrigada família e amigos que fizeram parte dessa conquista junto comigo.

Carinhosamente,

Samantha Cristiane de Oliveira Luz.

"O ser humano está condenado a escolher. Nossa ação fundamenta-se em juízos de valor sobre o mundo que nos cerca: a natureza, a sociedade em que vivemos, o futuro a ser vivido, as relações com as pessoas, as vivências. Assumimos posições. Aceitamos e lutamos por alguma coisa quando a avaliamos positivamente, assim como rejeitamos outra, quando atribuímos a ela um valor negativo. O ser humano é um ser que avalia. Em todos os instantes da sua vida - dos mais simples aos mais complexos - ele está tomando posição, manifestando-se como não neutro".
(CIPRIANO LUCKESI; 2003, p.106)

RESUMO

A presente monografia trata da função da Provinha Brasil no segundo ano do ensino fundamental I e responde a questionamentos sobre o verdadeiro papel dessa avaliação, de que maneira é estruturada, quais as orientações para sua aplicação e qual a sua contribuição, sendo um modelo quantitativo com significado qualitativo. Atinge o propósito de compreender a provinha e analisar suas instruções, consequências e contribuições ao processo avaliativo. A metodologia da pesquisa é análise documental com caráter qualitativo. O trabalho atingiu o objetivo de identificar o papel da Provinha Brasil, fundamentado em autores como Esteban e Afonso e contextualizado em assuntos como os direitos e a função do Estado.

Palavras-chave: Avaliação educacional, Ensino Fundamental, Provinha Brasil

ABSTRACT

This monograph analyzes the role of Provinha Brasil in the second year of elementary school. The analysis is based on answers and questions about the real function of this test. The analysis evaluates how it is structured, what are the guidelines for its application, and what is its contribution, being a quantitative model with qualitative meaning. This work reaches the purpose of understanding the test and analyze its instructions, consequences, and contributions to the evaluation process. The research methodology is based on the qualitative documental analysis. Also, the work identified the role of Provinha Brasil, based on authors such as Esteban and Afonso, and contextualizes on issues such as rights and the function of the State..

Keyword: Educational evaluation, Elementary school, Provinha Brasil

LISTA DE SIGLAS

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

LISTA DE ABREVIATURAS

Leal et. al.: TELMA FERRAZ LEAL; ARTUR GOMES DE MORAIS; ANA CLÁUDIA RODRIGUES GONÇALVES PESSOA e JULLIANE CAMPELO DO NASCIMENTO

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	OBJETIVOS DA PESQUISA	12
3	REVISÃO DE LITERATURA	13
4	METODOLOGIA	15
5	O DIREITO À EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DO ESTADO.....	16
6	CONTEXTUALIZANDO A PROVINHA BRASIL DE 2010.....	20
7	BREVE CONTEXTO SOBRE A PROVINHA BRASIL DE 2016.....	26
8	ANALISANDO O GUIA DE APRESENTAÇÃO, CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PROVINHA BRASIL DO ANO DE 2016	30
9	CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
	REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A presente monografia acadêmica propõe a análise do papel da Provinha Brasil como parte dos processos avaliativos do sistema que compreende o ensino fundamental I na educação básica, considerando a premissa de que o aluno é o sujeito da educação.

Durante os estágios obrigatórios, ao acompanhar a avaliação descritiva do desenvolvimento de crianças com três e quatro anos de idade e um ano depois deparar-me com alunos na faixa etária entre cinco e seis anos sob a pressão de provas de até cinco páginas, todos alinhados em suas respectivas carteiras sem a permissão para verbalizarem seus pensamentos, senti a necessidade de refletir se as mesmas estavam sendo preparadas pelo sistema educacional para enfrentarem esse modelo de avaliação logo no primeiro ciclo do ensino fundamental.

Além das provas que já fazem parte do planejamento das instituições, até o ano de 2016, as crianças do segundo ano do ensino fundamental I também eram submetidas à aplicação da Provinha Brasil, que embora não tivesse finalidades classificatórias (INEP, 2007), era realizada em data específica, não sendo parte de um processo contínuo.

Segundo o site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) “a Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. [...] A proposta da Provinha Brasil é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação”. A escolha de palavras para referir-se ao ato de avaliar instiga a reflexão sobre o que esperava-se diagnosticar.

Implementada em 2008 com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos de escolas públicas em leitura, a Provinha Brasil tinha a proposta de alcançar os seguintes objetivos que atendem a Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007:

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

Os tópicos focados em qualidade de ensino nesse caso estão diretamente voltados à alfabetização na idade ideal como prevenção ao analfabetismo funcional.

A partir de 2012, a Provinha Brasil passou a avaliar se as crianças das escolas públicas estariam devidamente alfabetizadas até os oito anos de idade para cumprir essa proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. A aplicação da prova no segundo ano do ensino fundamental funcionava como um medidor padrão de conhecimento que basicamente buscava prever como seria o desenvolvimento da alfabetização do aluno no ano posterior.

Com base na consulta aos documentos disponíveis sobre a Provinha Brasil no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e no que a lei acima deve garantir, os questionamentos que surgem para a minha pesquisa são: qual era a função da Provinha Brasil, aplicada no segundo ano do ensino fundamental I? Como era estruturada a avaliação? Quais as orientações para a aplicação desse modelo de avaliação? A Provinha Brasil, um instrumento avaliativo quantitativo com significado qualitativo contribuía para o processo de ensino e aprendizagem?

2 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é investigar qual a função da Provinha Brasil no processo avaliativo do segundo ano do ensino fundamental I e a partir desse buscar:

- Compreender a proposta desse processo avaliativo utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental;
- Interpretar as orientações que determinavam a aplicação, interpretação e correção da Provinha Brasil.

- Analisar os propósitos alcançados como consequência da aplicação desta avaliação.

3 REVISÃO DE LITERATURA

A avaliação da aprendizagem é um tema muito discutido por autores como Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcelos, Júlio Furtado e Maria Teresa Esteban. A contribuição destes colabora para a compreensão da temática apresentada nesta monografia.

Celso Vasconcelos afirma que “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisões sobre o que fazer para superar obstáculos” (VASCONCELLOS, 2008). O primeiro ponto a destacar na definição do autor é a palavra “processo”, indicando o ato de avaliar como progressivo e contínuo.

O segundo conjunto de palavras de Vasconcellos: “reflexão crítica” remete à ideia de observar e questionar ações e sujeitos que envolvem o método avaliativo. O trecho termina explicando que a avaliação deve servir para a tomada de decisões que levem à superação obstáculos.

Considerando a afirmação do autor de que avaliar é um processo sobre o qual reflete-se criticamente para superar obstáculos que impossibilitam a aprendizagem, compreende-se a necessidade de tempo para cumprir o objetivo que de fato a avaliação pretende alcançar.

Concordando com o conceito apresentado por Vasconcellos, Julio Furtado define:

Vamos nos referir à Avaliação como sendo o processo de investigação contínua que auxilia o alcance dos objetivos traçados, possibilitando intervenções também contínuas no processo de aprendizagem do aluno. (FURTADO, 2007, pág. 80)

Furtado indica que ao serem identificadas as falhas que impossibilitam o aprendizado, por meio da avaliação, essas devem ser imediatamente corrigidas. Seu argumento fundamenta o propósito de avaliar continuamente, fugindo do padrão tradicional utilizado nas escolas brasileiras.

Jussara Hoffmann apresenta a seguinte concepção de avaliação:

A avaliação consiste num estado de alerta permanente do professor e do aluno que, interagindo, buscam detectar dificuldades nos momentos significativos da aprendizagem. Momentos significativos da aprendizagem são estabelecidos a partir da definição da sequência e graduação dos objetivos correspondentes à área de conhecimento que está sendo desenvolvida. Tarefas avaliativas são planejadas internacionalmente (medidas referenciadas a critério) para acompanhar o progresso dos alunos nas etapas significativas do processo de aprendizagem. Os resultados obtidos nas tarefas avaliativas são interpretados pelo professor e o aluno no sentido de redirecionar a ação educativa no seu sentido amplo (HOFFMANN, 2013, pág, 60).

Hoffmann ressalta o termo “significativo” durante a definição de avaliação. Percebe-se mais uma vez a defesa de um processo avaliativo que tenha sentido tanto para o aluno quanto ao professor. A insistência deve-se à necessidade de reflexão sobre a ação avaliativa para torná-la efetiva com relação ao objetivo de mediar as possibilidades que propiciem a aprendizagem.

Cipriano Luckesi, em seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar*, apresenta a teoria da pedagogia do exame (LUCKESI, 2008, pág. 17). O mesmo explica que as práticas educativas são focadas nas provas e na demasiada propaganda da promoção como recompensa pelo bom desempenho exigido no decorrer do ano.

Luckesi explana que a prova é utilizada para reprovar em vez de auxiliar o aluno a aprender (LUCKESI, 2008, pág. 25), mostrando que a superestimação dos exames extingue a verdadeira função da avaliação: contribuir para decisões que melhorem a aprendizagem. O objetivo do ato de avaliar mencionada pelo autor reafirma a necessidade do processo para obtenção de aprendizagem com significado.

Assim como Luckesi, a autora Maria Teresa Esteban faz apontamentos sobre a pedagogia do exame:

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe. Tampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do/a professor/a (ESTEBAN, 2001).

Esteban critica o resultado limitado atribuído à prova e questiona o verdadeiro papel do modelo avaliativo utilizado, expressando a preocupação com a negligência ao processo contínuo de aprendizagem.

4 METODOLOGIA

O tema escolhido para a elaboração desta pesquisa exigiu primeiramente a busca da definição de Provinha Brasil na fonte mais confiável sobre o assunto, o site do INEP, base principal para a metodologia escolhida: análise documental.

Laurence Bardin define análise documental como “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011). O documento escolhido como objeto da análise, com a intencionalidade de compreensão sobre a contribuição da Provinha Brasil para o desenvolvimento da alfabetização, é o Guia de Apresentação, Correção e Interpretação da Provinha Brasil.

A leitura dos demais materiais de aplicação também tiveram importância, mas nos mesmos não há dados que atendam o propósito desta pesquisa qualitativa. O material analisado é detalhado e composto por uma apresentação inicial dos documentos; um breve conceito de avaliação e o contexto histórico da Provinha Brasil; suas contribuições; informações sobre os testes, as matrizes de referência e instruções para aplicação, interpretação e correção.

Através de pesquisa virtual foi realizada a leitura dos resumos de artigos e dissertações relacionados ao tema nas plataformas Google Acadêmico e Scielo, sendo escolhidos dois destes para consulta sobre a aplicação da Provinha Brasil focados também nas questões sobre leitura: *Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil* (LEAL et. al, 2017) e *Avaliação da alfabetização no Brasil: discutindo os limites e as possibilidades da provinha Brasil* (SIQUEIRA, 2018). O artigo de Leal apresenta o olhar sobre a prova aplicada no ano de 2010, enquanto Siqueira analisa a provinha aplicada no ano de 2016.

A revisão da literatura com base nos textos de Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcelos, Júlio Furtado e Maria Teresa Esteban

fundamenta os conceitos de avaliação e colabora para agregar o conhecimento necessário ao entendimento do objeto de pesquisa.

Para compreensão do que é estabelecido por lei atualmente com relação à avaliação foi necessária a consulta às Leis de Diretrizes e Bases 9.394 de 20 de dezembro de 1996, à Constituição Federal Brasileira de 1988 e às portarias e decretos sobre a Provinha Brasil expostos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

5 O DIREITO À EDUCAÇÃO E A FUNÇÃO DO ESTADO

No período Imperial foi elaborada a primeira constituição brasileira:

O direito à educação no Brasil tem previsão desde a outorgação da primeira Constituição Federal em 1824, quando o país ainda vivia sob a administração imperial, conforme observado no Art. 179 – Inciso XXXII. “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” e no Inciso XXXIII. “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.” Todos do Título 8º - “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros.” (MONTEIRO, GONZALES e GARCIA, 2011, P.87)

A Carta Magna contribui para formalização dos deveres e direitos a serem cumpridos por todos os responsáveis. “A Constituição é o documento máximo do nosso país, pois ela direciona a administração pública, norteia o convívio entre o povo, garante os direitos e rege os deveres de todos que nele habitam” (MONTEIRO, GONZALES e GARCIA, 2011, P.87).

O Brasil possui uma história de luta com relação ao direito à educação. A nação brasileira passou por diversas alterações em suas leis e principalmente na cultura para efetivação da garantia ao acesso de crianças, adolescentes, jovens e adultos às salas de aula (MONTEIRO, GONZALES e GARCIA, 2011, P.88). Ainda que a constituição de 1946 estabelecesse a obrigação da União em legislar diretrizes e bases da educação nacional, apenas em 20 de dezembro de 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024.

Anos depois, devido ao cenário político da época, fez-se necessária uma reforma educacional, levando à elaboração da LDB 5692, com data 11 de agosto de 1971, a qual incluía atribuições ao ensino supletivo, financiamento da educação e organização do currículo com a Educação Moral e Cívica, Educação

Física, Educação Artística e Saúde. (MONTEIRO, GONZALES e GARCIA, 2011, P.90). Entretanto, apenas muitos anos após a ditadura estabeleceu-se a LDBEN 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, com mais de cem alterações no documento específico para regulamentação do direito à educação e orientações relacionadas ao sistema educacional brasileiro.

A LDB 9394/96 organiza regras estabelecendo carga horária, classificação e avaliação (LDB 9394/96, Art. 24). No inciso V desse mesmo artigo é garantida a avaliação contínua e progressiva do desempenho do aluno, prevalecendo qualidade à quantidade e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Assim como a LDB, a Carta Magna também precisou ser alterada e consideramos hoje a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos (BRASIL, 1988). É essencial ter conhecimento desse direito e buscar sempre assegurar a garantia do mesmo.

O inciso I do artigo 208 menciona o dever do Estado e assegura que a oferta do ensino fundamental deve ser obrigatória e gratuita (BRASIL, 1988). A partir dessa norma, pode-se cobrar a obrigação da União em ofertar essa etapa da educação básica a todos e exigir que se cumpra o direito ao acesso de todos à escola pública.

Uma das conquistas mais relevantes à área da educação é a atribuição do papel do Estado e as alterações nas políticas educativas. Segundo Almerindo Janela Afonso:

[...] a escola pública (básica) tem interessado aos diferentes tipos de Estado (capitalistas e socialistas, democráticas ou autoritárias, etc.) porque ela se constitui como um lugar e tempo privilegiados para incutir e promover em todos os indivíduos os valores e visões do mundo dominantes, conforme os casos concretos, as épocas e as sociedades, também é verdade que (para além de alguns estados socialistas) foi o Estado capitalista democrático aquele que mais investiu no alargamento da escolaridade básica, tornando-a universal, obrigatória e tendencialmente gratuita (AFONSO, 1999, p. 84).

Afonso ainda complementa que embora não perdesse seu objetivo capitalista, destacou-se o Estado-Providencia (ou Estado de Bem Estar Social) que alargou os direitos econômicos, sociais e culturais das massas, incluindo o acesso de todos os grupos e classes sociais à escola pública, sendo esta exemplo da conquista de direitos humanos básicos nos países capitalistas

(1999, p. 85). É imprescindível compreender a relevância da conquista desse direito para que não seja sutilmente tirado de nós ao atender os interesses políticos por vezes camuflados como progresso.

A política neoliberal tem tentado ganhar espaço, logo, as lutas para manter os direitos já conquistados são mais constantes, assim como a preocupação voltada às decisões políticas que possam ser tomadas, inclusive, sem o conhecimento da população. “[...] O Estado neoliberal vem apostando na redução substancial dos gastos com as políticas públicas e sociais, e tem abandonado ou transferido para a iniciativa privada muitas das suas obrigações tradicionais” (AFONSO, 1999, p. 85). Tal afirmação reforça a necessidade de exigir que recursos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, por exemplo, permaneçam direcionados à educação pública e não às instituições privadas.

A visão de Afonso sobre o papel da escola pública na defesa à educação inclui a todos que dela fazem parte, “porque é nesta escola que alguns dos direitos humanos básicos devem ser promovidos e postos em prática, levando os alunos e professores a vivenciá-los, interiorizá-los e mais tarde saber defendê-los” (1999, p. 86). O que mais atrai a atenção nesse trecho do autor é o fato de expressar que deve-se interiorizar os direitos humanos, indicando que não é possível defender o que não tem sentido para si.

Ainda de acordo com Afonso (1999, p.86), uma educação bem sucedida é fruto de aprendizagens com qualidade democrática, científica e pedagógica. Investir cotidianamente nesse tipo de educação é abrir espaço para diminuição das desigualdades sociais e desenvolver cidadãos com senso crítico.

O neoliberalismo tende a servir como a porta de entrada para a privatização da escola pública e desvalorização dos profissionais da educação. Uma das tentativas de controlar os professores para mecanizar o sistema educacional é a imposição de exames e avaliações externas (AFONSO, 1999, p.88). O autor esclarece que tal modelo atende os objetivos da “nova direita” em expor à sociedade resultados insatisfatórios que sirvam para comparar escolas e professores de modo a desqualificar a educação pública e conseqüentemente responsabilizar os profissionais da área pelo fracasso escolar.

A privatização colabora para a exclusão e atende apenas aos interesses daqueles que possuem capital para ter acesso à educação que não sendo pública, tornar-se-ia um privilégio dos favorecidos. Isso explica a razão de existir:

[...] avaliação que prevê a verificação de performances, para classificá-las em um ranking no sentido de separar os “competentes” dos “incompetentes” para aqueles desempenhos avaliados. Seu objetivo é excluir [...] os que não apresentaram condições satisfatórias no momento da verificação dos desempenhos. [...] Quando se classifica, quer se expor os que tem e os que não tem condições – por isso excluindo os primeiros – do universo dos que têm condições. [...] Há relativa unanimidade entre os pesquisadores da educação sobre as intenções classificatórias, portanto, excludentes dos sistemas nacionais de exames e dos órgãos de avaliação de competências de diversos países. Neste caso, estaríamos diante de um projeto globalizado que prevê uma cidadania planetária para poucos (ROMÃO, 2002, p. 60).

É evidente que a coerção presente nas imposições de objetivos prévios curriculares e dos exames que geram a competitividade baseada em indicadores acarrete na perda de autonomia dos professores (AFONSO, 1999, p. 91). A globalização e desenvolvimento econômico são as principais justificativas para a aplicação dessas políticas tendenciosamente positivistas. Para explicar essa relação entre a globalização e a avaliação educacional, José Eustáquio Romão complementa:

Na verdade são as agências multilaterais de desenvolvimento que acabam gerando as modas educacionais, mesmo que sua atuação específica não seja no campo da educação. E ainda que defenda o ponto de vista de Santos sobre ser a educação um campo de ação da globalização de baixa intensidade, Teodoro (2003) demonstra como agências multilaterais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), acabam por definir os temas que serão recorrentes em determinada época, especialmente nos últimos anos (ROMÃO, 2002, p.59).

Romão observa que a avaliação só ganhou visibilidade, tornando-se tema “moda” porque atende a interesses meramente capitalistas e não mais democráticos. Com base nessa afirmação, é possível concordar quando Afonso (1999, p. 95) conclui que diante de um cenário em que o Estado está deixando lacunas na área da educação, permitindo serem preenchidas pelo Mercado, seria viável optar pela avaliação formativa que consiste em investir em acompanhar e adequar diariamente o processo de ensino com a intenção de desenvolver as potencialidades do aluno cotidianamente.

O autor descreve a proposta como “utopia realizável” por ir contra o padrão quantitativo, mas possível de concretizar com o apoio e parceria da comunidade, principalmente dos pais que confiem no trabalho dos professores, dos alunos e das pessoas com interesses voltados à educação pública e não mercantil (AFONSO, 1999, p. 97). O mais instigante na visão de Afonso é o desejo da participação da comunidade em ações tão relevantes para o sistema educacional, pois comumente são apenas informados e não incluídos nas escolhas de decisões.

6 CONTEXTUALIZANDO A PROVINHA BRASIL DE 2010

Os impactos da aplicação da Provinha Brasil foram tema do artigo Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil (LEAL et. al., 2017). O estudo foi realizado por meio de análise documental, observação de aulas e análise do desempenho dos alunos (LEAL, 2017, p. 187). Suas investigações contribuíram significativamente para a contextualização da proposta da avaliação na prática.

Os autores apontam que a Provinha Brasil pretende evidenciar a aprendizagem de leitura e escrita obtida pelos alunos no primeiro ano e assegurar a alfabetização até a conclusão do segundo ano. A partir disto questionam sobre as condições que proporcionem tal aprendizado, o papel docente nesse processo e se a Provinha Brasil é o instrumento mais adequado para tal avaliação (LEAL et. al., 2017, p. 190). Seus questionamentos introduzem a reflexão acerca da progressão escolar das crianças desde os anos iniciais do ensino fundamental.

Um dos pontos mais relevantes abordados por Leal et. al. é o papel da Provinha Brasil para a avaliação da leitura:

De modo paralelo às discussões citadas nos parágrafos anteriores, também podem ser mencionados os debates sobre o processo de avaliação, ou seja, considerando a complexidade do processo de avaliação da leitura, é possível questionar se a Provinha Brasil pode ser considerada um instrumento adequado para julgar o domínio de leitura pelas crianças, considerando-se que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto para atingir determinado objetivo. Com o objetivo de avaliar a leitura, a Provinha Brasil propõe atividades desde reconhecimento de letras e leitura de palavras até a avaliação da compreensão leitora. (LEAL et. al., 2017)

Partindo desse pressuposto, pode-se recorrer à explicação de Esteban (2009, p. 48), quando indica que a Provinha Brasil propõe monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas por meio de dados obtidos nas duas etapas da avaliação e objetiva “realizar um diagnóstico do nível de alfabetização dos estudantes para prevenir e corrigir “possíveis insuficiências” em relação à leitura e escrita”.

No artigo é indicado que a Provinha Brasil avalia também se os professores ensinaram a leitura de forma que os alunos atinjam autonomia para ler:

Assim, a Provinha Brasil propõe descritores que visam identificar a autonomia das crianças em relação à leitura, buscando compreender as habilidades de leitura dominadas por elas como inferências, localização de informação, identificação de assunto, finalidade do texto, entre outras. (LEAL et. al., 2017)

Para Esteban (2009, p. 48) esse modelo avaliativo não é adequado à faixa etária dos alunos nem à realidade dos professores, pois “as crianças são examinadas através de teste padronizado, com questões objetivas, percursos e pontos de chegada rigidamente definidos”. A autora não concorda com uma proposta que não contemple o contexto social, crenças e culturas vivenciadas dentro do cotidiano escolar.

Para uma compreensão mais ampla do ponto de vista dos autores do artigo, deve-se saber que a pesquisa de LEAL et. al. (2017) foi baseada no desempenho de 11 turmas de três redes municipais de ensino da região metropolitana de Recife, de acordo com a observação da Provinha Brasil, análise dos documentos e entrevistas com aplicadores da prova, com as professoras e gestores das escolas.

Ao analisar as duas provas aplicadas no ano de 2010 percebeu-se que:

Nos dois testes, quatro habilidades relativas à leitura de textos foram contempladas nos itens: reconhecer finalidade do texto; localizar informações; identificar assunto do texto; elaborar inferência. A opção de eleger tais habilidades de leitura no processo avaliativo é representativa do que os documentos curriculares atuais propõem para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. (LEAL et.al. 2017)

Os autores LEAL et. al. (2017) evidenciam que a Provinha Brasil avalia se o aluno sabe perfeitamente as palavras e frases e também é capaz de interpretar

o que é lido até o final do segundo ano do ensino fundamental I. Para tanto, focam em determinadas questões da prova:

Quanto à habilidade de reconhecer a finalidade do texto, na avaliação inicial foram realizadas duas questões (15 e 23). Na questão 15, pode-se perceber que a criança tem o apoio da imagem do cartaz de campanha educativa para responder à questão. Além disso, o aplicador lê as alternativas de respostas[...] Na questão 15, portanto, se a criança realizar a leitura da palavra “vacinar” no cartaz, já poderá responder à questão corretamente, dado que as alternativas são lidas pelo aplicador do teste. Na questão 23, a formatação do texto e a leitura do título já indicam a resposta a ser dada, sobretudo porque a palavra que aparece no título está presente na alternativa correta. [...]Essa mesma habilidade – reconhecer finalidade do texto – foi avaliada na prova final nos itens 17 e 21. Na questão 17, sugere-se a leitura de texto não verbal. Assim como na questão 15 da avaliação inicial, também no teste final, questão 21, o aplicador lê as alternativas. Desse modo, caso a criança tenha realizado a interpretação do texto não verbal, ela acerta a questão. Não é preciso saber ler textos verbais. A questão 21, diferentemente, exige a leitura do texto e das alternativas para que se possa chegar à resposta correta. (LEAL et. al, 2017)

A observação levou à descoberta de uma dificuldade gradativa que intencionalmente leva a criança a inicialmente identificar imagens relativas às suas expectativas de leitura para posteriormente interpretar um texto sem imagens induzindo à resposta correta. Nesse caso, a questão 21 seria a única a cumprir a função de avaliar a leitura autônoma, na qual a criança reconhece a finalidade do texto verbal (LEAL et. al., 2017).

A Provinha Brasil segue esse método em outras questões, como aquelas que avaliam habilidade de localizar informações, mas alternando entre questões simples e de maior complexidade. Os autores também observam a mudança no número de questões destinadas a avaliar cada habilidade em cada prova (inicial e final), dificultando a comparação das edições.

Outro ponto analisado foi o propósito de incluir questões consideradas fáceis, como a letra de uma cantiga conhecida ou imagens como base para uma questão de resposta óbvia, tornando a mesma totalmente dedutiva; sendo poucas questões com respostas pré indicadas, porém exigindo a leitura de um texto curto, enquanto algumas exigiam leitura autônoma e interpretação do texto para relacionar a pergunta com a resposta:

Concluimos, assim, que não há uma equivalência entre a avaliação inicial e final, embora possamos apontar que as diferenças na complexidade não são tão grandes, segundo o depoimento de Mariana

(uma criança de 7 anos): “A do sapo é impossível alguém errar. Todo mundo sabe essa música e sabe que quem não lava o pé tem chulé. A do cachorro é fácil também porque é só entender as figurinhas. A do guarda-chuva é mais difícil, mas também é fácil. Se prestar atenção não erra”. As reflexões expostas, que se referem ao julgamento dos itens com base em uma análise pedagógica das questões, evidenciam que poucas questões realmente exigiam a leitura autônoma de textos para que as respostas fossem dadas corretamente. (LEAL e. al, 2017)

É por essa razão que Esteban não concorda com o fato de as questões da prova serem totalmente organizadas externamente, sem qualquer participação dos professores na construção da mesma:

A centralidade no exame, mesmo que disfarçado de “provinha”, com a possibilidade de ser aplicado (mas não elaborado) pelo(a) professor(a) regente da turma, direciona a ação pedagógica para a obtenção dos resultados pré- -fixados, o que diminui, na escola, a possibilidade de percepção, compreensão e fortalecimento dos múltiplos processos de aprendizagem e de ensino ali realizados, bem como dos diferentes conhecimentos que dão vida à sala de aula como espaço de permanente aprendizagem (ESTEBAN, 2009, p. 53).

Prova disso, é a confirmação da dificuldade das crianças em responder as questões que exigiam leitura autônoma, conforme dados do quadro abaixo:

Quadro 1 – Quantidade de acertos na avaliação inicial e final da Provinha Brasil, por questão

Descritor	Avaliação inicial		Avaliação final	
	Questão	Percentual de crianças que acertaram	Questão	Percentual de crianças que acertaram
Finalidade do texto	15	59	17	85
	23	55	21	43
Localizar informações	18	60	23	70
	20	53	24	48
Identificar assunto do texto	21	69	19	61
	24	45	22	69
Elaborar inferência	19	53	20	58
	22	43	–	–

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração dos autores.

Fica nítido que “no final do ano letivo, mesmo considerando que a maior parte das questões não exigia leitura autônoma do texto, muitas crianças não conseguiram responder às questões propostas. Em contrapartida, os dados evidenciam, também, uma possível “piora” no rendimento das crianças em algumas habilidades” (LEAL et. al., 2017). Os autores indicam que esses

resultados provêm da complexidade mudar em cada um dos testes realizados no início e final do ano. Perceberam também que a Provinha Brasil deveria contribuir efetivamente para os professores identificarem o que melhorar no desenvolvimento de leitura das crianças, o que os direcionou à elaboração do quadro 2:

Quadro 2 – Percentual de estudantes com mais de vinte acertos na Provinha Brasil

Município	Turma	Avaliação inicial (%)	Avaliação final (%)	Diferença entre os percentuais (final – inicial)
Município A	1	26	15	-11
	2	0	36	36
	3	31	54	23
	4	10	37	27
Município B	5	10	30	20
	6	25	37	12
	7	10	20	10
	8	16	36	20
Município C	9	40	75	35
	10	76	80	04
	11	35	25	-10

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração dos autores.

Com base nos dados acima, em todas as turmas haviam crianças que no final do segundo ano liam textos. Com relação às turmas 1 e 11, o percentual negativo pode ter ocorrido devido a três fatores: “: (1) os acertos ao acaso no início do ano fizeram com que os resultados fossem ligeiramente melhores; (2) o teste do início do ano estava mais fácil que o do final do ano; (3) houve ingresso de novas crianças no meio do ano ou ausência de crianças no dia da avaliação.

Como foi exposto anteriormente, as análises dos testes evidenciaram que o nível de complexidade dos instrumentos não era o mesmo” (LEAL et. al., 2017). Por outro lado as turmas 2 e 9 apresentaram um aumento significativo de acertos e em sua maioria os resultados das turmas progrediram durante o ano.

Os autores optaram por uma análise mais detalhada envolvendo as duas turmas com melhores resultados e as duas turmas com piores resultado, a fim de descobrir como as professoras trabalhavam a leitura em sala de aula e para

isso observaram algumas aulas. Registraram os dados no quadro 3:

Quadro 3 – Frequência de tipos de atividades realizados em sala de aula, por professora

Tipos de atividades	Professoras/Turmas			
	1	2	9	10
Leitura de texto pela professora	7	2	4	6
Leitura de texto coletiva	2	2	–	2
Leitura de texto pelo aluno	1	2	3	5
Leitura silenciosa	2	–	2	1
Total	12	6	9	14

Fonte: Banco de dados da pesquisa.
Elaboração dos autores.

Baseados nos dados acima, consideraram baixa a frequência de atividades de leitura de textos pelas crianças e que as turmas 1 e 10 foram as que mais participaram desse tipo de aula, mas a turma 2 que alcançou maior número de crianças com mais acertos na Provinha Brasil teve o menos aulas de leitura que as outras três:

Uma hipótese para tal resultado pode ser a de que a Provinha Brasil enfatize mais os conhecimentos do sistema de escrita do que propriamente as habilidades de compreensão de textos. De fato, as observações de aula evidenciaram que a Professora 2 realizou atividades diversificadas e sistematizadas de apropriação do sistema de escrita alfabética (cruzadinha, caça-palavras, escrita de frases e palavras, entre outras). Assim, podemos dizer que é possível que os níveis de complexidade nos itens de leitura de textos da Provinha Brasil sejam compatíveis com os níveis alcançados pelas crianças que alcançam o domínio do sistema de escrita, mesmo que elas não tenham alcançado níveis mais elaborados de compreensão de textos. Tal dado corrobora as análises iniciais de que a Provinha Brasil, pelo menos nos testes analisados, exigiu pouco no que diz respeito à leitura autônoma de texto verbal (LEAL et. al., 2017).

Observou-se também que as turmas com melhor desempenho na Provinha Brasil foram as duas em que as professoras menos fizeram leituras para as turmas, comprovando ainda mais a melhor eficácia das atividades realizadas diretamente pelos alunos, desde que objetivando propiciar a leitura autônoma.

Nas turmas 9 e 10 as atividades eram muito voltadas à cópia, impossibilitando melhor desenvolvimento dos alunos como leitores enquanto na turma 1 o obstáculo ao progresso foi a grande quantidade de crianças em níveis

iniciais de escrita sem uma didática que favorecesse a compreensão da base alfabética (LEAL et. al., 2017).

Os autores desse artigo mostraram preocupação com relação à ausência de mais atividades de leitura em sala de aula e à classificação em níveis altos na prova sendo que tais alunos memorizaram o sistema de escrita alfabética.

Fundamentados nos dados da pesquisa, salientaram a necessidade de haver outras questões que contribuíssem melhor para a avaliação da leitura autônoma, melhor equivalência das duas provas e a devolutiva das provas aos professores conforme resultados das habilidades e não simplesmente das escalas de resultados, pois favoreceriam ações dentro das escolas de modo a beneficiar o aprendizado dos alunos.

7 BREVE CONTEXTO SOBRE A PROVINHA BRASIL DE 2016

Na dissertação de Ivo Gustavo de Paiva Siqueira (2017), o mesmo analisou a Provinha Brasil de 2016 e constatou a organização em nível psicométrico, em forma crescente de dificuldade. Percebe-se assim que esse modelo não difere muito daquele de 2010 analisado por Leal et. al.

Siqueira (2017) também descreve a Provinha Brasil de Língua Portuguesa:

Fundamentados nos dados da pesquisa, salientaram a necessidade de haver outras questões que contribuíssem melhor para a avaliação da leitura autônoma, melhor equivalência das duas provas e a devolutiva das provas aos professores conforme resultados das habilidades e não simplesmente das escalas de resultados, pois contribuiria para ações dentro das escolas de modo a beneficiar o aprendizado dos alunos.

A primeira questão da Provinha Brasil de 2016 avaliava se a criança associaria o grafema inicial ao fonema correto e apenas mostrava a imagem relacionada à palavra “foca” e indicava quatro alternativas de letras com o objetivo de o aluno selecionar a correspondente. A leitura da pergunta deveria ser realizada pelo aplicador da prova.

Questão 1

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

←³ Veja a figura.



←³ Marque um X no quadradinho em que aparece a letra inicial do nome do animal.

(A) Z
(B) V
(C) J
(D) F

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

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

A questão número 10 tinha o intuito de diagnosticar se a criança conseguiria identificar o assunto do texto de acordo com a imagem apresentada. A ilustração continha o Zé Gotinha, símbolo da vacinação infantil no Brasil.

Questão 10

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

←³ Observe o cartaz.



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

←³ Marque um X no quadradinho que mostra o assunto desse texto.

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

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

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

A última questão, de número 20, é mais complexa por não utilizar de imagens e permitir que o aplicador leia apenas as instruções, deixando ao aluno a função de ler o texto e as alternativas com o objetivo de interpretar o tema do texto.

Questão 20

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

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

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

ZANELATO, D.; CALDAS, J.; NEVES, N. Como os cachorros se comunicam entre eles? Revista Recreio, ano 12, n. 651, ago. 2012 (fragmento).

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

(A) O CÃO E SUA DESCENDÊNCIA DO LOBO.

(B) A FORMA DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS CÃES.

(C) O XIXI COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO.

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

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

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

Ao descrever as questões acima, o autor consegue evidenciar a dificuldade gradativa da prova, tendo indícios de psicometria e atender às diretrizes da Matriz Referencial da Provinha Brasil. Maria Teresa Estebán discorda desse modelo da Provinha Brasil por ser demasiadamente técnico e explica que:

O desempenho dos estudantes nos testes padronizados e a sua desejada melhora são interpretados como questões predominantemente técnicas, desconsiderando-se a complexidade dos processos escolares cotidianos. O próprio documento que apresenta a Provinha Brasil mostra a redução do processo de alfabetização como prática sociocultural para atender os estreitos limites das provas estandardizadas. Não se avalia o processo ensino-aprendizagem, mede-se o que se presta a ser verificado através de um teste de múltipla escolha (ESTEBÁN, 2016).

Siqueira (2017) afirma que “a psicometria adotada na Provinha revela-se como um limite (talvez o principal) para a compreensão e análise da verdadeira realidade do ensino na alfabetização.” Por ser focada na objetividade e não considerar a realidade de cada aluno, esse modelo de avaliação remete a uma educação bancária, mecânica em vez da avaliação dialógica pautada na educação libertadora que torna o momento avaliativo especial:

Logo, a avaliação dialógica surge como uma possibilidade para a prática pedagógica dos professores, tendo em vista a necessidade de utilização dos resultados da Provinha Brasil, tanto para a melhoria da qualidade do ensino quanto para a promoção da reflexão dialógica nos alunos acerca do sistema de escrita alfabética. Porém, é importante citar o tratamento de muitos professores “banqueiros” sobre a Provinha, pois a entendem como uma obrigação da escola, como um “saque” do conhecimento “depositado” e/ou não utilizam seus resultados para uma transformação social e pedagógica do ambiente escolar (SIQUEIRA, 2017).

Concordando com o olhar crítico de Siqueira à educação bancária, Furtado (2007) afirma que “a avaliação que só constata (e que na essência não é avaliação, mas apenas exame) é fruto de uma pedagogia comprometida com a consolidação de uma sociedade burguesa, em que operações como contatar, classificar e excluir são processos vitais para garantir a permanência dessa mesma sociedade”.

Siqueira (2017) indica que “a avaliação necessita ser processual e diagnóstica. É necessário o acompanhamento pedagógico do/a professor/a em todas as atividades realizadas por seus alunos, a fim de verificar o que está sendo aprendido e como está sendo a aprendizagem. Esse acompanhamento permite ao docente “mudar sua rota”, traçar novos métodos e recursos que venham garantir uma aprendizagem sólida e consistente em seus alunos, principalmente aqueles que estão com dificuldades na aprendizagem”.

Ao levantar essa reflexão, descreve uma avaliação que pode ser associada à avaliação mediadora defendida por Jussara Hoffmann:

O significado primeiro e essencial da ação avaliativa mediadora é o prestar muita atenção nas crianças, nos jovens, eu diria “pegar no pé” desse aluno mesmo, insistindo em conhece-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, “implicantes”, até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMAN, 2000)

Siqueira (2016) conclui que a Provinha Brasil tem suas limitações e ao avaliar o desempenho dos alunos na alfabetização interfere diretamente na gestão do processo de ensino e aprendizagem por meio das propostas de revisão do PPP, currículo e planos de aula com foco nas práticas avaliativas.

8 ANALISANDO O GUIA DE APRESENTAÇÃO, CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PROVINHA BRASIL DO ANO DE 2016

O Guia de Apresentação, Correção e Interpretação da Provinha Brasil e o Guia de Aplicação introduzem a breve explicação sobre a implementação dessa avaliação no ano de 2008 e orientações iniciais sobre o kit que compõe a prova:

Tanto a aplicação quanto a correção da avaliação podem ser realizadas pelo(a) professor(a), possibilitando um conhecimento imediato dos resultados da turma. Compreende-se que as reflexões sobre os resultados oferecidos pela Provinha Brasil podem colaborar para apoiar as práticas pedagógicas em sala de aula. Além disso, os dados e as informações que podem ser coletados permitem às Secretarias de Educação a revisão dos planejamentos, o estabelecimento de metas pedagógicas, a escolha dos componentes curriculares que precisam ser enfatizados, a adequação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades dos(as) estudantes e, ainda, a adoção de medidas pertinentes às realidades de cada escola ou rede. (INEP, 2016, Provinha Brasil)

O Guia define a avaliação como uma cultura não restrita à sala de aula, que prepara e alimenta decisões pedagógicas e políticas educacionais objetivando favorecer a aprendizagem, inclusive realizando mudanças materiais e didáticas se necessário.

O breve histórico da Provinha Brasil explica o motivo da escolha do segundo ano do ensino fundamental para aplicação da prova e sobre a inclusão de questões de matemática em 2011:

A primeira edição da avaliação ocorreu em 2008, com a aplicação do teste de Língua Portuguesa em turmas do 2º ano do ensino fundamental, em dois períodos: no início e no término do ano letivo. A opção pela aplicação da prova duas vezes ao ano (no início e no final) deveu-se ao entendimento de que a aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem dos(as) estudantes em termos de habilidades de leitura. Já a escolha pelo 2º ano do ensino fundamental objetivou testar estudantes que já tivessem pelo menos um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A partir de 2011, ampliou-se o entendimento da avaliação da alfabetização, incluindo instrumentos para monitoramento das habilidades de Matemática, a fim de garantir que fosse realizado o diagnóstico do processo de alfabetização de uma maneira ampla e, ao mesmo tempo, permitir o desenvolvimento de atividades e a reorganização da prática pedagógica dessa área de conhecimento. (INEP, 2016, Provinha Brasil).

Desde a inclusão da avaliação de matemática, o caderno do aluno contém 20 questões de Leitura e 20 questões de Matemática. “No que se refere à mediação, as questões podem ser de três tipos: totalmente lidas pelo(a) aplicador(a), parcialmente lidas pelo(a) aplicador(a) e totalmente lidas pelo(a) estudante” (INEP, 2016, Provinha Brasil). As questões são previamente aplicadas para grupos de estudantes como um pré-teste, para verificação do nível de dificuldade e possíveis alterações, se necessárias.

Ainda segundo o Guia de Apresentação, Correção e Interpretação (INEP, 2016), a Provinha Brasil busca identificar as habilidades de Leitura e Matemática as crianças já dominam, quais as dificuldades de aprendizagem apresentam e quais precisam consolidar nos primeiros anos do ensino fundamental para que os professores possam elaborar o planejamento pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos.

O documento em questão reafirma que a provinha tem caráter diagnóstico e beneficia os estudantes devido a permitir um processo de alfabetização satisfatório; servir como instrumento de identificação das dificuldades para os professores e reunir elementos para os gestores adequarem o planejamento curricular.

É sugerido que ocorra uma análise dos resultados e discussão coletiva na escola para que:

- avalie a distribuição dos conteúdos e habilidades da alfabetização e letramento, bem como das habilidades em alfabetização matemática, no ano e ao longo dos anos subsequentes, determinando quais deles irá privilegiar;
- compartilhe as metas da escola com as famílias de seus(suas) estudantes para acolher sugestões e, por meio desse diálogo, favorecer o interesse da família pelo aprendizado de seus(suas) filhos(as), além de oferecer subsídios para o acompanhamento da aprendizagem;
- compartilhe esses objetivos com os(as) próprios(as) estudantes para que sempre saibam o que deles(as) é esperado e para que possam, assim, monitorar seu processo de aprendizagem.
- Portanto, espera-se que este instrumento de avaliação seja de grande valia para o contínuo aperfeiçoamento da prática pedagógica e da gestão do ensino, colaborando, assim, para a melhoria da qualidade da educação das escolas brasileiras. (INEP, 2016, Provinha Brasil)

No Guia de Apresentação, Correção e Interpretação admite-se que a avaliação é padronizada e de caráter quantitativo, embora com significado qualitativo. Esteban não concorda com essa proposta de avaliações

quantitativas e as considera muito mecânicas, de modo a buscar uma universalização de indivíduos e da aprendizagem. Em seu livro “O que sabe quem erra?” explica que é um método quantitativo para avaliar e desconsiderar a humanidade dos sujeitos que fazem parte da rede de educação, rejeitando totalmente o processo necessário a um olhar mais subjetivo aos alunos (ESTEBAN, 2001).

No documento ressalta-se que a avaliação só tem sentido se sabe-se o que avaliar, quais os instrumentos mais adequados e como avaliar:

No caso da Provinha Brasil, o que é avaliado é definido com base na leitura das matrizes de referências. As Matrizes de Referência da Provinha Brasil elencam o que se pretende avaliar com esse instrumento, ou seja, os conhecimentos que se espera que os(as) estudantes tenham adquirido após o início do processo de alfabetização. As Matrizes são apenas referências para a construção dos testes. São, portanto, diferentes de uma proposta curricular ou de programas de ensino, que são mais amplos e complexos. (INEP, 2016, Provinha Brasil).

Seguindo a proposta dessa monografia, não haverá registro sobre as matrizes do caderno de matemática e apresenta-se aqui apenas as matrizes do caderno de Leitura, a qual divide-se nos quatro eixos abaixo:

1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita	Comentários
D1 – Reconhecer letras	D1.1 – Diferenciar letras de outros sinais gráficos.	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar em sequências com letras, desenhos, números, sinais de pontuação, a que possui apenas letras.
	D1.2 – Identificar as letras do alfabeto.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma única letra ditada pelo aplicador. • Identificar, entre várias sequências de letras, a sequência ditada pelo aplicador.
	D1.3 – Identificar diferentes tipos de letras.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar uma mesma palavra que se repete, escrita com letras de diferentes tipos, combinando letras: <ul style="list-style-type: none"> – de imprensa maiúsculas e minúsculas; – minúsculas de imprensa e cursiva. • Identificar mais de uma palavra que se repete, escritas com letras de diferentes tipos, combinando letras: <ul style="list-style-type: none"> – de imprensa maiúsculas e minúsculas; – minúsculas de imprensa e cursiva.
D2 – Reconhecer sílabas	D2.1 – Identificar número de sílabas a partir de imagens.	<ul style="list-style-type: none"> • Contar sílabas canônicas, com base em uma imagem. • Contar sílabas não canônicas, com base em uma imagem. • Comparar palavras dadas por imagens e relacionar as que possuem o mesmo número de sílabas.

1º EIXO		Apropriação do Sistema de Escrita	Comentários
D3 – Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas	D3.1 – Identificar vogais nasalizadas.	• Identificar a alternativa que corresponde ao nome de uma figura, apenas pela identificação da sílaba nasal inicial.	
	D3.2 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com correspondência sonora única; ex.: p, b, t, d, f).	• Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada. • Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde ao nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.	
	D3.3 – Identificar relação entre grafema e fonema (letra/som – com mais de uma correspondência sonora; ex.: c e g).	• Escolher, entre as alternativas, aquela que corresponde à letra inicial do nome de uma figura dada. • Escolher, entre as alternativas, o nome de uma figura, pelo reconhecimento do valor sonoro de apenas uma letra que varia no início, no meio ou no fim das palavras listadas.	
	D3.4 – Reconhecer, a partir de palavra ouvida, o valor sonoro de uma sílaba.	• Escolher, entre palavras listadas, aquela que corresponde ao que foi ditado pelo aplicador, a partir do reconhecimento da variação de apenas uma sílaba no início, no meio ou no fim das palavras.	
	D3.5 – Reconhecer, a partir de imagem, o valor sonoro de uma sílaba.	• Escolher o nome de uma figura, em que, nas alternativas, só varia uma sílaba no início, no meio ou no fim da palavra. • Comparar palavras e escolher aquelas que têm a mesma sílaba no início, no meio ou no fim.	

2º EIXO		Leitura	Comentários
D4 – Ler palavras	D4.1 – Estabelecer relação entre significante e significado.	• Estabelecer relação entre imagens e a escrita de palavras diversas. – A complexidade varia de acordo com o grau de dificuldade ortográfica apresentado pela palavra (formação canônica, não canônica e monossílabas).	
D5 – Ler frases	D5.1 – Ler frases.	• Escolher, entre alternativas de frases, a que corresponde a uma imagem. • Escolher, entre alternativas de frases, a que corresponde àquela ditada pelo aplicador (com ou sem apoio de imagem).	

2º EIXO	Leitura	Comentários
D6 – Localizar informação explícita em textos	D6.1 – Localizar informação explícita em textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o personagem principal, ações, tempo e espaço em narrativas não verbais lidas individualmente. • Localizar informações explícitas em outros gêneros textuais verbais ou não verbais. <p>– A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).</p>
D7 – Reconhecer assunto de um texto	D7.1 – Reconhecer o assunto do texto com apoio das características gráficas e do suporte.	<p>– A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).</p>
	D7.2 – Reconhecer o assunto do texto com base no título.	
	D7.3 – Reconhecer o assunto do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas ou do suporte).	
D8 – Identificar a finalidade do texto	D8.1 – Reconhecer a finalidade do texto com apoio das características gráficas do suporte ou do gênero.	<p>– A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).</p>
	D8.2 – Reconhecer a finalidade do texto a partir da leitura individual (sem apoio das características gráficas do suporte ou do gênero).	
D9 – Estabelecer relação entre partes do texto	D9.1 – Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e coesão textual.	<p>– A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).</p>

2º EIXO	Leitura	Comentários
D10 – Inferir informação	D10.1 – Inferir informação.	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir uma informação que decorre de outras informações presentes no texto. <p>– A complexidade varia de acordo com o gênero textual utilizado, o tamanho do texto, a sequência em que as ideias são apresentadas e a localização da informação no corpo do texto (início, meio ou fim).</p>

Esse modelo tão centrado nas habilidades, as questões elaboradas externamente à escola e a padronização de uma expectativa que engloba todos os estudantes, professores e escolas sem considerar sua realidade remetem ao

estudantes podem estar situados. Os níveis sugerem o ponto do processo de aprendizagem em que os(as) estudantes se encontram no momento de aplicação da Provinha Brasil e podem ser usados como referência para o planejamento do ensino e da aprendizagem. É importante esclarecer que cada um desses níveis apresenta novas habilidades e engloba as anteriores. Por exemplo: um(a) estudante que alcançou o nível 3 provavelmente já desenvolveu as habilidades dos níveis 1 e 2. Com base nos detalhamentos dos níveis de desempenho a seguir, o(a) professor(a) poderá identificar as habilidades que os(as) estudantes já dominam e as que ainda necessitam adquirir ou consolidar. Junto à descrição dos níveis, existem considerações e sugestões de trabalho para que os(as) estudantes progridam ao longo do processo de aprendizagem (INEP, 2016, Provinha Brasil).

No teste 1 da Provinha Brasil de Leitura de 2016, aplicado no primeiro semestre, os números de acertos adotados para a identificação dos níveis de desempenho dos(as) estudantes foram:

Teste 1 – 2016
Nível 1 – até 3 acertos
Nível 2 – de 4 a 9 acertos
Nível 3 – de 10 a 14 acertos
Nível 4 – de 15 a 16 acertos
Nível 5 – de 17 a 20 acertos

Neste Teste 2 da Provinha Brasil de 2016, são adotados os seguintes números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos(as) estudantes:

Teste 2 – 2016
Nível 1 – até 2 acertos
Nível 2 – de 3 a 7 acertos
Nível 3 – de 8 a 13 acertos
Nível 4 – de 14 a 15 acertos
Nível 5 – de 16 a 20 acertos

Fonte: INEP, 2016 – Guia de Apresentação, Correção e Interpretação da Provinha Brasil

Com relação ao nivelamento realizado pela Provinha Brasil, concordo com Maria Teresa Esteban ao criticá-lo por seu ato de rotular a criança:

Entender que a diferença não pode ser nivelada ou desnivelada, pois, expressa percursos de aprendizagem e de desenvolvimento peculiares, mostra a criança como capaz de aprender, o que mobiliza o/a professor/a a ensinar. Nessa ótica, a ação docente não tem o intuito de elevar o nível da criança, mas contribuir para que ela realize novas e mais profundas aprendizagens. O desconhecimento não desqualifica nem a criança nem o/a professor/a, mas desafia a ampliação da relação aprendizagem/ensino vivida no cotidiano escolar (2009, p. 53).

Embora cada nível descreva propostas de atividades pedagógicas, a análise dos resultados seja indicada para o professor mediar o desenvolvimento

dos alunos e oriente-se o compartilhamento dos indicadores aos pais, não há um projeto mais específico a considerar o contexto sociocultural dos sujeitos e as necessidades específicas não previstas por meio de dados quantitativos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa com foco na Provinha Brasil levantou questões e reflexões pertinentes à área da educação que foram mais amplas do que o esperado. Quando inicia-se uma busca com o olhar direcionado apenas às palavras avaliação educacional e Provinha Brasil, sem considerar todo o contexto histórico, social, jurídico e político, não há livro ou site de busca que pareça adequado.

Uma monografia que começou explicando suas intenções e conceituando o tema central expandiu para uma série de capítulos que agregaram subtemas essenciais à reflexão crítica e um olhar mais aguçado a questões como um sistema de exclusão disfarçado como aspecto ingênuo na propositalmente infantilizada “provinha”.

O site do Inep propõe que a Provinha Brasil tenha o papel de diagnosticar problemas na alfabetização visando as mudanças necessárias para promover o desenvolvimento do aprendizado, mas o faz com um método avaliativo que além de conter falhas em sua estruturação, como as divergências entre as duas etapas da prova, ainda se esconde atrás de um nivelamento que poderia ser facilmente renomeado para “nota”. Não se dá nota nessa prova, porém, pode rotular o estudante em um nível apenas quantificando, em data específica, o seu desempenho.

Não é de se surpreender a facilidade em relacionar a Provinha Brasil aos interesses mercantis do neoliberalismo, para o qual faz-se benéfico expor resultados ruins de escolas das regiões periféricas, por exemplo, e os bons resultados de instituições com mais recursos baseados em uma prova padrão que não considera as diferentes realidades cotidianas das escolas, dos alunos e profissionais da educação. Fica mais fácil convencer que há vantagens na

privatização e em utilizar a verba da educação em outras áreas se houverem dados mostrando péssimos resultados no campo educacional.

Visando essa sorrateira estratégia, foi essencial reafirmar a necessidade de conhecer bem os direitos conquistados e de ter voz na luta interminável pela educação pública, gratuita e de qualidade.

Enquanto os guias e cadernos elaborados externamente apresentam a função da Provinha Brasil como simplesmente diagnóstica e quantitativa com significado qualitativo, essa pesquisa mostra o quão difere do seu verdadeiro papel: classificatório e excludente, assim como qualquer avaliação que não seja progressiva e contínua.

Estamos vivendo ataques cada vez mais intensos à educação, principalmente aos docentes, que são ridicularizados toda vez que exigem a permanência ou acréscimo do considerado mínimo para que se cumpra qualquer direito relacionado à área educacional e não devemos recuar permitindo que se perca o que foi conquistando mediante lutas históricas.

Um dos pontos camuflados na Provinha Brasil para atingir aos professores é não incluí-los na elaboração da prova que será aplicada nas escolas em que trabalham, mas serem responsabilizados pelos maus resultados dos alunos nas provas e pela execução de propostas estabelecidas pelo Guia de Interpretação de acordo com os níveis atingidos pelos estudantes.

A Provinha Brasil é um exemplo de que deve-se continuar a cobrar do Estado sua responsabilidade voltada à educação pública e investir em processos avaliativos contínuos e qualitativos em vez de quantitativos.

Por fim, a pesquisa que contribuiu na construção deste trabalho acadêmico é fruto do meu real interesse pelo tema Avaliação Educacional. Conhecer mais sobre esse assunto e refletir minuciosamente sobre cada elemento que foi acrescentado no decorrer da escrita foi uma experiência intelectual extremamente gratificante.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo J. **Escola pública, comunidade e avaliação**. ESTEBAN, Maria, 1999.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.
- Constituição da República Federativa do Brasil. BRASIL. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em 07/09/2020.
- ESTEBAN, M. Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre fracasso escolar e avaliação**. 2001.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância**. Sisifo, n. 9, p. 47-56/EN 47-56, 2016.
- FURTADO, Júlio César. **Avaliação e mudança: necessidades e resistências**. Avaliação na educação. Pinhais: Melo, 2007.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: um estado de alerta permanente sobre o significado da ação educativa**. **Educação e Seleção**, n. 20, p. 57-61, 2013.
- HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Editora Mediação, n. 20, p. 10-35, 2000.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Provinha Brasil**, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso em 02/09/2020.
- LEAL, Telma Ferraz et al. **Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, p. 187-211, 2017.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 07/09/2020.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2008
- MONTEIRO, Rui Anderson Costa; GONZÁLEZ, Miguel León; GARCIA, Alessandro Barreta. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico**. Revista Eletrônica de Educação, v. 5, n. 2, p. 82-95, 2011
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação: exclusão ou inclusão? EccoS—Revista Científica**, v. 4, n. 1, p. 43-60, 2002.
- SIQUEIRA, Ivo Gustavo de Paiva. **Avaliação da alfabetização no Brasil: discutindo os limites e as possibilidades da Provinha Brasil**. 2018. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Unidade Delmiro

Gouveia, Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação es/colar**. Libertad, 2006.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. **Plano nacional de educação (2014-2024): reflexões sobre a alfabetização e o letramento**. Revista online de Política e Gestão Educacional, v. 24, n. 1, p. 37-54, 2020.