



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ANA CARLA PAULINO DA SILVA

PROVINHA BRASIL: UM POTENCIAL INSTRUMENTO AVALIATIVO?

JOÃO PESSOA
2021

ANA CARLA PAULINO DA SILVA

PROVINHA BRASIL: UM POTENCIAL INSTRUMENTO AVALIATIVO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes Miranda

JOÃO PESSOA
2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586p Silva, Ana Carla Paulino da.
Provinha Brasil: um potencial instrumento avaliativo? /
Ana Carla Paulino da Silva. - João Pessoa, 2021.
88f. : il.

Orientação: Maria da Conceição Gomes Miranda.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)
- UFPB/CE.

1. Avaliação da aprendizagem. 2. Aprendizagem. 3.
Provinha Brasil. I. Miranda, Maria da Conceição Gomes.
II. Título.

UFPB/BS/CE

CDU 37.091.26(043.2)

ANA CARLA PAULINO DA SILVA

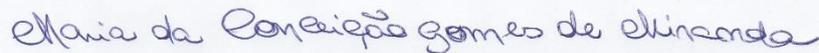
PROVINHA BRASIL: UM POTENCIAL INSTRUMENTO AVALIATIVO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Orientadora: Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes Miranda

Data de aprovação: 30 / 06 / 2021

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria da Conceição Gomes Miranda
Orientadora - UFPB

Profa. Dra. Elzanir dos Santos
Examinadora - UFPB

Profa. Dra. Idelsuíte de Souza Lima
Examinadora - UFPB

Dedico este trabalho a meu marido, a minha filha, minha querida mãe, minha avó minhas tias, a toda minha família e amigos que de maneira insubstituível me apoiaram de forma direta ou indireta na caminhada acadêmica; a Deus que sempre me guiou nesta empreitada.

AGRADECIMENTOS

É impossível agradecer a todas as pessoas que de alguma forma estiveram e estão ao meu lado, sendo em momentos de alegrias, serenos e ou apreensivos, fazem parte da minha vida, por isso de antemão agradeço a todas(os) de coração.

Agradeço a Deus pelas conquistas e bênçãos que Ele tem me proporcionado.

Ao meu querido companheiro Francisco Neto, que contribuiu significativamente para a minha formação. Pelo carinho, apoio e incentivo, por estar sempre ao meu lado e vibrar comigo a cada conquista almejada, não imagino minha caminhada sem o seu apoio.

À minha filha Anna Beatriz, pela paciência em entender os momentos de ausência, silêncio e recusa. Sua existência alegra meu viver, ilumina meu coração, me enche de coragem para enfrentar as dificuldades e vencê-las.

Agradeço à minha mãe pelo incentivo na vida e na minha formação; mesmo triste e preocupada com seus problemas, não me deixou desistir. Você é um exemplo de superação e resistência.

À minha avó que, com a sua simplicidade e humildade, me deu carinho, amor e sempre cuidou de mim.

À minha tia Cosma, pelo incentivo e por me fazer sentir que sou capaz. Admiro-te demais, amarei-te eternamente.

À minha tia Mônica, pelo carinho. Nunca vou esquecer o que você fez por mim quando tive minha filha.

Às minhas tias Fátima, Tereza, Cristina, Maria Aparecida e Socorro, por participarem de minha vida, pelo incentivo e por acreditarem em mim.

Aos meus irmãos que, mesmo estando “distantes”, guardo em meu coração.

Aos meus sobrinhos e sobrinha, pelo carinho. Amo vocês.

Aos meus primos(as), que considero como irmãos(as), pelos incentivos, convivência e alegrias compartilhadas.

Ao meu pai, pelas belas recordações e bons momentos quando criança.

Enfim, a todos os meus familiares de um modo geral, pelo apoio, carinho, incentivo e pela companhia. A presença de vocês é meu refúgio.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria da Conceição, que aceitou prontamente me orientar. Obrigada pela paciência, dedicação nas horas de dúvidas, suporte, correções e, sobretudo, pelo constante incentivo, me fazendo confiar que tudo daria certo.

Às amigas com quem convivi durante esses quatro anos de graduação na UFPB. Às amigas Flávia Rayane, Priscilla Regina, Amanda Amável, Natália Meireles, Dália Figueiredo, Juliana Nattany, Rebeca, Fabiana, Mayara, Lucia Lemos, Perla, Jheniffer Santos, pelos momentos descontraídos nas longas tardes da “UF”, que permitiram que essa jornada se tornasse mais leve, regada à risos e conversas.

À Raysla, Maria Carolina, Chiara, Bruna, Priscila Falcão, Érica Karolyne, Viviane, Natalia Doiá e Edilene Firmino, pela amizade construída dentro da UFPB, pelos bons momentos e boas conversas.

À professora Idel, agradeço imensamente por compor essa banca e contribuir para o aprimoramento deste trabalho. Agradeço por contribuir na minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Sempre atenciosa para comigo, zelosa, prestativa, comprometida com seu trabalho e com os alunos, uma profissional exemplar.

À minha querida professora Elzanir dos Santos, com quem aprendi tanto, e que me ensinou a ver a avaliação de outra forma, me inspirando e impulsionando a pesquisar sobre o tema; a senhora para mim é referência como e pessoa e como profissional. Obrigada pelas oportunidades que me proporcionou e pelos incentivos. Obrigada por aceitar o convite para compor essa banca. Seu conhecimento excepcional sobre avaliação enriquecerá significativamente o presente trabalho.

À professora Adelma Costa, pelos incentivos e motivações. Há professores que marcam positivamente a vida de seus alunos para sempre, e a senhora é um desses. A senhora desperta uma nova consciência de modo irreversível e transforma o modo de ver o mundo. Os seus ensinamentos foram além dos conteúdos do currículo. Obrigada por acreditar na educação e nas pessoas, por oportunizar novos aprendizados e ajudar a transformar este mundo em um lugar melhor; se não fosse a senhora, talvez esse trabalho sequer existisse.

À Ana Paula (Teia), pelo apoio, preocupação, suporte e por ter estado ao lado da minha mãe em um dos momentos mais difíceis de sua vida.

E, por fim, mas não menos importante, agradeço às professoras e ao professor que responderam a pesquisa, contribuindo para que esse sonho se tornasse possível.

*...que os professores saibam substituir sempre as
palavras que ferem pelas palavras que ajudam.*

Charles Hadji

RESUMO

Este estudo apresenta como tema central a avaliação da aprendizagem, tendo como objetivo geral, analisar a concepção avaliativa dos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre a Provinha Brasil e como objetivos específicos: identificar a concepção de avaliação que fundamenta a prática dos professores; verificar a articulação entre a Provinha Brasil e avaliação da aprendizagem; descrever como a Provinha Brasil influencia a prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Este instrumento se caracteriza como uma avaliação em larga escala com o propósito de monitorar a alfabetização e letramento dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. Sendo assim, nos respaldamos nos pilares teóricos de Afonso (2000), (2008), (2009), Luckesi (2000), (2011), Hoffmann (2019), Libâneo (2014), Esteban (2002), (2012), entre outros. Para alcançar os objetivos propostos realizou-se inicialmente a pesquisa bibliográfica, enquanto etapa inicial do processo metodológico, o estudo foi de natureza qualitativa com pesquisa de campo no formato online, em que utilizou-se como instrumento de coleta de dados, um questionário on-line elaborado a partir de uma formulário virtual (Google Forms), no qual foi criado um link e divulgado em ambiente virtual (WhatsApp), atendendo a 12 professores do 2º ano do ensino fundamental, tendo em vista que a Provinha Brasil é uma avaliação aplicada aos alunos nessa etapa de escolarização. A partir das informações coletadas foi possível identificar, que grande parte dos professores pesquisados acredita que a Provinha Brasil é um instrumento capaz de avaliar o estágio de desenvolvimento/proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Provinha Brasil.

ABSTRACT

This study presents as central theme the evaluation of learning, with the following general objective: analyzing the evaluation conception of teachers of the 2nd year of elementary school on Provinha Brasil, and specific objectives: identifying the conception of evaluation that underlies the practice of teachers; verifying the link between Provinha Brasil and learning evaluation; describing how Provinha Brasil influences the pedagogical practice and the way to evaluate student learning. This instrument is characterized as a large-scale assessment with the purpose of monitoring the literacy of students enrolled in the second year of elementary school. Thus, we are supported by the theoretical pillars of Afonso (2000) (2008) (2009), Luckesi (2000) (2011), Hoffmann (2019), Libâneo (2014) Esteban (2002) (2012), among others. To achieve the proposed objectives it was initially performed the bibliographic research as the initial step of the methodological process, the study was qualitative in nature with field research in online format, for which we used as an instrument of data collection an online questionnaire prepared with a virtual form (Google Forms), a link was created and sent through social media (WhatsApp), reaching twelve teachers allocated on the 2nd year of elementary school, considering that Provinha Brasil is an assessment applied to students at this stage of schooling. From the information collected it was possible to identify that most of the teachers surveyed believe that Provinha Brasil is an instrument capable of assessing the stage of development/proficiency in Portuguese and Mathematics.

Keywords: Assessment. Learning. Provinha Brasil.

LISTA DE SIGLAS

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

ENCCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de Descritores sobre Avaliação	19
Quadro 2 - Interpretação dos níveis de desempenho - Leitura (teste 1 – 2016a)	37
Quadro 3 - Interpretação dos níveis de desempenho - matemática (teste 1 – 2016b)	39
Quadro 4 - Perfil dos sujeitos pesquisados.....	49
Quadro 5 - Definição de avaliação da aprendizagem na concepção dos (as) Professores (as).....	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cidade/Estado (residência) dos (as) respondentes	48
Gráfico 2 - Escola em que leciona pertence à rede de ensino pública:	54
Gráfico 3 - Tempo de experiência como docente:	54
Gráfico 4- Instrumentos avaliativos	59
Gráfico 5 - Provinha Brasil como instrumento avaliativo do nível de alfabetização em relação à leitura e a escrita.....	61
Gráfico 6 - Provinha Brasil como instrumento avaliativo do nível de alfabetização em Matemática ..	63
Gráfico 7 - Provinha Brasil: influência na prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos.	64
Gráfico 8 - Antes da Provinha Brasil as crianças demonstram que:	67
Gráfico 9 - Durante a aplicação da Provinha Brasil as crianças demonstram que:	68
Gráfico 10 - Após a aplicação da Provinha Brasil as crianças demonstram que:	69
Gráfico 11 - Intervenção com as informações.....	70
Gráfico 12 - Provinha Brasil: instrumento para ranquear	72

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2.1 Situando a avaliação: breve introdução	25
2.2 Avaliação educacional: avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem	32
2.3 Breve contexto sobre a Provinha Brasil	35
3 METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA	44
3.1 Tipologia da pesquisa – Quanto aos objetivos	44
3.1.1 Quanto à abordagem do problema.....	44
3.1.2 Quanto ao método	45
3.2 Sujeitos pesquisados.....	46
3.3 Procedimentos de coleta e análise das informações	46
4 TECENDO AS INFORMAÇÕES COLETADAS: REFLEXÕES SOBRE COMO OS PROFESSORES CONCEBEM E SE MANIFESTAM EM RELAÇÃO A PROVINHA BRASIL	48
4.1 Identificação do público-alvo da pesquisa	48
4.1.1 Quem são as professoras pesquisadas?	49
4.2 Palavras que evidenciam a concepção de avaliação da aprendizagem concebida pelos professores(as) do 2º ano do ensino fundamental	54
4.3 de avaliação utilizados pelos docentes	59
4.4 Provinha Brasil: um instrumento capaz de indicar o estágio de alfabetização, leitura e escrita ..	60
4.5 Provinha Brasil: um instrumento capaz de indicar o estágio da alfabetização na área de Matemática.....	62
4.6 Provinha Brasil: influência sobre a prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos	64
4.7 Provinha Brasil: antes, durante e depois.....	67
4.8 Provinha Brasil: uma intervenção após o resultado das avaliações	70
4.9 Provinha Brasil: um instrumento para ranquear?	71
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	76
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DA PROVINHA BRASIL	81

1 INTRODUÇÃO

Ao se falar em avaliação, logo pensamos em provas e testes, emerge a imagem de um método sombrio, doloroso, que se dá de forma pontual, desconsiderando todo o processo de ensino-aprendizagem, passando a considerar apenas o que está registrado nas provas e/ou testes. Geralmente surgem os castigos, caso a nota não seja considerada boa, os quais podem ser demonstrados de forma sutil, como comparações com outros colegas, ou vai mais além, como ameaças de reprovação. Isto desenvolve sentimento de medo, ansiedade e culpa no aluno.

A função da avaliação, no entanto, é colaborar para que o aluno se desenvolva de forma satisfatória e proveitosa. Portanto, a avaliação tem como função diagnosticar a qualidade e o processo de aprendizagem dos estudantes, conduzindo para uma ação adequada, tendo em vista a melhoria dos resultados. Desta forma, o ato de avaliar delinea um caminho em busca da aprendizagem do aluno por meio de uma análise qualitativa.

Assim, a justificativa de investigar a avaliação da aprendizagem diz respeito ao surgimento de inquietações referentes ao tema, indagando como a avaliação por vezes serve de instrumento para ameaçar, castigar e oprimir o aluno. A partir da minha participação enquanto aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB – no Campus I, na disciplina Avaliação da Aprendizagem, comecei a compreender a complexidade e a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Devido ao interesse e às inquietações a respeito da temática fui instigada a aprofundar meus estudos acerca do tema; logo me inscrevi no projeto de extensão “Contribuições da Avaliação da Aprendizagem Para os Processos de Democratização do Ensino”, no qual tive a oportunidade de compreender melhor a temática através de estudos e reflexões sobre as concepções e práticas da avaliação da aprendizagem e sua relevância para o processo de democratização do ensino.

A partir da disciplina mencionada, relembrei minha trajetória na educação básica e o motivo do medo das provas, testes e apresentações. A avaliação ocorria de forma pontual, então o aluno que tivesse mais habilidade em decorar os assuntos ministrados em sala de aula e o conteúdo dos livros didáticos destacava-se sobre os demais.

A relação entre professor e aluno era muito rígida, com pouca ou nenhuma empatia; o ensino era tradicional, isto é: as avaliações pouco focadas no processo de aprendizagem do aluno. A avaliação era sinônimo de prova, na qual avaliar significava apenas atribuir nota ao

aluno de acordo com suas respostas, ou seja, se fizesse uma boa prova, era aprovado, caso contrário, era reprovado. Desta forma, o professor dava ao aluno a incumbência de passar de ano a partir de uma determinada nota, e a terrível sentença de repetir o ano escolar para aqueles alunos que não conseguissem alcançar a nota preestabelecida. O produto era mais importante do que o processo. Estes fenômenos se distanciam das leituras e discussões feitas durante a disciplina Avaliação da Aprendizagem.

Durante a minha vida houve rupturas escolares, nas quais passei um bom tempo sem estudar, pois acreditava que a escola não era lugar para mim. Tinha dificuldade em entender certos assuntos e me culpava por não aprender, não entender o que o professor explicava, afinal, ele estava fazendo seu trabalho que era compartilhar seu conhecimento. Pensava que “o problema era meu que não entendia”.

No entanto, meu sonho era terminar os estudos, e me matriculei na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Neste contexto, conheci uma professora maravilhosa, Adelma Costa. Em um determinado dia do ano de 2013, a referida professora explicou para seus alunos (inclusive eu) sobre o Enem – como eram realizadas as provas, as áreas de conhecimento abrangidas e como eram calculadas as notas. Em seguida, propôs que fizéssemos uma redação com o tema daquele ano, que foi “Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil”.

Ao entregar a redação corrigida, a professora me parabenizou e na folha havia escrito “excelente texto”. Mesmo que soubesse que esse texto não foi excelente, isto me impulsionou a fazer a prova do Enem, pois esta frase me encheu de coragem, de esperança e do sentimento de que eu seria capaz, embora tivesse passado anos longe da escola e estivesse próxima a conclusão do ensino médio na modalidade EJA, tendo em vista o preconceito e a discriminação cultural que impera sobre esta modalidade de ensino, se configurando como uma modalidade de ensino compensatória para suprir a perda da escolarização na idade apropriada, culminado para uma escolarização mínima. Essa concepção restrita acaba deixando o aluno da EJA com sentimento de limitação quanto ao prosseguimento de seus estudos, principalmente para ingressar no ensino superior.

A EJA é marcada pela história de luta pelo direito à igualdade e à educação. Para promover o sucesso escolar desses sujeitos, os professores têm uma função fundamental para influenciar sua permanência contexto escolar. Neste sentido a avaliação vincula-se aos processos desenvolvidos sob a ótica da emancipação social, sendo indispensável para que as práticas escolares sejam democratizadas.

Desta forma, não podemos desconsiderar a potencialidade da avaliação da aprendizagem e sua influência para a conservação ou a transformação da própria sociedade e de seus indivíduos. A prática classificatória da avaliação é antidemocrática e excludente, pois não conduz a uma tomada de decisão, para o progresso, para o crescimento e, ainda pior, preocupa-se com quantidade e não com qualidade, uma vez que o aluno necessita de uma “quantia” de nota para ser aprovado, quando a preocupação essencial deveria ser avaliar o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A avaliação escolar é uma peça fundamental para o desenvolvimento de nossa sociedade e, conseqüentemente, do indivíduo. Entretanto, o modo como os professores avaliam os estudantes tem colaborado para a separação e a exclusão dos estudantes em processos dentro e fora da sala de aula, visto que é corrente a composição de grupos e de salas de aulas formados por alunos de acordo com o grau de satisfação pré-estabelecido. Na visão de Hoffmann (2019a), essa separação de turmas homogêneas acarreta sérios prejuízos à autoestima e ao desenvolvimento dos alunos, resultantes das expectativas rígidas da escola em relação às atitudes e aos ritmos de aprendizagem, emergindo rótulos como: alunos “lentos”, “agitados”, “atrasados”, entre outros, todos classificatórios, por não se enquadrarem no padrão. Esses rótulos são levados pelos alunos pela vida afora, seja dentro do contexto escolar ou fora dele.

Nesse sentido, é necessário que a avaliação se enquadre como uma ferramenta investigativa em função do ensino e da aprendizagem para que se alcance resultados satisfatórios, e não para rotular, culpar, aprovar/reprovar. Assim, a avaliação assume o papel de auxiliar o desenvolvimento cognitivo, cultural, social e político do aluno.

Dessa maneira, a avaliação é um campo complexo e amplo, que não se restringe ao âmbito da sala de aula ou da relação entre professor e aluno. Além do campo escolar, ela se ramifica também no familiar, político e na sociedade como um todo.

Vale ressaltar que a escola também passa por avaliações, podendo essas ser internas e/ou externas. Peroni (2009) apresenta que os principais testes de avaliação em larga escala da educação básica brasileira são: Provinha Brasil, Prova Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Além da disciplina Avaliação da Aprendizagem e da atividade de extensão “Contribuições da Avaliação da Aprendizagem para os Processos de Democratização do Ensino”, tive a oportunidade também de participar do Programa de Iniciação à Docência

(PIBID). Esse programa insere os licenciandos no contexto escolar durante o curso de graduação. Assim, pude vivenciar e experienciar o cotidiano de uma escola e de uma sala de aula, possibilitando acompanhar os processos de ensino e aprendizagem, os processos avaliativos e todas as atividades do contexto escolar de forma reflexiva.

Desta forma o meu interesse em pesquisar sobre concepções avaliativas e avaliações em larga escala fomentou em 2018, através do programa PIBID, no qual presenciei a forte influência da avaliação externa no contexto escolar e da sala de aula. Por vezes, os professores regentes da sala não tinham como autorizar a execução das atividades a serem desenvolvidas pelas(os) bolsistas, alegando que haveria avaliações externas, tais como a Provinha Brasil. Os professores precisavam reforçar e focar nos conteúdos que mais são cobrados nas provas externas, assim, seria difícil ceder algumas horas para o desenvolvimento da oficina pedagógica, já que se corria o risco de serem desenvolvidos conteúdos que não seriam cobrados nas avaliações em larga escala, principalmente os referentes a disciplinas como História e Geografia, por exemplo.

Logo, fui percebendo a lacuna existente entre a teoria e a prática no que se refere à avaliação externa, a exemplo da Provinha Brasil, objeto de estudo de nossa pesquisa. Essa avaliação se fundamenta em provas padronizadas e periódicas focadas nas disciplinas específicas de Português e Matemática, desconsiderando a diversidade dos contextos sociais, culturais e econômicos nos quais as crianças estão inseridas.

O referido programa, bem como a disciplina obrigatória do curso de Pedagogia e o projeto de extensão, contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma reflexão crítica acerca da avaliação e o interesse pelo tema. Nesse espaço de aprendizagens me deparei com textos, discussões e experiências que desvelaram as diversas concepções da avaliação da aprendizagem. Dentre as muitas possibilidades de avaliação apresentadas, uma me chamou a atenção particularmente: a avaliação emancipatória formativa. Essa me pareceu uma alternativa viável para os modelos de avaliação classificatórios, pontuais e meritocráticos.

Por conseguinte, a discussão sobre os processos avaliativos é de suma importância, tanto no campo escolar, quanto na sociedade. Ela possibilita a reflexão sobre os diversos aspectos que estão implicados na avaliação; permite também que a avaliação passe a ser vista como um processo e não como um ato pontual, sinônimo de provas, testes, notas, aprovação, reprovação, apartado do processo de ensino e aprendizagem.

Com o propósito de pesquisar os trabalhos produzidos na Universidade Federal da Paraíba referentes ao tema do estudo, foi feito um levantamento bibliográfico, objetivando

reunir os trabalhos presentes em seu Repositório Eletrônico Institucional (REI). Para isso, foram utilizados descritores (palavras-chave) referentes à Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Externa, Avaliação em larga escala e Provinha Brasil.

A partir do tema de pesquisa selecionado, elencamos as temáticas relacionadas à avaliação com suas respectivas palavras-chave presentes nos trabalhos acadêmicos, sendo estes produzidos por discentes do ensino presencial ou do ensino à distância, ou seja, não houve seleção quanto à modalidade de ensino. Optamos pelo recorte temporal, adotando o quinquênio de 2015 a 2019.

Quadro 1 - Levantamento de Descritores sobre Avaliação

TÍTULO	AUTORIA (ANO)	PALAVRAS-CHAVE
Avaliação da aprendizagem: problematização acerca do processo avaliativo no ciclo de alfabetização /	SILVA, Edília Celestino (2015).	- Avaliação - Alfabetização - Formação continuada
Influência da gestão no IDEB em escolas de qualidade no município de João Pessoa	SILVA, Laylla Lima da (2015).	-Práticas pedagógicas -Educação básica -Gestor escolar
Feedback como ferramenta de ensino: implicações na avaliação individualizada	PONTES, Daniele Batista Domingues. (2015).	-Educação - avaliação da aprendizagem -Aprendizagem - Feedback -Habilidade social educativa - Feedback
Avaliação da aprendizagem em matemática: um olhar às práticas na Rede Pública de Ensino de Mamanguape/PB	SILVA, Fabricio de Lima Bezerra. (2015).	- Avaliação - Aprendizagem - Matemática - Professor
A Avaliação da Aprendizagem no Projeto Didático do Estágio Supervisionado.	MEDEIROS, Neuzineide Dos Santos (2016).	- Avaliação - Projeto didático - Aprendizagem - Ensino
Competências de leitura: um estudo em provas de português de escolas públicas na Paraíba	CARVALHO, Deise Franco de (2016).	-Leitura -Competências -Avaliações
Prova: fugir ou enfrentar, eis a questão estudo sobre a percepção do aluno frente à avaliação.	BARBOSA, Gilmar Ramos (2016).	-Avaliação da aprendizagem -Ensino - aprendizagem -Alunos - avaliação da aprendizagem
Avaliação da aprendizagem matemática: o que pensam	CHAVES, Francisco de Assis.	-Instrumento de avaliação da matemática

alunos da rede municipal de ensino de Alagoa Grande - PB.	(2016).	-Ensino e aprendizagem da matemática -Metodologia de ensino da matemática
Avaliação como um elemento para o processo de ensino aprendizagem	SILVA, Silvana Pereira da (2016).	-Avaliação educacional -Ensino - aprendizagem -Escola - aluno -Professor
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma reflexão necessária para professores e alunos	CAMPOS, Maria Sonha Chagas (2016).	-Avaliação escolar -Ensino - aprendizagem -Ensino fundamenta
Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem escolar	PEREIRA, Francinilma de Medeiros Rodrigues (2016).	-Avaliação -Escola -Aprendizagem
Avaliação da aprendizagem e a educação infantil	LIMA, Geiningela Adromeda Bernardo de (2016).	-Avaliação da aprendizagem -Educação infantil -Métodos avaliativos
A avaliação matemática no sistema escolar público da cidade de Rio Tinto	MORAIS, Flávio Ricardo Souza de (2016).	-Matemática -Ensino e Aprendizagem -Avaliação de aprendizagem -Educação - Rio Tinto
Análise da avaliação da aprendizagem na disciplina de química em duas escolas da Paraíba	FARIAS, Fellipe Freire Santos de (2017).	-Ensino-aprendizagem em química -Avaliação da aprendizagem em química
Avaliação educacional: concepções e reflexões do processo ensino-aprendizagem	SANTOS, Luciana Elita Alves dos; Barbosa, Sara Victor dos Santos (2017).	-Avaliação educacional -Ensino – aprendizagem -Educação
Análise da prática docente de biologia frente aos instrumentos e limitações da avaliação da aprendizagem	BATISTA, David Espinola (2017).	-Ensino-aprendizagem em biologia -Instrumentos avaliativos -Avaliação de aprendizagem – limitações
Correção do texto escolar: concepções e prática dos estudantes do curso letras-português	CRUZ, Joeliane da Silva (2017).	Correção textual Produção de texto Avaliação
Avaliação mediadora no contexto do PROEJA: um estudo de caso no Instituto Federal da Paraíba	COSTA, Yashmin Nascimento Vieira da (2017).	-Avaliação educacional -Avaliação de aprendizagem -Avaliação mediadora -PROEJA (programa de educação de jovens e adultos)
A avaliação na perspectiva dos docentes na Escola E. E. I. F. “José Vieira”	FALCÃO, Marlene Eneas da Silva (2017).	-Educação infantil -Avaliação da aprendizagem -ensino – aprendizagem
Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização: perspectivas dos professores do campo da rede municipal de Taperoá - PB.	ARAÚJO, Daiane Rodrigues de. (2018).	- Avaliação da aprendizagem - Alfabetização - Ensino - aprendizagem

As concepções de avaliação da aprendizagem dos docentes dos anos finais do ensino fundamental: um estudo na Escola Municipal Cantalice Leite Magalhães, na Paraíba.	CHAVES, Cleide de Sousa (2018).	- Avaliação educacional - Ensino – aprendizagem - Docentes
Métodos Avaliativos no Ensino de Ciências: uma análise da percepção discente sobre a avaliação	FARIAS, Mércia Inara Rodrigues de (2018).	-Avaliação da aprendizagem- Percepção dos discentes -Ensino de ciências - Ensino fundamental -Educador
As concepções dos professores de matemática sobre a prova escrita	SILVA, Valdeyres Dias da (2018).	-Matemática -Professores de matemática -Professores – Avaliação
A avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a prática avaliativa dos docentes.	MORAIS, Ângela Meyre Diniz de (2018).	- Avaliação - docente - aprendizagem
A avaliação da linguagem oral das crianças na educação infantil	ARAÚJO, Andreia Sousa de (2018).	Linguagem oral Ensino – aprendizagem Avaliação educacional Educação infantil
Desempenho dos estudantes de Pedagogia em avaliação de larga escala: uma análise com base nas questões de conhecimento específico do Enade	OLIVEIRA, Thares dos Santos (2018).	-Formação docente -Avaliação pedagógica -Estudantes – pedagogia
A relevância da avaliação escolar no 5º ano do ensino fundamental: contribuição para o processo de construção de conhecimento do aluno	SANTOS, Simone Teixeira dos. (2018).	-Avaliação da aprendizagem -Construção do conhecimento -Ensino – aprendizagem -Educação
A avaliação da aprendizagem na perspectiva da educação popular: contribuições para a resignificação da prática pedagógica na educação de jovens e adultos	SANTOS, Tays de Sousa (2018).	-Educação de jovens e adultos -Educação popular -Avaliação da aprendizagem -Ensino - aprendizagem
Avaliação na educação infantil: refletindo a prática desenvolvida em duas escolas do município de Mari/PB	ARAÚJO, Lucieide da Silva (2018).	- Educação infantil -Avaliação da aprendizagem -Prática docente Professores
Concepções de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental: o olhar dos estudantes	FIRMINO, Márcia Salustino (2018).	-Avaliação da aprendizagem -Estudantes -Ensino fundamental
Avaliação da aprendizagem	SOUZA, Luciano Antônio de (2019).	- Escola do campo;

contexto de uma escola do campo		-Avaliação da Aprendizagem; - Educação do campo; - Ensino – aprendizagem.
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental no ciclo de alfabetização: tempos de admirar, refletir e reconstruir.	ARAÚJO, Beatriz Santos de Oliveira (2019).	- Avaliação educacional; - Anos iniciais; - Ensino fundamental; - Ensino – aprendizagem.
A autopoiese como ferramenta na aprendizagem e avaliação.	DIAS, Luana Fernandes. (2019)	-Autopoiese. -Práticas inovadoras. -Autonomia
Avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de João Pessoa: ditos e feitos	CUNHA, Suênia Roberta Ferreira de Carvalho (2019).	- Ensino – aprendizagem; - Avaliação educacional; - Prática de ensino; - Educação infantil.
Avaliação da aprendizagem: que concepções têm norteado as práticas avaliativas de professores da EJA?	SILVA, Nayara Suellen de Oliveira (2019).	-Avaliação da aprendizagem -Educação de jovens e adultos -Professores -Práticas avaliativas

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional REI-UFPB. Elaboração da autora.

Dada a necessidade e a importância de refletir e discutir a temática em questão, existem vários trabalhos desenvolvidos sobre o tema. No entanto, não foram encontrados Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) análogos ao tema proposto, abordando a Provinha Brasil ou Avaliação em larga escala em consonância com a avaliação da aprendizagem, logo, isto prova a originalidade da pesquisa em questão.

Deste modo, defendemos que o presente trabalho é de grande valia, dada a crescente interferência do Estado sobre a avaliação das instituições de ensino, configurando-se como avaliador do sistema educacional brasileiro. Este trabalho visa contribuir para uma reflexão crítica em relação à avaliação padronizada e externa, a exemplo da Provinha Brasil, objeto de estudo da presente pesquisa.

Assim, pude perceber a importância e a complexidade da avaliação, que não se limita apenas às provas, conceitos e notas. A avaliação tem potencial para contribuir de forma significativa no processo de desenvolvimento do aluno, quando o foco é na aprendizagem. Também pude perceber a importância da instituição escolar e do professor no que diz respeito à transformação ou manutenção da sociedade vigente.

Diante das inquietações, surgiu a questão central, que constitui na pergunta da pesquisa: qual a concepção avaliativa dos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre a Provinha Brasil?

Para o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar a concepção de avaliação que fundamenta a prática dos professores;
- b) Verificar a articulação entre a Provinha Brasil e avaliação da aprendizagem;
- c) Descrever como a Provinha Brasil influencia a prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa constituiu-se, primeiramente, do levantamento da produção científica que trata do tema Avaliação da Aprendizagem e da Provinha Brasil, tendo como base os principais teóricos da área de conhecimento, seguido das fontes documentais da Provinha Brasil disponibilizados *online* em plataformas oficiais, que auxiliaram na compreensão da criação do teste, bem como dos objetivos, aplicação, entre outras características do exame em larga escala. A segunda parte da pesquisa tratou da aplicação do questionário com os professores do 2º ano do ensino fundamental.

Este texto foi organizado em quatro capítulos, além da introdução. Ficaram assim apresentados: no segundo capítulo apresentamos e discutimos as categorias teóricas concernentes à avaliação da aprendizagem, avaliação educacional e Provinha Brasil. O terceiro capítulo é composto pela apresentação da metodologia adotada para a construção da pesquisa e análise das informações, apontando a tipologia da pesquisa, os objetivos, os procedimentos técnicos, a abordagem do problema quanto ao método, o perfil dos sujeitos da pesquisa, dos procedimentos da coleta de análise e das informações levantadas.

No quarto capítulo, são apresentadas e discutidas as análises das informações produzidas durante a pesquisa, as quais foram divididas com base nas perguntas elaboradas no questionário: identificação do público alvo da pesquisa, quem são os(as) professores(as) pesquisados(as); as palavras apresentadas pelos professores(as) para definir avaliação da aprendizagem; os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos docentes; se os docentes consideram a Provinha Brasil um instrumento capaz de aferir o estágio de desenvolvimento da criança na leitura e na escrita e na área de Matemática; a Provinha Brasil enquanto possível influenciadora da prática organizacional do trabalho docente; a reação das crianças antes, durante e depois do teste; o que ocorre após o resultado do teste no contexto escolar; por fim, se a Provinha é um instrumento utilizado para ranquear as escolas em que professores e alunos estão inseridos. No quinto e último capítulo apresentamos as considerações finais, recapitulando a trajetória da pesquisa bem como o cumprimento dos objetivos propostos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ato de conceber a avaliação como prática pontual e estática contribui para um modelo classificatório, excludente e meritocrático. Dar ênfase apenas aos resultados de provas ou testes torna o procedimento avaliativo desvinculado do processo de ensino e aprendizagem e sem conexão com a realidade dos alunos.

Nesta lógica classificatória e excludente, idealizam as práticas avaliativas como um instrumento neutro para verificar, quantificar e medir a aprendizagem dos alunos, convertendo esses fatores em notas que resultarão na promoção ou a repetência, no entanto, Biani e Betini (2010, p. 83), afirma que:

É preciso superar estas práticas, pois elas são decorrentes de orientações baseadas numa política de manutenção da ordem vigente, de formação de alunos obedientes, que não vejam na apropriação dos conhecimentos sistematizados uma possibilidade de superação desta ordem, ainda que em nível micro.

No entanto, não é papel da avaliação excluir, classificar, disseminar comparações, medo, ansiedade ou frustrações. A função da avaliação é subsidiar o processo de ensino e aprendizagem para que os alunos se desenvolvam com qualidade. Ou seja, o seu papel é colaborar para que o aluno se desenvolva de forma satisfatória (LUCKESI, 2011). Para o autor, a avaliação deve “[...] investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária” (LUCKESI, 2011, p. 62). Desta forma, o ato de avaliar se configura por delinear um caminho em busca da aprendizagem do aluno por meio de uma análise qualitativa.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, Art. 24, inciso V, ao referir-se à avaliação, preconiza que: “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Deste modo, a avaliação deve se dar de forma processual ao longo de todo o ano e não em momentos isolados, como apenas em provas e testes, por exemplo. Portanto, a avaliação deve oportunizar o crescimento do aluno e ajudar os professores a aprimorar seus procedimentos didático-pedagógicos. Assim, em um modelo de avaliação emancipatório, professores e alunos podem rever suas práticas, possibilitando a transformação delas, caso seja necessário, para assim superarem as possíveis dificuldades.

É perceptível que a avaliação é um tema que vem sendo amplamente debatido, tanto no viés da avaliação da aprendizagem quanto no viés da avaliação externa, em virtude da importância da formação de uma cultura de avaliação que tenha como primazia a valorização do desenvolvimento integral do aluno como sujeito histórico. No entanto, apesar de ser um tema amplamente discutido e pesquisado, a avaliação enquanto processo com foco na aprendizagem ainda é um desafio a ser superado.

2.1 Situando a avaliação: breve introdução

Sendo a avaliação parte integrante e permanente do processo ensino e de aprendizagem, ela se torna uma ferramenta pedagógica importante para alcançar os objetivos e buscar alternativas para garantir a formação dos alunos. É por meio da avaliação que se toma conhecimento dos resultados pedagógicos obtidos na sala de aula por alunos e professores, possibilitando o reconhecimento dos avanços e dificuldades e permitindo a adequação a novas metodologias necessárias para o alcance dos objetivos pretendidos, visando o sucesso da aprendizagem do educando.

Em suma, necessita-se ter clareza de que a avaliação não é um ato neutro nem uma atividade meramente técnica; trata-se de um fenômeno social, portanto ideológico. A avaliação “é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica” (CHUEIRI, 2008, p. 52).

Portanto, é necessário demarcar a relevância das teorias científicas, pois estas influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas e, assim, possibilitam a articulação permanente entre reflexão, ação, teoria e prática, tendo em vista que os processos escolares refletem a concepção de homem e de sociedade almejada.

Deste modo, inferimos que a avaliação não se desenvolve num vazio conceitual, pois será dimensionada por um paradigma teórico de mundo, de sociedade e de educação.

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente [...] estando a atual prática de avaliação educacional a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor rompimento dos seus limites, temos de necessariamente situá-la num outro contexto, ou seja, temos de opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e seja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. (LUCKESI, 2011, p. 76).

Aprender a avaliar é compreender ou ampliar conceitos teóricos relacionados à avaliação e, concomitantemente a isso, é necessário aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano, pois aprender os conceitos é fácil, o difícil é colocá-las em prática (LUCKESI, 2011).

Ainda de acordo com o autor, há necessidade de investir na “aprendizagem da avaliação”, pois a habilidade de examinar já adquirimos, visto que herdamos e constituímos da nossa experiência ao longo de nossas vidas enquanto estudantes o ato de examinar. Entretanto, para ele: “Não agimos dessa forma por desvio ético e de conduta, mas simplesmente agimos dessa forma pelo senso comum, adquirido ao longo da nossa vivência. Como estudantes, fomos examinados, agora examinamos” (LUCKESI, 2011, p. 30). Por vezes, essas ações se dão em um ato impensado, ou seja, não há reflexão sobre a prática.

Nesse contexto, vale ressaltar que os conceitos de verificação e avaliação são completamente distintos. Enquanto o primeiro é estático, objetivando a classificação dos alunos em aprovado ou reprovado, tendo como parâmetro as notas por meio de teste e/ou provas, a avaliação se constitui em um ato dinâmico, focalizado nos dados e na observação com o propósito do melhoramento da aprendizagem, por meio da intervenção durante o processo. Em suma: “A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 2011, p. 53). No entanto, o que é mais praticado no cotidiano escolar é a verificação.

A história do exame é antiga, configurando-se como um instrumento classificatório com sua atenção voltada para a promoção, enquanto a avaliação é uma teoria recente, visto que desde a antiguidade os exames eram usados para selecionar soldados para o exército (LUCKESI, 2011). Ou seja, antes mesmo da institucionalização escolar, a aferição já era realizada para fins de seleção social.

De acordo com Silva Neta e Magalhães Junior (2012, p. 572), as primeiras exigências de exames datam de 2.000 a.C.:

Na concepção mais formal, as provas foram usadas, há cerca de 2.000 a.C. propostas por um imperador chinês chamado Shun, que promovia exames com o objetivo de selecionar os melhores soldados para trabalhar a serviço do Governo chinês. Após esses exames, foram tomadas medidas como: nomeações com prazo definido, exclusão do cargo no qual o funcionário do governo tivesse parentes, vigilância mediante traidores, dentre outras. A essas medidas agregou-se, pela primeira vez na história, a exigência de exames, sendo um instrumento de controle social e financeiro do sistema público.

Desta forma, é perceptível por meio da leitura que as práticas avaliativas tinham o objetivo de selecionar homens de acordo com os resultados obtidos nos exames, logrando êxito àqueles que se sobressaíssem nos exames públicos. Assim sendo, os exames serviam de subsídio e instrumento a fim de manter controle social para a manutenção e funcionamento da sociedade do império chinês.

A avaliação no contexto brasileiro emerge concomitantemente com a colonização, trazida pelos jesuítas que chegaram ao Brasil em 1549. Eram empregadas práticas avaliativas centradas em provas e exames. Desta forma, deixaram o legado de avaliação como sinônimos de exames e testes (LUCKESI, 2011).

Nesta ótica, Costa, Martins e Félix tecem os seguintes comentários:

A pedagogia dos Jesuítas era baseada na ótica teocêntrica da escola tradicional que direcionava seus ensinamentos para a religião. O ensino de caráter dogmático compreendia o homem como um ser descaracterizado de qualquer saber e que precisava ser preenchido com o conhecimento verdadeiro repassado inquestionavelmente, pelo professor, que era o detentor do saber puro. (p. 25)

Assim, as práticas avaliativas jesuíticas tiveram forte influência sobre a tradição escolar brasileira. Foi herdado o modelo avaliativo baseado na “cultura” da prova, da premiação, da punição e dos deveres de casa, o qual tem sua raiz na prática de educadores religiosos (COSTA et al., 2017).

A concepção de avaliação da aprendizagem depende bastante do contexto histórico em que está sendo desenvolvida, contudo se observa que a avaliação tradicional vem imperando no contexto escolar há vários anos. Tanto os profissionais da educação quanto a sociedade em geral apresentam resistência em “abolir o sistema tradicional de realização de provas obrigatórias e atribuições de notas e conceitos, como se essa prática fosse uma rede de segurança para se garantir a qualidade do ensino.” (HOFFMANN, 2019c, p. 23).

Libâneo (2014) separa as tendências pedagógicas que se apresentam nas escolas pela prática dos professores em dois grupos: pedagogia liberal e pedagogia progressista. A tendência liberal é composta pela pedagogia tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. Já as tendências pedagógicas progressistas, segundo o autor, se configuram em: tendência libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos, que enfatiza a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais.

A pedagogia tradicional se caracteriza por seu modelo de ensino rígido e avaliação padronizada. Nesta tendência, o professor é o centro do processo, detentor do conhecimento.

No modelo de educação tradicional não há espaço para a problematização da sociedade, o aluno é considerado como um sujeito pronto e acabado, ou seja, um adulto em miniatura que precisa do conhecimento do professor para adquirir habilidades necessárias, e também como referência para a vida em sociedade.

Segundo Libâneo (2014, p. 25), a avaliação tradicional é caracterizada “por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações)”. Nesta lógica, o ensino pautado nas repetições e mera decoração dos conteúdos culmina em um processo avaliativo descolado do processo de ensino, acontecendo de forma pontual. Nesse processo se prioriza medir o saber do aluno por meio de provas ou testes, selecionando os alunos que sabem e os que não sabem, findando na classificação dos alunos aprovados e reprovados.

Na pedagogia tradicional o exame está presente nos aspectos avaliativos da tendência tradicional, dando ênfase aos aspectos da quantificação das aprendizagens e classificando os alunos com fundamento nas notas e realização de trabalhos.

A repetição mecânica e o reforço de ideias é um processo valorizado na concepção tradicional, pois supõe-se que “ouvindo e fazendo exercícios repetitivos, os alunos ‘gravem’ a matéria para depois reproduzi-la, seja através das interrogações do professor, seja através das provas” (LIBÂNEO, 2014, p. 67). Em virtude desta necessidade de memorizar os conteúdos estudados em sala de aula, a avaliação acaba se restringindo aos objetivos de aprovação e reprovação, uma vez que decorar é mais valorizado do que o processo de aprendizagem.

O movimento do manifesto dos pioneiros, que ocorreu por volta de 1932, está relacionado com a abordagem escolanovista no Brasil, a qual tencionava uma nova concepção das necessidades das crianças e questionava a passividade na qual o aluno estava submetido pela escola tradicional. Em vista disso, o movimento surge como uma maneira de questionar e se contrapor aos moldes tradicionais vigentes na educação até então (LIBÂNEO, 2014).

Na pedagogia liberal renovada progressivista, ou Escola Nova, o foco do processo de ensino de ensino-aprendizagem deixa de ser professor e passa a ser o aluno. O professor é um mediador de conhecimento e experiências, buscando tornar o ambiente escolar mais democrático. Esta tendência foi um progresso para a prática pedagógica, já que objetiva romper com alguns aspectos da tendência tradicional.

Porém esbarra em alguns aspectos, pois possui a mesma finalidade da abordagem tradicional, que é adequar o indivíduo para a sociedade. A avaliação dentro do contexto da

tendência progressivista “[...] é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor” (LIBÂNEO, p. 26, 1998)

Dentro das pedagogias liberais, ainda temos a tendência tecnicista, “inspirada na teoria behaviorista de aprendizagem e na necessidade de crescimento econômico brasileiro” (SILVA NETA; MAGALHÃES JUNIOR, 2012, p. 572). Nessa perspectiva de avaliação, o foco preponderante é modelar o comportamento humano por meio de técnicas que são necessárias para que os sujeitos adentrem o mundo do trabalho e se integrem ao sistema social global e econômico.

Assim, o sistema escolar funciona como um aliado para o aperfeiçoamento da ordem social vigente, sistematizando meios para o desenvolvimento do sistema produtivo. O foco não recai sobre o aluno ou o professor, já que “o professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto [...]. Nesse modelo, ambos são espectadores frente à verdade objetiva” (LIBÂNEO, p.30, 1998). Os professores e os alunos tornam-se sujeitos passivos do processo, já que a técnica, a eficiência e a eficácia tornam-se o foco.

Na perspectiva avaliativa tecnicista, a avaliação se estabelece enquanto prática de mensuração, centralizada na pedagogia do exame, e deve exercer a função de controle social por meio da quantificação dos resultados.

Segundo Silva Neta e Magalhães Junior (2012), na perspectiva da avaliação tecnicista:

O objetivo da prática avaliativa era verificar se o estudante havia aprendido fazer, reforçando as informações, visando ao controle do comportamento individual de acordo com os objetivos preestabelecidos, realizando testes objetivos para que professores e estudantes não desperdiçassem seu tempo com informações desnecessárias. (p. 579-580).

Essas quatro tendências pedagógicas liberais apresentadas (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista) nutrem a configuração de uma sociedade reprodutivista e conservadora. Nesta perspectiva, a educação deve ser prestada com o objetivo de formar os indivíduos para exercer papéis sociais dentro da ordem capitalista industrial racionalizada. Assim emerge a escolarização dualista, uma educação intelectual para a elite e outra educação técnica para as camadas das classes mais baixas.

Entretanto, há a propagação de um modelo educacional voltado para a equalização social, no qual todos são iguais e possuem as mesmas oportunidades, desconsiderando a desigualdade de condições variantes. (LIBÂNEO, 2014) (LUCKESI, 2011).

Luckesi (2011, p. 78), ao apontar as três pedagogias liberais conservadoras – tradicional, renovada ou escolanovista e tecnicista, enfatiza que:

O modelo social conservador e suas pedagogias respectivas permitem e procedem a renovações *internas* ao sistema, mas não propõem e nem permitem propostas para superação, o que, de certa forma, seria um contrassenso. Nesta perspectiva, os elementos dessas três pedagogias pretendem garantir o sistema social na sua integralidade.

Em contraposição, a abordagem progressista faz uma análise crítica das realidades sociais, pois é “voltado para as perspectivas e possibilidades de transformação social” (LUCKESI, 2011, p. 78). Essa tendência defende o antiautoritarismo e a autogestão pedagógica. Compreende que a educação não é neutra, mas um campo de batalhas e disputas ideológicas, com cada grupo social em defesa de seus projetos de mundo e de sociedade. Assim, a educação é um ato político.

Libâneo (2014, p. 33), aponta que “a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista”. Por esse motivo, a educação é um instrumento de luta do professorado ao lado de outras práticas sociais. No que concerne à prática avaliativa no contexto da abordagem progressista, para Oliveira e Boone (2018) a educação “desenvolve-se de forma crítica, contínua, processual, construtiva e transformadora”.

Nesta perspectiva, a avaliação da aprendizagem se caracteriza pelo aspecto emancipatório, visando a libertação de paradigmas avaliativos classificatórios e excludentes, pois:

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...] O compromisso primordial desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 1995, p. 61 *apud* MENEGHEL, KREISCH, 2019, p. 9825).

A pedagogia libertadora, mais conhecida como a pedagogia de Paulo Freire ou da libertação, defende que o processo de ensino deve ter como base as discussões sociais e políticas, objetivando a conscientização política dos educandos. Deste modo, os conteúdos precisam ser relevantes para os alunos e fazer parte de sua realidade social. A relação entre docentes e educandos se dá de forma horizontal, pois ambos são sujeitos do ato do conhecimento. O aluno não é considerado uma folha em branco, prioriza-se o conhecimento

trazido pelo aluno em sua bagagem de vida e de experiências, com o objetivo de despertar novo olhar e concepções acerca da sua realidade social.

De modo que a avaliação na tendência libertadora adquire um caráter coletivo, tendo em vista que a característica avaliativa que mais se ajusta nesta prática educacional é a avaliação grupal e a autoavaliação. O que importa não é a memorização dos conteúdos, mas sim a compreensão crítica e reflexiva do conhecimento adquirido, incorporando nas práticas sociais e na participação da militância política.

Segundo Silva Neta e Magalhães Junior (2012, p. 581) a avaliação na tendência libertadora:

[...] contrapõe-se à avaliação com características de quantificação da aprendizagem: dispensa os aspectos de memorização, aquisições de notas, conceituação da aprendizagem procedentes dos conhecimentos apreendidos na escola. Admite-se avaliação da prática vivenciada entre educador e educandos no processo grupal e, às vezes, se emprega autoavaliação precedida em termos dos compromissos assumidos com a prática social e as mudanças realizadas na comunidade onde vivem os estudantes.

Já na pedagogia libertária, os educandos têm a autonomia de escolher os conteúdos que querem estudar. Isso ocorre pois a finalidade não é a investigação cognitiva do aluno, mas sim o conhecimento significativo a partir dos interesses relacionados às necessidades e às exigências das demandas vinculadas às vidas dos alunos.

Nesta abordagem, apenas o vivido e o experienciado é incorporado, por ser útil em novas situações. Desta maneira, o critério de relevância do conhecimento sistematizado é seu possível uso prático na vida social do aluno: “Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem e ainda menos em termos de conteúdos” (LIBÂNEO, 2014, p. 39). Neste contexto, a ideia é que a escola seja um local de conscientização e organização política dos educandos, formando cidadãos críticos e autônomos para atuar na sociedade.

A última tendência progressista e mais atual é a crítico social dos conteúdos. Esta tendência busca apropriar-se do melhor de algumas tendências pedagógicas, salientando processos mais democráticos de ensino e a importância da educação para a mudança social. Para tal fim, é necessário privilegiar o ensino dos conteúdos. Todavia, estes conteúdos devem acontecer de forma contextualizada e problematizadora.

Nessa tendência a avaliação da aprendizagem escolar acontece, porém não ocorre de maneira dogmática e estática como é na abordagem tradicional. Nessa abordagem a avaliação

consiste em uma organização para que o educando tenha clareza do seu progresso ou não. (LIBÂNEO, 2014).

No que diz respeito aos conhecimentos mais sistematizados, deve haver a articulação e reflexão crítica da realidade social do sujeito com o conhecimento científico. Ou seja, a avaliação se fundamenta essencialmente entre a teoria e a prática.

O ato avaliativo ancora-se na reavaliação crítica dos conteúdos, iniciando pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência desse exercício com vistas a referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor; partindo da ação à compreensão e da compreensão à ação, ou seja, avaliação tem como aporte a unidade entre a teoria e a prática. (DIAS, 2012, p. 583).

Assim, a avaliação consiste em auxiliar o desenvolvimento do aluno com base no critério de aquisição de conhecimento que auxiliará na transformação social. O aluno deve unificar suas experiências com o conhecimento adquirido na escola para usá-los em sua vida diária.

De acordo com Luckesi (2011), esses dois grupos de pedagogias, tradicionais e emancipadoras, exigem práticas diferentes de avaliação educacional e de avaliação da aprendizagem, tendo em vista que o primeiro grupo pedagógico está preocupado com a reprodução e conservação da sociedade, exercendo prática avaliativa autoritária e excludente, enquanto o segundo grupo concebe a educação num viés de transformação social, finalidade que a educação formal pode ajudar a alcançar.

2.2 Avaliação educacional: avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem

Freitas *et al.* (2014), objetivando sistematizar a avaliação educacional, apresenta três níveis de avaliação, sendo eles: avaliação em larga escala, avaliação institucional e avaliação da aprendizagem. A avaliação institucional consiste em uma sistematização de discussão, reflexão e repercussão em nível de sala de aula, sendo um processo que tem o objetivo de avaliar a instituição. A partir de uma análise sistemática, ela permite que a instituição identifique suas potencialidades e fragilidades, possibilitando a elaboração de planos de intervenção e melhoria da qualidade do ensino. Deste modo a avaliação institucional permite reflexão acerca da instituição e exige que todos os atores inseridos nela estejam engajados pela mesma causa e objetivos.

Sobre avaliação institucional, Freitas (2014, p. 35) afirma que “a avaliação institucional escolar é um processo que envolve todos os seus atores, com vistas a negociar patamares adequados de aprimoramento a partir dos problemas concretos vivenciados por ela”.

Deste modo, espera-se que a avaliação institucional constituída pelo coletivo da escola identifique seus problemas, suas contradições e permita a reflexão sobre elas no intuito de organizar melhorias ou superação. Isso possibilita exigir do poder público melhores condições para o bom funcionamento da instituição, bem como, comprometimento com melhorias concretas da instituição para que se alcance bons resultados.

Entretanto, essa apropriação não deve ser concebida na visão liberal da responsabilização:

A avaliação institucional é um processo de apropriação da escola pelos seus atores, não na visão liberal da “responsabilização” pelos resultados da escola como contraponto da desresponsabilização do estado pela escola, mas no sentido de que seus atores têm um projeto e um compromisso social junto as classes populares e, portanto, necessitam além de seu compromisso do estado em relação à educação, (FREITAS, *et al.*, 2014, p. 36)

A avaliação em larga escala de responsabilidade do poder público realizada no país, estado ou município, tem o propósito de acompanhar o desenvolvimento dos sistemas de ensino com a finalidade de reorientar as políticas públicas (FREITAS, *et al.*, 2014).

As avaliações em larga escala ou avaliações externas “caracterizam-se por serem planejadas, implementadas e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas” (WERLE, 2010, p. 24). Deste modo, o estado avalia o sistema educacional objetivando orientação para execução de políticas públicas que visem regular a qualidade da educação brasileira.

Segundo Dias (2014), a intensificação das avaliações externas aconteceu na década de 90, na sequência da reestruturação econômica e produtiva, surgida nos países periféricos no período. Esses países, buscando atender às condições impostas pelas agências de fomento, assim como o financiamento internacional, assumem as propostas educacionais instituídas pelos países centrais, com ênfase no processo de avaliação externa, racionalidade econômica, critérios de qualidade, equidade, produtividade e concorrência.

Neste sentido:

O interesse em implementar um sistema nacional de avaliação se insere historicamente na administração do sistema educacional brasileiro a partir

das reformas neoliberais; consequência da crise estrutural do modo de produção capitalista. (DIAS, 2014, p. 23)

Desse modo, avaliação em larga escala passa a adotar a eficiência, qualidade e produtividade como fatores primordiais, sendo estas características propícias para a conservação das estruturas hegemônicas. Assim, a avaliação é reduzida a uma visão simplista e simplificadora de um conjunto de testes padronizados, o trabalho pedagógico passa a ter como foco os bons resultados a serem alcançados no exame.

Neste sentido, cabe destacar a reflexão de Afonso (2009, p. 23) no que diz respeito a políticas públicas educacionais, avaliação em larga escala e compromisso do Estado:

[...] não é com a utilização de exames nacionais ou outras formas similares de avaliação externa standardizada, transformadas em instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no Estado, que se promove a avaliação, prestação de contas e responsabilização adequadas à pluralidade de objectivos, missões, estruturas e actores que constituem o sistema educativo. Certamente que os exames nacionais poderão cumprir alguns objectivos importantes, mas não estes. Também não se promove accountability pública em educação com a indução de lógicas de mercado, muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias (alheias, por exemplo, às consequências mais nefastas dos rankings).

Dentro deste contexto, a avaliação segue os moldes da lógica capitalista, fomentando os componentes da individualidade, competitividade e produtividade, valores de primeira ordem do sistema neoliberal. Por conseguinte, a avaliação torna-se o principal mecanismo de políticas educacionais utilizadas para controlar, medir e regular o sistema educacional, sendo competência da união, em colaboração com os entes Federados (BRASIL, 1996).

Outro fator que contribuiu para fomentar a avaliação externa foi a expansão e universalização da educação básica em meados anos 80 e 90. Assim, ao mesmo tempo em que a educação se torna um espaço para a construção da cidadania, são necessárias novas habilidades para os trabalhadores modernos, como responsabilidade, iniciativa, dedicação, capacidade de aprender a aprender e trabalhar em equipe (DIAS, 2014).

Numa outra perspectiva, Moraes, Leal e Albuquerque (2009) afirmam que a Provinha Brasil representa uma importante política do processo avaliativo para a qualificação do ensino oferecido às crianças, emergindo para cumprir uma necessidade inadiável que é a de contribuir no monitoramento das práticas de alfabetização nas redes públicas de ensino.

No que se refere à qualidade avaliativa da Provinha Brasil, interpretada pelos autores supracitados, tendo como base o documento “Provinha Brasil - Reflexões sobre a prática”,

destacam-se três pontos. O primeiro seria pelo fato da avaliação se configurar como um processo/instrumento que intenciona diagnosticar as aprendizagens dos alunos, objetivando orientar a prática pedagógica para que sejam feitas intervenções precocemente, e não após um longo período de escolarização. O segundo ponto destaca que a Provinha Brasil pode servir de subsídio para a elucidação de políticas de formação docente e políticas de seleção de recursos didáticos – livros e outros materiais de sala de aula. No terceiro ponto, os autores mencionam que a Provinha Brasil pode impulsionar debates acerca da necessidade de delimitação dos conhecimentos no campo da alfabetização.

Neste cenário, a Provinha Brasil pode contribuir para a aprendizagem das crianças desde que os dados sejam interpretados, compreendidos e que sirvam para orientar a tomada de decisão, tendo como referência uma avaliação educacional que englobe toda a comunidade, caso contrário o teste será inócuo, com um fim em si mesmo.

A avaliação da aprendizagem, de acordo com Freitas (2014), enfoca a relação professor-aluno, cujo lócus é a sala de aula. Assim, entende-se que “a avaliação alimenta o processo dando dicas ao professor e ao aluno sobre o que foi ensinado e aprendido” (FREITAS, 2009, p. 14). Desta forma é preciso olhar a avaliação como um processo, e pôr isso no cotidiano da sala de aula.

Nessa perspectiva, é importante que a avaliação da aprendizagem seja concebida como um instrumento fundamental para o crescimento e autonomia do aluno, através da tomada de decisão do que fazer com o aluno quando a sua aprendizagem se manifesta de forma satisfatória ou insatisfatória (LUCKESI, 2011). Deste modo, a avaliação torna-se uma ferramenta de suma importância para acompanhar o desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, a avaliação constitui um procedimento permanente de orientação ao processo de ensino aprendizagem e de acompanhamento para que o professor possa planejar/replanejar sua prática pedagógica no intuito de que o processo de ensino seja de qualidade. No que diz respeito aos alunos, eles terão ciência de seu nível de aprendizagem, que conteúdo aprenderam e em quais precisam avançar.

2.3 Breve contexto sobre a Provinha Brasil

A avaliação da educação brasileira realizada em larga escala pelo Ministério da Educação em vários níveis de ensino, especialmente na área da educação básica, tem o

objetivo de levantar informações visando oferecer subsídios para a formulação, reformulação, monitoramento das políticas públicas e a realização de reformas educacionais, como foi dito anteriormente (BRASIL, 2002).

Deste modo, esta modalidade de avaliação visa diagnosticar as condições de ensino a fim de determinar ações voltadas à melhoria da qualidade da educação, nas esferas municipal, estadual e federal, e à redução das desigualdades existentes. Os resultados do sistema de avaliação estão incluídos nos recursos financeiros e técnicos das escolas participantes (INEP, 2017).

O sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB) é uma das principais ferramentas de avaliação em larga escala e visa a formulação de políticas para o sistema escolar, além do redirecionamento dos objetivos da unidade escolar. O SAEB enfoca no desempenho da escola, culminando no resultado que é uma medida de proficiência (desempenho) dos indivíduos avaliados. Esta medida pode ser utilizada por gestores municipais e estaduais como parâmetro para a elaboração, planejamento e implementação de políticas públicas e, para unidades escolares, pode ser um reflexo de seu desempenho (INEP, 2017).

Tendo em vista a crescente preocupação com a grave deficiência do ensino das escolas brasileiras, os governos estaduais, municipais e o governo federal vêm empreendendo estratégias com o propósito de reverter esse quadro. Uma das iniciativas diz respeito a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, assim as crianças iniciam o ensino fundamental aos seis anos de idade.

Além disso, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no qual destaca a importância de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Para isso, são verificados os resultados de desempenho por meio da Provinha Brasil.

A Avaliação da Alfabetização Infantil, conhecida também como Provinha Brasil, é um instrumento de avaliação externa que emergiu por meio da Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007; sua aplicação teve início em 2008. O exame é elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem como objetivo principal avaliar o nível de alfabetização dos alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2015).

Assim, a finalidade da Provinha Brasil é oferecer às redes de educação uma avaliação diagnóstica, evitando identificações tardias acerca das dificuldades dos alunos; além disso,

visa contribuir para melhoria da qualidade da educação e reduzir as desigualdades, de acordo com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes nacionais de educação.

A referida Portaria também exige que o INEP disponibilize, anualmente, às redes do ensino fundamental interessadas em participar, os instrumentos necessários para a avaliação, juntamente com material instrucional para tais procedimentos.

A avaliação acontece duas vezes por ano, uma no início e outra no final do ano e são intituladas Teste 1 e Teste 2, respectivamente. Em 2011, o INEP incluiu o monitoramento das habilidades de Matemática objetivando o diagnóstico do processo de alfabetização de forma mais ampla (BRASIL, 2015).

No que se refere à interpretação dos resultados, as respostas dos alunos podem ser interpretadas inferindo-se uma relação entre o número ou a média de acertos de um ou mais alunos e sua relação com níveis de desempenho descritos para Provinha Brasil de leitura ou de Matemática.

Dessa forma, postula que, quando a criança consegue responder corretamente a uma determinada quantidade de questões do teste, os alunos demonstram ter desenvolvido determinadas habilidades (BRASIL, 2016b). São definidos e descritos cinco níveis voltados para a alfabetização e letramento inicial em Língua Portuguesa, do mesmo modo, cinco níveis para a área de Matemática, pretendendo diagnosticar o nível dos alunos nas áreas citadas.

Assim, a avaliação da proficiência dos alunos é distribuída em níveis de desempenho que variam em uma escala de 1 a 5; cada um deles indica novas habilidades e engloba as anteriores. Esta descrição é apresentada no Guia de Correção e Interpretação dos Resultados, um dos cadernos do kit da Provinha Brasil¹. De acordo com o teste 1 de 2016a, os alunos devem desempenhar os seguintes aspectos da Provinha Brasil na área de leitura (Quadro 2) e na área de matemática (Quadro 3).

Quadro 2 - Interpretação dos níveis de desempenho - Leitura (teste 1 – 2016a)

Níveis de desempenho	Números de acertos	Habilidades
Nível 1	3	<ul style="list-style-type: none"> • diferenciar letras de outros sinais gráficos; • identificar letra ou sequência de letras do alfabeto lida pelo aplicador.
Nível 2	4 a 9	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas; • estabelecer relação entre grafemas e fonemas, identificando,

¹ Disponível em: <http://inep.gov.br/materiais-de-aplicacao>. Acesso em: 23 Jan. 2021.

		<p>por exemplo, a letra ou a sílaba inicial de uma palavra;</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas.
Nível 3	10 a 14	<ul style="list-style-type: none"> • identificar o número de sílabas em uma palavra; • ler frases de sintaxe simples com o apoio de imagens ou ditadas pelo aplicador; • identificar informação explícita de fácil localização em textos curtos com o apoio da leitura pelo aplicador ou pela leitura individual; • inferir informações em textos curtos de gêneros usuais, pela leitura individual e com o apoio em linguagem não verbal; <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer o assunto do texto com o apoio do título ou de conteúdo informacional trivial, com base nas características gráficas do gênero, pela leitura individual ou com o auxílio da leitura pelo aplicador; • reconhecer a finalidade de textos de gêneros usuais (receita, bilhete, curiosidades, cartaz) com base nas características gráficas desses e na leitura individual.
Nível 4	15 a 16	<ul style="list-style-type: none"> • identificar informação explícita não trivial em textos curtos ou médios, com o apoio da leitura pelo aplicador ou com base em leitura individual; • reconhecer a finalidade de um texto a partir de leitura individual, sem o apoio das características gráficas do gênero ou explorando seu conteúdo informacional; • reconhecer o assunto de textos curtos e médios lidos individualmente sem o apoio das características gráficas do gênero; • inferir informações não triviais em textos curtos pela leitura individual e apoio nas características do gênero; • relacionar um nome a seu referente anterior em textos curtos e médios.
Nível 5	17 a 20	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer o assunto de um texto longo com base no título, a partir de leitura individual; • reconhecer o assunto de textos médios por meio de inferências com forte base no conteúdo informacional, a partir de leitura individual; • identificar informação explícita não trivial, por vezes secundária, em um texto curto ou médio, com base em leitura individual; • inferir informação não trivial em textos médios com base em leitura individual ou com o apoio de leitura pelo aplicador; • reconhecer a finalidade de um texto de construção complexa lido silenciosamente com o apoio de suporte.

Fonte: Brasil 2016a. (Teste 1 – 2016a). Elaboração da autora.

No nível 1, a criança está no estágio inicial da aprendizagem da língua escrita e domínio das regras que fazem parte do uso do sistema alfabético para ler e escrever. Nesta fase o trabalho pedagógico deve possibilitar à criança uma diversidade textual, objetivando a

ampliação da compreensão e da valorização das diversas funções e usos da linguagem. (BRASIL, 2016a).

Os níveis 2 e 3 correspondem à competência narrativa emergente, nos quais o aluno tem constituído algumas narrativas, porém com inconstâncias. No nível 4 a criança lê e interpreta textos curtos e simples, reconhece sua finalidade e desenvolve uma leitura autônoma. No nível 5 o aluno é considerado alfabetizado (BRASIL, 2016a).

De acordo com o guia de correção e interpretação da Provinha Brasil – Matemática, teste 1, (BRASIL, 2016b), os estudantes deveriam desempenhar os seguintes aspectos para identificação dos níveis de desempenho na área de Matemática (Quadro 3).

Quadro 3 - Interpretação dos níveis de desempenho - matemática (teste 1 – 2016b)

Níveis de desempenho	Números de acertos	Habilidades
Nível 1	5	<ul style="list-style-type: none"> • realizar contagem de até 10 objetos iguais; • associar figuras de objetos às formas geométricas; • identificar uma figura geométrica em uma composição de figura; • reconhecer em uma cédula do sistema monetário o valor lido pelo aplicador; • comparar e ordenar dimensões de comprimento e espessura, identificando o mais baixo, mais alto, mais fino e mais grosso; • identificar informações associadas à maior coluna de um gráfico, quando solicitado por termos mais diretos como “maior”, “mais”.
Nível 2	6 a 8	<ul style="list-style-type: none"> • realizar contagem de até 10 objetos iguais em disposições variadas; • reconhecer números menores que 20 lidos pelo aplicador; • completar o número que falta em uma sequência numérica ordenada até 10; • resolver problemas de adição que demandam ação de juntar ou acrescentar com total menor que 10; • reconhecer figura geométrica plana em posição padrão com base em seu nome; • identificar a maior quantia entre cédulas do sistema monetário; • identificar informações associadas à maior coluna de um gráfico, quando solicitado por termos menos diretos, como “preferido”, “campeão”; • identificar informações apresentadas em tabelas com duas colunas.
		<ul style="list-style-type: none"> • reconhecer números maiores do que 20 lidos pelo aplicador; • realizar contagem de até 20 objetos iguais ou diferentes; • completar o número que falta em uma sequência numérica ordenada, crescente ou decrescente, de números maiores do que 10;

Nível 3	9 a 14	<ul style="list-style-type: none"> • resolver problemas de adição que demandam ação de juntar ou acrescentar com total maior do que 10; • resolver problemas de subtração que demandam ação de retirar com números até 20; • resolver problemas de subtração que demandam ação de completar com o apoio de imagem; • resolver problemas de multiplicação que envolvam a ideia de adição de parcelas iguais com o apoio de imagem; • comparar quantidades de objetos iguais ou diferentes em disposições variadas para identificar maior ou menor quantidade; • reconhecer nomes de figuras geométricas planas apresentadas na composição de um desenho; • reconhecer o conjunto de figuras geométricas utilizadas para compor um desenho; • comparar e ordenar dimensões de comprimento e espessura, identificando o mais curto, o mais comprido ou aqueles de igual comprimento; • compor valores monetários para obter determinada quantia; • identificar medidas de tempo: dias da semana; • identificar informação associada ao maior/menor valor em uma tabela simples; • identificar informação associada à menor coluna de um gráfico; • identificar em tabelas com mais de duas colunas uma informação lida pelo aplicador.
Nível 4	15 a 18	<ul style="list-style-type: none"> • resolver problemas de subtração que demandem a ação de completar sem o apoio de imagem; • resolver problemas de multiplicação que envolvam a ideia de adição de parcelas iguais sem o apoio de imagem; • resolver problemas de divisão que demandem a ação de repartir por dois; • determinar a metade de uma quantidade; • comparar quantidades de objetos iguais ou diferentes em disposições variadas para identificar valor intermediário, bem como elementos presentes em mesma quantidade; • identificar medidas de tempo: hora, dia, semana, mês e ano; • realizar trocas monetárias para representar um mesmo valor; • identificar em gráfico informação associada a uma frequência lida pelo aplicador.
Nível 5	19 a 20	<ul style="list-style-type: none"> • resolver problemas de subtração que envolvam a ideia de comparar com quantidades menores do que 10; • resolver problemas de divisão que envolvam a ideia de repartir por números maiores do que 2; • resolver problemas de divisão que envolvam a ideia de quantas vezes uma quantidade cabe em outra; • determinar o dobro de uma quantidade; • ler horas em relógio digital e analógico; • comparar e ordenar dimensões de comprimento e espessura para identificar medida intermediária.

No nível 1 o aluno consegue, geralmente, fazer contagens utilizando agrupamentos de até 10 objetos iguais, organizados de maneira uniforme ou não; reconhece a representação numérica relativa à contagem realizada, consegue associar uma representação plana à figura de um objeto. Por exemplo, o desenho do objeto com a forma retangular (tela de TV) à figura do retângulo. No nível 2 a criança já faz contagem usando agrupamento de até 20 unidades (BRASIL, 2016b) No nível 3 provavelmente a criança já tem consolidado as habilidades dos níveis anteriores. Deve-se instigar e ampliar o campo numérico conhecido pela criança, objetivando a compreensão das representações no sistema de numeração decimal. No nível 4 e 5 o aluno apresenta um bom conhecimento do sistema de numeração decimal na escrita de números de dois algarismos. Nesta fase deve haver incentivos para que o aluno reconheça e registre números com três ou mais algarismos de forma significativa.

No entendimento de Morais, Leal e Albuquerque (2009), a devolutiva da avaliação organizada em níveis de 1 a 5 numa espécie de escala que agrega dimensões diferentes da aprendizagem numa tentativa de evidenciar uma evolução ou complexidade é reducionista e pode mais atrapalhar do que ajudar o professor a diagnosticar corretamente o desenvolvimento de seus alunos.

Nesta mesma linha de pensamento, segue Esteban (2012), ao evidenciar o caráter reducionista e pragmático desta avaliação dentro da relação ensino e aprendizagem.

A prova e os demais documentos que formam o kit Provinha Brasil evidenciam seu caráter pragmático, redutor, por focalizar exclusivamente um conjunto de habilidades. Ficam fora do diagnóstico as dimensões cultural, social e política da alfabetização e a natureza ética da educação, o que fragiliza sua possibilidade de produzir orientações para a prática que contribuam para uma alfabetização em seu sentido mais profundo que, como há tanto tempo nos ensina Paulo Freire, coloque em articulação a leitura da palavra e a leitura de mundo. (p. 585)

Desta forma, a avaliação em larga escala acaba afetando a organização do trabalho pedagógico do professor por ser linear e engessada, induzindo procedimentos pedagógicos reprodutivistas e simplistas, reduzindo a autonomia escolar e fomentando a competitividade e a responsabilização.

Colaborando com esta discussão, trago Souza Junior (2015, p. 120), pois ele enfatiza que:

A relação de quase-mercado com sistemas de ensino determina o reducionismo dos modelos avaliativos à mera medida procedimental de fiscalização, visando apenas o acompanhamento e controle da produtividade desses sistemas e assim perdendo a abrangência significativa da avaliação como instrumento de transformação do contexto educacional.

Neste contexto, as avaliações servem para mensurar o desempenho dos sistemas que passam a ter uma meta a ser atingida, adotando a competição como meio e princípio de melhoria de qualidade como forma de determinar o aumento da produtividade gerada pelas instituições (SOUZA JUNIOR, 2015).

A Provinha Brasil visa monitorar e avaliar o nível de alfabetização e letramento dos alunos. Na Portaria Normativa nº 10 de 26 de abril de 2007 fica explícito quais são os seus objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem;
- 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, 2015, s/p).

A Provinha Brasil, em articulação com o Plano Nacional de Educação, estabelece esses objetivos visando o alcance de uma de suas metas, que é alfabetizar todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade (ESTEBEN, 2012).

Mesmo que a avaliação da Provinha tenha o objetivo de subsidiar profissionais da educação e gestores para investigar e auxiliar seus alunos nas áreas de leitura e Matemática, a Provinha Brasil não deixa de ser considerada uma avaliação externa, pois é elaborada fora do contexto da escola, por técnicos ou professores especializados, também tratando-se de uma avaliação em larga escala, aplicada simultaneamente em diferentes regiões do país (POTT, 2013).

Esteban (2012) entende que a Provinha Brasil reduz a avaliação ao exame e a alfabetização à aquisição de convenções do código escrito, pois a ênfase que é dada na proficiência dos estudantes nos exames não leva em consideração a linguagem e as experiências de sua vida cultural. Dessa forma, a educação e a avaliação são reduzidas ao campo técnico-pedagógico e muito se distancia das relações que cada sujeito estabelece entre a leitura e a escrita e sua vida social e cultural experienciada no dia a dia do contexto escolar.

Nesta perspectiva, Cristofoloni (2010), ao analisar a proposta da Provinha Brasil de avaliar o letramento dos educandos no 2º ano de escolaridade, ressalta que a avaliação do teste tem como escopo as avaliações nas dimensões linguística e cognitiva da leitura, deixando à margem a dimensão sociolinguística do sujeito, pois, se tratando de uma avaliação padronizada e de uma matriz de referência, não contempla a diversidade cultural existente no Brasil.

Em suma, percebe-se que o teste serve mais para medir a avaliação da alfabetização, ou seja, foca na codificação e decodificação do português, caracterizando o desenvolvimento da alfabetização dos alunos por níveis de desempenho. Isto pode atrapalhar a reflexão dos diversos e contínuos percursos da avaliação, interferindo nas suas práticas pedagógicas, delineando as etapas que devem ser superadas.

3 METODOLOGIA: A CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA

Este capítulo visa apresentar a metodologia desenvolvida intencionando o alcance dos objetivos do estudo. Segundo Prodanov (2013, p. 14), esta “[...] é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Assim, serão descritas as ações desenvolvidas no processo de execução desta pesquisa.

A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, que “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 59).

Ainda de acordo com os autores, a pesquisa de campo requer, em primeiro lugar, a realização de pesquisa bibliográfica acerca do tema que se pretende estudar; por conseguinte, o pesquisador conta com um referencial teórico. Em segundo lugar, escolhe as técnicas de registro a serem empregadas na coleta de dados de acordo com a natureza da pesquisa. Além disso, temos o estabelecimento de técnicas para o registro dos dados, bem como as técnicas para analisar os dados, e por fim, a realização da pesquisa de campo.

3.1 Tipologia da pesquisa – Quanto aos objetivos

Para atingir os objetivos apresentados pela presente pesquisa, adotamos tanto a pesquisa exploratória quanto a pesquisa descritiva, pois elas permitem analisar como os professores do 2º ano concebem a avaliação da Provinha e como esta pode interferir ou não em sua prática pedagógica.

A pesquisa exploratória se caracteriza pela investigação de um problema, de maneira a fornecer informações mais precisas, geralmente envolve “levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (GIL, 2002, p. 41). Assim, a pesquisa exploratória tem o objetivo de tornar o problema da pesquisa mais explícito ou levar a construir novas hipóteses.

3.1.1 Quanto à abordagem do problema

A forma de abordagem do problema nesta pesquisa classifica-se como qualitativa, pois “(...) a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 70). Nesta abordagem o pesquisador é fundamental, tendo em vista que irá interpretar os fatos, descrevendo-os conforme a percepção das análises realizadas.

Em complemento, Gil (2002, p. 133) diz que “a análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois, nesta última, seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples”. A pesquisa qualitativa implica na profundidade dos resultados e não na utilização de análises estatísticas, tendo como foco o processo de análise de um problema, ou seja, preocupa-se mais com o processo do que com o produto. Sua possibilidade de generalização é menor, pois tem como finalidade entender uma situação, um contexto específico.

3.1.2 Quanto ao método

O método adotado foi o indutivo, visto que esse método busca verificar um quadro mais amplo através do estudo de casos particulares. Segundo Prodanov e Freitas (2013), “é um método responsável pela generalização, isto é, partimos de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral.” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 28).

Para Gil, o método indutivo:

[...] parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. (GIL, 2008, p. 10).

Assim, este tipo de método na pesquisa parte do particular, no caso, de um pequeno grupo de professores, para uma abordagem mais geral – por exemplo, ao se apontar pesquisas teóricas sobre a temática avaliação destacando pesquisas sobre a Provinha Brasil. Por conseguinte, demonstra-se que os dados levantados e analisados a luz dos teóricos e trabalhos científicos, podem ocorrer de forma semelhante em outras localidades.

3.2 Sujeitos pesquisados

Participaram da pesquisa 12 professores(as) do 2º ano do ensino fundamental, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário. Em um primeiro momento, pensamos em trabalhar com professores do segundo ano de distintas escolas públicas municipais de João Pessoa-PB que participam da aplicação da Provinha Brasil. Entretanto, devido ao contexto da pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da covid-19, a pesquisa teve que ser adaptada, passando a consistir em um questionário *online*. Num primeiro momento foi elaborado um questionário aberto, porém devido às dificuldades dos professores em aderir ao questionário, suponho que por questão de falta de tempo, reformulamos o questionário para perguntas fechadas. Assim, conseguimos um número considerável de professores para desenvolver a pesquisa.

O questionário foi compartilhado por meio de ambientes virtuais, como *Facebook* e *WhatsApp*, em grupos compostos por professores, o que possibilitou o alcance de participantes de diversas localidades do Brasil. Provavelmente se tivesse sido desenvolvida de forma presencial não teria alcançado essa abrangência do público-alvo da pesquisa.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013 p. 98), a “população (ou universo da pesquisa) é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo”. Dessa forma, a escolha do público-alvo se dá pelo fato da Provinha Brasil ser aplicada para os alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental da rede pública, ou seja, estes sujeitos participam ou participaram de alguma forma da aplicação da referida avaliação.

3.3 Procedimentos de coleta e análise das informações

Como procedimento de coleta de dados, partimos da aplicação de um questionário com a finalidade de identificar e analisar a concepção avaliativa dos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre a Provinha Brasil.

Segundo Gil,

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Sendo assim, optamos por esse instrumento, uma vez que oportuniza respostas concisas mediante a utilização de questões fechadas. Para realização da pesquisa, foi elaborado um questionário com 28 perguntas, sendo 9 questões voltadas para a identificação dos docentes, como: cidade em que reside, gênero, faixa etária, situação funcional, tempo de atuação, dentre outras; 4 perguntas a respeito da formação profissional, e, por fim, 15 questões sobre avaliação educacional, avaliação da aprendizagem e Provinha Brasil, bem como temas correlatos a utilização desses resultados.

Os dados analisados foram baseados nos critérios adotados na abordagem da análise do conteúdo, temática proposta por Bardin (1977, p. 42), que designa como proposta de análise “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Ainda segundo a autora, essa técnica de análise tem a pretensão de depreender os significados que vão além das mensagens concretas, ou seja, aquilo que pode estar de forma implícita, no propósito de responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos.

A técnica proposta por Bardin (1977) constitui-se de três etapas para a organização da análise de conteúdo, são elas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase da pré-análise é constituída pela busca e organização do documento e leitura, a fim de levantar informações sobre o problema. Na segunda fase, ocorre a exploração do material, a análise do material, a codificação e decodificação das informações levantadas. Na terceira e última etapa, acontece o tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados com fundamento na teoria previamente levantada e na percepção do pesquisador sobre as informações.

4 TECENDO AS INFORMAÇÕES COLETADAS: REFLEXÕES SOBRE COMO OS PROFESSORES CONCEBEM E SE MANIFESTAM EM RELAÇÃO A PROVINHA BRASIL

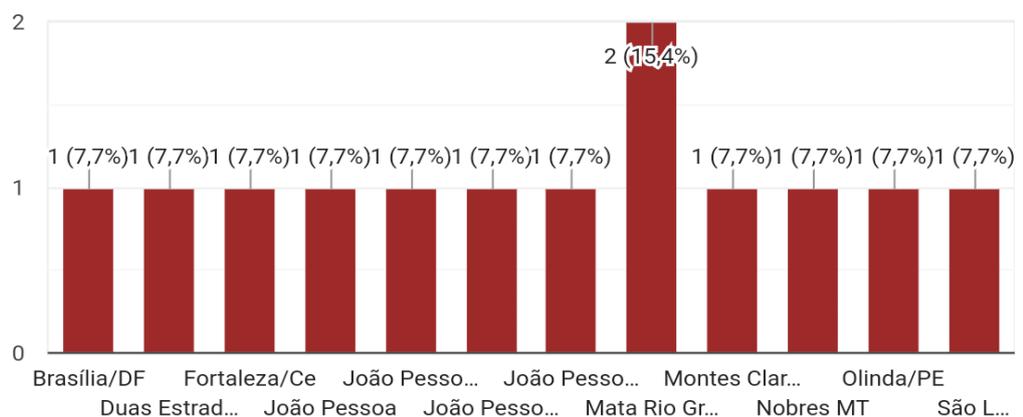
Tendo em vista as perspectivas, concepções e reflexões apresentadas por meio dos teóricos que discutem sobre a temática avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala, objetivamos fazer uma análise e reflexão acerca da concepção de avaliação que fundamenta a prática dos professores, além de uma articulação entre a Provinha Brasil e avaliação da aprendizagem e sua influência na prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

4.1 Identificação do público-alvo da pesquisa

Para uma melhor organização da análise e apresentação das informações, utilizamos a sigla P (professor) + nº de identificação, por exemplo, “P1”, “P2”, “P3” e assim sucessivamente.

As informações apresentadas a seguir têm relação com o perfil desses professores: onde residem, gênero, idade, instituição, nível e ano de formação, situação funcional, tempo de atuação na turma do segundo ano, rede de ensino em que leciona, tempo de experiência e, por fim, o tempo que o professor trabalha com a preparação dos alunos para a Provinha Brasil.

Gráfico 1 - Cidade/Estado (residência) dos (as) respondentes



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Responderam ao questionário professores(as) de variados lugares do Brasil, como apresentado gráfico, sendo eles: 1 de Brasília (DF); 1 de Duas Estradas (cidade do interior da Paraíba); 1 de Fortaleza, capital do estado do Ceará; 4 de João Pessoa, capital da Paraíba; 1 professor do município de Mata (Rio Grande do Sul); 1 de Montes Claros (Minas Gerais); 1 de Nobres (Mato Grosso); 1 de Olinda (Pernambuco) e, por fim, 1 do município de São Lourenço, que se encontra em Minas Gerais, totalizando 12 professores(as) participantes na pesquisa, como vemos no Gráfico 1.

4.1.1 Quem são as professoras pesquisadas?

A seguir, observa-se um recorte das características dos respondentes da presente pesquisa, tais como: gênero, faixa etária, formação, situação funcional e o tempo de atuação na turma do segundo ano.

Quadro 4 - Perfil dos sujeitos pesquisados

Perguntas	Respostas dos Professores Pesquisados
Gênero	11 - feminino 01 - masculino
Faixa etária	03 - entre 26 e 35 anos 04 - entre 36 a 45 anos 05 - entre 46 e 55 anos
✓ Formação ✓ Ano e Instituição.	P1 - Pedagogia; Cândido Mendes/2017. Especialização em Psicopedagogia e educação infantil. P2 - Letras e Pedagogia/2017; Faculdade Projeção. P3 - Licenciatura plena em Matemática/2007; UNAVIDA. Possui Especialização. P4 - Graduação em Pedagogia/2011; UFPB. P5 - Ensino Médio Magistério (Ensino Norma) e graduação em pedagogia/1997; Unipe. P6 - Graduação em Pedagogia/2019; UFPB. P7 - Graduação em Pedagogia/2009; UFPE. Possui especialização.

	<p>P8 - Graduação em Pedagogia/2016; UEVA. Possui especialização.</p> <p>P9 - Graduação em Pedagogia/2006; Centro Universitário UNIVAG. Possui especialização.</p> <p>P10 - Graduação em Pedagogia/2008 e Matemática/2018; Cruzeiro do Sul (Pedagogia) Uri (matemática). Possui Especialização e Mestrado.</p> <p>P11 - Graduação em marketing/2017; Faceca e Unipac. Possui especialização.</p> <p>P12 - Pedagogia/2007; Unopar. Possui especialização.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Situação funcional ✓ Tempo de atuação na turma do segundo ano 	<p>03 - Efetivo; Até 5 anos.</p> <p>07 - Contrato temporário; Até 5 anos.</p> <p>01 - Contrato temporário; Até 10 anos.</p> <p>01 - Outro (não informado); Até 5 anos</p>

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Em consonância com pesquisas publicadas que indicam a docência como uma profissão predominantemente feminina, tivemos 91,7% (11) de participantes do sexo feminino, enquanto apenas 1 participante (8,3%) é do gênero masculino. Existem diferentes e variadas discussões referentes ao processo de feminização magistério. Werle (2005, p. 610) aponta que a feminização do magistério pode denotar várias compreensões e expressões, pois “a maioria dos autores refere feminização indicando o expressivo número de mulheres que exercem o magistério; apoiada em dados quantitativos.”

A autora menciona que inicialmente o trabalho docente tinha uma “constituição de forma feminil, envolvendo o assemelhação da docência com o trabalho doméstico, dependência e fragilidade” (p. 610). Na visão de Prá e Cegatti (2016), agregar a “vocação feminina” à profissão docente como função adequada as atividades femininas, acarreta a desvalorização da importância da carreira e da profissão docente.

Desta forma, a maciça presença de mulheres na pesquisa corresponde à realidade profissional do magistério, que foi construída e marcada historicamente pela presença feminina. Entretanto este é um tema amplo e complexo que envolve diversos fatores no processo de feminização do magistério, extrapolando a mera alusão ao número expressivo de mulheres no âmbito escolar.

Os dados relativos à faixa etária se concentraram em três grupos: o primeiro está na faixa etária entre 26 e 35 anos, representando 25% dos sujeitos pesquisados; em seguida, a faixa etária está entre 36 a 45 anos, com 33,3%; além de 41,7% na faixa de 46 e 55 anos.

Deste modo, a concentração dos professores pesquisados está na faixa etária entre 36 e 55 anos (75%).

Carvalho (2018) ressalta que os docentes da educação básica do Brasil vêm apresentando progressivamente idades maiores. Com base em estudos com dados de 2013 a nota técnica do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2014) aponta para duas mudanças referentes ao perfil da faixa etária docente: a primeira estaria relacionada ao ingresso tardio na carreira, uma vez que a LDB passou a exigir a formação superior, o que acaba demandando mais tempo de estudo, se comparada com a formação em nível médio (magistério). A segunda refere-se ao aumento da permanência do docente na carreira.

Já em relação à formação acadêmica, 83,3% (10) possui formação em Pedagogia, enquanto 8,3% (1) têm formação em Marketing e 8,3% (1) é graduado na área de Matemática.

Vale ressaltar esta questão de um professor que não tem habilitação para atuar em sala de aula. Levanta a hipótese de que a função docente pode ser desempenhada por qualquer pessoa mesmo sem formação, [...] “desde que saiba aplicar ‘meia dúzia de técnicas pedagógicas’. Minimiza, assim, a possibilidade de construção da identidade de um professor adequadamente qualificado para atender as novas demandas.” (ROMÃO, 2007, p. 19). Tal visão culmina em baixos salários, desvalorização da carreira docente, condições precárias de trabalho, dentre outras.

Diante disso, o percurso formativo tem um papel importante na formação profissional, pois é por meio dos conhecimentos adquiridos ao longo do processo formativo que vai se constituindo seu arcabouço teórico, concomitantemente com a prática; surgem assim também as reflexões que contribuem na valorização do ensino como um elemento transformador e um processo contínuo.

Deste modo, a qualificação docente não diz respeito apenas à formação para o exercício da profissão centrada na perspectiva conteudista, levantando-se a hipótese de que qualquer pessoa que tenha o domínio mínimo sobre determinados conteúdos pode ensinar e atuar. A formação docente que extrapola a delimitação dos aspectos técnicos e burocráticos ultrapassa a ótica tecnicista e percebe o docente como agente transformador da sociedade. Assim, o papel do professor não se resume apenas a aplicar conteúdos curriculares - ele também deve desenvolver a consciência política, crítica e social no educando.

Quando se trata da instituição em que os docentes pesquisados terminaram o curso de graduação, 75% (9) citaram instituições particulares, e apenas 25% (3) informou que concluiu o curso em instituições públicas. De acordo com Jesus e Gomide (2008) a expansão e criação das faculdades particulares e a “corrida” pela formação de nível superior se deram também devido à publicação do decreto presidencial nº 3.276, de 06 de dezembro de 1999.

O decreto aborda a formação docente no âmbito da educação básica e dispõe, entre outras medidas, que a formação docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental devem ser feitos em cursos normais superiores. Isto ampliou a procura da formação em nível superior por parte daqueles que ainda não possuíam, mas queriam se manter no magistério.

Entretanto, de acordo com a referida autora, o decreto sofreu alterações “de redação do § 2º de seu artigo 3º, na forma do Decreto 3.554, de 07 de agosto 2000, que altera o termo ‘exclusivamente’ para ‘preferencialmente’” (JESUS; GOMIDE, 2008). Freitas (2002) aponta que, apesar de existir comissões especializadas no sentido de garantir a qualidade dos cursos a serem autorizados, é perceptível a expansão desordenada e, por consequência, a qualidade comprometida de cursos e instituições de ensino superior para formação docente.

Freitas (2002, p. 144), acrescenta ainda que vários desses cursos são:

Criados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, de baixo custo, a expansão exponencial desses novos espaços de formação objetiva, com raras exceções, responder às demandas de grande parcela da juventude atual por educação em nível superior, oferecendo-lhes uma qualificação mais ágil, flexível e com adequação às demandas do mercado competitivo e globalizado.

Assim, a formação docente feita em instituições de ensino superior, fundamentado no ensino, pesquisa e na extensão, fica em segundo plano, sendo assim substituída por outra, realizada em cursos reducionistas e baratos, voltados apenas ao ensino desvinculado da pesquisa.

Essas formações de custo mais baixo e por vezes aligeiradas seguem a lógica neoliberal, objetivando atender às demandas do mercado e das pessoas que buscam uma formação de nível superior. A formação profissional, nesta conjuntura, se configura em um sistema de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional, o que ocasiona a banalização do

conhecimento científico, fundamental para a formação intelectual do professor, e contribui para a desvalorização da carreira docente.

Outro ponto que diz respeito à desvalorização da carreira docente, presente no perfil dos respondentes desta pesquisa, é a relação existente do tipo do vínculo empregatício, apresentada no quadro (4) – Perfil dos sujeitos pesquisados. Apenas três dos professores que participaram desta pesquisa são efetivos, 7 são contratados por tempo determinado e 1 não respondeu que tipo de vínculo empregatício possui com a instituição em que atua.

Bridi, Braunert e Bernardo (2019) apontam que a contratação temporária é uma opção governamental, por conta de seu caráter flexível, em detrimento de concursos públicos para servidores públicos, que garantem estabilidade no vínculo empregatício:

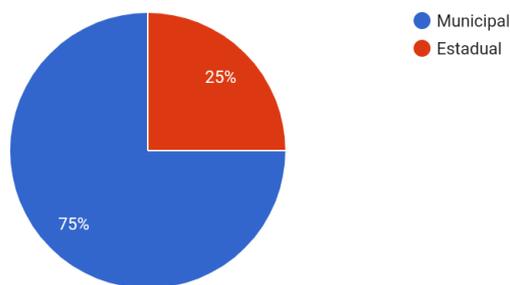
A contratação de docentes temporários, dada a condição contratual a que estão submetidos, configura-se como mais “interessante” em termos econômicos para o Estado. São professores com menos direitos e, apesar disso, que tendem a oferecer menos resistência pela sua condição instável. (p. 105)

Assim, a contratação temporária é uma situação de fragilidade e insegurança, já que esta é uma forma de flexibilizar as relações de trabalho. Nessa situação de emprego o professor não tem garantias. Deste modo, o Estado adota essa condição de trabalho para reduzir custos com os pagamentos dos professores, causando a precarização do trabalho docente.

Desse modo, foi importante mapear os perfis dos pesquisados, tendo em vista que fatores como área, instituição, tempo de formação, faixa etária, experiência e situação funcional refletem na atuação da ação docente.

Quando perguntados qual a rede de ensino em que o docente leciona (Gráfico 2), 75% (9) responderam que lecionam na rede municipal de ensino, e os outros 25% (3) afirmaram que a escola em que lecionam pertence à rede estadual de ensino.

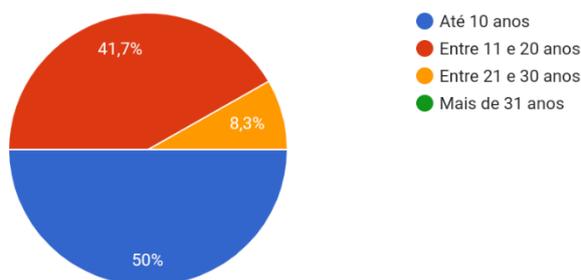
Gráfico 2 - Escola em que leciona pertence à rede de ensino pública:



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

O Gráfico 3 apresenta o tempo de experiência dos docentes. 50% (6) afirmaram que atuam há, no máximo, 10 anos, 41,7% (5) disseram que atuam entre 11 e 20 anos e os outros 8,3% (1) atuam entre 21 e 30 anos.

Gráfico 3 - Tempo de experiência como docente:



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Quanto ao tempo de atuação com a preparação dos alunos para a Provinha Brasil, 75% (9) disseram que trabalham há menos de 5 anos e 25% (3) afirmaram que trabalham há mais de 5 anos.

4.2 Palavras que evidenciam a concepção de avaliação da aprendizagem concebida pelos professores(as) do 2º ano do ensino fundamental

Ao ser solicitado que, em uma única palavra, definissem o que eles entendem por “avaliação da aprendizagem”, obtivemos as seguintes palavras:

Quadro 5 - Definição de avaliação da aprendizagem na concepção dos (as) Professores (as)

Participante	Avaliação da aprendizagem (Conceitos)
P1	Ensino
P2	Conhecimento
P3	Construtiva
P4	Processo
P5	Instrumento
P6	Assimilação
P7	Desnecessária
P8	Qualidade
P9	Diagnóstico
P10	Acompanhamento
P11	Compromisso
P12	Verificar o que o ele aprendeu

Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Podemos perceber a diversidade das palavras-chave escolhidas pelos professores para definir avaliação da aprendizagem, pois é bem verdade que a avaliação pode assumir diversas facetas a depender da visão de mundo, da formação docente, do contexto em que cada um se insere.

Na descrição de P1, a avaliação da aprendizagem refere-se a *ensino*, assumindo uma concepção de avaliação tendo o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, podemos considerar a escolha da palavra *ensino* como sendo uma palavra que oportuniza o processo de autoavaliação ou autopercepção do trabalho do professor, pois: “A avaliação é, também, um termômetro dos esforços do professor. Ao analisar os resultados do rendimento escolar dos alunos, obtém informações sobre o seu próprio trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 224). Assim, encarar a avaliação como um artefato que possibilita a melhoria e a reorientação para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem por meio de tomada de decisão contribui significativamente para o progresso do ensino.

Dessa maneira, a avaliação não é unilateral, ao passo que sistema de ensino, professor e alunos precisam ter clareza quanto aos objetivos dela, para que o aluno possa ter

conhecimento de seus avanços e dificuldades e o professor possa avaliar seu desenvolvimento no processo didático. Em relação a isso Luckesi (2011) afirma que:

A avaliação realizada com os alunos possibilita ao sistema de ensino verificar como está atingindo os seus objetivos, portanto, nesta avaliação ele tem uma possibilidade de autocompreensão. O professor, na medida em que está atento ao andamento dos alunos, poderá, através da avaliação da aprendizagem, verificar o quanto o seu trabalho está sendo eficiente e que desvios está tendo. O aluno, por sua vez, poderá estar permanentemente descobrindo em que nível de aprendizagem se encontra, dentro de sua atividade escolar, adquirindo consciência do seu limite e das necessidades de avanço. Além disso, os resultados manifestados por meio dos instrumentos de avaliação poderão auxiliar o aluno num processo de automotivação na medida em que fornece consciência dos níveis obtidos de aprendizagem. (p. 117).

Quanto ao registro de P2, a palavra que mais se aproxima da definição de avaliação da aprendizagem é *conhecimento*; para P3, a palavra avaliação da aprendizagem pode ser definida como *construtiva*; já para P4, seria *processo*; P8 *qualidade*; P9, escolhe a palavra *diagnóstico*; P10 usa *acompanhamento* e P11 *compromisso*.

Nesses apontamentos, podemos inferir que os professores atribuem um sentido positivo à avaliação da aprendizagem. De modo geral, podemos resumir as palavras enfatizando o campo avaliativo como uma ferramenta de compromisso e conhecimento sobre o processo, que visa diagnosticar o que o aluno aprendeu de forma processual e construtiva, culminando no cuidado com a qualidade do ensino.

Para P5, a avaliação é um *instrumento*. O instrumento é um componente do processo avaliativo que pode se configurar enquanto ferramenta para a obtenção dos resultados sobre o rendimento dos alunos, por meio de provas, testes ou trabalhos escritos. Desta forma, não podemos confundir instrumento avaliativo com a avaliação da aprendizagem em si.

Para Dias (2014), os instrumentos avaliativos devem ser analisados em uma visão ampla, devendo se investigar o porquê de determinados resultados e, a partir da análise, proceder na tomada de decisão sobre a continuidade e o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, pois só assim rompe-se com o conceito de que avaliar é medir.

Entendendo a avaliação como um processo complexo e contínuo, é importante enfatizar que esta não deve ser reduzida ao contexto dos instrumentos avaliativos, como comumente é atribuído a provas, testes, adotando estes como sinônimo de avaliação da aprendizagem.

Neste viés, a avaliação se enquadra em um contexto excludente e classificatório, sendo um fim em si mesma, servindo apenas para medir. Os instrumentos avaliativos devem servir de subsídio para garantir reflexões sobre o processo, sendo encarados como um meio de levantar informações pertinentes que ajude na progressão do conhecimento do aluno.

Para Hoffmann (2019b, p. 72), a avaliação é um processo “[...] complexo e longitudinal, envolve o acompanhamento individual, a reflexão pedagógica e a ação mediadora do professor. Um processo que se efetiva no dia a dia da sala de aula por meio de múltiplos instrumentos de testagem e de registros significativos”. Assim, é preciso que os instrumentos de avaliação não sejam únicos e pontuais, mas sim diversificados, contínuos e reflexivos.

Segundo Perrenoud (1999, p. 81) “o principal instrumento de toda avaliação formativa é e continuará sendo o professor comprometido em uma interação com aluno”. A avaliação torna-se um momento que oportuniza a aprendizagem e deve ser processo contínuo de análise investigativa e ação, tanto para o professor quanto para o aluno, contribuindo, assim, para a construção do conhecimento em sala de aula, tornando-se uma auxiliadora para a emancipação e aprendizagem do aluno. O contrário disso fomenta um meio propício para a coerção, punição e repressão, estabelecendo certo jogo de poder entre docente e discente, que hierarquiza, configurando-se em um instrumento de controle, resultando na classificação dos alunos.

Para Luckesi (2000, p. 06)

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, argüição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças.

Existem, portanto, práticas avaliativas emancipadoras que podem contribuir de forma significativa com a função de auxiliar o educando, servindo como instrumento para seu crescimento, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem.

Na visão de P6, a avaliação educacional é definida como *assimilação*. A avaliação é uma ferramenta de suma importância para que se possa avaliar o que o aluno aprendeu e o que não conseguiu assimilar com sucesso. Entretanto, este diagnóstico não pode ter um fim em si mesmo, é preciso a intervenção do professor nas lacunas existentes.

Já P7, define a avaliação da aprendizagem como *desnecessária*. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que as avaliações, mesmo que por vezes assumam uma conotação classificatória e excludente, dadas as nossas próprias experiências, causando certo mal-estar em alguns professores e alunos, que é importante que o professor perceba a relevância da avaliação no trabalho pedagógico, pois ela permite o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem e as possíveis readequações a serem tomadas na metodologia do ensino.

Para Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem é um recurso útil e necessário e que deve ser um ato dialógico, amoroso e construtivo, que esteja a serviço da busca do melhor resultado da aprendizagem.

Na opinião de P12, a avaliação da aprendizagem é *verificar o que o ele aprendeu*. O diagnóstico do que o aluno aprendeu é um subsídio para que o professor possa verificar no que o estudante avançou e no que apresenta dificuldades, bem como propiciar a elaboração de estratégias favoráveis para o planejamento didático. Assim, é preciso ter prudência para que a avaliação não se torne um instrumento com fim em si, mas sim um meio de subsidiar para um melhor aproveitamento da prática docente.

Segundo Luckesi (2011), a avaliação vai além da verificação do que o aluno aprendeu, pois: “O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou o ato com o qual se está trabalhando.” (p. 52). Ao passo que:

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato de ultrapassar a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que ‘congela’ o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação (LUCKESI, 2011, p. 53).

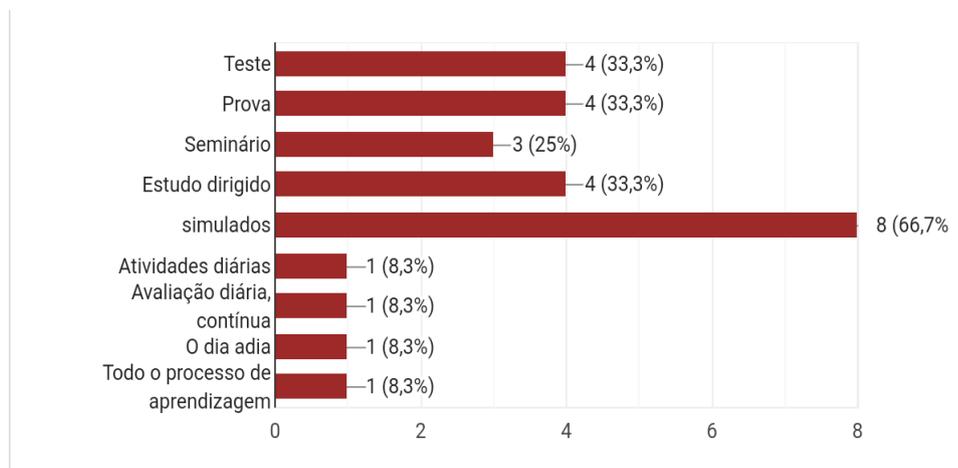
Em vista disso, na verificação, o professor irá observar os alunos em sala de aula, coletar os dados e depois lançar as notas. O ato de avaliar, por outro lado, consiste em coletar, analisar e sintetizar dados que caracterizam o objeto de estudo, agregando uma atribuição de valor ou qualidade. Esse valor ou qualidade é o que levará a uma nova decisão, o agir sobre ele.

Hoffmann (2019b) aponta a necessidade de estabelecer uma discussão acerca do tema avaliação e seus conceitos, no sentido de esclarecer o equívoco existente sobre definição de avaliação como sinônimo de testar e medir, pois essa cultura ainda é muito forte.

4.3 de avaliação utilizados pelos docentes

Objetivando ter uma leitura acerca dos instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores pesquisados, foi organizado o Gráfico 4, a partir dos dados obtidos. A pergunta desse tópico foi de múltipla escolha, na qual o professor poderia escolher todos ou alguns instrumentos, sendo eles: teste, prova, seminário, estudo dirigido, simulados e ainda indicar outro, caso julgasse necessário.

Gráfico 4- Instrumentos avaliativos



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Dentre os instrumentos avaliativos mais apontados, está o simulado, que oito professores afirmaram usar, embora alguns tenham escolhido também outros. P1 escolheu estudo dirigido e *simulado*; P2 teste, prova e *simulado*; P3, *simulados* e atividades diárias; P4 opta por avaliação diária, contínua; P5 prefere estudo dirigido, *simulados*; P6, *simulados*; P7, dia a dia; P8 teste, seminário, estudo dirigido, *simulados*; P9, teste, prova, seminário, estudo dirigido, *simulados*, outro: todo o processo de aprendizagem; P10 teste, seminário, *simulados*; P11 e P12 preferem prova.

Por meio das informações, observamos que a maioria dos professores escolhe apenas um, dois ou três instrumentos. Apenas P9 marca todas as opções disponíveis e ainda acrescenta outro: “Todo o processo de aprendizagem”.

Vale destacar que o instrumento avaliativo mais escolhido pelos docentes, o simulado, nos leva a refletir sobre a forte influência do teste na prática pedagógica, enfatizando o treino dos estudantes para as avaliações externas, por meio de simulados que versam especificamente os conteúdos abordados no teste, para que assim consiga alcançar o melhor

resultado na avaliação externa. Assim, desde cedo as crianças são submetidas à avaliações técnicas e mecanicistas, nas quais se privilegia a nota – dados quantitativos em detrimento da análise qualitativa.

Para Hoffmann (2019b), os docentes devem se valer de múltiplos instrumentos de coleta de dados, tais como: trabalhos individuais e em grupos, observação, exercícios, testes, provas questionários, portfólios, registro descritivo e reflexivo, dentre outros. A variedade de instrumentos possibilita um maior leque de informações sobre a aprendizagem dos alunos, como também pode contemplar as diversas características deles. Simultaneamente certas práticas e diversidade de instrumentos, podem colaborar com determinadas habilidades dos estudantes.

4.4 Provinha Brasil: um instrumento capaz de indicar o estágio de alfabetização, leitura e escrita

Aprender a ler e escrever é o precursor do desenvolvimento de habilidades pessoais críticas e autônomas, sendo estes um dos elementos básicos para que o ser humano viva com autonomia na sociedade, portanto a alfabetização é um processo importante na trajetória escolar do estudante.

O conceito de alfabetização geralmente é considerado igual ao conceito de letramento. No entanto, mesmo que sejam parte integrantes de um mesmo processo de aprendizagem, onde a capacidade de ler e escrever é desenvolvida, esses conceitos têm características específicas. Uma criança alfabetizada não é necessariamente uma criança letrada e vice-versa. As características envolvidas em cada um desses conceitos são diferentes.

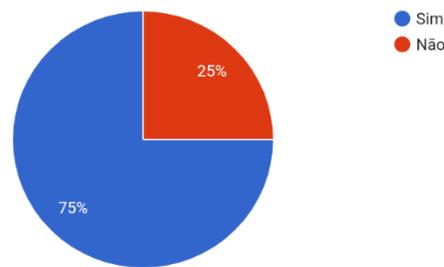
Segundo Soares (2006, p. 15), “Alfabetização significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”. Em relação ao letramento, Soares (2006, p. 18) aponta que o letramento resulta, pois: “[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Enquanto a alfabetização está relacionada à leitura e à escrita, o letramento diz respeito à utilização destes em situações do dia a dia, à aplicabilidade no contexto social.

Assim, torna-se necessário que alfabetização e letramento sejam desenvolvidos de forma concomitante. Deve-se oportunizar situações de leitura e escrita que façam parte de sua realidade, para que elas se tornem significativas.

Portanto, compreende-se que não basta saber ler e escrever, é preciso entender a finalidade e utilizá-las socialmente, saber interpretá-las de maneira que possibilite posicionar-se criticamente ante as situações cotidianas.

Desde 2008, a Provinha Brasil tem como foco as habilidades de Língua Portuguesa e, assim, vem sendo aplicada em dois períodos: no início e no término do ano letivo, objetivando monitorar a alfabetização realizada nas escolas públicas brasileiras. Por isso, para analisarmos se os(as) professores(as) consideram a Provinha Brasil como instrumento de avaliação capaz de diagnosticar o estágio de alfabetização das crianças, elaboramos o gráfico 5 a partir das respostas apresentadas por eles.

Gráfico 5 - Provinha Brasil como instrumento avaliativo do nível de alfabetização em relação à leitura e a escrita



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Como pode ser percebido por meio do Gráfico 5, para 75% (9) dos(as) professores(as), a Provinha Brasil é um instrumento que contribui para diagnosticar o nível de alfabetização das crianças. Já para 25% (3) dos pesquisados(as), este instrumento não é capaz de contemplar uma boa análise do nível de alfabetização.

Tendo em vista a expressiva opinião dos 75% dos(as) pesquisados(as), leva-se em consideração que vão de encontro à argumentação apresentada no guia de correção e interpretação de resultados (BRASIL, 2016c), pois, este documento salienta que a Provinha Brasil é um instrumento pedagógico valioso que oferece informações sobre o processo de alfabetização para os professores e gestores da escola, permitindo a identificação de forma sistemática das dificuldades do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, possibilitando uma intervenção precoce, de forma que até o término do 2º ano, as crianças estejam alfabetizadas.

Para avaliar o nível de alfabetização das crianças no segundo ano de escolarização, são utilizados como parâmetro os níveis que constam na escala de Proficiência de Leitura,

segundo os critérios determinados como adequados pelo INEP, com base em um dos 5 níveis de proficiência, mediante o registro dos seus acertos.

Na visão de Esteban (2012), esse diagnóstico avaliativo mostra-se pouco produtivo uma vez que “A ênfase na proficiência dos estudantes nos exames dificulta a reflexão sobre os múltiplos percursos de aprendizagem infantil ao validar apenas as trajetórias que estão em conformidade com as descrições existentes nos documentos que orientam a aplicação e a análise da “provinha”.” (p. 578).

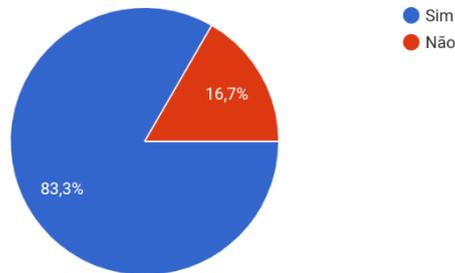
Neste sentido, a Provinha Brasil não desempenha a função da avaliação da aprendizagem em sua plenitude, e sim afere o desempenho das habilidades de acordo com os parâmetros pré-estabelecidos considerados relevantes para a leitura e a escrita, mediante um teste padronizado, demarcando o que deve ser avaliado. Assim, o teste aplicado apenas em um determinado contexto não pode dar conta de aferir com exatidão o conhecimento que as crianças têm sobre leitura, escrita e Matemática.

4.5 Provinha Brasil: um instrumento capaz de indicar o estágio da alfabetização na área de Matemática

A Provinha de Matemática foi criada em 2011, com uma proposta similar à da Provinha de Língua Portuguesa. Ela objetiva contribuir para que professores e gestores possam diagnosticar as habilidades de Matemática dos alunos do 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018).

De modo semelhante às informações fornecidas sobre a avaliação em Língua Portuguesa, perguntamos aos docentes se eles consideram a Provinha Brasil um instrumento eficaz para aferir o estágio de alfabetização das crianças na área da Matemática. Desta forma, dado o fato de ser a outra disciplina que compõe a Provinha Brasil considerou-se pertinente perguntar também se os professores consideram o instrumento eficaz para avaliar as crianças nesta área de conhecimento. Obtivemos as seguintes afirmações:

Gráfico 6 - Provinha Brasil como instrumento avaliativo do nível de alfabetização em Matemática



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

É possível observar que grande parte dos(as) professores(as) realmente considera a Provinha Brasil um bom instrumento avaliativo no que concerne à área de Matemática, representando 83,3% (10) dos professores, enquanto apenas 16,7% (2) não consideram que a Provinha Brasil reflete verdadeiramente o conhecimento do aluno nessa área de conhecimento.

Na visão de Munhoz (2012), a Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico da alfabetização matemática pode possibilitar aos docentes a comprovação de algumas inferências do professor à respeito do desenvolvimento de habilidades feitas a partir de suas observações. Deste modo:

[...] esse instrumento pode evidenciar o nível de desenvolvimento de outras habilidades dos alunos que o professor não se atenta durante o seu o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, pode acontecer que o professor, ao aplicar a Provinha Brasil de Matemática, perceba que os alunos não desenvolveram plenamente algumas habilidades, que outro instrumento diagnóstico utilizado não seja tão eficaz ou, ainda, que sua análise não estava completa. (MUNHOZ, 2012, p. 83)

Ainda de acordo com o autor supracitado, a Provinha Brasil de Matemática não contradiz o ponto de vista do professor na avaliação, mas o complementa na medida em que aponta as competências que podem passar despercebidas e, portanto, ficar de fora da avaliação interna do professor.

Em contraponto, Esteban (2009) argumenta que:

[...] a Provinha Brasil não possui a eficácia que dela é esperada, sendo uma ferramenta de avaliação inadequada para mensurar conhecimentos de Matemática do aluno, devido à complexidade e amplitude da disciplina que não pode ser avaliada em questões isoladas e sim em sua totalidade, o que

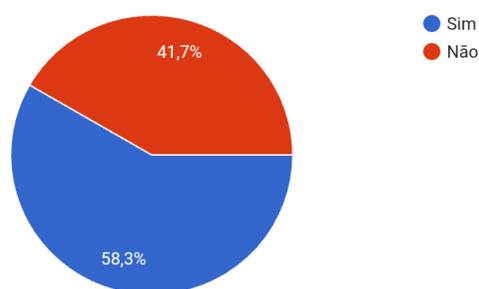
nos remete à impossibilidade de considerar este método avaliativo como produtor de resultados aceitáveis (ESTEBAN, 2009, p. 49).

A autora ainda critica as características da Provinha Brasil, apontando a distância entre o avaliador e o avaliado como negativa para o processo de ensino e aprendizagem. Fundamentada no discurso da “pedagogia do exame”, apresentado por Díaz Barriga (2004), a autora considera que as avaliações feitas fora do contexto escolar e sob o discurso da cientificidade, da veracidade e da neutralidade dos resultados acabam exigindo níveis de desempenho padronizados e servindo como um instrumento de coerção e controle dos próprios professores, sem respeitar a heterogeneidade do contexto escolar.

4.6 Provinha Brasil: influência sobre a prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos

A Provinha Brasil, assim como outras políticas de acompanhamento que utilizam instrumentos de avaliação objetivando a melhoria e a qualidade do ensino, acaba interferindo no trabalho docente, uma vez que esse *score* se torna referência de qualidade do estabelecimento escolar e/ou do ensino do professor(a). Neste sentido, indagamos aos professores pesquisados se a Provinha Brasil influencia em sua prática pedagógica, bem como na avaliação de seus respectivos alunos. E obtivemos as seguintes afirmações (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Provinha Brasil: influência na prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos.



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Diante dos dados, percebemos o quanto de fato os professores consideram que a Provinha Brasil influencia em sua prática pedagógica e o modo como avaliam a aprendizagem de seus alunos, pois 58,3% (7) afirmam que afeta, e os outros 41,7% (5) não consideram que a Provinha altere algo em sua prática.

Nesse sentido, as políticas avaliativas, enquanto monitoramento estatal, causam um impacto significativo na prática pedagógica das escolas, visto que “[...] a autonomia pedagógica das redes escolares acaba sendo cerceada, pois é o poder central que determina os objetivos, a missão e o nível de qualidade que devem ser alcançados de maneira a atender às demandas do mercado competitivo internacional.” (OLIVEIRA, 2011, p. 16/17). Assim, restringe o contexto avaliativo a uma simples pontuação dentro de uma escala, vislumbrando a busca pelo aprimoramento da qualidade no ensino.

Freitas (2018) pontua que a qualidade do ensino e avaliação da aprendizagem dos alunos é reduzida a uma coleção de habilidades e competências, porém, em apenas duas áreas de conhecimento, Português e Matemática, assim:

Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o aluno está apto a conviver as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional” já que não é cancelado pelas avaliações nacionais. (p. 81-82. Grifo do autor).

Por conseguinte, a avaliação em larga escala focaliza a verificação de índices quantitativos através de testes periódicos e padronizados, nos quais escola e professores ficam sujeitos à rotulações de (má) qualidade. Assim, a organização do trabalho pedagógico fica subordinada às avaliações externas, como evidência Ferrarotto (2018).

[...] fica evidente o controle e direcionamento do processo educativo, com o engessamento das práticas pedagógicas a partir de metas publicamente apresentadas e definidas sem serem negociadas com a comunidade escolar. As metas, portanto, são o elo entre os padrões estabelecidos e a prática pedagógica cotidiana [...]. Por conseguinte, ao professor, cabe a execução, quando um “centro pensante”, externo à escola, já definiu o que ensinar (os conteúdos dos componentes curriculares de testes padronizados) e como ensinar e avaliar (testes de múltipla escolha) (p.30).

Neste mesmo sentido, Afonso, Barriga, Geraldi Loch e Garcia (2008) destacam que os exames e a avaliação externa possuem o objetivo de reduzir ou impedir o exercício da autonomia dos professores, para que estes fiquem cada vez mais restritos aos objetivos definidos pelo Estado, pela sociedade e pelos pais de alunos usuários da educação escolar, que veem nos *scores* a definição de qualidade. Assim, os professores se transformam em meros executores de currículos e programas que visam a manutenção dos interesses hegemônicos.

Deste modo, tendo como fundamento a busca pela melhoria da qualidade do ensino, a avaliação em larga escala se reflete no trabalho pedagógico e conseqüentemente na avaliação

de seus alunos por meio de metas pré-estabelecidas, uma vez que os resultados quantificáveis “traduzem a qualidade do ensino”. Portanto, há uma possível busca pelo aumento destes índices. Isso desvia o foco da avaliação enquanto processo, passando a dar importância apenas no produto final. Assim, as práticas avaliativas em larga escala demandam dos profissionais da educação encaminhamentos e intervenções didáticas cotidianas.

Em contraposição, Biani e Betini (2010), afirmam que as avaliações externas podem contribuir para a orientação do trabalho escolar do docente e gestor escolar, no sentido de planejar novas metas educacionais ou preparar os alunos para que eles alcancem os objetivos e obtenham um bom desempenho nas avaliações e conseqüentemente bons *scores*, porém: “Essa tem sido a preocupação mais observada, e que deixa muitas vezes em segundo plano o trabalho curricular que deveria ser desenvolvido, além de denotar o caráter classificatório das avaliações.” (BIANI E BETINI, 2010, p. 73).

Neste sentido, segundo Morais (2014), mesmo que os dados da Provinha não sejam usados para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a concepção avaliativa resulta no monitoramento das práticas pedagógicas, do planejamento dos conteúdos a ser ensinados, das diretrizes das práticas pedagógicas.

Quando questionados(as) se a Provinha Brasil constitui um instrumento eficaz para subsidiar suas práticas pedagógicas, 92% (11) afirmaram que ajuda, enquanto apenas 8% (1) respondeu que não.

O subsídio às práticas pedagógicas diz respeito à seleção das estratégias, instrumentos para avaliar a aprendizagem de seus alunos e recursos didáticos utilizados em sala de aula, destacando o teste como um dos instrumentos de avaliação.

Na visão de Aragão, Ferreira e Santos (2013) os testes em larga escala podem contribuir significativamente, ao passo que permitem aos professores fazer uma autoavaliação de suas metodologias de ensino, identificando as conquistas, avanços, bem como as possíveis dificuldades de seus alunos. Entretanto, os testes:

[...] não auxilia na melhoria da educação, por parte do governo, pois depois de aplicada não se modifica nada no cenário educacional, o que na prática deveria acontecer. Desta forma não se toma atitudes cabíveis perante a situação de analfabetismo do aluno, mostrando assim que é uma mera estatística, uma política de governo. (p. 113)

Nesse sentido, os desempenhos insuficientes nas avaliações de larga escala se apoiam em uma concepção de educação que responsabiliza e culpabiliza o sujeito na escola (gestores, professores, alunos) pelo baixo desempenho refletido nas notas, o que acaba culminando em

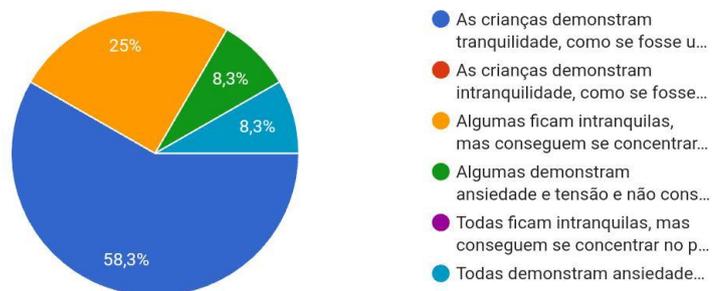
um trabalho pedagógico regulador, com foco no planejamento e nos treinos constantes visando a realização dos exames.

Os resultados das avaliações externas devem servir de base para a tomada de decisões e implantação de políticas públicas e ações que visem o melhoramento da aprendizagem das crianças. Assim, os resultados deste nível de avaliação não devem imputar apenas aos professores, alunos e gestores a responsabilidade, desconsiderando outros condicionantes do sistema, bem como o contexto em que estes sujeitos estão inseridos.

4.7 Provinha Brasil: antes, durante e depois

No que diz respeito à aplicação da Provinha Brasil durante todo o seu processo (ou seja, no início, durante e após a realização da prova), foi indagado como os(as) professores(as) percebem o comportamento das crianças. Destacamos que a maior parte dos(as) professores(as) afirmou que durante a preparação para o teste da Provinha Brasil as crianças se mostram tranquilas, como demonstra o Gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 - Antes da Provinha Brasil as crianças demonstram que:

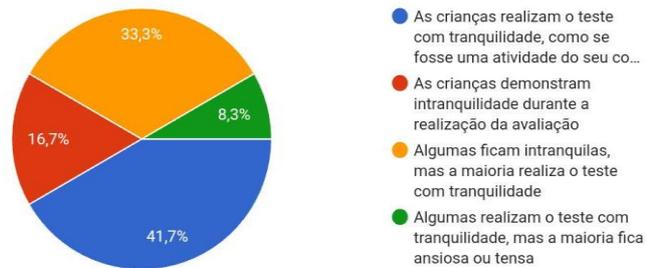


Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

As respostas informam que 58,3% (7) dos(as) docentes consideram que as crianças demonstram tranquilidade antes de fazer o teste, como se fosse uma atividade do seu cotidiano, o que possivelmente está vinculado aos processos avaliativos que são adotados no espaço da sala de aula. Já 25% (3) dos(as) professores(as) apontam que algumas crianças ficam intranquilas, mas conseguem se concentrar no período de preparação para o teste; 1 professor (8,3%) afirmou que todas demonstram ansiedade e tensão e não conseguem se concentrar no período de preparação; para os outros 8,3% (1 professor), algumas crianças demonstram ansiedade e tensão e não conseguem se concentrar no período de preparação para o teste.

Quando partimos para a pergunta à respeito do comportamento das crianças durante a aplicação do teste (Gráfico 9), percebemos que a maioria dos(as) professores (as) optou pelas frases que contêm a palavra “tranquilidade”, assim como no gráfico anterior.

Gráfico 9 - Durante a aplicação da Provinha Brasil as crianças demonstram que:



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Para 41,7% (5) dos(as) professores(as), as crianças realizam o teste com tranquilidade, como se fosse uma atividade do seu cotidiano; 33,3% (4) afirmam que algumas ficam intranquilas, mas a maioria realiza o teste com tranquilidade; 16,7% (2) disseram que as crianças demonstram intranquilidade durante a realização da avaliação; 8,3% (1) notam que algumas realizam o teste com tranquilidade, mas a maioria fica ansiosa ou tensa.

Isso demonstra que já nos primeiros anos de escolarização as crianças são inseridas na pressão de exames escolares. As pressões impostas aos estudantes podem gerar grandes fontes de ansiedade que, por sua vez, podem influenciar no desempenho. As crianças dos primeiros anos do ensino escolar já se afligem com os reflexos e resquícios da herança do exame escolar, que remonta historicamente à educação jesuítica do século XVI.

Na opinião de Barbosa e Viana (2015), essa construção cultural da forma de avaliar como algo ruim, punitivo, ameaçador, desencadeia medo e ansiedade ao se deparar com determinadas práticas, sentimentos comumente ressaltados por alunos.

Para as autoras, o aluno:

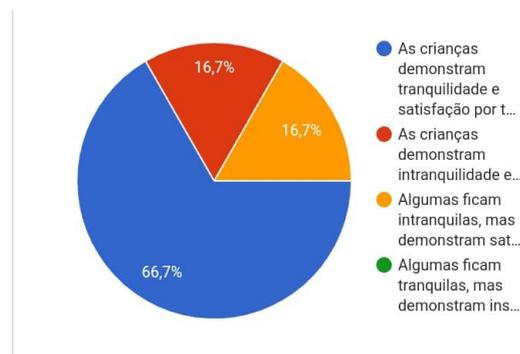
Ao ser submetido tão cedo e de forma tão repentina à pressão dos exames no processo educacional, o educando pode desenvolver transtornos de ansiedade, como uma forma de resposta a essa experiência, muitas vezes, negativa e traumática. É comum escutar relatos de crianças que se sentem mal antes, durante ou depois do processo de avaliação. O medo de ser classificada e rotulada como abaixo da média, de se sentir excluída ou de ser vítima do autoritarismo do professor pode trazer sérias consequências para o seu desenvolvimento educacional e emocional. Tais sintomas podem

representar um quadro relacionado a algum transtorno de ansiedade (Barbosa e Viana, 2015, p. 620).

Assim, as autoras propõem que a avaliação da aprendizagem seja desenvolvida de forma processual e cumulativa, buscando identificar as potencialidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, para intervir visando promover o seu progresso nos estudos. É evidente que avaliar os alunos de forma diversa da qual foi praticada durante toda a vida escolar enquanto estudante não é uma tarefa fácil para professores, entretanto torna-se necessária uma avaliação que seja democrática, construtiva, apartada de traumas e exclusões.

Avaliar a aprendizagem do aluno vai muito além do fato de aplicar um teste, uma prova, um seminário, fazer uma observação. Avaliar é um ato rigoroso de acompanhamento da aprendizagem constante e aplicação de estratégias interventivas.

Gráfico 10 - Após a aplicação da Provinha Brasil as crianças demonstram que:



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

A partir do gráfico (10) observamos que 66,7% (8) dos(as) pesquisados(as), responderam que, no pós-prova, as crianças demonstram tranquilidade e satisfação por terem participado do teste; já para 16,7% (2) as crianças demonstram inquietude e insatisfação por terem participado do teste; para os outros 16,7% (2) algumas crianças ficam inquietas, mas demonstram satisfação por terem participado do teste.

Verificando as respostas dos(as) professores(as), que em grande parte afirmam que as crianças se demonstram tranquilas, vejo o contrário da minha experiência vivenciada com alunos no projeto PIBID e em estágios, pois percebia as crianças inquietas, ansiosas e amedrontadas diante da avaliação a elas impostas.

Este fato se confirma na análise da informação posta no gráfico (9) que diz respeito à como a criança se comporta durante a aplicação da Provinha Brasil. Neste ponto, grande parte

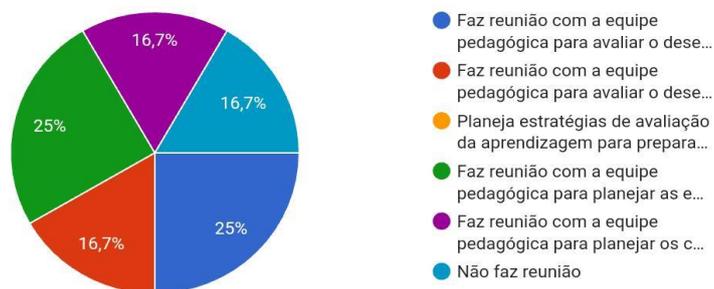
dos docentes reconhece que as crianças se demonstram intranquilas diante do teste, o que confirma minha análise a partir das experiências durante a atuação no PIBID e dos estágios.

4.8 Provinha Brasil: uma intervenção após o resultado das avaliações

A avaliação só se torna eficiente no processo de ensino e aprendizagem quando os dados levantados conseguem se transformar em informações para o planejamento das intervenções que precisam ser feitas para transformar sua realidade. Sendo assim, achamos importante perguntar aos professores e professoras se as escolas em que atuam, ao receber os resultados das avaliações da Provinha Brasil, realizam algum planejamento a partir dos dados adquiridos.

Os dados da Provinha Brasil têm sido analisados de várias formas, mas em algumas escolas esses dados não são discutidos, conforme o Gráfico 10, a seguir:

Gráfico 11 - Intervenção com as informações



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

No Gráfico 10, observa-se que 25% (3) dos(as) professores(as) responderam que a escola faz reunião com a equipe pedagógica para planejar as estratégias de avaliação da aprendizagem com vistas à preparação dos *alunos* para a próxima Provinha Brasil; outros 25% (3) afirmaram que a escola faz reunião com a equipe pedagógica para avaliar o desempenho dos *alunos* e a nota da escola; 16,7% (2) dos respondentes apontou que a escola faz reunião com a equipe pedagógica para avaliar o desempenho dos *alunos*; 16,7% (2) disseram que a escola faz reunião com a equipe pedagógica para planejar os conteúdos, selecionar recursos didáticos e as estratégias de avaliação da aprendizagem; 16,7% (2) anunciaram que a escola não faz reunião.

Deste modo, percebemos que grande parte das escolas nas quais os respondentes estão inseridos há algum planejamento e/ou análise com base nos resultados obtidos na Provinha Brasil. Entretanto, é perceptível que grande parte da análise dos resultados tem como foco o desempenho do aluno, até mesmo objetivando a preparação do aluno para a próxima avaliação da Provinha Brasil.

Pequena parte dos professores disse que a escola faz reunião com a equipe pedagógica para planejar os conteúdos, selecionar recursos didáticos e as estratégias de avaliação da aprendizagem. Assim pudemos depreender que estas escolas se utilizam de todos os recursos possíveis e estratégias para aferir o processo de ensino e aprendizagem, não se restringindo apenas ao alunado.

Usar instrumentos avaliativos para classificar as crianças em categorias com foco na análise quantitativa foge da atribuição de uma avaliação formativa. Para que a avaliação cumpra seus objetivos, é necessário que os resultados sejam analisados de forma qualitativa, individual e grupalmente. Deste modo, “a responsabilidade de tomar decisões para a melhoria do ensino, nessa perspectiva, passa a ser de todos: tanto da comunidade escolar como da política educacional” (DIAS, 2014, p. 270), para que sejam discutidas, analisadas as ações adequadas e necessárias para o avanço e propósitos almejados no processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, a avaliação só se torna diagnóstica, formativa, com foco no desenvolvimento e aprendizagem do aluno se houver interpretação dos dados, elemento essencial para a elaboração de políticas públicas e intervenções pedagógicas. Ao contrário, a avaliação acaba por ser excludente e meritocrática.

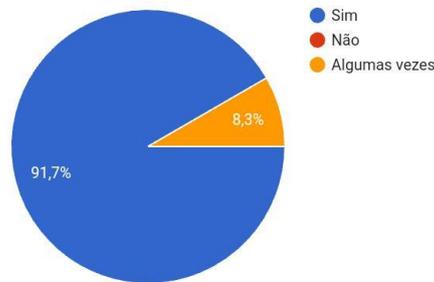
4.9 Provinha Brasil: um instrumento para ranquear?

Os discursos que são ligados à qualidade do ensino, por vezes estão associados aos resultados obtidos nas avaliações em larga escala, criando *rankings* que posicionam e classificam as instituições de ensino e seus alunos, considerando apenas os elementos qualitativos, desconsiderado as peculiaridades do contexto social, cultural e econômico das escolas e dos sujeitos ali inseridos (ESTEBAN, 2009). Esse discurso acaba classificando escolas, professores e alunos como “bons” ou “ruins”, a depender do resultado alcançado, culminando na busca pelos melhores *scores* e classificações.

Quando questionados se “os resultados, de alguma forma, servem para ‘ranquear’ o desempenho entre as escolas da Regional de Ensino, a qual o professor está vinculado”, 91,7% (11) dos respondentes afirmaram que existe ranqueamento entre as escolas e apenas

8,3% (1) disse que apenas algumas vezes o resultado da escola serve para ranquear. Esse cenário vai na contramão do que em tese é exposto nos documentos da Provinha Brasil. Nenhum dos professores disseram que isso não ocorria de fato.

Gráfico 12 - Provinha Brasil: instrumento para ranquear



Fonte: Desenvolvido pela pesquisadora (2020/2021)

Na visão de Dametto e Esquisani (2015, p. 623), o termo *ranking* refere-se à uma “ferramenta de comparação amplamente utilizada, por exemplo, nos esportes e nos negócios, contextos em que a finalidade é, evidentemente, a competição. O ranqueamento expõe de modo acentuado os maiores e os menores, bem como os melhores e os piores, os ‘modelos’ e os ‘párias’”. Todavia, “o problema com a competição é que ela gera ganhadores e perdedores – um paradigma inadequado para a educação” (FREITAS, 2018, p. 114), reforçando a prática do individualismo e da competição, elementos fundamentais ao mundo em que predomina o mercado.

Assim, os *rankings* têm incorporado a lógica da competição entre as instituições escolares e fomentado os processos de comparação, julgamento e competição diante dos dados estatísticos levantados pelas escolas. Além da responsabilização, desconsidera o contexto social, cultural e linguístico em que a avaliação foi aplicada.

O processo avaliativo em larga escala é descontextualizado da experiência do aluno, tanto a anterior à vida escolar como a extraescolar (ESTEBAN, 2009), reduzindo toda a complexidade do processo de aprendizagem – as diferenças entre os alunos e suas culturas. Desta forma, “a diferença de percursos e de resultados continua sendo interpretada como deficiência, relação implícita nas expressões mais amenas que são: insuficiência e problema” (ESTEBAN, 2009, p. 52). Há o desejo de que as crianças se enquadrem em um padrão de conhecimento que não condiz com o seu.

Afonso (2000, p. 90) acentua que a avaliação, entre outros objetivos, pode ser utilizada como uma ferramenta de exclusão de responsabilização unilateral, pois os estudantes que

apresentam problemas comportamentais “[...] ou com dificuldade de aprendizagem, tenderão assim a ser excluídos de algumas escolas porque podem afetar a imagem social destas instituições ou, ainda, porque podem sobrecarregar os recursos humanos e matérias disponíveis.”. Assim é sustentada a lógica meritocrática excludente e classificatória da sociedade capitalista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste trabalho, analisar a concepção avaliativa dos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre a Provinha Brasil. Esta se caracteriza como um instrumento avaliativo em larga escala aplicado às crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental, objetivando avaliar as habilidades relativas à alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática.

Para responder às questões que originaram este estudo, foram elencados três objetivos específicos: o primeiro deles foi “identificar a concepção de avaliação que fundamenta a prática dos professores”. Ao analisar a concepção de avaliação que fundamenta a prática do trabalho pedagógico por meio de palavras disponibilizadas pelos(as) docentes, observa-se que os professores apresentam variadas palavras para conceituar a avaliação da aprendizagem. Grande parte dos professores destaca palavras positivas para a definição, tais como processo, acompanhamento, construtiva, diagnóstico, compromisso. Porém, vemos também palavras distorcidas como desnecessária, ensino, instrumento, por exemplo.

Como foi discutido ao longo do texto, é indispensável que o professor conceba e entenda a avaliação enquanto um processo contínuo, e não adote os resultados dos dados de modo estático, tornando-o mecanismo de exclusão e classificação dos alunos, com foco apenas nos dados quantitativos e no resultado.

O segundo objetivo específico era verificar a articulação entre a Provinha Brasil e a avaliação da aprendizagem. A partir da análise das informações, infere-se que os professores concebem a Provinha Brasil como um instrumento avaliativo que possibilita a identificação dos estágios de desenvolvimento na leitura, escrita e na área de Matemática, possibilitando, deste modo, o redirecionamento de sua prática pedagógica.

O terceiro e último objetivo específico foi descrever como a Provinha Brasil influencia a prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos. Foi possível analisar que o teste em larga escala, segundo os(as) professores(as), influencia sua prática pedagógica por meio das análises, e conseqüentemente da forma de avaliar os alunos, pois o teste enfoca o ensino nas habilidades necessárias para aquisição de melhores *scores*. Há uma busca no intuito de alcançar os melhores resultados, já que isso define, teoricamente, a aprendizagem dos alunos e a qualidade educacional da escola.

Porém não se trata de negar a importância das avaliações externas, mas sim de refletir sobre elas. As avaliações externas deveriam se configurar enquanto políticas públicas, apoiando as escolas com possíveis dificuldades de ensinar seus alunos de forma qualitativa.

Contudo, o que observamos é uma avaliação com foco nas notas, deixando à margem o a ideia de avaliação enquanto um processo para a aprendizagem, gerando ranqueamento entre as instituições, logo desqualificando algumas, o que resulta em desdobramentos contrários ao desenvolvimento qualitativo do ensino escolar, ao passo que deveria auxiliar a aprendizagem.

Entretanto, seria ingenuidade acreditar que apenas a Provinha Brasil seja um instrumento capaz de reduzir as desigualdades e aferir a qualidade do ensino. Enquanto instrumento avaliativo, ela visa contribuir para que todas as crianças estejam alfabetizadas até no máximo oito anos de idade; para que tal objetivo seja atingido, são necessárias ações públicas que possam proporcionar realmente melhoria na qualidade da educação escolar. Ações estas que busquem a garantia do direito à todos os alunos de aprender e se desenvolver, pois a avaliação deve ir além dos números observados nos resultados em larga escala, os quais resultam no ranqueamento e responsabilização dos professores, gestores e alunos.

A presente pesquisa buscou ampliar o leque de conhecimento no contexto da avaliação da aprendizagem, que envolve política e programa de avaliação do rendimento escolar no Brasil e a reflexão sobre a importância de repensar a verdadeira função da avaliação, com foco na aprendizagem do aluno, e não em comparações, sendo de suma importância a quebra dessa visão excludente que vem se perpetuando dentro do contexto escolar, do governo e da própria sociedade – uma lógica socialmente construída que seleciona e classifica.

É importante ressaltar que esta pesquisa não pretende findar a discussão, definir como irrefutável o discurso apresentado, nem tampouco julgar os profissionais da educação. A pretensão é contribuir de alguma forma, no sentido de incrementar as reflexões e discussões acerca da avaliação da aprendizagem e dos testes em larga escala, a exemplo da Provinha Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Escola pública, comunidade e avaliação – resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação. In: ESTEBAN, Maria T. (Org). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. **Rev. Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 21 fev. 2021.

ANTUNES, Celso, **A avaliação da Aprendizagem escolar**: fascículo 11, 10. Ed. Petrópoles, RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/5cec0c> acesso em 09 de Fev de 2021.

BARBOSA, Priscilla Mazzucco Borba; VIANA, Tania Vicente. **Ansiedade na avaliação: enfrentando o problema nos primeiros anos do ensino fundamental**, (2015). Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24586/3/2015_eve_pmbbarbosa.pdf acesso em 01 de Fev de 2021.

BIANI, Rosana Prado; BETINI, Maria Estela Sigrist. Do avaliar a aprendizagem ao avaliar para a aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n. 35, p. 71-71, 2010. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj9792uyu3uAhWODrkGHX6xBwUQFjAAegQIAhAC&url=https%3A%2F%2Fwww.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2Fdownload%2F4085%2F3293%2F&usg=AOvVaw16AvQJLNXYIV_72xBw7gwP. Acesso em 16 de Fev de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em 13 de Dez de 2020.

_____. **Provinha Brasil**. Brasília, Inep e Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil> acesso em 24 de Fev de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Escolas podem enviar dados sobre a aplicação da Provinha Brasil**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32050>. Acesso em 22 de Jan de 2021.

_____, Inep. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB**, 2017. Projeto Básico V. 6. Brasília: INEP/Ministério da Educação. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/documentos/projeto_basico_SAEB_2017_V6.pdf. Acesso em : 08 de Jan de 2021.

_____, Inep, Ministério da Educação. 2016a. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados - Leitura**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_aplicacao_leitura.pdf. Acesso em 13 de Dez de 2020.

_____, Inep, Ministério da Educação. 2016b. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados – Matemática**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_aplicacao_matematica.pdf. Acesso em 13 de Dez de 2020.

_____. Inep, Ministério da Educação. 2016c. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados – Leitura e Matemática**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_correcao_interpretacao.pdf. Acesso em 13 de Dez de 2020.

_____. Inep, Ministério da Educação. 2015. **Materiais de Aplicação**. Disponível em: <http://inep.gov.br/materiais-de-aplicacao>. Acesso em 21 de Dez de 2020.

BRIDI, M; BRAUNERT, M; BERNARDO, K. A INSERÇÃO DA PRECARIIDADE DO TRABALHO NO SETOR PÚBLICO COMO RESULTADOS DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS. In: MELLO, Lawrence Estivalet de; CALDAS, Josiane; GEDIEL, José Antônio Peres. Políticas de austeridade e direitos sociais. **Curitiba: Kaygangue**, 2019.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em avaliação educacional**. v.19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwji9HW--3uAhUKGbkGHXZSDAQQFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.fcc.org.br%2Fpesquisa%2Fpublicacoes%2Fae%2Farquivos%2F1418%2F1418.pdf&usq=AOvVaw1zwDK6N9Fsjbo_DrmcSLya. acesso em 16 de Fev de 2021.

COSTA, Rita de Cássia Marques; MARTINS, Evaneide Dourado; FELIX, Neudiane Moreira. **Avaliação Institucional do Ensino-Aprendizagem**. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/avaliacao-institucional/pdf/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional.pdf>. Acesso em 22 de Dez de 2020.

CRISTOFOLINI, Carla. **Algumas considerações a respeito do letramento na Provinha Brasil**. Working Papers em Linguística, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 25-35, 2010.

DE CARVALHO, Maria Regina Viveiros. Perfil do professor da educação básica. **Relatos de Pesquisa**, n. 41, p. 68-68, 2018. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/relatos/article/view/4083>. Acessado em 27 de Abr de 2021.

DE SOUSA, Ana Paula Ribeiro et al. A educação e as novas tecnologias de informação e comunicação no contexto da pandemia do novo coronavírus: o professor “r” e o esvaziamento do ato de ensinar. **Revista Pedagogia Cotidiano Ressignificado**, v. 1, n. 04, p. 53-72, 2020.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico**. 2014. 342 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DIEESE DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Nota técnica nº 141 de outubro de 2014: Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2014/notaTec141DocentesPnadvf.pdf>. Acessado em: 27 Abri 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 573-592, 2012.

_____. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. In: **Revista de Ciências da Educação**, n. 9. Portugal, 2009. p. 47-56. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/147>. Acesso em: 10 Mai 2021.

FERRAROTTO, Luana. **Percepções e usos das avaliações externas em larga escala no contexto da avaliação institucional participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas**. 2018. 1 recurso online (452 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/333264>>. Acesso em: 28 de Jan 2021.

FERREIRA, Renata Priscila Silva; DE ARAGÃO, Milena Ribeiro; VILAR, Betisabel. Prova Brasil: instrumento de avaliação dos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais-UNIT-SERGIPE**, v. 1, n. 2, p. 103-114, 2013.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000009&script=sci_arttext. Acesso em: 31 Mai 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 5.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019a.

_____. **Avaliação: Mito & Desafio**. 46.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019b.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 25.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019c.

INEP. SAEB 2001: **novas perspectivas.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/SAEB+2001+novas+perspectivas/cd69d523-8fc6-48f4-8007-7a2aa4bb99bd?version=1.1>. Acesso em: 03 Jul 2021.

JESUS, A. O.; GOMIDE, A. G. V. **Políticas de formação de professores:** alguns apontamentos sobre a formação em nível médio, no Estado do Paraná, a partir do ano de 2003. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_maria_apar ecida_oliveira_jesus.pdf. Acesso em: 17 Mai 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA:** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª Edição. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **Didática.** 2º edição. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000. Disponível em: http://municipios.prod.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiateca/documentos/2013/4-o-que-e-mesmo-o-ato-de-avaliar-aprendizagem_0.pdf. Acesso em: 08 de Jan de 2021.

MELGAÇO, Lucas da Silva, et al. **AVALIAÇÕES DA ALFABETIZAÇÃO NO CEARÁ: INICIATIVAS FEDERAIS E ESTADUAIS EM EVIDÊNCIA.** *avaliação*, 2015, 6: 177. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/24632>. Acesso em: 08 de Jan de 2021.

MENEGUEL, Stela Maria.; KREISCH, Cristiane. Concepções de Avaliação e Práticas Avaliativas na Escola: entre possibilidades e dificuldades. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – **EDUCERE III** Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009 –PUCPR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3393_1920.pdf. Acesso em 16 de Fev de 2021.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora.** 2014. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9707/1/2014_tese_gasmorais.pdf. Acesso em 04 de Jan de 2021.

OLIVEIRA; Maria Angélica dos Santos Fernandes de. Boone; Maruza Brasil. **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.** 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/avaliacao-da-aprendizagem-escolar-concepcoes-e-praticas.pdf>. Acesso em 04 de Jan de 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério

no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/660/682>. Acessado em: 27 Abri 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19498>. Acesso em 13 de Fev de 2021.

ROMÃO, Eliana Sampaio. A expropriação do professor. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/educ/article/view/2132>. Acessado em: 03 de Mai 2021.

SILVA NETA, Maria de Lourdes da; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. **Práticas avaliativas na história das tendências pedagógicas no Brasil**. 2012. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24728/1/2012_eve_mlsilvaneta.pdf. Acesso em 31 de Dez de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA JUNIOR, Luiz de. **Política, financiamento e gestão educacional**. Ideia editora, 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Oikos Editora, 2010.

_____. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 609-634, 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300005&script=sci_arttext&tlng=pt. Acessado em 27 de Abr de 2021.

APÊNDICE – QUESTIONÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO DA PROVINHA BRASIL

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

Prezado (a) professor (a), gostaria de convidá-lo (a) a participar desta pesquisa sobre "PROVINHA BRASIL: um potencial como instrumento avaliativo?" esta pesquisa tem objetivo acadêmico, ou seja, as informações prestadas aqui são sigilosas e sua participação é anônima. A pesquisa está sob orientação da professora Dra. Maria da Conceição Gomes Miranda, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O objetivo geral desta pesquisa consiste em Analisar a concepção avaliativa dos professores do 2º ano do ensino fundamental sobre a Provinha Brasil. O questionário será aplicado com professores (a) do 2º ano do ensino fundamental da educação básica. Sua participação será de fundamental importância para o sucesso de nossa pesquisa.

Ao concordar com a participação através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você autoriza a utilização das respostas, que serão tratadas a partir de parâmetros éticos e científicos e também para a produção de material científico, à luz dos saberes da Educação. Serão asseguradas todas as questões éticas no trato dos dados coletados, resguardando o sigilo e a confidencialidade para com os respondentes (professores/as de escolas públicas).

A/o participante poderá solicitar maiores informações a qualquer momento, entrando em contato com a pesquisadora responsável por meio do endereço eletrônico anacarlapaulino236@gmail.com

Agradecemos antecipadamente sua colaboração!
Ana Carla Paulino da Silva - Aluna do curso de pedagogia/UFPB

*Obrigatório

1. E-mail *

2. Você concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a participação na pesquisa? *

Marcar apenas uma oval.

Concordo

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

3. 1. Cidade/Estado (residência): *

4. 2. Sexo: *

Marcar apenas uma oval. Feminino Masculino Outro

5. 3. Faixa etária: *

Marcar apenas uma oval. 18-25 26-35 36-45 46-55 56-65 Mais de 65 anos

6. 4. Situação funcional: *

Marcar apenas uma oval. efetivo contrato temporário Outro

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

7. 5. Escola em que leciona pertence à rede de ensino pública *

Marcar apenas uma oval.

Municipal

Estadual

8. 6. Tempo de experiência como docente: *

Marcar apenas uma oval.

Até 10 anos

Entre 11 e 20 anos

Entre 21 e 30 anos

Mais de 31 anos

9. 7. Tempo de atuação na turma do segundo ano (Anos Iniciais) *

Marcar apenas uma oval.

Até 5 anos

Até 10 anos

Mais de 10 anos

10. 8. Quantidade de alunos matriculados na sua turma de segundo ano (Anos Iniciais) *

Marcar apenas uma oval.

Entre 15 e 24

Entre 25 e 34

Mais de 35

11. 9. Nome da escola em que leciona

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

12. 10. Sobre sua formação *

Marque todas que se aplicam.

- Ensino Médio Magistério (Ensino Normal)
- Graduação
- Pós Graduação Lato sensu (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado

13. 11. Informar seu curso de Graduação: *

14. 12. Instituição em que terminou o curso de graduação *

15. 13. Ano de Conclusão do curso de graduação *

INFORMAÇÕES
SOBRE AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL,
AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM E
PROVINHA BRASIL

As questões seguintes são referentes a informações relevantes para analisar a importância, ou não, da Provinha Brasil enquanto instrumento avaliativo. Leia atentamente e responda de acordo com suas experiências vividas durante o processo do teste da Provinha Brasil.

16. 14. Em única palavra defina o que entende por “avaliação educacional” *

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

17. 15. Em única palavra defina o que entende por “avaliação da aprendizagem” *

18. 16. Instrumento(s) que você utiliza para avaliar o que seu aluno aprendeu *

Marque todas que se aplicam.

- Teste
 Prova
 Seminário
 Estudo dirigido
 simulados

Outro: _____

19. 17. Há quantos anos você trabalha com a preparação dos alunos para a Provinha Brasil? *

Marcar apenas uma oval.

- Mais de 5 anos
 Menos de 5 anos

20. 18. Em sua opinião, a Provinha Brasil é um instrumento capaz de indicar o estágio de alfabetização das crianças em relação à leitura e escrita? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

21. 19. Em sua opinião, a Provinha Brasil é um instrumento capaz de indicar o estágio de alfabetização das crianças na área da matemática? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

22. 20. Em sua opinião os conhecimentos verificados na avaliação da aprendizagem em sala de aula contribuem para o êxito no exame da Provinha Brasil? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

23. 21. Em sua opinião a Provinha Brasil influencia sua prática pedagógica e a forma de avaliar a aprendizagem dos seus aluno? Explique: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

24. 22. Você considera que a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação necessário para a verificação das proficiências em leitura, escrita e matemática? Explique *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

25. 23. Os resultados da Provinha Brasil têm contribuído para subsidiar o seu trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, me ajuda no planejamento dos conteúdos
- Sim, me ajuda na seleção das estratégias e recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula
- Sim, me ajuda na aplicação dos conteúdos em sala de aula
- Sim, me ajuda a selecionar os instrumentos de avaliação da aprendizagem
- Não. Não me ajuda na aplicação dos conteúdos
- Não. Não me ajuda na seleção das estratégias e recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula
- Não. Não me ajuda na aplicação dos conteúdos em sala de aula
- Não. Não me ajuda a selecionar os instrumentos de avaliação da aprendizagem

26. 24. Durante a preparação para a Provinha Brasil, você observa que: *

Marcar apenas uma oval.

- As crianças demonstram tranquilidade, como se fosse uma atividade do seu cotidiano
- As crianças demonstram intranquilidade, como se fosse algo fora do seu cotidiano
- Algumas ficam intranquilas, mas conseguem se concentrar no período de preparação
- Algumas demonstram ansiedade e tensão e não conseguem se concentrar no período de preparação para o teste
- Todas ficam intranquilas, mas conseguem se concentrar no período de preparação para o teste
- Todas demonstram ansiedade e tensão e não conseguem se concentrar no período de preparação para o teste

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

27. 25. Durante a aplicação da Provinha Brasil, você observa que: *

Marcar apenas uma oval.

- As crianças realizam o teste com tranquilidade, como se fosse uma atividade do seu cotidiano
- As crianças demonstram intranquilidade durante a realização da avaliação
- Algumas ficam intranquilas, mas a maioria realiza o teste com tranquilidade
- Algumas realizam o teste com tranquilidade, mas a maioria fica ansiosa ou tensa

28. 26. Após a realização da Provinha Brasil, você observa que: *

Marcar apenas uma oval.

- As crianças demonstram tranquilidade e satisfação por terem participado do teste
- As crianças demonstram intranquilidade e insatisfação por terem participado do teste
- Algumas ficam intranquilas, mas demonstram satisfação por terem participado do teste
- Algumas ficam tranquilas, mas demonstram insatisfação por terem participado do teste

29. 27. A sua escola ao receber os resultados das avaliações da Provinha Brasil? *

Marcar apenas uma oval.

- Faz reunião com a equipe pedagógica para avaliar o desempenho dos alunos e a nota da escola
- Faz reunião com a equipe pedagógica para avaliar o desempenho dos alunos
- Planeja estratégias de avaliação da aprendizagem para preparar os alunos para a próxima Provinha Brasil
- Faz reunião com a equipe pedagógica para planejar as estratégias de avaliação da aprendizagem com vistas à preparação dos alunos para a próxima Provinha Brasil
- Faz reunião com a equipe pedagógica para planejar os conteúdos, selecionar recursos didáticos e as estratégias de avaliação da aprendizagem com vistas à preparação dos alunos para a próxima Provinha Brasil
- Não faz reunião

08/07/2021

Questionário sobre Avaliação da Provinha Brasil

30. 28. Os resultados, de alguma forma, servem para “ranquear” o desempenho entre as escolas da Regional de Ensino, a qual você está vinculado(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Algumas vezes

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários