

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: IMPACTOS NA ESCOLA E NAS PRÁTICAS
DOCENTES**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu da Universidade Federal do Pampa, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação

Orientador(a): Ana Cristina da Silva Rodrigues

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação

**Jaguarão
2015**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

S279a Souza, Silvia Rozane de Souza Avila de

Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes / Silvia Rozane de Souza Avila de Souza.

115 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2016.

"Orientação: Ana Cristina da Silva Rodrigues".

1. Políticas educacionais;. 2. Avaliações em larga escala;. 3. Alfabetização.. I. Título.

SILVIA ROZANE DE SOUZA AVILA DE SOUZA

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: IMPACTOS NA ESCOLA E NAS PRÁTICAS
DOCENTE**

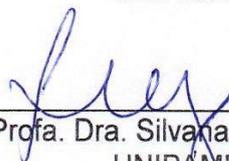
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdU da Universidade Federal do Pampa, como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Relatório Crítico-Reflexivo defendido e aprovado em: 22 de agosto de 2016.

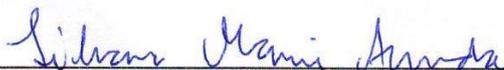
Banca examinadora:



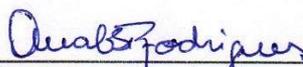
Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues
Orientador(a)
UNIPAMPA



Profa. Dra. Silvana Maria Gritti
UNIPAMPA



Profa. Dra. Silvana Aranda
UNIPAMPA



Prof. Dr. Artur Jacobus
UNISINOS

Dedico este trabalho ao meu pai Wanderlei Avila (in memoriam) por ter me deixado a educação como herança. E por ter sido um grande exemplo de pessoa, ótimo pai e amigo. A saudade será eterna.

AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por ter me dado forças para sempre seguir em frente, mesmo nas horas mais difíceis.

À minha mãe Dulvia pelo apoio e incentivos constante em minha vida.

Ao meu esposo Ademir e ao meu filho Gabriel, com gratidão, pelo apoio durante a realização deste trabalho e por sempre terem me apoiado e compreendido minhas ausências.

A minha irmã Catia por ter sido uma mãe para meu filho e sempre estar pronta à me ajudar.

Às colegas do curso, em especial a Lilian Rodrigues Corrêa, pelo convívio e pelas amizades construídas, pela escuta, cooperação, contribuição e estímulo na realização do trabalho.

Meu agradecimento sincero e especial a minha orientadora, a Profa. Dra. Ana Cristina da Silva Rodrigues, por ser a pessoa que é, simples, alegre, extremamente profissional e por me orientar neste projeto.

Às colegas da Escola Manoel Pereira Vargas por serem parceiras e participarem da pesquisa e das intervenções.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Educação, em especial a professoras em especial a Silvana Maria Gritti por ser uma pessoa simples, amiga e profissional e por aceitar ser banca na Qualificação do Projeto de Intervenção e Apresentação do Relatório Crítico-Reflexivo.

Aos outros professores que gentilmente aceitaram participar como banca deste trabalho.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

RESUMO

O Relatório Crítico Reflexivo aqui apresentado é um dos requisitos básicos e obrigatórios para a obtenção do título de mestre do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – Jaguarão/RS. O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas, no município de Jaguarão/RS através de ações interventivas e teve como objetivo propor reflexões sobre os instrumentos avaliativos externos e em larga escala aplicados na escola: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Foi realizado um diagnóstico inicial através de entrevistas semiestruturadas embasadas por Bogdan e Biklen (1994) como forma de saber o que as professoras que atuam nos anos iniciais de alfabetização conhecem sobre as avaliações externas em larga escala aplicadas na escola: Provinha Brasil e ANA. Com base nas análises, realizadas através dos pressupostos da análise de conteúdo de Triviños (2010) foi elaborado um planejamento de ações interventivas, sendo assim o projeto de intervenção foi constituído do planejamento, da execução e da avaliação de ações. As ações foram realizadas através de encontros em forma de Rodas de Conversa com a participação das professoras da pré-escola e do Ensino Fundamental I, da supervisora escolar e da orientadora escolar. Nesses encontros foram discutidas temáticas previamente planejadas que propiciaram a reflexões e discussões em torno das avaliações externas em larga escala Provinha Brasil e ANA e dos níveis de aprendizagem. Noreferencial teórico metodológico foram utilizados os estudos de Markoni e Lakatos para dar embasamento à coleta de dados em forma de questionário com os participantes da intervenção e os estudos de Lüdke e André (1986) para dar embasamento a análise documental realizada em documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Os estudos de Warschauer (1993, 2001) foram utilizados para orientar as Rodas de Conversa. Para avaliar os registros dessas Rodas foram utilizados portfólios pelas participantes (Ambrósio, 2013) e diário pela pesquisadora (Bogdam e Biklen, 1994) e para análise do que foi discutido foram utilizados também os fundamentos de Triviños (2010). O Relatório foi concluído com a perspectiva propositiva de continuarem a acontecer na escola momentos de reflexões e discussões a cerca de temas relacionados à educação e de interesse da comunidade escolar.

Palavras chave: Políticas educacionais; Avaliações em larga escala; Alfabetização.

ABSTRACT

This report is about a research developed at the Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas, Jaguarão /RS, throughout interventions aiming reflections about the external evaluation, like Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização, applied in this school. The research was based on a semistructured interview by Bogdan e Biklen (1994). After the analysis, through the content presupposition by Triviños (2010), strategic plannings were scheduled to be applied in a form of meetings with pre-schooling teachers, supervisors and school advisor to discuss about the external evaluation. About the theoretical background it was used Markoni e Lakatos (for data collecting); Lüdke and André (1986) (for documental analysis); Warschauer (1993,2001) (for guiding the meeting); Ambrósio (2013), Bogdan and Biklen (1994) and Triviños (2010) (for meeting analysis). In summary, it was decided to continue to have meetings in order to reflect and discuss about themes related to education and to community.

Keywords: Educational polices, evaluation, literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Registro da 1ª Roda de Conversa.....	52
Figura 2 - Registro dos portfólios e do diário.....	53
Figura 3 - Registro da 2ª Roda de Conversa.....	57
Figura 4 - Registro da 3ª Roda de Conversa.....	62
Figura 5 - Registro da 6ª Roda de Conversa.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas ciclo de alfabetização – 2015.....	21
Gráfico 2 - Matrículas ciclo de alfabetização – 2016.....	21
Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes da escola por nível de proficiência em leitura – ANA/2013.....	42
Gráfico 4 – Distribuição dos estudantes da escola por nível de proficiência em escrita – ANA/2013.....	42
Gráfico 5 – Distribuição dos estudantes da escola por nível de proficiência em Matemática – ANA/2013.....	42
Gráfico 6 – Distribuição dos estudantes da escola por nível de proficiência em Matemática – ANA/2014.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de Aprendizagem.....	78-79
---	--------------

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Apresentação do perfil acadêmico e profissional dos sujeitos da pesquisa.....	22
Tabela 2 - Resultados Provinha Brasil/2010.....	37
Tabela 3 - Resultados Provinha Brasil/2015.....	37
Tabela 4 - Resultados Provinha Brasil/2016.....	38
Tabela 5 – Sistematização das Rodas de Conversa.....	50-51

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA –Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC –Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CME – Conselho Municipal de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MPV-Manoel Pereira Vargas

MEC –Ministério da Educação e Cultura

PNAIC –Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PME – Plano Municipal de Educação

PNE –Plano Nacional da Educação

PPGEdu –Programa de Pós-Graduação em Educação

SAEB –Sistema de Avaliação da Educação Básica

SMED –Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UNIPAMPA –Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2. CONTEXTO DA INTERVENÇÃO	19
2.1 O município de Jaguarão, a escola, os sujeitos das pesquisa	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO CONCEITUAL	24
3.1 A Educação como direito.....	24
3.2. Ciclos e Avanço Progressivo	27
3.3 Avaliações externas em larga escala	30
3.3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica	32
3.3.2 Provinha Brasil	34
3.3.2.1 Evolução da Provinha Brasil na Escola	36
3.3.3 ANA.....	39
3.3.3.1 Evolução da ANA na escola	41
3.4 A Pesquisa e o professor da Educação Básica	44
4 REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO	46
5 PROJETO DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE.....	50
5.1 Detalhamento das Rodas de Conversa	50
5.1.1 Primeira Roda de Conversa	51
5.1.2 Segunda Roda de Conversa	56
5.1.3 Terceira Roda de Conversa.....	61
5.1.4 Quarta Roda de Conversa.....	65
5.1.5 Quinta Roda de Conversa	71
5.1.6 Sexta Roda de Conversa.....	75
6 AVALIAÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO	80
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
APÊNDICES	90

1 INTRODUÇÃO

Este Relatório Crítico-Reflexivo apresenta o Projeto de Intervenção que foi elaborado no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA/Campus Jaguarão-RS onde a execução do mesmo é um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de Mestre

Inicialmente será situado o espaço que deu origem ao projeto de intervenção, onde serão definidos os aspectos pertinentes à trajetória profissional da pesquisadora, os espaços de onde fala, ou seja, a escola e o histórico dos resultados das avaliações externas em larga escala, temas do projeto de intervenção. Além destes aspectos também será apresentada uma recapitulação do tema, objetivos e justificativa do projeto, ou seja, os espaços em que se deu a realização do mesmo.

A trajetória profissional construída ao longo de 23 anos, em uma matrícula, como professora regente de classe da rede municipal iniciou em 1993 e perdura até os dias de hoje. Como professora da rede municipal de ensino de Jaguarão, Rio Grande do Sul, durante os anos que trabalhei com os anos iniciais do ensino fundamental, sempre me inquietou o fato das avaliações externas em larga escala acontecerem na escola sem discussões e reflexões sobre sua colaboração no trabalho docente. Têm essas avaliações conduzidos os professores a um novo fazer pedagógico? Ou seja, o que essas avaliações têm produzido? As avaliações são compatíveis com a realidade escolar e com o que ela ensina?

Considerando esses questionamentos e na expectativa de compreender como os professores entendem essas avaliações e seus resultados, foi elaborado um projeto de intervenção a ser desenvolvido na escola onde sou docente. Este projeto de intervenção vincula-se a Linha de Pesquisa 2 - Gestão das práticas docentes e é um requisito parcial para a obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) do Campus Jaguarão – PPGEduc.

As Avaliações externas em larga escala: impacto na escola e nas práticas docentes foi a temática que norteou o projeto de intervenção realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPAMPA/Campus Jaguarão, que é oferecido na modalidade de Mestrado Profissional. O discente do Mestrado Profissional

precisa estar atuando como docente em rede pública municipal, estadual ou federal, sua formação é realizada em serviço, isto é, o discente precisa realizar intervenções em seu local de trabalho e após a conclusão das intervenções o mestrando deve apresentar um relatório crítico-reflexivo do projeto de intervenção e, que este projeto possa causar impacto na escola.

Neste sentido, este projeto de intervenção foi ambientado em uma escola municipal da rede pública de Jaguarão e desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa e interventiva. A pesquisa qualitativa considera as pessoas na sua totalidade e não como meros objetos de investigação. Rodrigues (2008, p.42) diz que a “pesquisa qualitativa, ao contrário, trabalha com elas de modo especial, considerando-as em suas potencialidades e experiências prévias que devem ser aproveitadas”. Segundo Damiani (2012, p. 58) as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam”.

O projeto de intervenção foi constituído do planejamento, da execução e da avaliação de ações e foi concebido após a realização de um diagnóstico inicial realizado como forma de saber o que as professoras que atuam nos anos iniciais de alfabetização conhecem sobre as avaliações externas em larga escala aplicadas na escola: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). No projeto de intervenção foi delimitado como objetivo geral “reflexão sobre os instrumentos avaliativos em larga escala aplicados na escola” e os objetivos específicos foram: analisar os instrumentos de avaliação em larga escala Provinha Brasil e ANA e proporcionar discussões e reflexões na escola sobre a temática da avaliação.

Na análise das informações coletadas ficou evidente o pouco conhecimento e até mesmo o desconhecimento que os professores possuem das avaliações externas em larga escala. Com base nas análises foi elaborado um planejamento de ações interventivas que almejam reflexões e análises sobre os instrumentos de avaliação externas em larga escala Provinha Brasil e ANA, suas matrizes de referências, os níveis de aprendizagem dos estudantes, o conhecimento da legislação.

As avaliações externas em larga escala não são novidades no cenário educacional brasileiro, elas ocorrem há mais de vinte e cinco anos, por isso não se justifica não acontecerem discussões em âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) e das escolas. Sendo assim, as avaliações externas em larga escala, devem ser discutidas não somente na escola, mas sim entre escolas e a SMED e é extremamente importante que seus dados sejam interpretados, para assim, destacar os aspectos positivos e negativos, encontrados no cotidiano dos contextos avaliados.

Ao trazer os resultados dessas avaliações para o âmbito escolar, tem-se a clara intenção de fornecer subsídios para a orientação das ações pedagógicas. Nessa perspectiva, considero a possibilidade de a escola ser um espaço real de planejamento de seu fazer pedagógico, para isso todos os participantes do processo educativo devem estar envolvidos e participarem deste processo da busca da qualidade da educação oferecida aos estudantes.

É importante para todos os professores, não só os alfabetizadores e, os gestores da escola, conhecerem os resultados das avaliações em larga escala, pois permitem verificar, na área de Língua Portuguesa e Matemática as habilidades que foram desenvolvidas e quais ainda precisam de um esforço adicional. Dessa forma, os professores contarão com informações sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, criando-se espaço de diálogo e reflexão em busca de melhores estratégias de ensino e aprendizagem, com vista à elevação da qualidade de ensino.

O Projeto de Intervenção foi direcionado para a constituição na escola de um espaço de interlocução no qual as professoras tivessem oportunidade de partilhar conhecimento, sugestões, dúvidas, ansiedades e alternativas sobre os assuntos discutidos. O objetivo deste projeto foi o de propor ações de intervenção para a qualificação das professoras do turno da tarde da escola. As intervenções inicialmente foram pensadas para serem realizadas com as professoras que atuam no ciclo de alfabetização, a supervisora e a orientadora educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas (MPV), no município de Jaguarão, mas na intervenção foi oportunizado espaço para participação à todas as professoras do turno da tarde da escola.

Foram planejados inicialmente para esta proposta intervenção oito encontros, para acontecerem semanalmente, às sextas-feiras, com duração de duas horas. A proposta foi levada para a direção da escola e a mesma salientou que duas horas e oito encontros eram muito tempo, também foi levada para a Coordenadora Pedagógica da SMED e a mesma referendou o que a escola estipulou. Então ficou decidido que seriam seis encontros, para acontecerem quinzenalmente, com duração de uma hora cada. O instrumento escolhido para a realização da intervenção foram rodas de conversa, o registro das rodas através do diário e do portfólio individual, análise documental para descrever a evolução das avaliações na escola e questionário com perguntas de múltipla escolha para conhecer um pouco mais da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

Em 04 de dezembro de 2015 realizei a qualificação do Projeto de Intervenção, onde o Projeto foi submetido à banca. A qualificação é o momento de ouvir tudo o que a banca tem a dizer do trabalho, que certamente contribui e muito para o amadurecimento do mestrando como pesquisador. Foi um momento importante e intenso onde as emoções afloraram e ao mesmo tempo aquietaram.

Este relatório está organizado em capítulos que apresentam o desenvolvimento do Projeto de Intervenção, sendo capítulo 1 a Introdução, onde consta o histórico pessoal da pesquisadora, o espaço onde se desenvolveu o referido Projeto. No mesmo também está uma retomada da situação que gerou a proposta de intervenção recapitulando a temática, objetivos, justificativa e a metodologia adotada para sua realização.

No capítulo 2 é revisitado o contexto da pesquisa e da intervenção, relembando o município, a escola e as participantes. No capítulo 3, apresentamos o referencial teórico-conceitual onde consta a revisão bibliográfica realizada durante a elaboração deste trabalho, que apontou a existência de livros, artigos, teses e dissertações, tratando sobre diferentes perspectivas a questão das avaliações externas em larga escala e a maneira como estão relacionadas à qualidade da educação e também buscamos uma contextualização da legislação pertinente à educação como direito.

O percurso metodológico se encontra no capítulo 4, que aborda a escolha dos caminhos da pesquisa utilizando os estudos de Bogdam e Biklen para embasar as

entrevistas semiestruturadas utilizadas para realizar o diagnóstico inicial, dos estudos de Markoni e Lakatos para dar fundamentação à coleta de dados em forma de questionário sobre a formação profissional e acadêmica das professoras participantes da intervenção e os estudos de Lüdke e André (1986) para embasar à análise documental realizada em documentos da escola e da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED). Os estudos de Warschauer (1993 e 2001) embasam a opção das Rodas de Conversa, e para metodologia das análises dos dados coletados na intervenção foi utilizado os pressupostos e fundamentos da análise de conteúdo de Triviños (2010).

No Capítulo 5 é apresentado o detalhamento das ações que se desenvolveram nas seis Rodas de Conversa, as quais foram planejadas no Projeto de Intervenção, onde também é apresentada a análise das ações realizadas e seus efeitos. No capítulo 6 encontra-se a avaliação geral da intervenção onde saliento o desafio e a gratificação de realizar ações interventivas com colegas professoras em meu local de trabalho.

No Capítulo 7 aparecem as considerações finais do Relatório Crítico-Reflexivo e podemos dizer que apesar de toda responsabilidade, ansiedade e expectativa ao planejarmos e propiciarmos encontros de reflexões e discussões sobre uma temática importante. Complementam esse Relatório as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

2. CONTEXTO DA INTERVENÇÃO

2.1 O município de Jaguarão, a escola, os sujeitos da pesquisa e da intervenção

O município de Jaguarão situa-se no extremo meridional do Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, na fronteira com a República Oriental do Uruguai. Jaguarão originou-se em 1802 a partir de um acampamento militar, nas lutas de fronteira entre Espanha e Portugal. Fundado pelo tenente-coronel Manuel Marques de Sousa, com o nome de “Guarda da Lagoa e do Cerrito”. Em 31 de janeiro de 1812, um alvará criava a “Freguesia do Divino Espírito Santo de Jaguarão”. Jaguarão foi elevada a categoria de vila em 6 de julho de 1832, sendo o 12º município do estado. Em 23 de novembro de 1855, Jaguarão foi elevada à categoria de cidade.

Jaguarão situa-se às margens do rio Jaguarão, que nasce próximo à cidade de Bagé e deságua na Lagoa Mirim. Sua altitude é de 11 metros acima do nível do mar, sua área é de 2.054, 382 Km² e faz limite ao norte com os municípios de Arroio Grande e Herval; ao sul com a República Oriental do Uruguai; ao leste com a lagoa Mirim e o município de Arroio Grande e a oeste com a República Oriental do Uruguai.

Segundo dados oficiais do Censo Demográfico de 2010, a cidade conta com uma população estimada em 2015¹ de 28.310. É conhecida como “Cidade Heróica” e possui um importante patrimônio arquitetônico e histórico.

O município de Jaguarão conta com um campus da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense (IFSul), 01 escola particular, 08 escolas estaduais, sendo 01 escola estadual multisseriada. A SMED é mantenedora de 12 escolas municipais de ensino fundamental, 01 escola de ensino fundamental e médio técnico em agropecuária, 05 escolas municipais de ensino fundamental incompleto do campo multisseriadas e 07 escolas de educação infantil.

¹Fonte: IBGE. Diretoria de Pesquisas – DPE – Coordenação de População e Indicadores Sociais – COPIS.

Jaguarão possui um Conselho Municipal de Educação (CME) desde 2007 e em 2015 foi elaborado o Plano Municipal de Educação (PME) do município, Lei nº 6.151, de 25 de junho de 2015, com vigência por dez (10) anos. De acordo com o art. 7º do PME:

O município deverá aprovar leis específicas para o seu Sistema de Ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública, no prazo de dois (2) anos contados da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (PME, 2015)

A escolha da pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas deu-se pelas seguintes razões: por ser a escola onde trabalho no turno da tarde e pela inquietude ou da minha inconformidade em perceber que não aconteciam na escola discussões e reflexões sobre a colaboração das avaliações externas em larga escala no trabalho docente. A escola foi construída em terreno doado pela empresa Ferreira Moraes e Cia LTDA. localizado na rua denominada João Nelson Bambá Ricardo, nº15, no Bairro Pindorama. A escola funcionou no primeiro ano com três salas de aula, cozinha, banheiros e secretaria e cento e trinta e sete alunos.

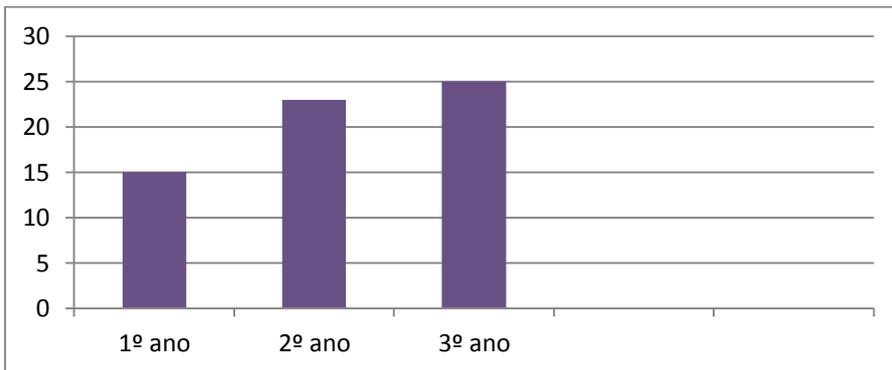
Em 16 de dezembro de 1966, o então prefeito de Jaguarão Dr. Rubens Gonçalves Marques, assinou a Lei nº756, que denomina a escola como grupo escolar Manuel Pereira Vargas. O nome da escola no ano de 2016 é Escola Municipal de Ensino Fundamental Manoel Pereira Vargas.

Atualmente a escola atende estudantes oriundos da comunidade onde está situada e também de outros bairros do município. Funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. No turno da manhã tem turmas do quinto ao nono ano e tem uma turma da pré-escola, à tarde da pré-escola ao quinto ano. E à noite funcionam turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) até ao nono ano do ensino fundamental. A equipe diretiva da escola no ano de 2016 é formada por diretora, vice-diretora, supervisora pedagógica e orientadora educacional. Na escola funciona uma sala de recursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os professores possuem quatro horas para planejamento, feito fora da escola e ainda

redução de um terço da carga horária prevista em lei². A redução de um terço da carga horária hora-atividade é realizada na escola, durante o turno de trabalho.

No ano de 2015, a escola possuía cinco turmas de alfabetização, funcionando à tarde, com 63 estudantes matriculados no ciclo de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com o gráfico abaixo:

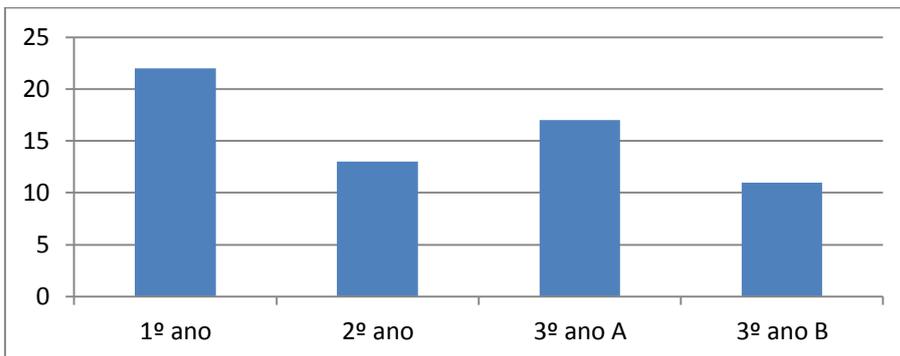
Gráfico 1 – Matrículas Ciclo de Alfabetização - 2015



Fonte: Secretaria MPV

No ano de 2016, a escola possui cinco turmas de alfabetização, funcionando à tarde, com 64 estudantes matriculados no ciclo de alfabetização, ou seja, nos três primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Matrículas Ciclo de Alfabetização – 2016



Fonte: Secretaria MPV

² Lei Federal 11.738/08 que fixa condições mínimas de trabalho e de remuneração dos profissionais da Educação Básica. Publicada em 16 de julho de 2008. Mais informações em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em 28/09/2015.

Participaram da pesquisa no ano de 2015 a supervisora escolar, a orientadora escolar e as professoras do ciclo de alfabetização, ou seja, dos três primeiros anos do ensino fundamental. Das ações da intervenção participaram no ano de 2016, a supervisora, a orientadora e as professoras da pré-escola, dos 1º anos, do 2º ano, dos 3ºs anos e do 4º ano.

Para coletar dados sobre a formação acadêmica e profissional das professoras foi realizada uma pesquisa através de questionários³. Após análise dos dados apresentamos do perfil acadêmico e profissional das professoras.

Tabela 1 - Apresentação do perfil profissional das professoras

Profes sora	Formação	Instituição onde realizou o curso superior	Tempo de magistério	Tempo na escola	Tempo de atuação na alfabeti zação	Em quantas escolas trabalha	CH semanal na escola
A	Pedagogia	Pública	Entre 3 a 5 anos	Dois anos	1	2	20h
B	Letras	Particular	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	_____	1	40h
C	Geografia	Particular	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Mais de 20	1	20h
D	Geografia	Pública	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	7	1	40h
E	Pedagogia	Pública	Entre 3 a 5 anos	Três anos	2	2	20h
F	Letras	Particular	Entre 11 a 15 anos	Dois anos	_____	1	40h
G	Pedagogia	Pública	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	7	1	40h
H	Letras	Particular	Entre 11 a 15 anos	Entre 11 a 15 anos	_____	2	20h
I	Psicologia	Particular	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	5	1	20h

Fonte: Elaboração da autora

³Vide Referecial Teórico Metodológico do Relatório Crítico-Reflexivo, p. 45.

Destacamos que todas as professoras que participaram da pesquisa e da intervenção possuem vínculo empregatício com a Prefeitura Municipal de Jaguarão, ou seja, são professoras concursadas para atuar na rede municipal de Jaguarão. Dessas professoras, cinco possuem uma carga horária de 20h na escola e as outras quatro de 40h, sendo que as que possuem 40h de carga horária trabalham com regime de dedicação exclusiva.

Com relação à faixa etária uma professora tem entre 25 a 29 anos, três tem entre 40 a 49 anos, três tem entre 50 a 54 e duas tem entre 55 anos ou mais. Com relação à cor declarada, sete professoras se declararam brancas e duas pardas.

Com relação ao nível de formação, todas as professoras têm formação superior, três formadas em Licenciatura em Pedagogia, três em Licenciatura em Letras, duas em Licenciatura em Geografia, uma em Psicologia, dessas nove somente três possuem especialização na área da educação. Dessas professoras cinco estudaram em instituições privadas e quatro em instituições públicas federais. A maioria estudou presencialmente e uma professora estudou na modalidade semipresencial.

É possível verificar que a maioria das professoras tem muito tempo de experiência em docência, sendo que a maioria possui experiência na alfabetização. Seis ministram aulas há mais de vinte anos, duas entre três a cinco anos e uma entre onze a quinze anos. Os dados demonstram que a maioria das professoras trabalha há muito tempo na escola e apenas na escola. Sendo que três responderam que trabalham em duas escolas.

Em síntese, no que tange aos sujeitos envolvidos nas ações de intervenção, foram escolhidos e convidados para participarem das reflexões mediadas por nós em relação às avaliações externas em larga escala aplicadas na escola porque acredito que todas as discussões relacionadas a essas avaliações não podem ficar restritas apenas a quem aplica e a quem corrige os testes e por acreditarmos que todo coletivo da escola precisa constituir e solidificar práticas de avaliação do trabalho pedagógico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO CONCEITUAL

3.1 A Educação como direito

No Brasil, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os anos atuais, surgiram várias políticas públicas que asseguram às crianças o direito a uma educação de qualidade. O tema da qualidade em educação não é novo, mas na atualidade o cenário é outro, diferente dos séculos passados. Mas o que é qualidade? Segundo Gadotti:

Não se trata mais, como queria Rui Barbosa, de reproduzir o modelo norte-americano. Na era da informação, ter ou não ter acesso à educação, faz enorme diferença. E mais: trata-se de encontrar um novo paradigma de vida, de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido, como sustenta a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (Unesco, 2005). 1. O que é qualidade? - Qualidade é a categoria central deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas (GADOTTI, 2013, p. 01)

Qualidade significa melhorar as condições de vida de todas as pessoas. Para Gadotti (2013, p. 2) qualidade em educação “não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela”. O tema da qualidade em educação não é simples, na verdade é bem complexo. Não basta simplesmente avançar em um aspecto para melhorar a educação. Para a Unesco:

A qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (Unesco, 2001:1 *apud* Gadotti, 2013, p. 02).

O direito à educação foi legalmente amparado na Constituição Federal de 1988, o Art. 205 fala que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O artigo 206 discorre sobre a “garantia do padrão de qualidade” como sendo um dos princípios balizadores do ensino. Segundo Dias (2015, p.13-14), “essa qualidade, conforme o artigo 209 surge como uma condição do ensino livre à iniciativa privada e como resultante de processos de indicação de resultados (art. 214)”. Segundo Oliveira (2013, p.93) “avançar a exigibilidade do direito é necessário definir um padrão de qualidade que seja socialmente legitimado, não apenas no âmbito do Poder Executivo, mas do conjunto da sociedade civil”.

É a partir da premissa de que a avaliação é um importante meio para a melhoria da qualidade da educação que foi criado um sistema de avaliação nacional. A implementação desse sistema nacional de avaliação é historicamente inserido na administração a partir das reformas neoliberais e nesse contexto a avaliação fica reduzida a testes padronizados.

O Estado, anterior a promulgação da Constituição Federal de 1988, não tinha a obrigatoriedade de garantir o acesso a educação de qualidade a população do Brasil. A partir do texto da Constituição Federal de 1988 uma nova política, de acordo com a concepção de Estado regulador e transferidor de recursos⁴ evidencia uma mudança na ação do estado que condiciona o processo de regulação à descentralização e à privatização. Segundo Dias (2015, p.15) “este novo estilo de gestão, ao privatizar e descentralizar o “poder”, faz com que o Estado transfira aos executores da política, em especial às escolas, a responsabilização pelos serviços prestados, sendo o mercado o responsável pela sua coordenação”.

No Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, está explícito claramente o direito à educação de qualidade e determina que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na

⁴ O Estado Regulador, que devolve a gestão aos administradores e gestores profissionais, segundo regras que permitam maior flexibilidade nos procedimentos e eficácia dos resultados. O controle social é garantido através de mecanismos de prestação de contas e de publicitação de resultados. Para o próprio Estado fica reservado o direito e a responsabilidade não só estabelecer as regras que regulam o mercado de serviços, como garantir a confiança pública nas instituições e a coesão social através do estabelecimento de normas de justiça e equidade, e de aferição do desempenho (Clímaco, 2005, p. 29 *apud* Dias, 2015, p. 38).

escola pública, alterado pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006⁵, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, é um compromisso assumido pelo Governo Federal, em regime de colaboração com o Distrito Federal, Estados, Municípios e com a participação família e comunidade visando à melhoria da qualidade da educação básica. Ele contempla vinte e oito diretrizes que devem ser seguidas para efetivas a qualidade da educação. No Plano também consta sobre como vai ser avaliada a qualidade dessa educação. O Art. 3º diz que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

De acordo com esse documento a divulgação e disseminação do IDEB como indicador de qualidade já está institucionalizado no Brasil. Isso nos leva a pensar e a nos questionar se o IDEB é o indicador de qualidade do processo educacional que necessitamos. Neste trabalho procuramos perceber a educação de uma forma mais ampla do que o índice concede abranger.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos, Resolução 07/2010⁶, traz em seu artigo 5º o direito à educação como sendo inalienável do ser humano, e a educação de qualidade, como um direito fundamental, relevante, pertinente e equitativa.

Na LDB o direito à educação é garantido a todos os brasileiros e no Art. 22 prevê que a educação “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. De acordo com o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a educação é obrigatória para as crianças e a

⁵Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

⁶Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Mais informações em <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12992>. Acesso em 28/09/2015.

escola possui importante papel como agente transformador e para tanto deve respeitar os direitos de aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização, contribuindo assim para que tenham acesso a uma educação de qualidade.

E em 2014 foi sancionado o Plano Nacional da Educação (PNE⁷), documento que estabelece as estratégias das políticas de educação para o Brasil nos próximos dez (10) anos. O novo PNE possui vinte (20) metas para a educação brasileira e a União, Estados e Municípios devem ampliar o acesso à escola, aprimorar a qualidade do ensino e diminuir as desigualdades existentes. No artigo 2º, consta a descrição das diretrizes e uma delas é a melhoria da qualidade da educação.

Este trabalho discute as avaliações externas em larga escala como colaboradoras da comunidade escolar para a melhoria da qualidade da educação ofertada na escola. A partir desta ideia é necessário se repensar tanto as práticas alfabetizadoras como os processos de avaliação que ocorrem na educação.

3.2.Ciclos e Avanço Progressivo

Os ciclos, no Brasil, possuem uma extensa trajetória, historicamente datam do início do século XX. Nessa época, já se discutia a necessidade de criação de políticas para se eliminar a reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental. O termo ciclos é utilizado para designar uma forma de organização da escola cujo objetivo é o de superar o modelo da escola seriada, isto é, organizada em séries anuais, onde os estudantes são classificados em toda etapa de escolarização.

A proposta da escola em ciclos compromete-se com uma transformação do sistema educacional. Segundo Mainardes (2009) a escola em ciclos:

Questiona a lógica da escola graduada, sua estrutura, organização e finalidades. As limitações mais visíveis da escola graduada são os elevados índices de reprovação, a evasão escolar e os alunos em situação de distorção idade/série (...). Assim, a escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo de escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em um sistema educacional não excludente e não-seletivo”(...) (MAINARDES, 2009, p. 13)

⁷Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Mais informações em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 28/09/2015.

Para Mainardes (2009, p.39) “a progressão continuada é entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupções desnecessárias”. Os ciclos e o regime de progressão continuada foram indicados no artigo 23 e, incluído no parágrafo 2º do artigo 32 da LDB:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (LDB,1996).

Segundo Mainardes (2009) a política de ciclos é polêmica, e devido a isso torna-se foco de muitas discussões e disputa entre partidos políticos no poder, intelectuais, pesquisadores, gestores de sistemas, professores, sindicatos e outros.

E também sofrem influências das condições orçamentárias, da infraestrutura disponível, da trajetória de outras políticas públicas que já tenham sido implementadas, do nível de conhecimento das equipes gestoras da educação, entre outras. Em virtude desses diversos aspectos, as políticas públicas de ciclos sofrem mudanças ao longo do tempo. De acordo com Mainardes, são alguns exemplos:

- a) os ciclos são mantidos, mas sofrem modificações na sua estrutura (mudança na duração dos ciclos, mudança de nomenclatura e concepção de ciclo, mudanças na avaliação da aprendizagem dos alunos etc);
- b) opta-se pela substituição proposta de ciclos mais complexa por outra mais simples (por exemplo, substituição de uma organização em ciclos pela progressão continuada);
- c) a progressão continuada é recontextualizada, transformando-se em outra política;
- d) opta-se pelo retorno a seriação. (MAINARDES, 2009, p. 57 e 58).

A escola organizada em ciclos propõe uma ruptura com a lógica da escola seriada e os professores acabam resistindo porque suas identidades e experiências estão ligadas ao modelo seriado. E também são excluídos da participação no contexto da formulação de tais políticas e conseqüentemente acabam rejeitando ou

não acreditando na política de ciclos e isso acaba fazendo com que essa política seja implementada com dificuldade ou não sendo implementada.

Na Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 o art. 19 diz que “ciclos, séries ou outras formas de organização a que se refere a Lei nº 9.394/96 serão compreendidos como tempos e espaços interdependentes e articulados entre si ao longo dos 9 (nove) anos de duração do ensino fundamental”. No Art. 30, consta que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (Resolução CNE 7/2010)

Atualmente as políticas públicas para a alfabetização ou para o ciclo de alfabetização contribuem com ações para combater à reprovação. Ações que dão subsídios aos professores e gestores sobre formas de acompanhar estudantes além de propor reflexões de todo processo de aprendizagem. Uma importante política pública vigente é o PNAIC.

O ciclo de alfabetização⁸ foi estabelecido como um bloco de três (3) anos. Justifica-se, dentre outros motivos, porque as crianças necessitam de tempo para entender o espaço, a rotina e o funcionamento da escola. Nessa proposta de ciclos não se defende a progressão automática das crianças, mas sim o compromisso de toda escola com os direitos das aprendizagens e a construção e progressão dos conhecimentos das crianças ao longo do ciclo.

Ao fazermos referência a ciclo de alfabetização, estamos falando dos três primeiros anos do ensino fundamental e é importante destacar que é pensado num ciclo onde é defendida a progressão continuada dos estudantes e que sejam considerados seus direitos de aprendizagem e não apenas pensar na progressão automática deles de um ano para outro. Os professores que trabalham com esses

⁸ De acordo com a Resolução 07, de 14 de dezembro de 2010.

estudantes precisam ter clara a importância da avaliação nesse processo para poderem construir instrumentos de avaliação diagnóstica na escola e também conhecer e analisar instrumentos de avaliação diagnóstica disponibilizados pelo MEC, para poderem realizar intervenções pedagógicas onde os estudantes possam avançar nos níveis de aprendizagem⁹. As avaliações diagnósticas servem para auxiliar os professores e gestores a planejar ações e definir metas para colaborar no avanço dos estudantes.

3.3 Avaliações externas em larga escala

Historicamente, no final da década de 1980 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) realizou a primeira experiência de avaliação dos sistemas públicos de ensino fundamental no Brasil, nos Estados de Paraná e Rio Grande do Norte. Foi o primeiro passo rumo a uma abrangente política de avaliações. Na década de 1990 aconteceu uma intensificação das avaliações externas. Segundo Dias (2015, p. 14) “se deu na esteira da reestruturação econômica e produtiva (tecnologização da produção, flexibilização e precarização dos postos e contratos de trabalho) vivenciada pelos países periféricos no período”.

Após vários ciclos, a avaliação externas em larga escala é considerada uma política, que nas últimas décadas, avançou em todos os níveis e modalidades de ensino. No Brasil abrangem a maioria das escolas públicas de ensino fundamental e médio e são direcionadas para a verificação de desempenho dos estudantes, através de provas e seus resultados são interpretados como evidências da qualidade de ensino de um sistema educacional, de redes de ensino e de escolas.

Considerando a institucionalização, o desenvolvimento e a consolidação do sistema nacional de avaliação externa, a partir dos objetivos e a constituição na atualidade das iniciativas implementadas no Brasil, Bonamino (2013, p. 45) aponta três gerações de avaliações. As avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é diagnóstica, “as de segunda e terceira geração se caracterizam por subsidiar políticas de responsabilização com atribuição de consequências para professores, diretores e demais profissionais da escola” (Bonamino, 2013, 44). Para

⁹ Vide Quadro 1 – Níveis de desenvolvimento da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999).

Dias (2015, p.15) “este novo estilo de gestão, ao privatizar e descentralizar o “poder” faz com que o Estado transfira aos executores da política, em especial às escolas, a responsabilização pelos serviços prestado sendo o mercado o responsável pela sua coordenação.

Baseado nisso é a justificativa de que o Estado tem o dever de garantir qualidade no ensino, visando a eficácia e a equidade, que a avaliação é utilizada como balizadora e “ferramenta de controle da regulação central e como condição necessária da autonomia dos estados e municípios” (Dias, 2015, p.15). Segundo a autora:

É com base na descentralização da oferta e centralização do controle que o sistema nacional de avaliação externa tem recebido inúmeras críticas. Somam-se a este profícuo debate outras questões problematizadoras, como a relação avaliação *versus* qualidade, metodologias e medidas usadas nas avaliações externas, repsonsabilização pelos resultados entre outras (DIAS, 2015, p. 15)

A implementação das avaliações em larga escala, é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estatística Anísio Teixeira (INEP¹⁰). Segundo Souza (2013) “a responsabilidade pela implementação da avaliação pelo INEP se enquadra em suas finalidades, conforme Lei 10.269, de 29 de agosto de 2001”. De acordo com Werle (2010):

Avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série deste sistema, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. (WERLE, p.22, 2010).

As avaliações externas em larga escala se caracterizam por serem planejadas, implementadas e seus dados interpretados e divulgados pelo INEP, objetivam avaliar os sistemas de ensino, as escolas, os recursos e as condições de trabalho dos professores. Elas não ocupam o lugar de outras formas de avaliação na escola, mas apresenta outras maneiras de se olhar a educação.

¹⁰O INEP é uma autarquia federal vinculado ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

O presente trabalho buscou fazer uma discussão em torno das avaliações externas em larga escala Provinha Brasil e ANA e suas implicações na utilização, pela comunidade escolar, dos dados dessas avaliações, como subsídios importantes para o processo avaliativo na escola. Ao realizar reflexões sobre a função da escola com vistas a garantir o aprendizado dos estudantes, já se está pensando num processo de melhoria da educação que é oferecida aos estudantes.

3.3.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Relacionado às avaliações da educação básica, destaca-se o SAEB, desenvolvido e gerenciado pelo INEP. O SAEB foi à primeira iniciativa de avaliação em âmbito nacional conduzida pelo governo federal. No início sua característica era avaliar a proficiência dos estudantes, por amostragem, das redes de ensino, em cada estado. Em 2005 o SAEB passou a ser constituído por dois processos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB¹¹) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC¹²). Atualmente é composto por três avaliações externas em larga escala: a ANEB, a ANRESC e a ANA.

O IDEB foi criado pelo INEP em 2007 para indicar dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O IDEB adiciona ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sucintos, de fácil assimilação, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é

¹¹A ANEB abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados no 5º ano e 9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 10/01/2015.

¹²Também denominada de Prova Brasil, a ANRESC trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 10/01/2015.

calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar¹³ e médias de desempenho nas avaliações do INEP.

Segundo Bonamino (2013) o IDEB “é composto pela combinação do desempenho das escolas na Prova Brasil e do fluxo escolar (aprovação), que é calculado a partir do Censo Escolar e permite considerar o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série” (Bonamino, p.51) e se constitui como referência para a definição de metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino até 2021, para que os estudantes brasileiros atinjam as metas estipuladas.

O INEP elabora os instrumentos, distribui e aplica as avaliações. As avaliações ANEB e ANRESC são aplicadas de dois em dois anos, já a ANA é aplicada anualmente e são avaliações censitárias. O SAEB acompanha a evolução da qualidade da educação e analisa fatores contextuais relacionados ao desempenho escolar, visando proporcionar subsídios aos que formulam, reformulam e executam as políticas públicas. Segundo Bonamino (2013):

[...] os objetivos gerais do SAEB passaram a enfatizar a produção de resultados que pudessem contribuir para o monitoramento da situação educacional brasileira e para subsidiar a formulação de políticas públicas. (BONAMINO, 2013, pág. 48)

De acordo com Werle (2010) o SAEB possui muitas críticas em relação aos seus resultados e à metodologia utilizada para analisar os dados coletados através das avaliações externas em larga escala que o compõe. Mas segundo a autora os recursos investidos, as informações acumuladas nas bases de dados e também a tradição do SAEB são fatores que contribuem para a manutenção deste sistema de avaliação.

¹³ O Censo escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. É feito em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do Brasil.

Apesar do foco do nosso trabalho ser a Provinha Brasil, que é uma avaliação diagnóstica, não podemos nos refutar de contextualizar o SAEB, já que as políticas de avaliação estão cada vez mais institucionalizadas no meio educacional e que os usos de seus resultados são utilizados na formulação de políticas públicas para a educação.

3.3.2 Provinha Brasil

Os indicadores resultantes das avaliações aplicadas pelo SAEB vêm apontando déficits no ensino ofertado pelas escolas brasileiras. Esses indicadores refletem os baixos níveis de desempenho dos alunos, sendo que uma quantidade significativa de alunos estarem chegando ao final do 3º ano do ensino fundamental sem o domínio da leitura e escrita, com isso acaba reprovando. Diante dessa realidade, o Governo Federal junto com os governos dos estados e municípios tentam reverter essa situação.

Uma das iniciativas, de acordo com a Lei 11.114¹⁴, de 16 de maio de 2005, é a obrigatoriedade do ensino fundamental aos seis (6) anos de idade e a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando aos seis anos de idade, por meio da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Essa ampliação já havia sido sinalizada pela Lei nº 9.394, de 1996 e tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172, de 2001, com o intuito de assegurar aos alunos “um tempo mais longo de convívio escolar, oportunizando mais possibilidades de aprendizagem”¹⁵.

O SAEB não investiga as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização¹⁶. A concepção de alfabetização na perspectiva do letramento é traduzida aqui num conceito mais amplo, chamando a atenção não apenas para o domínio de codificar e decodificar, mas no uso dessas habilidades em práticas sociais. Com a perspectiva de melhorar os níveis de letramento em Língua

¹⁴ Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

¹⁵ Cf. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (SEB). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: FNDE, 2006.

¹⁶ Concepção de Alfabetização na perspectiva do letramento (PNAIC).

Portuguesa e em Matemática na alfabetização, foi instituída a Provinha Brasil¹⁷, com os seguintes 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; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL,2006).

Em 2008, foi aplicada a 1ª edição desta avaliação, no final do ano letivo, verificando conhecimentos na alfabetização. A partir de 2011 foi aplicada também para verificar habilidades matemáticas. Para isso, é necessário selecionar, para cada edição, um número de habilidades da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial e da Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização Matemática Inicial para construir o teste. De acordo com Werle (2010) cada teste da Provinha Brasil:

É composto por 24 questões de múltipla escolha, com quatro opções de resposta cada uma. As questões são elaboradas considerando as habilidades indicadas na Matriz de Referência (...). No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados, são descritos os cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatísticas das questões de múltipla escolha. (WERLE, 2010, p. 29)

A Provinha Brasil, elaborada e distribuída pelo INEP, é uma avaliação que realiza um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental e essa avaliação atualmente acontece em duas etapas, uma no início do ano e a outra ao final do ano letivo, e não incide diretamente no IDEB. Segundo Sousa (2013) o IDEB “passa a se constituir em uma referência para a definição de metas a serem alcançadas pelas redes de ensino públicas do Brasil até 2021”. A responsabilidade da estrutura de operacionalização dessa prova cabe aos gestores das redes, e o kit, além de ser impresso e distribuído, está disponibilizado na página do INEP. O kit contém:

¹⁷A Provinha Brasil foi instituída por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007.

Caderno do Aluno – caderno de teste de Leitura e de Matemática com as questões que serão respondidas pelos alunos. **Guia de Aplicação** – caderno que orienta os procedimentos de aplicação. **Guia de Correção e Interpretação dos Resultados** – caderno contendo as orientações para a correção dos testes, bem como as possibilidades de interpretação e uso de seus resultados. (BRASIL,2006).

A aplicação desta avaliação em períodos diferentes possibilita aos gestores e professores da escola a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças e possibilita a realização de intervenções. A Provinha Brasil relaciona-se diretamente com o PNE 2011-2020, que traz em sua meta 5 “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

A Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) de Jaguarão distribui a Provinha Brasil para as escolas aplicarem em seus estudantes do 2º ano do ensino fundamental. Na escola Manoel Pereira Vargas as avaliações sempre foram aplicadas sem acontecerem discussões antes ou depois da aplicação, entre equipe diretiva e professores. Isso faz com que não se realize um efetivo diagnóstico da aprendizagem dos estudantes e nos mostra como as políticas públicas se definem à revelia dos professores, o que acaba prejudicando o processo de ensino e aprendizagem na escola.

3.3.2.1 Evolução da Provinha Brasil na Escola

A Provinha Brasil é realizada como uma avaliação diagnóstica da turma e a partir desse diagnóstico realizar intervenções pedagógicas a fim de atingir o objetivo proposta de alfabetizar os estudantes. Foi realizada uma pesquisa documental nos documentos existentes na escola e na SMED objetivando fazer um histórico desde a primeira vez que foi utilizada essa avaliação até o ano de 2016/1, mas não foram encontrados nesses documentos muitos dados sobre os resultados de anos anteriores da Provinha Brasil.

Os dados aqui expressam os resultados de alguns anos apenas e os resultados são expressam em níveis¹⁸. Os níveis servem para mostrar em que ponto se encontra as aprendizagens dos estudantes no momento da aplicação a Provinha

¹⁸ Níveis de desempenho de acordo com a Provinha Brasil, *vide* apêndices, p. 96.

Brasil e devem ser usados como referência no planejamento das intervenções pedagógicas.

Tabela 2 – Resultados Provinha Brasil/2010

ANO	NÍVEL
2010	1º Teste
	2º A= A4
	2º B= A3

Fonte: Documentos da escola MPV.

Para o Teste 1 da Provinha Brasil de 2010¹⁹ foram adotados os seguintes números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos: Teste 1 – primeiro semestre 2010: Nível 1 – até 06 acertos; Nível 2 – de 07 a 11 acertos; Nível 3 – de 12 a 17 acertos; Nível 4 – de 18 a 21 acertos e Nível 5 – de 22 a 24 acertos. Pode-se dizer que os estudantes conseguiram atingir as habilidades dos níveis 1, 2 e 3.

Tabela 3 – Resultados Provinha Brasil/2015

ANO	NÍVEL
2015	2º Teste- Leitura
	2º A= A3 (12 acertos)
	2º B= A3 (12 acertos)
	2º B=A4 (13 acertos)
	2º B= A3 (11 acertos)

Fonte: Documento da SMED.

No teste 2 da Provinha Brasil de 2015²⁰, foram adotados os seguintes números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos: Nível 1 –

¹⁹ De acordo com o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados Mais informações em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2010/1_semestre/guia_correcao.pdf.

²⁰ De acordo com o Guia de Aplicação e Interpretação dos Resultados de 2015. Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/kit-teste/2015>.

até 3 acertos ; Nível 2 – de 4 a 7 acertos;Nível 3 – de 8 a 12 acertos; Nível 4 – de 13 a 15 acertos e Nível 5 – de 16 a 20 acertos

Ao analisarmos os dados podemos perceber que para os estudantes chegamos nível 3 no final do ano, isso demonstra que atingiram as aprendizagens dos níveis 1 e 2, mas não estão alfabetizados. Já os estudantes que atingiram o nível 4 atingiram as aprendizagens dos níveis 1, 2 e 3 e a consolidação²¹ do processo de alfabetização. No nível 4 estão descritas as habilidades a serem alcançadas ao término do segundo ano de escolarização e aperfeiçoadas durante os anos escolares seguintes.

Tabela 4 – Resultados Provinha Brasil/2016

ANO	NÍVEL	
	1º Teste Leitura	1º Teste-Matemática
2016	2º U= A3 (12 acertos)	2º U= A3 (13 acertos)

Fonte: Documentos da escola MPV.

No teste 1 da Provinha Brasil de Leitura de 2016²², aplicado no primeiro semestre, os números de acertos adotados para a identificação dos níveis de desempenho dos estudantes foram: Nível 1 – até 3 acertos; Nível 2 – de 4 a 9 acertos ; Nível 3 – de 10 a 14 acertos ; Nível 4 – de 15 a 16 acertos e Nível 5 – de 17 a 20 acertos.

No ano de 2016 os estudantes do segundo ano único atingiram o nível 3, tanto em Leitura quanto em Matemática. Vai depender das intervenções

²¹ Com base na compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento adotados no âmbito da Provinha Brasil, consideram-se as habilidades descritas neste nível de desempenho como aquelas que caracterizam a consolidação do processo de alfabetização, ressaltando-se que o termo “consolidação” deve ser compreendido como a expressão de uma etapa de culminância do processo de alfabetização, e não como “conclusão”. Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/kit-teste/2015>.

²² De acordo com o Guia de Correção e Interpretação dos Resultados de 2016. http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_correcao_interpretacao.pf.

pedagógicas que a professora realizará para acontecer o avanço das aprendizagens desses estudantes no decorrer do ano para poderem avançar nos níveis de aprendizagem.

3.3.3 ANA

A ANA²³ é uma avaliação censitária, foi criada para fornecer informações amplas no âmbito do sistema educacional do País, dos Estados, dos Municípios e das escolas. Foi elaborada, aplicada e corrigida pelo INEP e aplicada no ano de 2013 e em 2014 em caráter experimental. Essa avaliação foi desenvolvida para verificar se os objetivos assumidos estão sendo atingidos e se a meta de se alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade está sendo alcançada. De acordo com o INEP a ANA seria realizada anualmente com os todos os estudantes regularmente matriculados no 3º ano do ensino fundamental das escolas urbanas e nas escolas multisseriadas aplicada uma amostra. A ANA possui como principais objetivos:

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

A estrutura dessa avaliação envolveu o uso de instrumentos variados que são: questionários contextuais e testes de desempenho, cujos objetivos são: verificar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática desses estudantes e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das escolas às quais estão vinculados. A ANA foi criada para ser uma avaliação do 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do ciclo de alfabetização e, portanto, coloca-se na concepção de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Os questionários contextuais foram voltados aos professores e gestores das escolas que participam do PNAIC. Estes buscam informações sobre as condições

²³ Incorporada ao SAEB pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

de infraestrutura das escolas, formação de professores, gestão escolar e sobre a organização do trabalho pedagógico realizados com os estudantes. Os testes de desempenho são aplicados no 3º ano do ensino fundamental, nos estudantes matriculados na última fase do ciclo de alfabetização. Eles objetivavam avaliar os níveis de alfabetização e o desempenho dos estudantes em alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática. Sendo o teste em Língua Portuguesa composto por 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita, e na alfabetização em Matemática o teste é composto por 20 itens objetivos de múltipla escolha.²⁴

Ao elaborar a ANA o INEP formulou matrizes de referência em Língua Portuguesa e Matemática. Essas matrizes foram elaboradas com a contribuição de diversos pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e letramento de diversas instituições de ensino superior do país, como também de representantes do governo e sociedade civil. Para nortear essas matrizes foram utilizados como referência documentos oficiais que destacam a definição dos direitos de aprendizagem, bem como os materiais produzidos para a formação do PNAIC.

O PNAIC é um compromisso que o MEC, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, firmaram em parceria com as coordenações distritais e municipais de ensino público do Brasil, de assegurar que as crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização. Surgiu devido a uma necessidade de se melhorar a qualidade do ensino no ciclo da alfabetização ou 3º ano do ensino fundamental. Isso decorreu depois da constatação de que muitas crianças chegam ao final dessa etapa sem estarem alfabetizadas. Portanto trata-se de uma política pública para a educação cuja meta é a de garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização.

Para atingir esse objetivo, foi desenvolvida formação continuada para os professores alfabetizadores e distribuído material didático, como livros e jogos, para as escolas que estão participando. Conforme a Portaria nº 867, de julho de 2012:

Art. 5º As ações do PNAIC tem por objetivos:

²⁴Informações:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf. Acesso em 15/09/2015.

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III- melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir com o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012)

Apesar de toda a elaboração de material, diretrizes, a ANA foi aplicada nos anos de 2013 e 2014, e em 2015 essa avaliação não foi aplicada por problemas orçamentários. Atualmente a avaliação ainda consta no site do INEP²⁵ como uma das avaliações que fazem parte do SAEB.

3.3.3.1 Evolução da ANA na escola

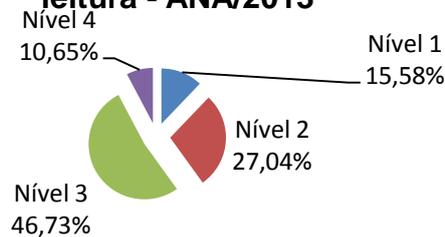
Foi realizada uma busca no site da ANA a procura dos resultados de 2013 e 2014. Na escola no ano de 2013, 37 estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental realizaram as provas de Língua Portuguesa, relacionadas com leitura e escrita e as provas de alfabetização matemática. A proficiência dos testes da ANA são classificados em níveis²⁶.

De acordo com o primeiro gráfico, relacionado a proficiência em leitura, a maioria dos estudantes encontram-se no nível 3, por isso pressupõe-se que além de estarem nesse nível, provavelmente também tenham desenvolvido habilidades relacionados aos níveis 1 e 2. Já no segundo gráfico, relacionado a proficiência em escrita, a maioria dos estudantes encontram-se no nível 2, pressupondo que conseguiram atingir as habilidades referente ao nível 1. Já no terceiro gráfico mostra a distribuição dos estudantes do 3º ano da escola por nível de proficiência em Matemática. A maioria dos estudantes encontra-se no nível 2, pressupondo que tenham atingido as habilidades do nível 1, mas observa-se que nos níveis 3 e 4 também tem uma grande porcentagem de estudantes.

²⁵ Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em: 07 de julho de 2016.

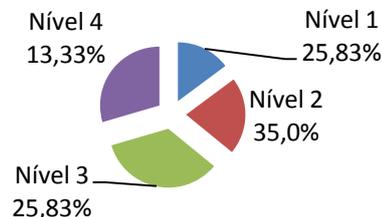
²⁶

Gráfico 3 - Distribuição dos estudantes da escola por nível de proficiência em leitura - ANA/2013



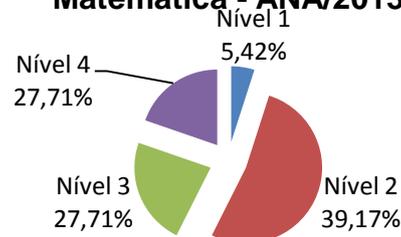
Fonte: Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização.

Gráfico 4 - Distribuição dos estudantes da escolas por nível de proficiência em escrita - ANA/2013



Fonte: Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização.

Gráfico 5 - Distribuição dos estudantes da escola por nível de proficiência em Matemática - ANA/2013



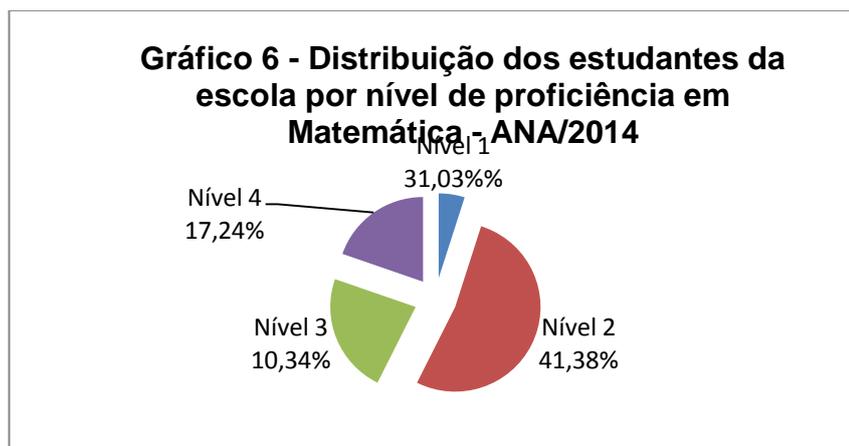
Fonte: Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização.

No ano de 2014, 23 estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental realizaram as provas de Língua Portuguesa, relacionadas com leitura e escrita e 29 as provas de alfabetização Matemática. Na página²⁷ do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2014 consta somente o resultado dos estudantes da escola em alfabetização Matemática, devido a isso não podemos fazer uma análise dos resultados dos níveis de proficiência em leitura

²⁷os resultados finais da ANA 2013 e 2014 da escola estão disponíveis na página do Inep no link (<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana/resultados>).

e escrita. E de acordo com o INEP a escola não possui resultados em Língua Portuguesa porque não atingiu a taxa de 80% de participação dos estudantes, critério de participação de acordo com o Art. 11, inciso I do § 1º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

De acordo com o gráfico abaixo, que mostra a distribuição dos estudantes da escola por níveis de proficiência em matemática no ano de 2014, pode-se perceber que aconteceu uma decaída no nível de conhecimento dos estudantes em relação ao ano de 2013. A maioria dos estudantes está no nível 2, pressupondo que já tenham adquiridos as habilidades referentes ao nível 1, mas uma grande porcentagem de estudantes não avançaram de nível pois encontram-se ainda no nível 1. No ano de 2014 em Matemática houve uma queda em relação aos níveis de proficiência dos estudantes. A maioria dos estudantes continua no nível 2, mas aumentou a quantidade no nível 1 e diminuiu a quantidade nos níveis 3 e 4.



Fonte: Resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização

A análise relacionada à evolução das avaliações externas Provinha Brasil e ANA reforça o objetivo do projeto de intervenção, que foi o de propor discussões e reflexões sobre os instrumentos avaliativos em larga escala aplicados na escola, para que os professores assumam uma postura reflexiva em torno de sua prática pedagógica, redirecionando-a para acontecer efetivamente um aperfeiçoamento da ação docente, contribuindo na busca pela melhoria da educação que é oferecida aos estudantes.

3.4 A Pesquisa e o professor da Educação Básica

Uma característica do Mestrado Profissional da UNIPAMPA/Campus Jaguarão é de que o mestrando realize pesquisas e intervenções em seu local de trabalho. Pensando nisso é que discutimos a possibilidade e a importância dos professores da educação básica fazer pesquisa. Segundo Lüdke; Cruz e Boing (2009, p. 456) “a possibilidade de um professor de escola de educação básica realizar pesquisa é algo que vem suscitando significativo debate no meio universitário, mais até do que no contexto desse professor”.

Apesar de posições contrárias a essa ideia, defendemos aqui que o professor da educação básica pode sim ser um pesquisador. Fazer pesquisa implica numa posição reflexiva por parte do professor, tornando-o um agente transformador. O tipo de pesquisa que o mestrando realiza propicia um maior entendimento de sua realidade escolar, fazendo com que ele se torne questionador, reflexivo e crítico, contribuindo para uma melhoria dessa realidade. Para Santos:

Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica (SANTOS, 2008, p. 23)

O Mestrado Profissional contempla essa tendência do professor de se tornar professor pesquisador. O mestrando ao investigar a realidade em que está inserido e ao mesmo tempo em que desenvolve ações de intervenções está se tornando um profissional que atua não somente no âmbito da sala de aula, mas que acaba compreendendo que o trabalho dos professores carece de questionamentos constantes para poder encontrar soluções que sustentem sua prática. Segundo Alarcão:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. (ALARCÃO, 2003, p. 41).

Para tanto Santos (2008, p. 24), salienta que propostas de formação do professor pesquisador atentem para a importância da “formação de um profissional

capaz de reconhecer as relações existentes em seu trabalho, as políticas públicas na área educacional e as complexas relações existentes entre sua atividade profissional e a realidade sociocultural na qual está inserida”.

Apesquisa realizada pelos professores da educação básica produz conhecimento, “um conhecimento que expressa grandes relações com a prática, que não se desliga do problema de compreender a realidade” (LISITA; ROSA; LIPOVISKY, 2009, p. 118), que discute e tenta compreender a realidade, objetivando transformá-la e buscando melhorar as práticas pedagógicas e à autonomia docente.

Epistemologicamente compreendemos a necessidade de ruptura com paradigmas dominantes, ao pensarmos que o conhecimento produzido pelas pesquisas realizadas pelos professores da educação básica leve a uma emancipação docente, contribuindo assim com sua autonomia profissional.

4REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

O presente estudo possui natureza qualitativa, do tipo intervenção pedagógica, isto é, a metodologia é intervencionista. Segundo Damiani (2012, p. 58) as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são “investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) - destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que dela participam”. E também de acordo com Damiani (2012, p. 58) é importante a avaliação dos efeitos dessas interferências, e seu relato deve contemplar dois componentes metodológicos:

O **método da intervenção** deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. [...] Aqui, o foco do autor do relatório deve estar voltado somente à sua atuação como professor (agente da intervenção). O **método de avaliação da intervenção** tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. [...] tendo o foco na atuação do autor como pesquisador. A avaliação da intervenção [...] é igualmente composta por dois elementos: os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita (2013, p. 62, grifos dos autores).

A pesquisa qualitativa considera as pessoas na sua totalidade e não como meros objetos de investigação. Rodrigues (2008, p.42) diz que a “pesquisa qualitativa, ao contrário, trabalha com elas de modo especial, considerando-as em suas potencialidades e experiências prévias que devem ser aproveitadas”.

Para realizar o diagnóstico inicial do Projeto de Intervenção foi usado como coleta dados as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente na escola e na casa das professoras. Para Bogdan e Biklen (1994) nas entrevistas semiestruturadas “o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida explora-a mais profundamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135). As entrevistas semiestruturadas abrem espaços para que os questionamentos surgidos durante as respostas obtidas junto aos entrevistados sejam formulados durante o decorrer da entrevista, no sentido de esclarecer dúvidas ou hipóteses geradas a partir das respostas já obtidas, possibilitando assim que o pesquisador possa obter o máximo de informações. As

entrevistas foram realizadas, com a prévia autorização dos sujeitos e depois transcritas. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 172) “as transcrições são os principais dados de muitos estudos de entrevista”.

Para a análise dos dados das entrevistas foi utilizado o procedimento de análise de conteúdo. Segundo Trivínos (2010) a importância de se utilizar a análise de conteúdo na pesquisa qualitativa e que essa análise é caracterizada por algumas peculiaridades essenciais, “uma delas é o de ser um meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no “conteúdo das mensagens”. Isto limita o âmbito do método, privilegiando, mas não excluindo outros meios de comunicação, as formas de linguagem escrita e oral” (TRIVIÑOS, 2010, p. 160).

Para a intervenção a metodologia pensada foi rodas de conversa, pois propiciam o encontro de várias pessoas, sendo que uma característica das rodas é a de “reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir” (WARSCHAUER, 2009, p. 46). As rodas se constituem num momento de diálogo, onde os participantes se reúnem para partilharem reflexões, perspectivas, dúvidas, trocam experiências.

E para as rodas serem realmente uma prática importante na construção do conhecimento, foi necessário pensar nos registros. O instrumento utilizado pela pesquisadora foi um caderno denominado de Diário. Para Bogdan e Biklen (1994, p.150) notas de campos são: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Para as professoras que participaram das rodas foi pensado em um portfólio individual onde elas registraram suas opiniões, memórias, sugestões, críticas, reflexões, as trocas de experiência, em fim tudo o que foi discutido pelo grupo. Para o registro do grupo foi utilizado o portfólio individual, onde ao final de cada roda, as professoras registraram suas reflexões sobre suas aprendizagens, através de palavras, frases, texto. Segundo Ambrósio (2013) o portfólio “pode ser uma ferramenta pedagógica que permite a utilização de uma metodologia diferenciada e diversificada de monitoramento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem”.

O registro é muito importante porque ajuda a memorizar as reflexões, as perspectivas, as trocas de experiências e enfim tudo o que é discutido pelo grupo,

sem registro não se tem história e as rodas correm o risco de se tornarem apenas “conversas”.

O registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo. Através de textos, os conhecimentos ali gestados podem, por exemplo, atingir outros grupos. De fato a abertura é uma característica importante do “espírito” da roda. (WARSCHAUER, 2002, p. 56).

A análise dos dados coletados na intervenção foi fundamentada na análise de conteúdo de Triviños (2010). Para cada roda foi pensado três momentos: dinâmicas de acolhimento, apresentação e desenvolvimento das temáticas propostas no plano de ação e por fim o momento de sistematizar os encontros através dos registros. As dinâmicas de acolhimento teriam como objetivo proporcionar uma integração entre os colegas. De acordo com Luckesi (2005, p.6) “Certamente que vivenciar uma experiência lúdica em grupo é muito diferente de praticá-la sozinho. O grupo tem a força e a energia do grupo, ele se movimenta, se sustenta, estimula, puxa alegria (...)”. Esses momentos das dinâmicas seriam para descontrair e demonstrar a satisfação de contar com a presença das participantes nos momentos de discussões e reflexões coletivas. Mas devido ao curto espaço de tempo, de uma hora para realização das rodas, as dinâmicas foram substituídas por mensagens de acolhimento e acrescentei o que considero muito importante, a merenda pedagógica, não como um momento da Roda, mas para acontecer durante todo o tempo da roda. Na perspectiva que Madalena Freire (1992) a importância do lanche é apresentada como elemento de troca, socialização e facilitador nessa constituição.

A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo, o educador conta com vários instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção de círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados... Socializados. Pois comer junto, também, é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de ofertas. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro o seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. (FREIRE, 1992, p. 65)

Compartilhamos com a ideia já apresentada por Freire (1992) que comer pode ser um ato didático, de aprendizado, um momento de partilha, que facilita a

aproximação entre as pessoas, pois dividir as refeições pode ser também um ato de união. Pode-se aprender a dividir e a socializar os alimentos e construir momentos de mais intimidade entre os pares favorecendo a interação.

Foi realizada análise em documentos sobre a evolução dos resultados da Provinha Brasil e ANA existentes na SMED e na escola. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse (Caulley, 1981 *apud* Lüdke e André, 1996).

Para coletar dados sobre a formação acadêmica e profissional das professoras que participaram das intervenções foi usada como metodologia de pesquisa o questionário com perguntas de múltipla escolha. Segundo Markoni e Lakatos (2010, p. 86) o questionário “é um instrumento de coleta de dados construído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”.

5 PROJETO DE INTERVENÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

Neste Capítulo serão apresentadas as ações desenvolvidas nas Rodas de Conversas, as quais foram planejadas no Projeto de Intervenção e as análises dessas ações e seus efeitos, aliada a um diálogo com os teóricos que serviram de sustentação para a elaboração do Projeto de Intervenção e estiveram presentes durante a realização do diagnóstico inicial.

5.1 Detalhamento das Rodas de Conversa

Em cada Roda de Conversa houve momentos de: mensagem de acolhimento, apresentação do que será discutido na roda e desenvolvimento de cada uma das temáticas propostas no projeto de intervenção e momentos de realizar os registros. Participaram das Rodas de Conversa as professoras do turno da tarde da escola, desde a professora da pré-escola até a professora do 4º ano, a supervisora e orientadora da escola.

A seguir são apresentados os encontros realizados. Inicialmente, são apresentados a data e o objetivo ou os objetivos de cada encontro, denominado de Roda de Conversa dentro do que Warschauer (1993) estabelece para esta metodologia. Na segunda parte constam os momentos, onde foi detalhada a ação ou ações, desde a mensagem de acolhida, discussões sobre a temática e a avaliação. Após cada sistematização das Rodas de Conversa, vem uma explicação do desenrolar da ação bem como das atividades realizadas e análises.

Tabela 5 –Sistematização das Rodas de Conversa

RODAS DE CONVERSA	TEMÁTICA
1ª Roda	Projeto de Intervenção
2ª Roda	Kit Provinha Brasil – Português e Matemática

3ª Roda	Matrizes de Referência da Provinha Brasil – Leitura e Matemática. Relação dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e de Matemática do 1º ano desenvolvidos na escola.
4ª Roda	Matrizes de Referência da Provinha Brasil – Leitura e Matemática. Relação dos conteúdos programáticos de Língua Portuguesa e de Matemática do 2º ano desenvolvidos na escola. Legislação Compromisso de Todos pela Educação.
5ª Roda	Matriz de Referência da ANA – Língua Portuguesa e Matemática (Documento Básico). Resultados da ANA em 2013 e 2014 na escola.
6ª Roda	Níveis de Aprendizagem

5.1.1 Primeira Roda de Conversa

A primeira Roda de Conversa aconteceu no dia 12/05/2016, na Escola Manoel Pereira Vargas, com duração de 1h. A Roda teve como objetivo apresentar o plano de ação da Intervenção para as professoras do turno da tarde da escola, a supervisora e a orientadora da escola.

1º momento:

Mensagem de acolhimento:

2º momento:

Temática da Roda: Projeto de Intervenção

Ações:- Apresentação do Projeto de Intervenção Avaliações Externas em Larga Escala: Impactos na escola e nas práticas docentes.

- Distribuição dos portfólios para registro das atividades a serem realizadas na escola.

3º momento:

Momento de sistematização do assunto discutido na roda de conversa, a partir do registro das professoras no portfólio e da pesquisadora no diário.

O objetivo da primeira Roda de Conversa foi o de apresentar a proposta do Projeto de Intervenção denominado Avaliações externas em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes. Participaram do encontro as professoras do 1º ao 4º anos, a professora do 5º ano não estava presente na escola, também participaram a supervisora e a coordenadora pedagógica e a professoras da educação infantil e de redução²⁸.

Os professores possuem quatro horas para planejamento, feito fora da escola e ainda redução de um terço da carga horária prevista em lei. A redução de um terço da carga horária hora-atividade é realizada na escola, durante o turno de trabalho. Nesse horário outra professora fica com os estudantes, geralmente com aulas de educação física ou informática.

As participantes foram recebidas com uma mensagem de acolhimento, de boas vindas, sobre a importância de participarem dos momentos de reflexão propostos. O texto escolhido foi sobre a importância do trabalho em equipe. Após a acolhida foi apresentado à proposta e o que era um do Projeto de Intervenção.

Fiz uma fala sobre o Mestrado em Educação da UNIPAMPA/Campus Jaguarão, sobre suas características, sendo que uma era que os mestrandos tinham que elaborar um Projeto de Intervenção, onde deveriam fazer uma pesquisa e após propor intervenções no local de trabalho. Falei de minha pesquisa, sobre a temática que eram as avaliações externas em larga escala aplicadas na escola nos anos iniciais do ensino fundamental, isto é, no ciclo de alfabetização. Expliquei que essa temática era um assunto que me inquietava e que após realizar a pesquisa com as professoras dos três primeiros anos do ensino fundamental em 2015, foi considerado pertinente que as discussões sobre a temática também seriam importantes para todos os professores do ensino fundamental I. Destaca-se que os professores nem sempre lecionam para as mesmas turmas, isto é, em um ano uma

²⁸ Lei Federal 11.738/08 que fixa condições mínimas de trabalho e de remuneração dos profissionais da Educação Básica. Publicada em 16 de julho de 2008. Mais informações em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em 28/09/2015.

professora dá aulas para o 5º ano e em outro dá aulas para o 3º ano. Existe uma rotatividade dentro da escola e nas análises foi identificado que as professoras careciam de informações sobre as avaliações.

Foi realizada uma explicação minuciosa do que era a proposta de intervenção, quais seriam os assuntos discutidos, como seria o desenvolvimento e a avaliação. As professoras escutaram atentamente a explanação e no final da explicação foram convidadas a participar, as que já tinham participado da pesquisa não precisaram assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nem a Autorização do Uso de Dados e Imagem. Posterior à abertura e da explicação da proposta de intervenção foi entregue em um caderninho que serviu de portfólio. Nestes portfólios as professoras registraram as reflexões e atividades realizadas nos encontros.

Após a entrega dos portfólios as participantes foram convidadas a realizarem a primeira tarefa, que seria a de escrever sua avaliação a respeito da proposta do Projeto de Intervenção, sobre a viabilidade da proposta, se seria pertinente e importante de se discutir no âmbito da escola.

Figura 1 – Registro da 1ª Roda de Conversa



Fonte: Arquivos da autora

Figura2 - Imagens dos Portfólios e Diário



Fonte: Arquivos da autora

.A distribuição dos portfólios foi um momento muito interessante, os portfólios foram recebidos com curiosidade pelas professoras, pois não era do hábito delas a utilização desse material.

Analisando as respostas escritas pelas professoras nos portfólios, foi possível constatar que a avaliação da apresentação do Projeto de Intervenção foi positiva.

- Foi muito importante o convite da professora para participar dos encontros a fim de realizar estudos direcionados aos anos iniciais. Professora B

- O projeto apresentado pela professora é de grande importância, visto que vai nos ajudar com as discussões, a crescer, ver aquilo que podemos usar, acrescentar ou adaptar na nossa realidade, em fim adorei a oportunidade! Professora C

- Frente à apresentação do projeto apresentado pela professora responsável, penso ser de grande valia para todas as professoras participarem, visto que nos está sendo oferecido um momento novo de discussões, o que sem dúvidas só acrescentar a todos. Professora A

- A proposta de intervenção é muito válida, pois permite a reflexão e a troca de ideias acerca de temas como a Provinha Brasil, que é uma avaliação que chega para ser aplicada sem considerar os diferentes contextos. Esse tema também traz à discussão, outros como alfabetização, os níveis e progressão continuada. Professora E

No registro da professora abaixo fica expressa a necessidade de discussões a respeito de concepção de alfabetização, dos níveis de aprendizagem e progressão continuada. Assuntos esses já discutidos nas formações do PNAIC, mas que ainda não são propriamente assimilados pelas educadoras, já que as professoras do ciclo de alfabetização realizaram essa formação.

O registro do grupo de professoras demonstra que as professoras possuem vontade e interesse em participar de discussões voltadas à educação, desmistificando a ideia de que os professores não tem vontade de discutir, refletir e repensar sua prática. De acordo com Tardif:

se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão (TARDIF, 2012, P. 243).

Para isso acontecer é necessário ser ofertado espaços onde o refletir e questionar com seus pares são importantes. Segundo o mesmo autor (2012, p. 244) os professores serão “reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”.

A fala da professora faz referência à explicação sobre a proposta do Projeto de Intervenção e ao mesmo tempo é uma crítica às formações que acontecem e seus objetivos não serem claros.

- Sim, foi esclarecedor, pois muitas vezes temos que presenciar ou participar sem ter total esclarecimentos. Professora G

Neste primeiro momento deixo registrada no meu diário a minha satisfação diante da aceitação pelas colegas, da proposta do projeto de intervenção que será realizada na escola. As professoras presentes no encontro se mostraram receptivas e interessadas em participar. Somente com o desenrolar das Rodas poderemos dizer se esta impressão permanecerá ou não.

5.1.2 Segunda Roda de Conversa

A segunda Roda de Conversa aconteceu no dia 20/05/2016, na Escola Manoel Pereira Vargas, com duração de 1h. A Roda teve como objetivo analisar o instrumento de avaliação externa em larga escala, Provinha Brasil – Leitura e Matemática.

1º momento: Mensagem de acolhimento: A Lição dos Gansos

2º momento:

Temática da Roda: KIT Provinha Brasil – Leitura e Matemática.

Ações: - Kit Provinha Brasil – Leitura e Matemática. Apresentação de slides sobre a temática. Leitura e discussões sobre o material enviado pelo INEP às redes de ensino. Foi entregue material impresso para as participantes com o histórico, os objetivos, as características da Provinha Brasil.

3º momento:

Momento de sistematização do assunto discutido na roda de conversa, a partir do registro das professoras no portfólio e da pesquisadora no diário.

A 2ª Roda de Conversa teve como objetivo conhecer a avaliação externa em larga escala, Provinha Brasil – Leitura e Matemática. Inicialmente foi entregue para as participantes uma mensagem de acolhimento “**A Lição dos Gansos**” que objetivou ao entrosamento das participantes, ressaltando a importância de cada um diante do trabalho no grupo. A importância de nós professoras nos ajudarmos mutuamente apesar das diferenças e conseqüentemente formar um grupo unido

para trabalhar em torno de um mesmo objetivo. Precisamos ser solidárias, não só nas palavras, mas principalmente nos atos.

Após foram apresentados slides sobre a Provinha Brasil contendo dados sobre suas características: como é a avaliação, o que é avaliado, como é aplicada, quem aplica, em quem é aplicada, como verificar os resultados. Durante todo o tempo as professoras escutaram o que foi explanado. Resgatei um pouco do histórico da Provinha Brasil na escola desde 2008 quando foi aplicada em minha turma de 2ª série, sem maiores instruções antes e depois da aplicação.

Questionei a professora que leciona desde 2013 no 2º ano como foi a aplicação nesses anos. Ela comentou que nos anos de 2013 e 2014 ela mesma aplicou e em 2015 aplicou como supervisora e em 2016 voltou a aplicar como professora.

Foi relatado pela supervisora que no ano de 2016 foi enviado um ofício da SMED para a escola com instruções sobre a avaliação Provinha Brasil. No ofício a SMED comunica o envio do material e estipulando duas datas para aplicação (uma para leitura e outra para Matemática). No documento também estava determinado quem tinha que aplicar a prova era a supervisora da escola, mas o processo em si não foi discutido com as supervisoras. Consideramos que pensar todo o processo da Provinha Brasil (aplicação, análise e interpretação dos resultados), implica numa melhor compreensão dos objetivos dessa avaliação. Segundo Dias:

Discutir a implementação de uma política pública com agentes que a executarão favorece o fortalecimento da autonomia, da confiança, da colaboração e da participação. Além de possibilitar que esta seja melhor interpretada e cumprida a partir de pressupostos e determinações que dela emanam, gerando comportamentos positivos de aceitação e maior comprometimento de todos (DIAS, 2015, p. 101)

A supervisora é nova na escola e não possui experiência com os anos iniciais do ensino fundamental e não conhecia a avaliação. Para aplicar aceitou sugestões de algumas professoras tais como de que a professora da sala poderia aplicar e ela acompanhar. Também no ofício constava que após a aplicação, os resultados deveriam ser tabulados e enviados para a SMED. E não constava no documento sobre apresentar os resultados para os estudantes e os pais.

Percebi ao iniciar e também durante as discussões sobre a temática que as professoras se manifestaram timidamente, falaram pouco. No momento de realizar os registros a maioria conseguiu se expressar melhor, colocar sua opinião. Foi solicitada às professoras que no momento de realizar o registro respondessem a duas questões: se a Roda de Conversa tinha colaborado para seu aprendizado com a temática da Provinha Brasil e segundo se atualmente os resultados dessa avaliação são utilizados na perspectiva de estabelecer estratégias na escola para superação das dificuldades.

Figura 3 – Registro da 2ª Roda de Conversa



Fonte: Arquivos da autora

As professoras em sua avaliação comentaram que a proposta da Roda desse dia colaborou com seu aprendizado, que são momentos esclarecedores, que estão recebendo informações valiosas sobre o assunto. Vejamos a fala de uma professora:

- Toda Roda de Conversa é boa, pois contribui dando a informação ou fazendo pensar. Nesse caso, hoje acredito que deixou a interrogação, até que ponto isso está colaborando para o crescimento da escola em si. Professora E

Como a Provinha Brasil vai contribuir para a melhoria da qualidade da educação e um contínuo aperfeiçoamento da prática pedagógica? Foi consenso entre as professoras ao responder que os resultados da Provinha Brasil na escola, apesar de não ser uma avaliação censitária e pela maneira como é posta, visa somente classificar o nível da turma e fica a professora como responsável pelo resultado. Na fala das professoras percebemos claramente isso.

- Atualmente os resultados são utilizados para responsabilização e culpabilização da escola e principalmente do professor, já que ficam estabelecendo-se comparações e não se buscam alternativas para superação das dificuldades. Professora J

- As estratégias não estão sendo adequadas. A aplicação imposta pode vir a prejudicar o resultado já que no dia “determinado” nem sempre poderá ser adequado para sua realização. Não estão existindo discussões a respeito, existe imposição sem que haja um conhecimento da realidade de cada escola, etc. Professora I

- No momento em que foi criada já deveria ter tido as formações para que houvesse as adaptações corretas. Professora E

De acordo com Dias (2015, p. 140) dependendo do modo como é aplicada e utilizada a Provinha Brasil “pode tanto possibilitar a busca de alternativas voltadas à melhoria do ensino, quanto servir para cumprir as teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar”.

Na escola desde 2008, ano em que foi aplicada pela primeira vez a vez que Provinha Brasil até o ano de 2015 nunca se discutiram ou socializaram os resultados com os estudantes, pais e professores. Na realidade da nossa escola a aplicação dessa avaliação da maneira que foi posta, apenas classifica os estudantes e a professora e não alcança os objetivos para os quais foi proposta²⁹.

²⁹ Vide Relatório Crítico-Reflexivo, Cap. 3.3.2, p. 32.

As avaliações externas em larga escala precisam ser debatidas dentro da escola e da SMED, porque o que é avaliado na realidade é o rendimento do sistema e da escola. De acordo com Battisti:

Discutir os resultados das avaliações em larga escala significa avançar além da verificação do nível que o aluno alcançou. É mais que um número, mais que um dado quantitativo. Esse debate põe em discussão o trabalho dos professores, dos gestores, dos funcionários da escola e da própria Secretaria. (BATTISTI, 2010, p.250)

Percebe-se que as avaliações integram as iniciativas da SMED, mas por outro lado observa-se uma descontinuidade, pela forma limitada com que se utilizam seus resultados na formulação e implementação de políticas públicas educacionais em âmbito do município. Destaca-se neste sentido políticas relacionadas à gestão, a uma proposta curricular consistente e à formação de professores.

No ano de 2016, devido ao Projeto de Intervenção, aconteceu às discussões entre as professoras na escola, o que podemos considerar como um momento muito importante para nós professoras porque estamos considerando os resultados da Provinha Brasil na perspectiva de melhorar a educação ao fazer uma reflexão sobre o uso desses dados para subsidiar a nossa prática pedagógica, contribuindo para o aprendizado de todos, na escola. Para Soligo:

Ao conhecer os índices aferidos nos testes, a escola e seus professores têm a oportunidade de analisar sua trajetória e verificar o que deu certo, para aperfeiçoar e manter, ou identificar falhas e problemas a serem superados. Isso gera o desconforto e desacomoda professores e gestores. O processo de desacomodação leva à reflexão, e a reflexão à desacomodação, em processo dialético (SOLIGO, 2010, p.129)

Segundo Melo (2013, p.37) a Provinha Brasil “é uma avaliação cujo procedimento tem por objetivo induzir uma reflexão que leve diretamente a modificações nos processos de ensino aprendizagem durante a alfabetização”. As discussões e reflexões sobre os processos, ações, resultados e limites devem acontecer para que as avaliações não se tornem meramente classificatórias.

5.1.3 Terceira Roda de Conversa

A terceira Roda de Conversa aconteceu no dia 10/06/2016, na Escola Manoel Pereira Vargas, com duração de 1h. A Roda teve como objetivo analisar as Matrizes de Referência da Provinha Brasil - Leitura e Matemática e fazer uma comparação com os conteúdos do 1º ano desenvolvidos na escola.

1º momento: Mensagem de acolhimento: Tecendo a Manhã, de João Cabral de Melo Neto.

2º momento:

Temática da Roda: KIT Provinha Brasil – Leitura e Matemática.

Ações: Leitura e análise das Matrizes de Referência da Provinha Brasil – Leitura e Matemática e conteúdos curriculares do 1º ano. Foi entregue material impresso para as participantes.

3º momento:

Momento de sistematização do assunto discutido na roda de conversa, a partir do registro das professoras no portfólio e da pesquisadora no diário.

No dia 10/06/2016 foi realizada na escola a 3ª Roda de Conversa com o objetivo de conhecer e analisar as matrizes de referência da Provinha Brasil - Leitura e Matemática 1º teste e fazer uma comparação com os conteúdos do 1º ano desenvolvidos na escola.

Inicialmente foi entregue uma mensagem de acolhimento, o poema de João Cabral de Melo Neto “**Tecendo a Manhã**” para as participantes. A mensagem foi para uma sensibilização do tema união e da integração das pessoas num trabalho coletivo e da importância dos papéis individuais num processo de trabalho integrado.

Nesse dia as discussões foram sobre as Matrizes de Referência da provinha Brasil – Leitura e Matemática. Foi enfatizado que as Matrizes são apenas referências para a elaboração dos testes e não uma proposta curricular para as escolas. Foram disponibilizados para as professoras os conteúdos do 1º ano

trabalhados na escola, para fazerem um comparativo entre o que é desenvolvido e o que consta nos testes.

Foi verificado pelas professoras dos primeiros anos que nos testes tem conteúdos trabalhados na escola e também tem conteúdos trabalhados sem profundidade, somente uma noção, como é o caso da multiplicação no teste de Matemática. Uma professora fez um comentário sobre os tipos de questões dos testes, de que para ela as crianças não estão habituadas com os tipos de questões, que são de múltipla escolha e pelo fato de ser uma avaliação as crianças também ficam nervosas.

A supervisora entregou para a professora do 2º ano o resultado da turma na Provinha Brasil em 2016, resultado esse que nos testes denominam-se níveis, comentou o que o resultado representava e entregou para a professora o que poderia ser trabalhado para as crianças evoluírem até o final do ano, onde serão aplicados os testes novamente. Percebemos que a forma dos resultados do teste serem apresentados e discutidos com as professoras contribuiu com uma mudança em perceber em como o processo de avaliação é dado e uma compreensão mais ampla dos resultados dos testes.

A professora trouxe para a discussão o contexto de como foi aplicado os testes, que nesse ano no dia marcado pela SMED choveu muito e compareceram às aulas somente oito (8) estudantes. Foi lembrado que em anos anteriores os testes do segundo semestre da Provinha Brasil chegaram à escola e a maioria dos estudantes já estavam em férias e os mesmos tiveram que ser chamados para realizarem a avaliação.

As professoras dos primeiros anos manifestaram o interesse de aplicar a Provinha Brasil nos seus estudantes. Foi sugerido para essas professoras a aplicação dos segundos testes da Provinha Brasil de 2015 nas turmas, mais para o final do ano.

No momento de sistematização do assunto discutido na Roda, as professoras tinham que escrever suas percepções a cerca da Provinha Brasil e suas Matrizes de Referência, se estavam contemplando às expectativas de aprendizagem, a criação de um currículo para a rede de ensino e promovendo políticas para a formação continuada de professores

Figura 4 – Registro da 3ª Roda de Conversa



Fonte: Arquivos da autora

Ao serem questionadas sobre as Matrizes de Referência estar contemplando às expectativas de aprendizagem, a criação de um currículo e promovendo políticas de formação de professores para a rede, as professoras foram unânimes em falar que não. Suas falas foram no sentido de que a rede de ensino tem que fazer seu papel, que discussões como essas deveriam ter acontecido quando foi criada essa avaliação. A fala das professoras referenda isso:

- Na realidade, a rede de ensino não cumpre com as ações. A Provinha Brasil não contempla expectativas de aprendizagem nem a criação de um currículo. Há a necessidade de que a rede de ensino estabeleça as metas e dê suporte para a melhoria da qualidade do ensino, não deixando o professor trabalhar sozinho. Professora F

- A rede de ensino não faz o papel dela. A cobrança cai somente em cima do professor. As pessoas que criam essas metas para o país não têm noção do que realmente acontece na nossa sala de aula. Professora A

- Não contempla, pois agora é que estamos discutindo sobre a Provinha Brasil. Temos políticas de governo e cada vez que um entra muda tudo. A

responsabilidade recai nos ombros do professor que está em sala de aula. Isso deveria ser discutido pela rede. Percebo que todos os professores têm a mesma angústia, os mesmos problemas e por isso tem os que nos apoiar uns nos outros.
Professora C

- Eu acredito que não, pois só agora começaram estudos relativos ao assunto. Percebe-se que a rede de ensino como um todo precisa estar unida em aprendizagens ou estudos sobre estes parâmetros estabelecidos pelo governo.
Professora G

- Atualmente como está sendo tratada a educação não conseguimos atingir as metas. Todos os órgãos têm que funcionar em harmonia. Professora H

Como já foram discutidas na segunda Roda de Conversa, as avaliações integram as iniciativas da SMED, mas por outro lado percebemos uma descontinuidade dessas iniciativas porque não acontece uma implementação de políticas públicas a partir da análise dos seus resultados, os dados que são coletados não orientam ações dos gestores da rede. Toda e qualquer discussão em torno da temática educação leva-nos a perceber a necessidade por parte da rede de ensino na formulação e implementação de políticas públicas consistentes relacionadas à gestão, currículo e à formação de professores.

A rede de ensino precisa instituir uma organização de um trabalho pedagógico que promova avanços e não retrocessos do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, as discussões devem sair do âmbito da SMED, adentrar os muros das escolas e serem debatidas com todos: direção, professores, pais, com todos trabalhando em coletividade para solucionar problemas existentes, contribuindo para a melhoria da qualidade em educação. De acordo com Werle (2009):

seria necessário que as secretarias dos municípios, como mantenedora das escolas públicas avaliadas, tivessem explicitado seus compromissos para com as escolas de sua rede, os gestores e o corpo docente, no sentido de desencadear processos voltados para a equidade e a ajuda a cada unidade escolar, com a finalidade de alcançar melhor nível de qualidade (WERLE, 2009, p.413)

Discussões em torno das avaliações externas em larga escala estão sendo realizadas na escola MPV, mas nada impede que essas discussões sejam feitas também em outras escolas e entre a SMED e as escolas. A fala das professoras é preocupante no sentido de que nunca realmente aconteceram discussões em torno das avaliações na rede de ensino. As avaliações externas em larga escala fazem parte do cenário educacional brasileiro, mas ainda não das escolas. Segundo Esquinsani:

Ainda que seja uma política educacional consolidada, a avaliação em larga escala não dispensa uma discussão acerca de seus métodos, sua concepção de avaliação e, sobretudo, da incidência de tal política no cotidiano das escolas e dos seus sujeitos (ESQUINSANI, 2010, p.139)

No decorrer das intervenções percebe-se que o quão distante as avaliações externas em larga escala estão da nossa realidade escolar, dos professores e também da própria rede de ensino. Começa o questionamento de como as avaliações externas em larga escala podem impactar na escola e nas práticas docentes? A maneira como são concebidas e utilizadas pela rede, remete a ideia de que a adesão somente se dá para recebimento de recursos financeiros, de controle das escolas e professores.

Para a Provinha Brasil passar realmente a ser uma avaliação diagnóstica, é preciso ser inserida uma cultura avaliativa que segundo Dias (2012, p. 144) “dê ênfase à conquista das aprendizagens por estudantes e professores e despreze atitudes classificatórias”, pois da maneira como são conduzidos, interpretados e utilizados os dados dessa avaliação, em vez de colaborar com uma nova prática pedagógica, contribui para uma negação da Provinha Brasil, com isso dificultando seu uso para uma efetiva mudança nessas práticas.

5.1.4 Quarta Roda de Conversa

A quarta Roda de Conversa aconteceu no dia 1º/07/2016, na Escola Manoel Pereira Vargas, com duração de 1h. A Roda teve como objetivo analisar as Matrizes de Referência da Provinha Brasil - Leitura e Matemática e fazer uma comparação

com os conteúdos do 2º ano desenvolvidos na escola e conhecer uma das legislações que embasam a Provinha Brasil.

1º momento: Cartão mensagem.

2º momento:

Temática da Roda: KIT Provinha Brasil – Leitura e Matemática.

Ações: Matrizes de Referência da Provinha Brasil – Leitura e Matemática e conteúdos curriculares do 2º ano. Foi entregue material impresso para as participantes e Legislação Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

3º momento:

Momento de sistematização do assunto discutido na roda de conversa, a partir do registro das professoras no portfólio e da pesquisadora no diário.

No dia 1º/07/2016 foi realizada na escola a 4ª Roda de Conversa com o objetivo de analisar as matrizes de referência da Provinha Brasil - Leitura e Matemática 2º teste e fazer uma comparação com os conteúdos do 2º ano desenvolvidos na escola.

A Roda teve início com a distribuição de um cartão com uma mensagem de acolhida objetivando agradecer pela presença das professoras nesse dia e também que é gratificante pensarmos em “**nós**” como uma equipe.

Após deu-se o início das discussões que inicialmente foi uma continuação da 3ª Roda. As discussões centraram-se em torno do KIT Provinha Brasil – Leitura e Matemática 2º teste e sobre as Matrizes de Referência dessa avaliação. Foram disponibilizados para as professoras os conteúdos do 2º ano trabalhados na escola, para fazerem um comparativo entre o que é desenvolvido e o que consta nos testes. Foi verificado pela professora do segundo ano que nos testes tem conteúdos trabalhados na escola e também tem conteúdos que na escola são trabalhados sem profundidade, somente uma noção.

As professoras do 2º e 3º anos comentaram que na avaliação diagnóstica desse semestre estão pensando em realizar nos moldes da Provinha Brasil,

juntamente com outras avaliações que fazem, até porque devemos conhecer os resultados e assumir uma postura crítica frente a eles para entendermos que tais instrumentos não devem ser usados como únicos na avaliação escolar. Essas provas são focadas apenas em algumas habilidades sendo que outros saberes construídos no cotidiano escolar ficam desprezados frente aos resultados das avaliações externas em larga escala. Assim, realizar discussões sobre a temática revela preocupação por parte dos professores com a qualidade da educação.

As duas professoras pensaram em usar como exemplo o segundo teste da Provinha Brasil de 2015. A professora do 3º ano B possuía no início de 2016, uma turma em que a maioria dos estudantes não estava alfabetizada, sendo que em julho a metade já está lendo e escrevendo. Esse fato demonstra que a professora está realizando um trabalho que está contribuindo para a progressão das aprendizagens dos estudantes, atendendo às lacunas de aprendizagens não adquiridas nos anos anteriores.

A Provinha Brasil não incide diretamente sobre o IDEB, mas é mais uma avaliação cujo objetivo final é o IDEB que, segundo o documento Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, é o responsável para aferir a qualidade da educação.

O IDEB considera somente a proficiência em Leitura e Matemática, sem dúvida importante para o processo educacional, mas não são os únicos objetivos desejáveis para se buscar uma educação de qualidade. Ao se considerar o índice como indicador de qualidade, estamos deixando de contemplar os demais componentes curriculares considerados importantes, como: a construção de valores, a socialização, o respeito às diferenças, construção da cidadania, entre outros.

Segundo Oliveira (2013, p. 93) o índice por si só não é indicador de qualidade, “o IDEB desconsidera as condições econômicas em que ocorre o processo educativo”, pois também segundo Oliveira (2013, p. 93) “é facilmente comprovável que as pontuações no IDEB são fortemente dependentes das condições econômicas dos municípios, de sua capacidade tributária e da renda média da população”. Sendo assim podem-se ter municípios com grandes resultados, mas se verificar a condição econômica e social e das escolas, os dados não são tão bons. E por outro lado tem municípios com resultados considerados

baixos que ao analisar as condições econômicas e sociais em que foram produzidos, não são ruins.

O IDEB da maneira como está exposto não está realizando mudanças no processo educacional, nem servindo de índice para medir a qualidade em educação, está simplesmente estimulando que as escolas forneçam as respostas através de um número, mas nada alterando em seu interior. Talvez esteja na hora de a escola pensar e definir ações que consideram necessárias, objetivando construir indicadores de qualidade. Para tanto, concordamos com Dias (2015) quando diz que os resultados da Provinha Brasil podem ser:

tomados tanto como mecanismo de exclusão, com o foco no resultado final e na responsabilização dos professores e das crianças, quanto como um mecanismo de inclusão dentro do espaço escolar, sendo um indicador do processo avaliativo que favorece a tomada de decisão (DIAS, 2015, p. 144)

A supervisora da escola comentou do Sistema da Provinha Brasil criado pelo INEP para serem colocados os resultados da Provinha Brasil. Após as dificuldades de acesso ao sistema, verificou que a maioria dos estudantes que já estão cadastrados são os que eram estudantes do 2º ano em 2015 sem possibilidade de atualização. A preocupação da supervisora é que os resultados não corresponderão a realidade da escola, além do decréscimo na avaliação dos alunos. Esse sistema³⁰ é oferecido pelo INEP às redes de ensino e escolas para visualização dos resultados da Provinha Brasil em forma de relatórios. Ele foi criado com o objetivo de apoiar na análise dos dados produzidos a partir da aplicação de Provinha Brasil. Seu uso não é obrigatório, sendo uma opção da escola e da rede de ensino. Ele apresenta quatro tipos de relatórios: por aluno, por turma, por escola e por questão.

- Falei com a responsável na SMED e ela disse que não tinha problema que ficasse assim, que isso não vai ser usado, é só para constar. Professora G

³⁰ Em maio de 2016 o Inep lançou para escolas e redes de ensino o novo **Sistema Provinha Brasil – Escolas**. Com o apoio do Sistema, cada poderá registrar e analisar os dados da Provinha Brasil – avaliação diagnóstica da alfabetização oferecida pelo Inep. Esses relatórios de diagnóstico poderão ser mais um elemento para tomada de decisões pedagógicas e de gestão que visem à melhoria do aprendizado dos estudantes. Mais informações em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/sistema>.

A professora do 2º ano comentou que isso só reforça o que ela pensa. Que é a utilização dos resultados somente para classificar a professora, porque o resultado registrado no Sistema fica baixo e o nome da professora vai estar lá.

Depois as discussões da Roda foram em torno de como se dá a adesão do município para poder receber material impresso, com questões sobre quem faz a adesão, quais os procedimentos para adesão em 2015. Foi apresentada a legislação que embasa a Provinha Brasil e as participantes realizaram discussões sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sobre o IDEB aferir a qualidade da educação.

Primeiramente foi lido o documento e a fala inicial das professoras foi em relação ao IDEB, já que ele é o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. A discussão centrou em torno de como a qualidade da educação pode ser construída em cima de um número? A fala de uma professora sintetiza bem isso:

- Bah! E eu que falo tanto para meus alunos que eles não são apenas um número. E na verdade, de acordo com esse documento, eles são considerados um número.
Professora I

Esse documento foi levado a discussão na Roda de Conversa porque embasa a legislação da Provinha Brasil.

Nas discussões as professoras deixam transparecer o desencanto com as políticas públicas educacionais, com as pessoas que teoricamente deveriam dar suporte para as escolas e principalmente para os professores. Que a SMED deve proporcionar formação continuada para os professores e que nessas formações sejam com temáticas de interesse dos professores. Que tudo está atrelado ao financeiro, ou seja, aderem apenas para receber recursos, mas fica sempre tudo do mesmo jeito, não se resolve nada. Que os gestores da rede precisam olhar além da lógica das políticas públicas, olhar realmente para dentro das escolas, verificar suas reais necessidades e dar suporte aos professores.

Antes da sistematização dos registros as professoras responderam um questionário com perguntas de múltipla escolha para coletar informações sobre o

perfil profissional das participantes da intervenção. No momento de sistematizar os registros as professoras comentaram sobre a Roda e após responderam questionamentos a respeito sobre quem tem a responsabilidade de promover espaços de discussões e formações e sobre a importância de conhecer, analisar e estudar documentos na área da educação.

As professoras que antes participavam timidamente na Roda se manifestaram mais durante as discussões nessa Roda, com segurança, sem receios. É gratificante propiciar e participar de momentos como esse de interação entre colegas que trabalham juntas, muitas vezes nem tendo tempo de se falar na escola e que para elas isso é importante também.

- Foi muito bom, pois é um momento dedicado a troca entre os profissionais, sobre sua atuação escolar. Professora B

- A Roda de Conversa de hoje foi muito boa para expormos angústias e progressos. Professora A

- Muito bom. Aconteceu um momento de “discussão” proveitosa, desestressante para o professor, já que o mesmo sente a necessidade de “falar” o que pensa de fato mesmo que seja somente para desabafar. Professora F

- Um assunto bem polêmico, que na verdade teríamos muitas coisas a debater. Professora J

- Como sempre ótimas, pois além da parte teórica sobre o assunto, é o momento dos professores discutirem e trocarem ideias. Professora C

Nesse dia foi atingido com plenitude o objetivo para qual foi pensado na metodologia das Rodas de Conversa para realizar as intervenções na escola. Segundo Warschauer (2001, p. 166) que é “[...] no ambiente de sua atuação profissional, na escola, que a competência do professor se constrói, mas será

facilitada se ali lhe for aberto um espaço de atuação mais ativa do que lhe é reservado tradicionalmente [...].

Vivenciei isso hoje, pois a Roda de Conversa favoreceu um momento coletivo de reflexões, onde o trabalho do professor não se restringiu apenas a dar aulas e sim um espaço para o “trabalho de pensar o trabalho” (NÓVOA, 1991^a *apud* WARSCAHUER, 2001, p. 169).

Como é compensador e estimulador verificar que as discussões planejadas para as intervenções estão despertando interesse das professoras. Desacomodar é desafiador, mas necessário frente às políticas educacionais vigentes.

As professoras apontaram que é de grande importância para os professores conhecer, analisar e estudar documentos relacionados à área da educação, realizar discussões, pois assim acontece ao mesmo tempo um aprendizado e uma troca de conhecimento, ficam atualizados e que muitas vezes o dia a dia da sala de aula não permite fazer. Isso acaba desmistificando o senso comum de que os professores não se interessam em discutir, em fazer formações. O que nos faz pensar em como as coisas são colocadas para os professores?

- É de grande importância fazer isso, porque acontece uma troca de conhecimento entre os profissionais. Professora H

- Considero importante para que se perceba os objetivos reais que estão por trás dos documentos. Professora F

- Sim, pois sempre tem novidades. E é importante estar atualizado. Professora E

As professoras presentes, com exceção de uma, colocaram que a SMED tem a responsabilidade de realizar momentos de discussões e fazer formação com os professores. Uma professora colocou que a escola pode ser responsável por isso porque o grupo fica menor melhorando a concentração.

5.1.5 Quinta Roda de Conversa

No dia 08/07/2016 foi realizada na escola a quinta Roda de Conversa na escola, com duração de uma hora e com o objetivo de conhecer e analisar o Documento Básico da ANA, os resultados dessa avaliação na escola em 2013 e 2014 e simulados de avaliações de Português e Matemática.

1º momento:

Mensagem de acolhimento: Mensagem sobre trabalho em equipe.

2º momento:

Temática da Roda: ANA.

Ações: - Apresentação da ANA.

- Apresentação do Documento Básico.
- Apresentação dos resultados da escola da ANA em 2013 e 2014.
- Simulados a avaliações de Leitura e Matemática.

3º momento:

Momento de sistematização do assunto discutido na roda de conversa, a partir do registro das professoras no portfólio e da pesquisadora no diário.

A Roda teve início com a distribuição de uma mensagem de acolhida em agradecimento pela presença das professoras nesse dia e a mensagem também estimula o trabalho em equipe, quando todos se juntam o melhor acontece.

Nesse dia foram apresentados slides sobre a ANA e o SAEB, o Documento Básico da ANA, simulados de avaliações. Uma professora comentou que ela em 2013 participou como aplicadora e duas participaram como professoras de sala de aula. As outras professoras não conheciam essa avaliação. A professora que participou como aplicadora falou que a professora regente de classe não tinha acesso às avaliações, somente a aplicadora e a professora ficava em sala somente como observadora. Percebemos que a maioria das professoras não tinha conhecimento dessa avaliação e apesar dela ter sido aplicada em dois anos apenas não podemos nos furtar de discuti-la.

Foi explicado que essa avaliação ainda faz parte do SAEB³¹, mesmo que não se tenha conhecimento de que será aplicada novamente. Foi entregue para cada participante o Documento Básico da ANA, onde consta suas Matrizes de Referência. Uma professora comentou que as Matrizes da ANA tem mais proximidade com os conteúdos desenvolvidos no terceiro ano da escola.

A ANA foi criada para ser uma avaliação censitária e não amostral. Apesar de ter sido aplicada em dois anos não sabemos como se terá continuidade ou não, acredito que isso dependerá dos caminhos da conjuntura política atual do Brasil. De acordo com o que consta no site da ANA era para ser uma avaliação anual.

Como as intervenções foram pensadas para as avaliações no ciclo de alfabetização, juntamente com as discussões referentes a Provinha Brasil, procuramos fazer, com menos profundidade, discussões sobre a ANA. Se nunca aconteceram discussões ou formações em relação a Provinha Brasil que é mais antiga, em relação à ANA não se tem nada. Temos os dados da escola, de 2013 e 2014, no sistema de divulgação de resultados³² que são disponíveis através do código da escola.

A professora do terceiro ano A interessou-se em aplicar simulados dessa avaliação com seus alunos, juntamente com outros instrumentos avaliativos da escola no terceiro bimestre desse ano. A professora do quarto ano interessou-se também em aplicar com estudantes de sua turma que ainda não estão alfabetizados³³, os estudantes avançaram para o 4º ano, mas não tiveram garantidos seus direitos de progrediram nas suas aprendizagens no ciclo de alfabetização.

Já realizamos na metodologia desse Relatório Crítico Reflexivo, uma análise dos resultados dessa avaliação nos anos de 2013 e 2014 da escola MPV.

³¹ Mais informações: <http://sitio.educacenso.inep.gov.br/web/saeb/ana>

³² Mais informações em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/>

³³ Na proposta dos ciclos de alfabetização não se defende a provação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educando de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progredam em seus conhecimentos. Considera-se a progressão no ciclo de alfabetização em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagens em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças. Deste modo, para que o ciclo de alfabetização garanta o direito de a criança avançar na *escolarização*, é preciso reaproveitar o tempo definido pelo ciclo (três anos) com iniciativas condizentes com essa nova forma de ordenar as aprendizagens, adequando-as ao percurso de cada aluno. (ALBUQUERQUE; CRUZ, 2012, p. 9).

Percebemos que realizar tais discussões é necessário para podermos repensar nossas práticas pedagógicas, até porque dentro da nossa realidade escolar essas avaliações, da maneira que são “postas” na escola não induzem às práticas pedagógicas em prol de resultados, mas sim ao realizarmos discussões ficamos conhecendo essas avaliações, suas características e seus objetivos, o que podemos considerar como ponto positivo.

Ao serem questionadas sobre as avaliações do MEC serem os melhores instrumentos de avaliação da escola e até que ponto fornecem um diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem e o quanto esse processo induz suas práticas pedagógicas, as professoras foram enfáticas ao afirmarem que essas avaliações não são melhores instrumentos, pois no momento de nossa realidade educacional elas servem apenas para classificar ou ranquear os estudantes, professores e escolas e não induzem suas práticas pedagógicas no sentido de produzir apenas resultados, pois não favorecem o desenvolvimento das aprendizagens.

*- Tivemos noção dos tipos de prova que são aplicadas aos nossos alunos.
Professora I*

*- Dentro da realidade em que atuo esse processo não induz minhas práticas por resultados, mas induz sim minha preocupação com o ensino-aprendizagem.
Professora E*

- Essas avaliações não abrangem a realidade do contexto escolar vivido por nós. Seus resultados devem ser utilizados em função da aprendizagem dos alunos, para o professor refletir e intervir nessas aprendizagens. Professora F

- Nunca fui induzida por elas, pois tenho minha própria maneira de planejar e avaliar. Professora I

As discussões sobre a ANA nos faz pensar em qual é o sentido de realizar uma avaliação em dois anos consecutivos e depois sua aplicação ser cancelada.

Uma avaliação desse porte envolve vários atores na elaboração, distribuição e aplicação. De acordo com Dias (2015, p. 16) “o alto custo financeiros gerado para aplicação de testes em larga escala precisa ser melhor aproveitado”. Para ela:

A falta de conhecimento deste nível de avaliação, pela maioria dos profissionais que estão nas instituições educacionais, somada ao pouco espaço para discussões comprometidas com a melhoria do processo avaliativo e principalmente a forma como as avaliações externas são construídas e seus resultados disseminados, contribuem para esse quadro. (DIAS, 2015, p. 16)

De acordo com Dias (2015) esses instrumentos de avaliação existem sem articulações entre si e “além disso, há pouca articulação dos resultados das avaliações externas em larga escala com a avaliação das aprendizagens (Dias, 2015, p. 16).

5.1.6 Sexta Roda de Conversa

No dia 22/07/2016 foi realizada na escola a sexta Roda de Conversa, com duração de uma hora, com o objetivo de apresentar e analisar os níveis de aprendizagem.

1º momento:

Mensagem de acolhimento: Mensagem sobre trabalho em equipe.

2º momento:

Temática da Roda: Níveis de aprendizagem

Ações: - Apresentação dos níveis. Foi entregue material impresso para as participantes.

.

3º momento:

Momento de sistematização do assunto discutido na roda de conversa, a partir do registro das professoras no portfólio e da pesquisadora no diário.

O dia 22/07/2016 foi o último dia antes do recesso escolar no mês de julho. Nesse dia foi realizado na escola Conselho de Classe do turno da tarde a após a sexta Roda de Conversa, com duração de uma hora.

Inicialmente foi entregue para as professoras uma mensagem (*vide apêndice*). Depois foi entregue material impresso sobre os níveis de aprendizagem e exemplos de escrita em cada nível. Estudar os níveis de aprendizagem foi uma solicitação das professoras que participaram das intervenções. Todas as discussões centradas nas avaliações externas em larga escala no ciclo da alfabetização trouxeram a tona à carência das professoras em torno dos níveis, de entendê-los, de como classificar os estudantes e que tipos de atividades se trabalha com os estudantes para poderem avançar em seus níveis.

Figura 5 - Registro da 6ª Roda de Conversa



Fonte: Registros da autora

Ao avaliar a Roda as professoras colocaram que realizar discussões sobre os níveis de aprendizagem contribuiu e muito melhorar e qualificar suas práticas pedagógicas.

- Essas contribuições vieram em boa hora. Contribuiu muito com meu trabalho no 1º ano. Necessito de esclarecimentos e ajuda para avaliar meus alunos, nos seus níveis de aprendizagem e sempre tive dificuldades em classificá-los. Professora E

- Contribuiu para mudar meu modo de avaliação na sala de aula, além, de enriquecer meu planejamento, pois consegui melhorar algumas atividades e intervenções. Professora F

- Nos deu a ideia de questões que podemos aplicar e desenvolver com nossos alunos. Mais os níveis de aprendizagem que foram bem esclarecidos, com isso podemos perceber os níveis em que se encontram nossos alunos. Professora J

Percebe-se que apesar de terem participado das formações do PNAIC (quatro professoras), tem ainda dificuldades para realizar a avaliação diagnóstica nos estudantes. As intervenções em torno da PB levaram-nos a uma necessidade de aprofundar discussões em torno dos níveis de aprendizagem dos estudantes. Para isso foram apresentados nesse dia os níveis de aprendizagem, baseados na psicogênese da língua escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999). Segundo Dias (2015, p. 44) essas autoras:

“propõem formas de avaliação baseadas numa concepção construtivista e inspiradas no método clínico-crítico piagetiano, que teriam por finalidade fazer conhecer as hipóteses de leitura e escrita infantil³⁴. Com isso, trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização não se limitava a um código, mas envolvia um complexo processo de elaboração sobre a representação linguística. Essas pesquisas acerca da psicogênese da língua escrita revelaram que as crianças passam por diferentes etapas durante o processo de interpretação da escrita. Os estudos experimentais realizados pelas pesquisadoras revelaram algumas regularidades nesse processo, que foram então caracterizados em “níveis psicogenéticos”. (DIAS, 2015, p.44)

Abaixo mostramos um quadro com os níveis de aprendizagem segundo Ferreiro e Teberosky (1999), que embasaram as discussões da Roda de Conversa desse dia.

³⁴ O trabalho de investigação usado por Ferreiro e Teberosky, foi pautado no método da indagação. Assim, as autoras partiam de uma situação experimental estruturada, mas flexível, aplicada individualmente, que as permitiam registrar as hipóteses da criança durante a realização de tarefas propostas (Dias, 2015, p. 44) “Seguindo os delineamentos da psicologia genética, todas as tarefas supunham um interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, sob a forma de uma situação ser resolvida. Na raiz dele desenvolvia-se um diálogo entre o sujeito e o entrevistador, diálogo que tentava evidenciar os mecanismos de pensamento infantil. O delineamento experimental compreendia tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 37 *apud* Dias, 2015, p. 44)

Quadro 1 – Níveis de desenvolvimento da escrita segundo Ferreiro e Teberosky (1999)

NÍVEL	DESCRIÇÃO
PRÉ-SILÁBICO	<p>Hipótese central: escrever é reproduzir os traços que a criança identifica como a forma básica de leitura. A escrita produzida não funciona como veículo de informação.</p> <p>Nível I – Fase gráfica primitiva (Pré-silábico I) – Ela registra símbolos e pseudoletas, misturadas com letras e números. Já demonstra linearidade e utiliza o que conhece do meio para escrever (bolinhas, riscos, pedaços de letras).</p> <p>Nível II – Fase pré-silábica – (Pré-silábico II) – As formas gráficas utilizadas são mais próximas das letras convencionais. Nesta fase a criança começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos e reconhece o papel das letras na escrita. Percebe que as letras servem para escrever, mas não sabe como isso ocorre. As produções procuram imitar a linearidade da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita). As produções escritas apresentam número mínimo e letras com variação interna. Há forte influência do modelo do nome próprio ou da escrita estável de rótulos etc. (percebidos globalmente): muitas escritas são produzidas com combinações de letras que compõem o nome próprio da criança.</p>
SILÁBICO	<p>Hipótese central: tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita.</p> <p>Nível III – Inicialmente, o controle da produção é estabelecido pela quantidade de letras que devem ser escritas, depois, passam a utilizar o valor sonoro de vogais e/ou consoantes. Principalmente, quando a escrita produzida já apresenta, em determinados contextos, é possível recuperar a informação.</p>
SILÁBICO-ALFABÉTICO	<p>Hipótese central: coexistência de duas formas de corresponder sons e grafias: fonemas para algumas partes das palavras e sílabas para outras.</p> <p>Nível IV – Assim, em alguns momentos, as crianças escrevem representando os elementos sonoros que compõem as sílabas e em outros, não. O número de letras escritas é inferior ao número de vogais e</p>

	consoantes da palavra. Apresentam maior facilidade para escrever as sílabas do tipo CV (consoante, vogal).
ALFABÉTICO	<p>Hipótese central: compreensão de que cada som fonema corresponde a uma letra; as letras combinam-se entre si para formar sílabas e palavras.</p> <p>Nível V – A cada consoante e vogal da palavra corresponde uma letra, mas ainda não dominam todas as convenções ortográficas da língua.</p>

Fonte: Ferreiro; Teberosky (1999). Elaboração de Dias (2015, p. 44)

Os professores precisam conhecer os níveis, saber quais são, para que servem, que tipos de intervenções pedagógicas devem fazer para os estudantes poderem avançar nesses níveis. E o mais importante é que os professores compreendam que os instrumentos de avaliação aplicados sejam para realizar diagnóstico das aprendizagens para poder intervir e não para classificar os estudantes.

Nesse dia as reflexões da Roda de Conversa ficaram apenas na apresentação dos níveis e o seus conceitos, o tempo foi pequeno para discussões mais aprofundadas, ficando determinado que nas próximas reuniões pedagógicas seja reservado um tempo para dar continuidade nas discussões.

As professoras estavam bem dispersivas, apesar de o assunto ser do interesse geral. Foi último dia letivo anterior ao recesso, antes da Roda teve Conselho de Classe. E apesar das dispersões foi uma tarde produtiva, de alegria e confraternizações.

6 AVALIAÇÃO GERAL DA INTERVENÇÃO

Nesse capítulo realizo a avaliação geral da intervenção, mas avaliar a trajetória de uma pesquisa com seus instrumentos e coletas de dados e os resultados requer um exercício de reflexão muito grande. O professor pesquisador intervindo na sua realidade de trabalho e propondo ações que possam modificá-las, acaba deixando de lado a neutralidade de quem analisa dados coletados. Avaliar as temáticas abordadas e mais especificamente as possíveis modificações no modo de agir das participantes não foi uma tarefa das mais fáceis.

No contexto da elaboração e discussões do grupo sobre as temáticas percebeu-se que as Rodas de Conversa foram consideradas positivas pelas professoras, verdadeiros momentos de reflexões, trocas de ideias, experiências, escutas sensíveis, angústias, foi um espaço para queixas, desabafos, mas também momentos que promoveram bem-estar e interação entre as colegas. E com a certeza de estarem encaminhando as discussões para a construção de um novo pensar sobre a temática da avaliação na escola, não para achar possíveis culpados, mas reconhecendo a responsabilidade de cada uma nesse processo.

É salutar refletir sobre a metodologia das Rodas, pois percebemos que técnica favoreceu a uma maior participação por parte das professoras, levando-as a participarem com interesse das ações desenvolvidas. As professoras que atenderam ao convite feito na primeira Roda e efetivamente estiveram realizando as ações da intervenção demonstraram a construção de uma relação dialógica que acredito há de ser bastante profícua.

Destaco a questão do tempo das Rodas. Durante a realização das Rodas considerei o tempo de uma hora muito pequeno. Foi o tempo que consegui e apesar dos ajustes que procurei realizar para otimizar esse tempo, na minha opinião ele não foi suficiente para uma discussão com mais profundidade sobre as temáticas. Poderia ter sido melhor? Acredito que sim, pois poderíamos ter ido mais além do que se foi, mas certamente, não economizei esforços para ampliar e aprofundar meus conhecimentos e das professoras que participaram das Rodas.

Foi delimitado e penso que atingido o objetivo geral do Projeto de Intervenção “reflexão sobre os instrumentos avaliativos em larga escala aplicados na escola”, mas não posso afirmar que a totalidade dos objetivos específicos traçados para o

Projeto e para cada uma das Rodas de Conversa foram atingidos plenamente. No entanto, foi perceptível ao longo dos encontros que as professoras participaram com interesse, revisitaram conceitos, mudaram concepções e embasaram sua prática com as discussões realizadas sobre as avaliações externas em larga escala. Percebi evidências disso durante os momentos nas Rodas, onde as mesmas faziam articulações entre o que estavam discutindo e o que faziam na sala de aula e o que a partir dali poderia ser feito.

É possível também dizer que não aconteceu em outros tempos um processo como esse na escola. Consideramos que algumas sementes foram plantadas, que, embora pequenas, poderão frutificar na escola, o que possibilitará a continuidade de discussões para a melhoria do ensino. Certamente iniciamos a um debate que esperamos dar seguimento nas reuniões pedagógicas e para mim como professora da escola e mestranda, todo o esforço para concretizar o Projeto de Intervenção foi válido, nada foi em vão!

Os resultados definidos a partir da realização do diagnóstico inicial, em consonância com os dados coletados durante a realização das ações interventivas, apontam que há uma real necessidade de uma utilização mais efetiva dos espaços e tempos da escola, a serem direcionados para a discussão e análise dos problemas e desafios decorrentes da realização do processo de ensino e de aprendizagem.

Tanto que a partir das discussões, foram firmados compromissos entre as participantes do grupo acerca do planejamento de ações para serem trabalhadas com os estudantes do ciclo de alfabetização e demais estudantes ainda não alfabetizados, durante o ano na escola. Foram organizadas por mim e realizadas as seguintes ações: avaliação diagnóstica dos estudantes do ciclo de alfabetização e de uns estudantes do 4^o ano que não estavam alfabetizados.

Depois de realizar as avaliações foram elaborados pareceres e entregues para as professoras. E a partir dos resultados das avaliações diagnósticas elaboração de atividades que irão servir de subsídios para as professoras trabalharem com os estudantes.

Foi firmado compromisso de colaborar com a supervisora pedagógica nas reuniões pedagógicas realizadas na escola, com discussões de temas pertinentes e que sejam do interesse das professoras. Um tema que terá discussões em futuras

reuniões pedagógicas serão os níveis de aprendizagem, cujas discussões já iniciaram na sexta Roda de Conversa, terá seguimento nessas reuniões.

Para finalizar, destaco aqui a importância de projetos micros, que envolvem pesquisas e intervenções, cuja elaboração e efetivação se dão através das ações do Mestrado Profissional em Educação da UNIPAMPA/Campus Jaguarão. Também destaco a importância da pesquisa e das ações de intervenções deste trabalho, que envolveu professoras, em reflexões sobre suas práticas e como avaliar os estudantes favorecendo uma efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Destaco o aprendizado obtido, tanto por parte das participantes, quanto desta professora pesquisadora, que pode ser obtido através deste Projeto de Intervenção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a reflexão sobre os resultados do Projeto de Intervenção na escola podemos considerá-los positivos. O objetivo maior era o de propor reflexões sobre os instrumentos avaliativos em larga escala aplicados na escola, para tanto foram realizadas as ações interventivas na escola e devido a isso podemos observar que, ao término do referido projeto atingimos esse objetivo. As discussões foram iniciadas, de fato.

Uma realidade que sempre me inquietou foi o fato das avaliações externas em larga escala acontecerem na escola sem discussões e reflexões sobre sua colaboração no trabalho pedagógico. Com a realização do Projeto de Intervenção na escola pude constatar que essas avaliações podem ter um caráter de classificar estudantes e escolas, vista como um mecanismo de exclusão, quanto podem conduzir os professores a um novo fazer pedagógico, nesse aspecto vista como mecanismo de inclusão. Vai depender do modo como seus resultados serão compreendidos pelos atores educacionais. Para Dias (2015, p. 145) “o importante é compreender o que indicam seus resultados e tomá-los como ponto de apoio para entender, criticar e, se preciso alterar o processo pedagógico”.

Ao expor minhas reflexões, não as considero conclusivas, porque tantos são os questionamentos, dúvidas, que a conclusão de um deixa aberta a possibilidades de novos questionamentos, dúvidas e incertezas. Concluo dizendo que a tarefa de realizar um Projeto de Intervenção na escola onde trabalho como docente não foi uma tarefa fácil, foi desafiadora e ao mesmo gratificante, Acredito que o maior desafio foi o de levar a mim e as professoras participantes a repensarem e a refletirem a própria prática.

A meu ver, o que precisa ser repensado são os espaços de participação ou formação oferecidos pela rede de ensino e até mesmo pela escola através de suas reuniões pedagógicas. Devem ser propiciados e consolidados espaços para uma continuidade dessas discussões. Foi a primeira vez que na escola foi possibilitada a oportunidade de realizarem discussões sobre uma temática importante e ao mesmo tempo tão questionada e criticada na área educacional.

O Mestrado Profissional em educação, neste sentido, com sua linha de pesquisa 2 - Gestão das práticas docentes foi de grande importância, pois propiciou

estudos que tornaram possível a realização das ações interventivas propostas neste Projeto de Intervenção. Os conhecimentos adquiridos ao longo da realização do Mestrado e os construídos na trajetória de todo o projeto propiciaram reflexões e trouxeram modificações no interior do contexto escolar relacionado com o entendimento e posicionamento das professoras sobre seu papel na escola. O diálogo ou podemos dizer o debate entre supervisão escolar, orientação escolar e professoras estiveram presentes nesse ano, mas como realização do Projeto de Intervenção aconteceu um maior estreitamento nas relações existentes. Segundo Reis (2013, p. 269) pode-se definir debate como ação para “discutir uma questão e também como sendo uma prática onde uma pessoa pode ver vários lados de uma mesma questão, [...] as pessoas que participam, aprendem concomitantemente sobre algo que uma e a outra não sabiam”.

O Mestrado oportunizou um olhar reflexivo sobre minha prática, em como entender e perceber o meu papel como professora e mestrandas frente ao que acontece na escola, qual é a minha responsabilidade perante as colegas de profissão. Penso que é impossível realizar um Projeto com pesquisa e depois com realizações de ações interventivas e não sofrer modificações em nosso pensar e agir. Um ponto que considero relevante e que é defendido por mim, diz respeito à oportunidade que o Mestrado oferece, que é o de fazer com que o mestrando aprenda a fazer pesquisa transformando as informações em novos conhecimentos.

Acredito que tema da avaliação externa em larga escala aplicadas no município de Jaguarão não se esgotou, ao contrário apenas demos início nas reflexões e discussões. Penso que a temática mereça novas pesquisas e estudos, quiçá em nível de doutorado. Meu sonho como educadora é que as discussões e elaborações de políticas públicas no âmbito do município contemplem a real necessidade das nossas escolas, dos professores e o mais importante dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** – 2 ed. – São Paulo, Cortez, 2003 – (Coleção Questões de Nossa Época : 103).

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do portfólio no Ensino Superior.** – 2, ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BATTISTI, L. **Avaliação em larga escala: interfaces entre a Secretaria Municipal de Educação e a escola.**In: WERLE, F. O. C. (Org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo : Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

BOGDAN, Robert C.: BIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. **Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?** In: BAUER, A. GATTI, B. A. (Orgs) Ciclos de debates vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V.2./ Florianópolis : Insular, 2013.

BRAGA, B. **Psicogênese da língua escrita.** Disponível em: <http://pt.slideshare.net/brunarbraga9/psicognese-da-lngua-escrita>. Acesso em: 15/01/2015.

BRASIL. MEC – INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultados e Metas.** Disponível em: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 15/01/2015.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : reflexões sobre à prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças** : ano 02, unidade 08 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.** Mais informações em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos_súmulas- pareceres-e-resolucoes?id=12992. Acesso em 15/01/2015.

BRASIL. Guia de Apresentação, Correção e Interpretação dos Resultados da Provinha Brasil: Leitura e Matemática. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_correcao_interpretacao.pdf. Acesso em: 15/03/2016.

CLÍMACO, M. do C. **Avaliação de sistemas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 45, p. 57 - 67, jul./ago. 2013.

DIAS, E. T. G., **Provinha Brasil: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil**. – 1 ed. – Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2015.

ESQUINSANI, R. P. S. **Tá lá em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico**. In: WERLE, F. O. C. (Org.) Avaliação em larga escala, foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre : Artmed, 1999.

FREIRE, Madalena. **A constituição de um grupo de trabalho: suas exigências e suas características**. Texto compilado da gravação de uma reunião efetuada na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em 21 de setembro de 1989.

_____. **O que é um grupo?** In: GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. Paixão de Aprender. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. **Publicações do Espaço Pedagógico**. Cadernos de Reflexões. São Paulo: 1998, p. 43-44.

GADOTTI, M. **Qualidade em educação: uma nova abordagem**. Cadernos de formação v. 5. Ed. 1. 36 p. Editora Instituto Paulo Freire, 2010.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. **Formação de professores e pesquisa: uma relação possível?** In: ANDRÉ, Marli (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. – Campinas, SP : Papyrus, 2008.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos: fundamentos e debates.** – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção questões de nossa época; v. 137).

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** – 7 ed. – 3, reimpr. – São Paulo : Atlas, 2010.

MELO, M. P. C. A. **Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?** In: BAUER, A. GATTI, B. A. (Orgs) Ciclos de debates vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V.2./ Florianópolis : Insular, 2013.

MOREIRA, M. C. **Práticas de gestão democrática em escola pública municipal de educação básica.** In: WERLE, F. O. C. (Org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo : Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores.** In: profissão professor: (Org.) Porto : Editora, p. 9-32, 1991^a.

OLIVEIRA, R. P. **A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente.**In:In: BAUER, A. GATTI, B. A. (Orgs) Ciclos de debates vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V.2./ Florianópolis : Insular, 2013.

REIS, A. T. **Relações entre formação docente, currículo e delineamento dos sistemas de avaliação: síntese de um debate.** In:In: BAUER, A. GATTI, B. A. (Orgs) Ciclos de debates vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V.2./ Florianópolis : Insular, 2013.

RODRIGUES, Ana Cristina da Silva. Pesquisa quantitativa e qualitativa. In: UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL (Org.). **Pesquisa: o aluno da educação infantil e dos anos iniciais.** Curitiba : Ibpex, 2008, p. 40 – 47.

SANTOS, L. L. de C. P., **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. – Campinas, SP : Papirus, 2008.

SOLIGO, V. **A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica**. In: WERLE, F. O. C. (Org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo : Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

SOUSA, S. Z. **Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: Interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica do governo federal**. In: BAUER, A. GATTI, B. A. (Orgs) Ciclos de debates vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V.2./ Florianópolis : Insular, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. – 13ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. – 1 ed. – 19. Reimpr. – São Paulo : Atlas, 2010.

UNESCO. “**Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación**”. In: Anais da Oficina de información Pública para América Latina y Caribe. Disponível em <http://www.iesalc.org>. 2001.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.

_____. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. – Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2001.

WERLE, F. O. C.; THUM, A. B.; ANDRADE, A. C. de. **Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino**. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, jul./set, 2009, p. 397-420.

_____, **Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação**. In: WERLE, F. O. C. (Org.) Avaliação em larga escala, foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

WELTER, C. B; WERLE, S. M. M, **Avaliação externa em Picada Café: um relato de experiência**. In: WERLE, F. O. C. (Org.) Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo : Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Mensagem de Acolhimento das Rodas de Conversa

Mensagem de Acolhimento – 1ª Roda de Conversa

Trabalho em Equipe

No trabalho em equipe, e também em nossas vidas, muitas vezes desperdiçamos muito tempo esperando que as pessoas vivam à altura de nossas expectativas, e ficamos tão preocupados com o que os outros estão fazendo, que deixamos de fazer a nossa parte; de fazer o que se espera de nós. Entre o estímulo e a resposta, há um espaço, onde estão a liberdade e o poder de mudar as nossas escolhas. Entre qualquer coisa que tenha acontecido ou esteja acontecendo a você neste momento, e a sua resposta a elas, há um espaço em que você tem a liberdade e o poder de escolher a sua resposta. E estas respostas é que vão governar o seu crescimento, suas realizações e suas contribuições para que você e sua equipe se tornem cada vez melhor. Se os outros não estão fazendo a parte que lhes compete, em vez de deixar-se influenciar por esta situação, escolha fazer o melhor, decida fazer a sua parte com excelência, porque dessa maneira você é quem influenciará as pessoas, ajudando a tornar a equipe e o ambiente de trabalho melhores a cada dia. (Marco Fabossi)

Mensagem de Acolhimento – 2ª Roda de Conversa



A LIÇÃO DOS GANSOS

“Quando um ganso bate as asas, cria um vácuo para o pássaro seguinte. Voando numa formação em V, o bando inteiro tem o seu desempenho 71% melhor do que se a ave voasse sozinha”.

LIÇÃO 1: *Pessoas que compartilham uma direção comum e senso de equipe, podem atingir seus objetivos mais rápida e facilmente, porque se apóiam na confiança que têm uma nas outras.*

“Sempre que um ganso sai da formação, sente subitamente a resistência por tentar voar sozinho e, rapidamente, volta para a formação, aproveitando a “aspiração” da ave imediatamente à sua frente”.

LIÇÃO 2: *Se tivermos tanta sensibilidade quanto um ganso, permaneceremos em formação com aqueles que se dirigem para onde pretendemos ir e nos disporemos a aceitar a sua ajuda, assim como prestar a nossa ajuda aos outros. É necessário que haja comprometimento.*

“Quando o ganso líder se cansa, muda para trás na formação e, imediatamente, um outro assume o lugar, voando para a posição da ponta”

LIÇÃO 3: *É preciso acontecer um revezamento das tarefas pesadas e dividir a liderança. As pessoas, assim como os gansos, são dependentes um das outras.*

“Os gansos de trás, na formação, grasnam para incentivar e encorajar os da frente a aumentar a velocidade”.

LIÇÃO 4: *Precisamos nos assegurar de que o nosso “grasno” seja encorajador para que a nossa equipe aumente o nosso desempenho.*

“Quando um ganso fica doente, ferido, ou é abatido, dois gansos saem da formação e seguem-no para ajudá-lo e protegê-lo. Ficam com ele até que esteja apto a voar de novo ou morra.. Só assim, eles voltam ao procedimento normal, com outra formação, ou vão atrás de outro bando”.

LIÇÃO 5: *Se nós tivermos bom senso tanto quanto os gansos, também, estaremos ao lado dos outros nos momentos difíceis, ou seja, precisamos ser solidários nas dificuldades.*

Mensagem de Acolhimento – 3ª Roda de Conversa



Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã.
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito que um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

MELO NETO, J.C. *Tecendo a manhã*. In: Cabral –

antologia poética. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979, p. 17

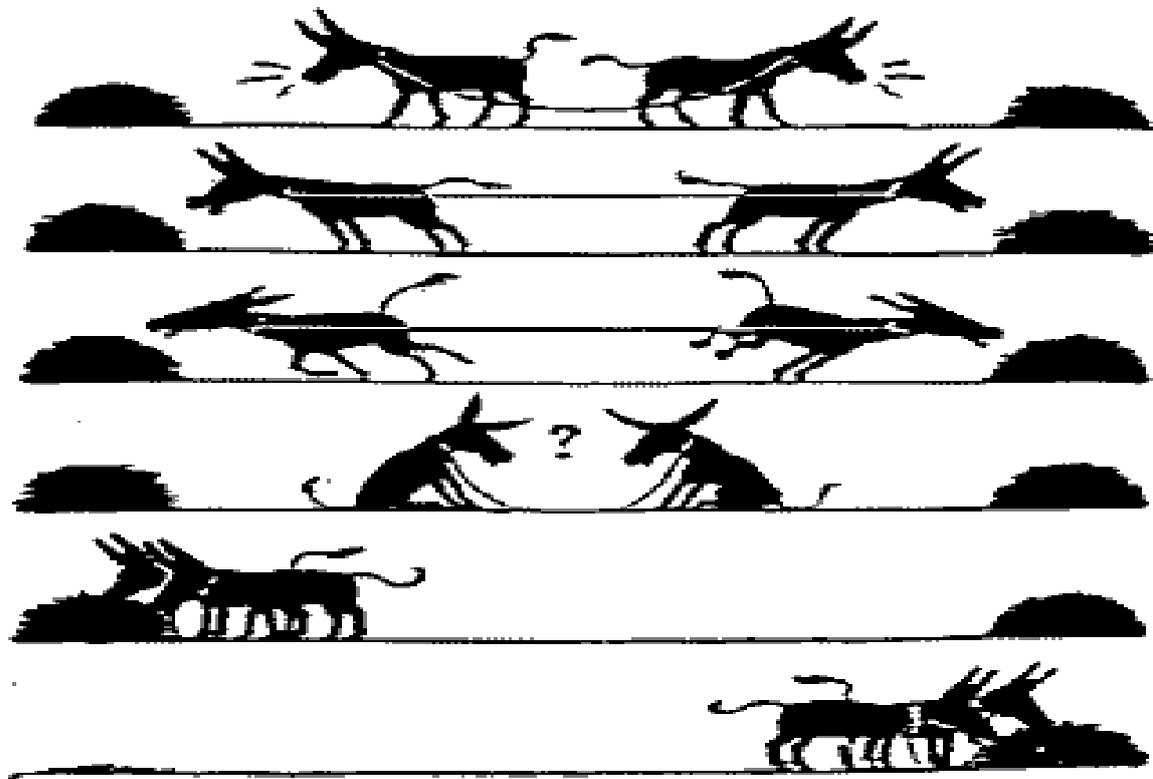
Mensagem de Acolhimento – 4ª Roda de Conversa



Mensagem de Acolhimento – 5ª Roda de Conversa

Trabalhar em equipe é unir várias formas de pensar para um só objetivo.

TRABALHO EM EQUIPE



Mensagem de acolhimento – 6ª Roda de Conversa

“Afiando o machado”

Um jovem lenhador desafiou o seu velho Mestre sobre quem teria mais domínio e habilidade no uso do machado. Entre uma árvore e outra, do reflorestamento, o jovem olhava para o Mestre, a uma certa distância, mas na maior parte das vezes o via sentado. O jovem voltava às suas árvores, certo da vitória, sentindo piedade pelo velho Mestre. No final do dia viu-se que o velho Mestre tinha cortado mais árvores que o jovem. – Mas como é que pode? – surpreendeu-se. Quase todas às vezes, em que olhei, você estava descansando.

- Não, meu filho, eu não estava descansando. Eu estava afiando o machado. Foi por isso que você perdeu a competição.

Apêndice 2 – Questionário perfil profissional das participantes da intervenção



Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu)

Prezadas professoras o presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca de seu perfil profissional. Não precisa se identificar ao preencher o questionário.

QUESTIONÁRIO

1. VOCÊ PODERIA DIZER SUA FAIXA ETÁRIA?

- Até 24 anos.
- De 25 a 29 anos.
- De 30 a 39 anos.
- De 40 a 49 anos.
- De 50 a 54 anos.
- 55 anos ou mais.

2. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- Branco (a).
- Pardo (a).
- Preto (a).
- Amarelo (a).
- Indígena.
- Não quero declarar

3. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR?

- Pública federal.
- Privada.
- Pública estadual.

- () Pública municipal.
- () Não se aplica.

4. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?

- () Presencial.
- () À distância.
- () Semi-presencial.
- () Não se aplica.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR?

- () Meu primeiro ano.
- () 1-2 anos.
- () 3-5 anos.
- () 6-10 anos.
- () 11-15 anos.
- () 16-20 anos.
- () Mais de 20 anos.
- () Outro_____

6. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- () Apenas nesta escola.
- () Em 2 escolas.
- () Em 3 escolas.

7. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR NESTA ESCOLA?

- () Meu primeiro ano.
- () 1-2 anos.
- () 3-5 anos.
- () 6-10 anos.
- () 11-15 anos.
- () 16-20 anos.

- () Mais de 20 anos.
- () Outro_____

8. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?

- () 20 horas.
- () 40 horas.
- () 60 horas.

9. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?

- () Meu primeiro ano.
- () 1-2 anos.
- () 3-5 anos.
- () 6-10 anos
- () 11-15 anos.
- () 16-20 anos.
- () Mais de 20 anos.

10. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO).

- () Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
- () Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
- () Ensino Médio Técnico – Outros (antigo 2.º grau).
- () Ensino Superior – Pedagogia.
- () Ensino Superior - Outras áreas_____

11. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.

- () Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.
- () Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo 180 horas).
- () Especialização (mínimo de 360 horas).
- () Mestrado. () Doutorado

Apêndice 3 – Níveis de desempenho de Português de acordo com a Provinha Brasil de 2016 – Teste 1.

<p>Teste 1 – 2016</p> <p>Nível 1 – até 3 acertos</p> <p>Nível 2 – de 4 a 9 acertos</p> <p>Nível 3 – de 10 a 14 acertos</p> <p>Nível 4 – de 15 a 16 acertos</p> <p>Nível 5 – de 17 a 20 acerto</p>
<p>Nível 1 até 3 acertos</p> <p>Neste nível, os estudantes geralmente já podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diferenciar letras de outros sinais gráficos; • identificar letra ou sequência de letras do alfabeto lida pelo aplicador.
<p>Nível 2 de 4 a 9 acertos</p> <p>Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades do nível anterior, geralmente já podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas; • estabelecer relação entre grafemas e fonemas, identificando, por exemplo, a letra ou a sílaba inicial de uma palavra; • ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas.
<p>Nível 3 de 10 a 14 acertos</p> <p>Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:</p> <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; • 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 de 15 a 16 acertos

Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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 de 17 a 20 acertos

Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_correcao_interpretacao.pdf.

Apêndice 4 – Níveis de desempenho de Matemática de acordo com a Provinha Brasil de 2016 – Teste 1.

<p>Teste 1 – 2016</p> <p>Nível 1 – até 5 acertos</p> <p>Nível 2 – de 6 a 8 acertos</p> <p>Nível 3 – de 9 a 14 acertos</p> <p>Nível 4 – de 15 a 18 acertos</p> <p>Nível 5 – de 19 a 20 acertos</p>
<p>Nível 1 até 5 acertos</p> <p>Neste nível estudantes geralmente já podem:</p> <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”.
<p>Nível 2 de 6 a 8 acertos</p> <p>Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades do nível anterior, geralmente já podem:</p> <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.
<p>Nível 3 de 9 a 14 acertos</p>

Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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;
- 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 de 15 a 18 acertos

Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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 de 19 a 20 acertos

Os estudantes que se encontram neste nível, além de, provavelmente, já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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.

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2016/guia_correcao_interpretacao.pdf.

Apêndice 5 - Níveis de desempenho de Português de acordo com a Provinha Brasil de 2015 – Teste 2.

<p>Teste 2 – 2015</p> <p>Nível 1 – até 3 acertos</p> <p>Nível 2 – de 4 a 7 acertos</p> <p>Nível 3 – de 8 a 12 acertos</p> <p>Nível 4 – de 13 a 15 acertos</p> <p>Nível 5 – de 16 a 20 acertos</p>
<p>Nível 1 até 3 acertos</p> <p>Neste nível, os alunos geralmente já podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diferenciar letras de outros sinais gráficos; • identificar letra ou sequência de letras do alfabeto lida pelo aplicador.
<p>Nível 2 de 4 a 7 acertos</p> <p>Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, geralmente já podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas; • estabelecer relação entre grafemas e fonemas, identificando, por exemplo, a letra ou a sílaba inicial de uma palavra; • ler palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas.
<p>Nível 3 de 8 a 12 acertos</p> <p>Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:</p> <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; • 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 destes e na leitura individual.

Nível 4 de 13 a 15 acertos

Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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 de 16 a 20 acertos

Os alunos que atingiram este nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial. Para além das habilidades dos outros quatro níveis, demonstram também:

- 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: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_2_2015.p

dfnte:

Apêndice 6 - Níveis de desempenho de Matemática de acordo com a Provinha Brasil de 2015 – Teste 2.

Teste 2 – 2015

Nível 1 – até 2 acertos

Nível 2 – de 3 a 4 acertos

Nível 3 – de 5 a 9 acertos

Nível 4 – de 10 a 12 acertos

Nível 5 – de 13 a 20 acertos

Nível 1 até 2 acertos

Neste nível, os alunos geralmente já podem:

- 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 de 3 a 4 acertos

Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior, geralmente já podem:

- 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.

Nível 3 de 5 a 9 acertos

Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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;
- 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 de 10 a 12 acertos

Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades dos níveis anteriores, geralmente já podem:

- 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 de 13 a 20 acertos

Os alunos que atingiram este nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização matemática. Para além das habilidades dos outros quatro níveis, demonstram também:

- 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.

Fonte: [http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_2_2015.p](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_2_2015.pdf)
dfnte:

Apêndice 7 – Níveis de Proficiência em Leitura – ANA**Nível 1: Desempenho até 425 pontos**

Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.

Nível 2: Desempenho maior que 425 até 525 pontos

Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadros em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.

Nível 3: Desempenho maior que 525 até 625 pontos

Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.

Nível 4: Desempenho maior que 625 pontos

Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: <http://sitio.educacenso.inep.gov.br/web/saeb/resultados>

Apêndice 8 – Níveis de Proficiência em Escrita – ANA**Nível 1: Desempenho até 400 pontos**

Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.

Nível 2: Desempenho maior que 400 até 500 pontos

Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.

Nível 3: Desempenho maior que 500 até 580 pontos

Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.

Nível 4: Desempenho maior que 580 pontos

Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

Fonte: <http://sitio.educacenso.inep.gov.br/web/saeb/resultados>

Apêndice 9 – Níveis de Proficiência em Matemática – ANA**Nível 1: Desempenho até 425 pontos**

Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; Contar objetos dispostos em forma organizada ou não; Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.

Nível 2: Desempenho maior que 425 até 525 pontos

Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; Resolver problema de adição sem reagrupamento.

Nível 3: Desempenho maior que 525 até 575 pontos

Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento; Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso; Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir.

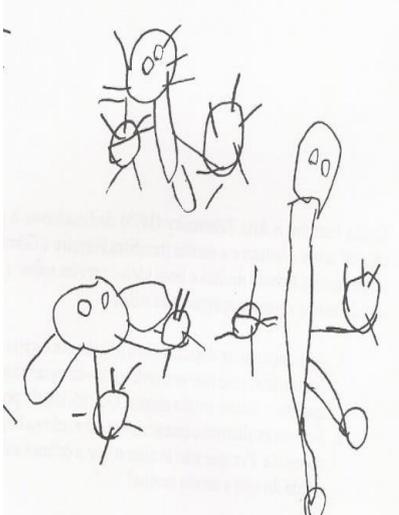
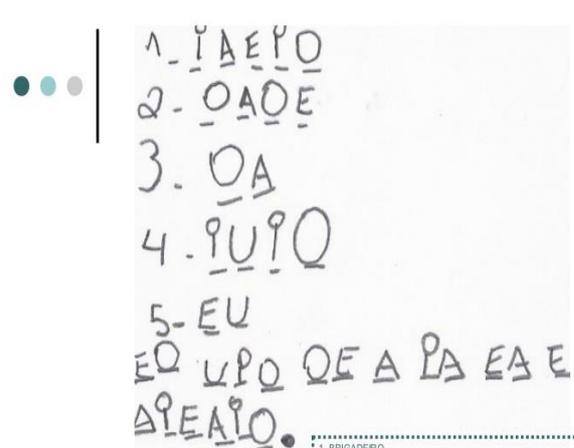
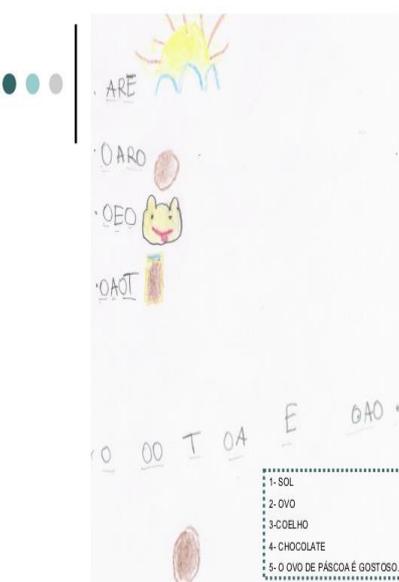
Nível 4: Desempenho maior que 575 pontos

Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números

naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

Fonte:<http://sitio.educacenso.inep.gov.br/web/saeb/resultados>

Apêndice 10 – Exemplos de escrita nos níveis de aprendizagem segundo a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky

NÍVEL/EXEMPLO DE ESCRITA	
PRÉ-SILÁBICO	
<p>Nível I</p>  <p style="text-align: right; font-size: small;">Escrita de uma lista de animais (Gemma, três anos)</p>	<p>Nível II</p>  <p style="text-align: right; font-size: small;">Escrita de nomes de animais escrita com mais letras, porém maior do que uma borboleta (três anos)</p>
SILÁBICO	
Nível III	
 <div style="border: 1px dashed black; padding: 2px; font-size: x-small; margin-top: 5px;"> 1- BRIGADERO 2- ROCAMBOLE 3- TORTA 4- PIRULITO 5- MEL 6- QUERO MUITOS DOCES NA MINHA FESTA DE ANIVERSÁRIO. </div>	 <div style="border: 1px dashed black; padding: 2px; font-size: x-small; margin-top: 5px;"> 1- SOL 2- OVO 3- COELHO 4- CHOCOLATE 5- O OVO DE PÁSCOA É GOSTOSO. </div>

SILÁBICO-ALFABÉTICO

Nível IV

MAE E

AMO
CARINO

CIPATIA

MIA MAMAE E MU TIZO

1- MÃE
2- AMOR
3- CARINHO
4- SIMPÁTICA
5- MINHA MAMÃE É UM TESOURO.

1- BINA E U

2- ROAOLL

3- ITA

4- PIUITU

5- EU

KER MUIT DOE ALNA FEIE ANIEAL

1- BRIGADEIRO
2- ROCABOLE
3- TORTA
4- PRULITO
5- MEL
6- QUERO MUITOS DOCES NA MINHA FESTA DE ANIVERSÁRIO.

ALFABÉTICO

Nível V

1- PATINETE

2- BAROLE

3- TATOI

4- PA

5- AS CIASA BICAU JUTAS
NA ORA DO RECEIO

Fonte: <http://pt.slideshare.net/brunarbraga9/psicognese-da-lingua-escrita>