

## **PROVINHA BRASIL DE LEITURA: PARA ALÉM DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA**

Elisângela Teixeira Gomes Dias – UnB/SEDF/Integrante do GEPA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico

### **Considerações iniciais**

A política em torno do monitoramento das aprendizagens de crianças em processo de alfabetização por meio de exames nacionais diverge opiniões. Quais os limites e as contribuições de um exame como a Provinha Brasil para a organização do trabalho pedagógico na alfabetização? O que revelam os resultados do teste e como podem ser compreendidos para favorecer as aprendizagens das crianças? O presente texto visa colaborar com a discussão dessas duas questões, assumindo nossa posição, a partir de uma perspectiva crítica, de que o mote não é a negação das avaliações externas ou ausência de standards, mas o uso que se tem feito delas.

No estudo empreendido, partimos do pressuposto de que a Provinha Brasil pode contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem se for compreendida no interior das instituições educacionais e pelas políticas públicas e articulada com a avaliação da aprendizagem via avaliação institucional. Entretanto, consideramos que a Provinha Brasil, mesmo anunciando objetivos voltados para uma avaliação diagnóstica e tendo uma metodologia diferente dos demais exames externos, se instaura em uma sociedade que é capitalista e em um momento histórico em que os exames aplicados em larga escala servem para classificar, excluir e segregar coletivos sociais. Como seus usos não podem ser controlados, a Provinha Brasil pode servir para reproduzir e manter as contradições dessa totalidade, reveladas em seus instrumentos e enlaces mediadores.

Neste artigo, consideramos essas duas possibilidades de uso dos resultados do “instrumento” presentes no cenário brasileiro. Por isso, faremos, inicialmente, uma problematização em relação a Provinha Brasil e suas implicações para a organização do trabalho pedagógico.

Em seguida, apresentaremos parte das evidências empíricas produzidas e analisadas em 2012 acerca de uma pesquisa em andamento há dois anos e meio, e que tem por finalidade compreender as implicações da Provinha Brasil para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais de uma Escola Classe (diretores, coordenadores e professores, em especial as docentes das quatro turmas de 2º ano do

ensino fundamental) e pelos gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Nesse processo, vários procedimentos têm sido utilizados, a saber: análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários. É uma investigação crítica, que possui também a intenção de revelar ideologias subjacentes ou ocultas expressas nas contradições inerentes ao objeto de pesquisa.

O recorte para esse trabalho é a interpretação dos dados da primeira fase da Provinha Brasil de leitura de 2012. Com o objetivo de compreendermos o que indicavam os resultados desta etapa do teste e quais aspectos da organização do trabalho pedagógico realizado pela escola poderiam ser retomados, mediamos a interpretação dos resultados junto aos gestores e professores do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)<sup>1</sup> de uma Coordenação Regional de Ensino (CRE) da rede pública do Distrito Federal, aqui denominada CRE ALFA.

Teceremos, então, as articulações finais, apontando algumas possibilidades e limites da Provinha Brasil. Não obstante, reiteramos as discussões que temos feito acerca da necessidade de assumirmos o compromisso com uma cultura avaliativa que se distancia dos padrões tradicionais de que avaliar é medir e cede lugar à avaliação que tem como referência as aprendizagens de estudantes e professores e o desenvolvimento da escola.

### **Provinha Brasil: significados para a organização do trabalho pedagógico**

O uso dos exames externos tem sido defendido no âmbito das políticas públicas brasileiras como indutores da qualidade da educação a partir da publicização dos resultados; que nessa visão serve para pressionar a sociedade na busca pela qualidade do ensino. E mesmo com posicionamentos contrários ao uso dos resultados dos testes com este fim desde o início de sua implementação no país, Gatti e Barreto (2009), Freitas (2005; 2007; 2011), entre outros pesquisadores, constataam que este modelo vem consolidando uma cultura de avaliação educacional em torno da teoria da responsabilização (*accountability*). Esse fenômeno é recorrente nos sistemas educacionais de outros países, principalmente o norte-americano, o qual tem sido alvo de inúmeras

---

<sup>1</sup> A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal iniciou a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos em 2005, com a incorporação das crianças de 6 anos de idade. Para tanto, criou o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, que contempla os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

críticas, inclusive por aqueles que colaboram para a implantação e consolidação desse modelo, como Ravitch<sup>2</sup> (2011).

Com efeito, a avaliação é definida a partir de uma visão classificatória. O erro é resultado do desconhecimento, revelador se o estudante está “apto” ou “não apto”, por isso deve ser substituído pelo acerto, o que implica elevação dos índices de proficiência. Metas são definidas em meio a ambivalências entre o saber e não saber, na perspectiva da substituição da heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada. O exame é considerado avaliação, por isso a preocupação está em torno do aprimoramento de técnicas de mensuração, em defesa da objetividade na busca de uma suposta neutralidade.

Nesse cenário, compreendemos que é fundamental a reconfiguração do campo da avaliação e a busca de novos sentidos para as políticas e as práticas avaliativas. Uma avaliação inscrita em um âmbito mais amplo de reconstrução da função social da escola, compartilhada em um espaço onde os conhecimentos estão em construção. A defesa é por uma avaliação que se coaduna com os pressupostos de uma avaliação formativa, a qual promove o desenvolvimento do estudante, do professor e da escola (VILLAS BOAS, 2004), se constituindo como espaço de solidariedade, reciprocidade e emancipação (PERRENOUD, 1992) e que substitui o paradigma tradicional que avaliar é medir pelo que busca a avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, integradora, democrática e participativa. Assim, a avaliação se distancia da perspectiva terminal, seletiva e excludente e desempenha um papel fundamental, dando voz aos estudantes historicamente silenciados, reconhecendo-os como protagonistas do processo educativo e estendendo-se a todos os sujeitos envolvidos e a todas as dimensões do trabalho.

A questão, no entanto, não é a negação das avaliações externas, mas a constituição de uma avaliação capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pelo professor e pela escola. Esse nível da avaliação pode contribuir tanto com a gestão do ensino como com a instituição, desde que não seja reduzida a dimensão de instrução e medida e que envolva todos os atores que participam do processo educacional.

---

<sup>2</sup> Essa autora denuncia os efeitos negativos que tal iniciativa ocasionaram no sistema educacional norte-americano, evidenciando de que forma essas políticas “estão corrompendo os valores educativos” (RAVITCH, 2011, p.13).

Dentre os exames em larga escala, a Avaliação da Alfabetização Infantil - Provinha Brasil<sup>3</sup> - se destaca pela sua singularidade: é aplicada pela escola aos estudantes do segundo ano de escolaridade, no início do ano letivo e ao seu final, os seus itens são corrigidos pelos professores da instituição e os seus resultados nela permanecem. Tem-se, assim, a perspectiva de que as informações produzidas pelo teste ajudem as instituições educacionais na elaboração e (re) orientação de planejamentos e ações que visem à melhoria da qualidade da alfabetização (BRASIL, 2012a), o que incide no desenvolvimento do currículo e no projeto pedagógico da escola como um todo. Espera-se ainda que possam ser definidas metas pedagógicas e administrativas pelas secretarias de educação que resultem na implementação de ações concretas e sistemáticas para auxiliar as escolas e os professores.

Todavia, como nenhum teste é neutro, há também a intenção de que este exame seja um indutor do que deve ser ensinado, e até mesmo priorizado, o que pode, na prática, configurar um reducionismo curricular. Além disso, como o resultado do teste é expresso por meio de níveis de desempenhos, organizados do um ao cinco, abre-se a possibilidade de uso dos dados para classificação das crianças, como foi observado por Esteban (2012), e ranqueamentos de turmas e escolas, contribuindo assim para segregação de coletivos sociais.

Compreendemos que a Provinha Brasil, como instrumento de avaliação padronizado, tem limitações de diferentes ordens. Portanto, não é mesmo possível incluir em um teste dessa natureza todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização e letramento. O importante é entender o que indicam seus resultados e com base neles reorientar o trabalho pedagógico. Ela é uma avaliação somativa, mas devidamente articulada à avaliação institucional e à avaliação das aprendizagens, pode contribuir para o desenvolvimento da avaliação formativa na escola.

Mas, de que forma os resultados desse teste tem sido utilizados e quais implicações para o trabalho de professores alfabetizadores e gestores da rede pública? Essa foi à

---

<sup>3</sup> Instituída por meio da Portaria Normativa nº 10, de 26 de abril de 2007, é uma das três ações destinadas ao Ensino Fundamental no PDE e que não estava prevista no primeiro Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010). A Provinha Brasil foi elaborada pelo INEP, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC.

pergunta inicial que motivou a pesquisa. Durante a fase de exploração, em 2011, observamos que a interpretação dos resultados ficava a cargo de cada escola. Os gestores da Secretaria de Educação centralizavam a análise geralmente nas metas estabelecidas para cada fase: meta três na primeira fase e meta quatro na segunda. Além disso, essa devolutiva acabava sendo realizada meses depois da primeira etapa do teste ou mesmo somente ao final do ano letivo, após a segunda etapa.

Por considerarmos as possibilidades do instrumento, uma das atividades desenvolvidas na pesquisa foi a mediação da interpretação dos dados da Provinha Brasil logo após a aplicação da 1ª fase do teste em 2012. Para além dos níveis de proficiência gerados por esse exame é importante que o professor compreenda o que o teste avalia e quais habilidades estão em fase de aprofundamento e assimilação.

### **Interpretação dos resultados da 1ª fase da Provinha Brasil de Leitura de 2012: mediação e concepções dos professores**

Por entendermos que os resultados dessa prova refletem o trabalho realizado desde o início do processo de alfabetização e têm implicações para as atividades seguintes, foram convidados para a discussão dos dados da primeira fase da Provinha Brasil de Leitura não apenas os professores do 2º anos do BIA, mas, também, os que lecionam para o 1º e para o 3º ano. De um total de 354 professores da CRE Alfa, participaram desta etapa da pesquisa 73 (cerca de 21%). Ao final, todos os professores preencheram um questionário cujas informações obtidas foram posteriormente interpretadas com uso da técnica de análise de conteúdo (MINAYO, 1994).

Num primeiro momento, discutimos as mudanças de paradigma no campo da avaliação e o que entendemos por avaliação formativa, concepção amplamente defendida nos documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEDF. Em seguida, propusemos uma reflexão sobre a finalidade da Provinha Brasil, destacando os condicionantes políticos que deram sustentação a proposta e discutindo acerca da relação entre qualidade do ensino e avaliações externas. A proposta foi problematizar as limitações dessa prova, tendo em vista que é necessária a compreensão do significado das respostas dadas pelas crianças para que possamos responder questões como: O que elas já sabem? O que ainda precisam aprender? O que é necessário rever no planejamento?

A Provinha Brasil, nesta perspectiva, soma um “olhar de fora” a um “olhar de dentro”, sendo importante compreender sua função diagnóstica, mas sem lhe atribuir “um poder mágico”, até porque a qualidade da educação não tem como ser aferida por nenhum exame.

Discutimos ainda a concepção epistemológica da Provinha Brasil. O pressuposto fundamental do teste é que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis, conceito que configurou, nas últimas décadas, como uma mudança de paradigma na alfabetização. O processo de alfabetização é “entendido como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Já o letramento refere-se às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos” (BRASIL, 2012b, p. 14).

Ao assumir esse conceito, o processo de alfabetização é concebido em sua dimensão social, o que pressupõe a existência de um conjunto de atividades e exigências sociais envolvendo a língua escrita e seu uso, que deve ocorrer em todo o processo de escolarização em um movimento de ampliação gradativa, não se limitando a um período fixo. Mas alfabetizar letrando não significa ausência de sistemática no ensino da escrita alfabética, fato que tem sido observado nas práticas de professores alfabetizadores nos últimos anos e que exige a necessidade de uma “reinvenção” de nossa pedagogia da alfabetização, como defendem Soares (2003) e Morais (2012).

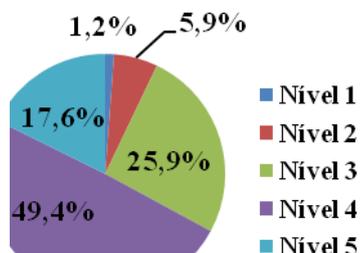
Num segundo momento foi enfatizado que a Provinha Brasil não mede tudo o que compõe o processo de alfabetização, mas define alguns conteúdos e indica metodologias de ensino. Para isso, realizamos uma comparação entre as matrizes de referência da Provinha Brasil com a organização curricular da SEDF, com destaque para a área de Língua Portuguesa. A intenção era de esclarecer que uma matriz de ensino é um conjunto de competências, habilidades e conteúdos que serão ensinadas ao longo de um período e são mais amplos do que os contidos em um teste. Já as matrizes da Provinha Brasil são um conjunto de habilidades envolvidas nos processos de alfabetização e letramento (leitura e matemática), passíveis de serem medidas no teste nas condições em que ele se realiza. A Provinha Brasil, por exemplo, avalia somente o eixo leitura, enquanto o currículo da SEDF (GDF, 2010), da mesma forma que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), contemplam os eixos da oralidade, produção de texto e conhecimentos linguísticos (análise e reflexão da língua).

A análise dos dados foi feita num terceiro momento, de acordo com as informações coletadas por meio do preenchimento de uma ficha síntese encaminhada pelo Núcleo de Anos Iniciais da Coordenação de Ensino Fundamental da SEDF integrada com a análise documental que vem sendo realizada na pesquisa. Esta ficha é preenchida no software Excel, que gera automaticamente vários gráficos que foram utilizados por facilitarem a compreensão dos resultados.

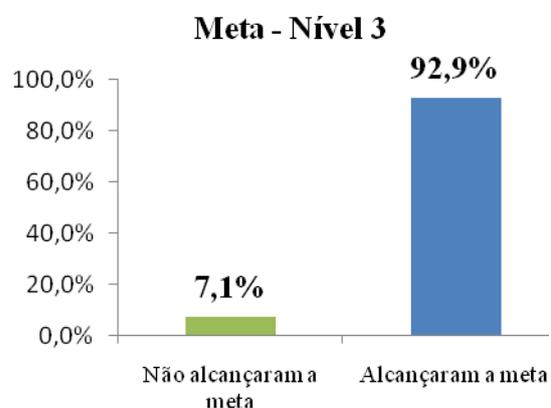
**a) Provinha Brasil de leitura: o que revelam os resultados do teste?**

A Provinha Brasil de Leitura (PBL) foi aplicada no dia 11 de junho de 2012. Como é esperado que ao final do ano letivo os alunos atinjam o nível quatro, a meta estabelecida pela SEDF para esta primeira fase foi o nível três. De um total de 2.291 crianças (89,1% dos alunos do 2º ano da CRE Alfa), 92,9% alcançaram a meta, como mostram as figuras abaixo:

**Figura 1 – Síntese do desempenho na 1ª fase da PBL – CRE Alfa**



**Figura 2 - Meta da CRE ALFA**



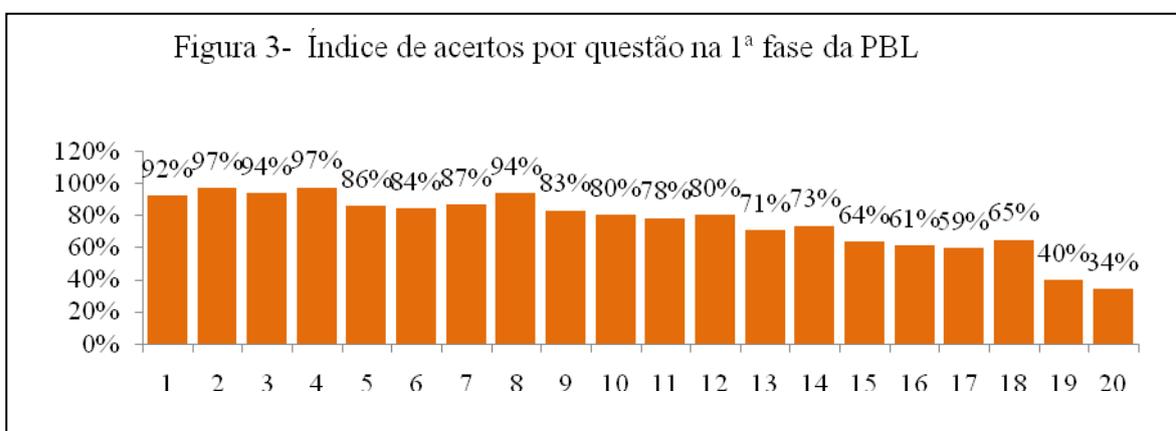
Fonte: CRE/SEDF, 2012.

O resultado demonstrado em relação à meta desejada foi satisfatório, considerando que quase 67% das crianças indicam conseguir ler textos na ordem direta (início, meio e fim), de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto), localizam informações explícitas, fazem inferências e compreendem o assunto do texto (o que corresponde ao nível quatro do instrumento). Mas 7,1% ainda não consolidaram habilidades básicas

referentes ao conhecimento e uso do sistema de escrita, mesmo a maioria já conseguindo associar adequadamente letras e sons e ter iniciado a leitura de palavras com vários tipos de estrutura silábica. Os dados sugerem, assim, que estas crianças precisam ser atendidas individualmente, com atividades diversificadas que possam contemplar os diferentes estilos de aprendizagem, oportunizando com isso a ampliação de seus processos de aprendizagem, o que, no entanto, nem sempre é feito nas escolas.

Morais (2012), por exemplo, em recente pesquisa realizada em 12 turmas de alfabetização de três redes públicas municipais do estado de Pernambuco, constatou a falta de qualquer iniciativa de atendimento às necessidades diversificadas dos alunos, formuladas com base nos resultados da Provinha Brasil ou em quaisquer outros instrumentos diagnósticos. Concordamos com o autor que é necessário transcender o discurso do respeito à diversidade, bastante presente nas políticas de ciclo, e implementarmos ações e políticas que de fato assegurem o atendimento as especificidades dos estudantes no interior das salas de aula e da escola. Acrescentamos a discussão que esse respeito às necessidades individuais não pode ser confundido com a falta de intervenções pedagógicas efetivas. Noutras palavras, cabe ao professor respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança, mas sem deixar de definir com clareza a intencionalidade educativa e buscar formas de promover o seu avanço progressivamente.

Nessa direção, faz-se necessária a compreensão dos resultados da Provinha Brasil de Leitura (PBL) para além dos níveis de desempenho das crianças. Com esse intuito, realizamos a análise das questões que tiveram maior índice de erro, conforme figura abaixo:



Fonte: CRE/SEDF, 2012.

Como a Provinha Brasil utiliza a Teoria de Resposta ao Item (TRI) para definir os níveis de alfabetização, a orientação é que a interpretação das respostas das crianças não seja feita a partir do erro ou do acerto a uma questão isolada, pois o acerto ou erro a uma única questão é definido por uma série de fatores circunstanciais. Dessa maneira, “apenas um conjunto de acertos pode garantir uma descrição segura do desempenho do aluno” (BRASIL, 2011, p. 14), de forma que cada um dos níveis apresentam novas habilidades que englobam as dos níveis anteriores, em uma escala crescente que vai do nível um ao nível cinco.

Entretanto, consideramos que a identificação das questões com maior índice de erro evidencia as habilidades que precisam ser melhor sistematizadas, de forma que o professor procure compreender o que indicam as respostas apresentadas pelas crianças para planejar ou (re)planejar seu trabalho. Por isso, entendemos que os níveis gerados a partir do uso da TRI neste teste não seja a metodologia mais adequada. Mais importante que estabelecer meta para alcançar o nível esperado é analisar a natureza dos erros das crianças. Então, retomamos a matriz de referência emparelhando com as questões da prova e analisando o que indicam aquelas que tiveram maior índice de erro, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1 - Habilidades avaliadas na 1ª fase da PBL de acordo com as questões da prova**

<b>Descritor (Habilidade)</b>	<b>Questões da prova</b>
D1: Reconhecer letras.	01; 04 e 09
D2: Reconhecer sílabas.	05; 06 e 10
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	02 e 03
D4: Ler palavras.	07; 08 e 11
D5: Ler frases	12 e 13
D6: Localizar informação explícita em textos.	14 e <b>15</b>
D7: Reconhecer assunto de um texto.	<b>16 e 19</b>
D8: Identificar a finalidade do texto.	<b>18</b>
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	-
D10- Inferir informação.	<b>17 e 20</b>

Fonte: BRASIL, 2012b, com adaptação.

Em média, 31,5% das crianças erraram questões que exigiam a localização de elementos explícitos no texto, 49,5% erraram questões que solicitavam que elas

reconhecessem o assunto principal e 53,5% demonstraram que ainda não dominam a habilidade de leitura inferencial. Isto significa que as crianças aumentam o índice de erro quando são desafiadas a ler e interpretar pequenos textos.

Fundamentadas com essas informações, discutimos com os professores a necessidade de alfabetizar letrando, compreendendo que o texto é a unidade de maior significado da língua. Mas, não basta diversificar os tipos de textos trabalhados na escola, como muitos professores relataram fazer e como orienta o Guia de Correção e Interpretação de Resultados (BRASIL, 2012b). Consideramos que é preciso aumentar a frequência com que os professores leem para as crianças, estimular a leitura e a produção oral e sistematizar o trabalho a partir de determinados gêneros textuais, selecionando materiais adequados a faixa etária dos estudantes e priorizando o brincar, a exploração da realidade e a descoberta. Em outras palavras, é necessário um planejamento intencional voltado para o desenvolvimento do uso das estratégias de leitura a partir de um currículo explícito e de uso de todos.

Destacamos ainda que se os professores não retomarem o planejamento, revisando as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, possivelmente muitas crianças avancem pouco em relação ao desenvolvimento das competências leitoras. Analisando os dados desta CRE em anos anteriores (2010 a 2011),<sup>4</sup> em relação às metas estabelecidas (nível três na primeira fase e nível quatro na segunda), observa-se que o resultado do teste um é sempre melhor que os resultados do teste dois, conforme tabela abaixo:

Tabela 01- Desempenho dos Estudantes da CRE Alfa na Provinha Brasil de Leitura

Ano	Total de estudantes que realizaram o teste da 1ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta na 1ª fase	Total de estudantes que realizaram o teste da 2ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta na 2ª fase
2010	2.518	2.277 <b>(90%)</b>	2.499	2171 <b>(86,8%)</b>
2011	2.674	2.224 <b>(83,2%)</b>	2.551	1.953 <b>(76,6%)</b>

Fonte: SEDF. Elaboração da autora.

<sup>4</sup> Os dados de 2008 e 2009 não foram considerados e inseridos na tabela por constar inconsistência de informações, possivelmente em razão do preenchimento da ficha síntese organizada pela SEDF ter sido feito de forma manual nesse período.

Ressaltamos também que esta baixa no desempenho dos estudantes na 2ª fase foi recorrente em toda rede pública de ensino do Distrito Federal, conforme tabela 2:

Tabela 02- Desempenho dos Estudantes da SEDF na Provinha Brasil de Leitura

Ano	Total de estudantes que realizaram o teste da 1ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta na 1ª fase	Total de estudantes que realizaram o teste da 2ª fase	Total de estudantes que alcançaram a meta na 2ª fase
2010	27.993	2.277 (89,2%)	27.709	2171 (85,2%)
2011	28.464	23.889 (83,9%)	27.480	20.554 (74,08%)

Fonte: SEDF. Elaboração da autora.

Essa baixa no desempenho dos estudantes, considerando os níveis do teste em relação às metas estabelecidas, possivelmente, se dá ao fato de aumentar a quantidade de acertos esperados e por haver mais questões em que as crianças necessitam de ler pequenos textos e reconhecer o assunto principal, a finalidade, inferir ou estabelecer informações entre partes do texto, itens que desde a primeira etapa do teste apresentam maior índice de erros. A esse respeito, Moraes (2012), que também encontrou resultados similares na pesquisa realizada, acrescenta que as atividades que promovem a compreensão leitora e desenvolvem as estratégias de leitura são escassas em muitas salas de alfabetização. A leitura, na maioria das vezes, é escolhida e feita pelo professor, o que faz com que as crianças tenham pouca familiaridade com as questões avaliadas na Provinha Brasil. Daí a necessidade de práticas em que a criança possa exercer de forma autônoma a leitura completa de um texto e em silêncio. Não para prepará-las para realização do teste, mas para favorecer o desenvolvimento das habilidades de compreensão textual e também para estimular o hábito de leitura. Por isso, reiteremos que os resultados da Provinha Brasil não podem ser interpretados a partir da definição de determinados níveis. Para além das metas estabelecidas, é preciso compreender o que significam os erros e os acertos das questões avaliadas no teste.

#### **b) E o que dizem os professores sobre a Provinha Brasil?**

Dos 73 professores que participaram dessa etapa da pesquisa, 69 responderam e devolveram o questionário que foi analisado pela pesquisadora. Esse instrumento de coleta

de dados teve a intenção de verificar quais as concepções dos professores acerca da Provinha Brasil, de que forma esses percebem o uso dos resultados desse exame na escola e na rede pública de ensino e como avaliaram a mediação realizada com os dados da 1ª etapa do teste.

Em relação ao exame, verificamos que 42% dos professores afirmaram que a Provinha Brasil é uma avaliação externa que tem por objetivo detectar o nível de alfabetização das crianças, servindo como diagnóstico para as possíveis intervenções e reavaliação da prática docente. Entretanto, a maior parte dos professores (64%) afirmaram que sabiam pouco sobre esse exame, por isso achavam que “era apenas uma prova para coletar dados e nada mais”, “um dado estatístico oficial para saber se as crianças estavam sendo alfabetizadas”, ressaltando o caráter quantitativo (o resultado em si) e classificatório do instrumento. Alguns professores justificaram dizendo que não tiveram acesso ao Kit da Provinha (possivelmente aqueles que não lecionam para o 2º ano) e que na escola não há momentos de reflexão dos dados gerados por este teste. O que eles geralmente sabem é que as crianças farão ou fizeram a prova, mas o resultado geralmente só é conhecido pelos professores do 2º ano, coordenação e direção da escola.

Assim, pode-se perceber que o instrumento não tem constituído um indicador do trabalho realizado pela escola e seu uso está limitado aos professores que o aplicam, o que indica um trabalho fragmentado e organizado em “série”, mesmo a rede de ensino adotando uma organização em ciclo neste período da escolarização (1º ao 3º ano).

Possivelmente, por estas razões, é que 84% dos professores enfatizaram a necessidade de discutir os dados da Provinha Brasil com o coletivo da escola para rever as práticas pedagógicas. Além disso, chamou a atenção o fato de 78% dos professores afirmarem que precisam “conhecer” ou se apropriar do currículo da Secretaria de Educação do DF. Em geral, disseram que nas escolas não há uma prática de construção e uso do currículo, pois “os professores geralmente já sabem o que tem que ser trabalhado com os alunos”, como registrou uma das professoras, ou mesmo por desconhecimento.

Em relação a esta questão curricular, cabe destacar que a educação no Distrito Federal tem sofrido com a descontinuidade de políticas públicas, que faz com que o currículo oficial da rede esteja a seis anos na versão preliminar. O currículo vigente em 2012, o qual vigorou por dois anos, se quer foi impresso e distribuído às escolas e o de 2013 está em fase de validação, estando disponível somente no site da Secretaria. Como

consequência, observa-se que a apropriação do currículo prescrito ocorre de forma lenta, o que abre uma lacuna para que a prática pedagógica (currículo em ação) seja moldada pela experiência profissional e pelos recursos mediáticos em uso, com destaque para o livro didático. A esse respeito, Gimeno Sacristán (2000) nos alerta que o currículo prescrito ganha significação diferenciada quando inserido na prática docente. Assim, quando esse não a alcança, fazem com que os meios elaborados do currículo, como é o caso dos livros-texto (currículo apresentado), tornem-se dispositivos intermediários essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar.

Para além do currículo, 69% dos professores identificaram a necessidade de sistematização do trabalho com as estratégias de leitura e/ou gêneros textuais. A maior parte afirmou diversificar os materiais de leitura, no entanto, consideram necessária a realização de um trabalho intencional e mais direcionado em relação às práticas de leitura. Por isso, defendemos que essa sistematização do trabalho pedagógico precisa ser garantida via currículo, construído coletivamente e avaliado periodicamente. Assim, consideramos que as recomendações contidas no Guia de Correção e Interpretação de Resultados (BRASIL, 2012b) precisam ser melhor fundamentadas, pois apenas recomendar que os professores intensifiquem o trabalho com diversos gêneros textuais para atender as necessidades das crianças que estão no nível três, por exemplo, não é suficiente.

Destacamos ainda que 80% dos professores enfatizaram que a discussão dos resultados da 1ª fase da Provinha Brasil contribuiu para a reflexão da prática pedagógica, com conseqüente necessidade de revisão do planejamento de ensino, como pode ser percebido nos seguintes registros:

“Os dados obtidos a partir da análise da Provinha Brasil podem direcionar estratégias pedagógicas mais significativas na elaboração do planejamento e na execução do nosso trabalho escolar” (Professora A).

“O conhecimento sistematizado é uma constante e, em relação ao letramento e a alfabetização, necessitam ser repensados. Teremos que rever nossos planejamentos e ações para o 2º semestre, assim como a forma como avaliamos e usamos os resultados dos testes”. (Professora C).

Além disso, 57% dos professores reconheceram a escola como um lócus de formação continuada, sendo relevante incluir na pauta das reuniões coletivas um momento para análise das avaliações externas realizadas na escola. Essa proposta vai ao encontro da proposição de Freitas (2007), que defende o processo de avaliação institucional da escola

como o elo entre a avaliação externa de sistema e a escola e seus profissionais, “[...] a partir de indicadores publicizados e assumidos coletivamente, articulados no projeto pedagógico da escola [...]” (FREITAS, 2005, p. 924). Por isso, o autor afirma que quando os indicadores são importantes pela significação compartilhada que possuem perante os atores da escola, e não pelo seu valor numérico, geram importantes sinalizações de caminhos para realização da construção compartilhada, o que ele denominou de “qualidade negociada”, baseando-se em Bondioli (2004). Nessa perspectiva, a qualidade resulta de um “pacto” estabelecido com os diferentes segmentos da escola, o que implica uma prática dialógica, constante e efetiva por meio da vivência e da participação de toda comunidade educacional.

Assim, consideramos que a Provinha Brasil apresenta uma metodologia favorável a esta proposta indicada por Freitas (2005; 2007) e Freitas *et al* (2009), desde que os seus resultados sejam compreendidos para além dos níveis e metas traçadas, mobilizando todos os atores envolvidos a reverem a organização do trabalho pedagógico em prol da aprendizagem efetiva das crianças.

## **ARTICULAÇÕES FINAIS**

A Provinha Brasil busca, desde seu “desenho” inicial, favorecer o processo de formação continuada dos professores. Como tem a intenção de servir como um instrumento de avaliação diagnóstica há uma preocupação para que os resultados do teste possam ser compreendidos no interior da escola, tanto pelos professores, como pelos gestores. Entretanto, os dados da pesquisa em andamento alertam que se faz necessário rever a metodologia adotada. Isso porque consideramos que os níveis estabelecidos por esse exame são apenas indicadores das habilidades avaliadas que precisam se integrar aos demais objetivos traçados pelo sistema educacional, pela escola e pelos professores com vistas à alfabetização das crianças. Esses níveis não podem ser tomados como critérios de excelência e “padrões mínimos” a serem alcançados.

A matriz de referência da Provinha Brasil, assim como as dos demais exames externos, não incluem todos os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. Ela apenas indica as habilidades que precisam ser garantidas no processo de alfabetização. Sua importância está na legitimidade e transparência dada ao processo de avaliação feito em larga escala. Poderá servir, então, como uma referência para o trabalho do professor na

medida em que os eixos e as habilidades/capacidades avaliadas podem dar informações importantes para ajudar a orientar o trabalho ou (re)planejar as ações voltadas para favorecer a alfabetização. Isto não significa que este teste defina todos os conteúdos ou metodologias de ensino, até porque está limitado por uma matriz de referência e pelas características do instrumento (teste de múltipla escolha). Por isso, creditar a um exame externo a garantia da alfabetização das crianças aos oito anos de idade é uma visão simplista e equivocada.

Para alfabetizar letrando (concepção assumida pela Provinha Brasil) é preciso haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades sistematizadas, expressas no projeto pedagógico da escola e no currículo escolar. Nesse sentido, é necessário ampliar o leque de discussão e refletir sobre como o nível de avaliação externa pode se articular com a organização do trabalho desenvolvido na escola no sentido de viabilizar as aprendizagens, o que envolve os diversos atores do processo de ensino-aprendizagem.

A Provinha Brasil, assim, pode ser um instrumento útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos. O professor alfabetizador, ao compreender a função de uma avaliação padronizada, e buscar cotejar os dados da realidade de seus estudantes com o tipo de trabalho pedagógico realizado e com as condições objetivas que afetam esse trabalho, poderá implementar uma mediação pedagógica que atenda as reais necessidades das crianças e que se articule com uma avaliação formativa. Se esse exercício da interpretação dos dados coletados por meio de uma avaliação externa estiver ancorado em evidências que incidem sobre o trabalho pedagógico planejado e desenvolvido, fará com que o coletivo da escola se torne protagonista desse processo, comprometendo a todos com a qualidade da educação desenvolvida no interior de cada instituição.

## Referências

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. MEC/ SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 10**, de 26 de abril de 2007.

Brasil. \_\_\_\_\_. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação**. Teste 1 de Matemática. SEB/INEP, 2011.

\_\_\_\_\_. MEC/ INEP. **Provinha Brasil: reflexões sobre a prática**. Teste 1 de Leitura. SEB/INEP, 2012a.

\_\_\_\_\_. MEC/ INEP. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação**. Teste 1 de Leitura. SEB/INEP, 2012b.

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

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial-out. 2005.

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

\_\_\_\_\_. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no **Simpósio PNE: Diretrizes para avaliação e regulação da Educação Nacional**, 2011. Versão sujeita a modificações. Disponível em: [http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz\\_freitas.pdf](http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf). Acesso em 04 de maio de 2011.

FREITAS, L. C. [et al]. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S. (Coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL– GDF/SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO - SEDF. **Currículo da Educação Básica: Anos Iniciais**. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes pedagógicas do bloco inicial de alfabetização**. Brasília, 2012 (2ª ed.).

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. HUCITEC-ABRASCO: São Paulo, Rio de Janeiro, 1994.

MORAIS, A. G. de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 551-572, set.-dez. 2012.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: Estrela, A.; NÓVOA, A. (Orgs). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Lisboa: Educa, 1992, p. 155-173.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SACRISTÁN, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, Dimensão, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico**. 6ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).