



PROVINHA
BRASIL
Avaliando a alfabetização

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E DE ALUNOS SOBRE A PROVINHA BRASIL

Nome: *Camila Alves de Melo*

DISSERTAÇÃO

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Camila Alves de Melo

Representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil

Porto Alegre

2016

Camila Alves de Melo

Representações de professores e de alunos sobre a Província Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clarice Saete Traversini.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Melo, Camila Alves de
Representações de professores e de alunos sobre
a Provinha Brasil / Camila Alves de Melo. -- 2016.
137 f.

Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Provinha Brasil. 2. Avaliação em larga escala.
3. Escola. 4. Representação cultural. 5.
Governamento. I. Traversini, Clarice Salete, orient.
II. Título.

Camila Alves de Melo

Representações de professores e de alunos sobre a Província Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 28 jul. 2016.

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier – UFRGS

Profa. Dra. Flávia Obino Corrêa Werle – UNISINOS

Prof. Esp. David de Lima Simões – Inep/MEC

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração” (Antístenes)

Agradeço a Profa. Clarice Traversini, minha “mãe acadêmica”, por acreditar em mim e prezar pela minha sanidade mesmo quando eu decidia fazer duzentas coisas ao mesmo tempo. Obrigada por se preocupar comigo, por me incentivar e por estar ao meu lado desde a graduação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), meu agradecimento pela bolsa que me foi concedida, possibilitando que eu cursasse a pós-graduação com dedicação exclusiva. Também destino meu agradecimento ao cidadão brasileiro contribuinte que investiu na qualificação de mais uma aluna filha de mãe solteira e trabalhadora. Pude, durante o período do Mestrado, participar de eventos dentro e fora do Rio Grande do Sul, com auxílio financeiro da universidade, coisa que jamais imaginaria, enquanto aluna do Ensino Médio de escola pública, que pudesse vivenciar. Eu sou fruto das políticas públicas de incentivo à educação que se desenvolveram nas últimas décadas, que trouxeram novas perspectivas de futuro principalmente aos estudantes filhos de trabalhadores, que muitas vezes são os primeiros a cursar o Ensino Superior na família. Acredito que um país que deseja crescer, não só economicamente, mas em desenvolvimento humano, precisa investir nas pessoas de baixa renda. Portanto, deixo meu desejo de que esses incentivos só se ampliem, pois possibilitam que o estudante, pesquisador em formação, possa experimentar uma vivência intensa dentro da universidade, estimulando a atuação como docente na graduação, a participação em eventos e a escrita, não só da dissertação/tese, mas também de artigos, todos atuando como meio de divulgação do conhecimento gestado na universidade e como forma de prestação de contas à sociedade do recurso investido em nossa formação. Aproveito para agradecer a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Faculdade de Educação, que me acolhem há seis anos, por todas as vivências enquanto aluna e bolsista.

Aos professores: Adriana Thoma, Maria Luisa Xavier, Flávia Werle, Darlize Mello e David Simões, membros da banca avaliadora, meu agradecimento pela leitura atenta e pelas sugestões. Agradeço também aos colegas do grupo de pesquisa e do grupo de orientação: Marcos, Delci, Renata, Pâmela, João, Elenir, Tanise, Luciane, Juliana, Marco, Rosângela e Danielle. Obrigada pelo companheirismo e pela ajuda.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU/UFRGS), que primeiro me acolheu como bolsista de graduação (trabalhando na secretaria) e agora como aluna de mestrado. Lembro de um dia ter falado: “daqui um tempo eu vou estar do ‘lado de lá’ do balcão, entregando a dissertação...”. E não é que esse dia chegou?! Obrigada Elza, Neusa, Ciça, Marga, Gabriel, Guilherme, Roseli e Vivi. Agradeço a atual coordenação, Prof. Gilberto Icle e Profa. Maria Aparecida Bergamaschi, e também aos antigos coordenadores, Prof. Jorge Ribeiro e Profa. Maria Stephanou, que muito contribuíram em minha trajetória. Obrigada aos professores da COMPÓS, com quem dividi, junto com a Renata Sperrhake (colega de representação discente), muitas tardes de segunda. Aos colegas da pós-graduação, obrigada por confiarem a mim, durante esses dois anos, a tarefa de representa-los. Quero agradecer, em especial, a duas colegas: Renata e Lia. À Renata, que entre caronas, conversas, livros, ajudas, presentes, atas e pautas, foi minha grande companheira na pós-graduação. À Lia, colega desde a graduação, obrigada por me fazer rir mesmo quando a gente estava no olho do furacão com tantos compromissos: tua amizade fez esse percurso mais alegre.

Agradeço às professoras: Elisabete Garbin, Sandra Andrade, Luciana Piccoli, Maria Stephanou, Clarice Traversini e Marília Nunes, professoras titulares das disciplinas da graduação em que estagiei. Quero deixar pontuado que, através da realização de estágio docente, vi uma forma de poder retribuir o investimento feito em minha formação quando do recebimento da bolsa de Mestrado do CNPq desde o início do curso. Ressalto que, para a referida agência de fomento, o estágio docente em Ensino Superior é optativo, sendo uma opção política minha realizar estágio docente em todos os semestres (de 2014/2 a 2016/1) a fim de, como mencionado, retribuir o investimento e, também, qualificar minha formação docente. Aos meus alunos de graduação, obrigada pelos ensinamentos, pela confiança e pelo carinho.

Deixo meu agradecimento a Secretaria Municipal de Educação, pelo acolhimento e pela autorização para executar a pesquisa. Também pontuo o importante posicionamento da instituição em exigir uma contrapartida do pesquisador para a escola, isso é essencial dentro do que eu acredito sobre a pesquisa em educação. Sou grata também às escolas, às professoras e aos alunos que fizeram parte dessa pesquisa, sem os quais essas folhas estariam em branco. Obrigada por escreverem em minha trajetória enquanto pesquisadora, professora e ser humano.

Meu agradecimento a minha família (humana e canina) e aos meus amigos, pelo apoio incondicional e por compreenderem a minha loucura em alguns (vários) momentos. Deixo registrado meu final, e não mais do que muito especial, agradecimento a duas pessoas: Maria

Cristina e Tiago. Mãe, obrigada por me dar forças para continuar, por me ajudar com as tabulações, ouvir meus ensaios de defesa e por sempre me incentivar a estudar. Amor, obrigada pela paciência e companheirismo. Que cada minuto que passamos longe um do outro, por compromissos da vida acadêmica/profissional, possa, no futuro, nos gerar o conforto que nossos pais tanto sonharam para nós. Quando eu sonho, faço e refaço cada um dos meus planos na minha cabeça, tu figuras ao meu lado em todos eles.

Ao fim, retomo a frase de Antístenes: “a gratidão é a memória do coração”. Esse coração-escrevente, não poderia redigir nada que fosse impessoal, como a academia às vezes insiste em nos treinar para uma “escrita fria”. As memórias desse coração-muito-grato não são sintéticas (três folhas, como deu para ver), não são uma lista de nomes, não são mera burocracia... Elas são fruto de relações afetuosas e, por isso, deixam no papel rastros das memórias de um coração que pulsa. Muito obrigada!

*Mas quem fará a história mais geral, mais vaga, mais determinante também, do “exame” – **de seus rituais, de seus métodos, de seus personagens e seus papéis**, de seus jogos de perguntas e respostas, de seus sistemas de notas e de classificação? Pois nessa técnica tão delicada estão comprometidos todo um campo de saber, todo um tipo de poder. (FOUCAULT, 1987, p. 154) [grifo meu].*

RESUMO

Esta dissertação tem como problema de pesquisa: quais são as representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil? Objetiva: (1) identificar e problematizar as representações – significados, modos de operacionalização e usos – sobre a Provinha Brasil a partir das falas de professores de três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e (2) inventariar e analisar o que representa ser avaliado pela Provinha Brasil na perspectiva dos alunos. A Provinha Brasil é uma avaliação em larga escala com função diagnóstica, aplicada no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental, visando aferir os progressos no rendimento dos alunos (em leitura e matemática) e dar subsídio ao planejamento dos professores. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas de âmbito federal, estadual e municipal. Se enquadra em uma abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando as seguintes ferramentas metodológicas: entrevista semiestruturada, observação e “aula-conversa”, esta última ferramenta criada para produção dos dados junto aos alunos. Os conceitos-ferramentas utilizados na investigação foram: Representação cultural (HALL, 1997) e Governo (FOUCAULT, 1982). As análises mostraram que: os significados que as professoras atribuem à Provinha Brasil envolvem enxergá-la como um parâmetro, a partir da legitimação dos conhecimentos e habilidades abordados pelo exame, por serem similares aos que trabalham em suas salas de aula, mas que não têm fortes impactos nas suas práticas, sendo um reforço ao que elas já vinham observando sobre seus alunos. Os modos de operacionalização mostram que as professoras tentam tornar o momento de aplicação tranquilo, para que os alunos consigam fazer a prova e para que esse jeito de conduzir o processo, motivando os alunos, tenha impacto nos desempenhos. As professoras se põem contrárias a focar suas aulas na preparação dos alunos para “irem bem” na avaliação, mas os preparam, fazendo questões de múltipla escolha esporadicamente, para dar conta dos rituais de exame. Quanto aos usos, as professoras tentam “fazer desse limão uma limonada”, usando a Provinha Brasil dentro de sua potência, que é dar uma visão geral do desempenho da turma. Elas também apontam que interpretam os resultados, às vezes categorizando os alunos nos níveis que a avaliação propõe, e pensam ações para dar conta das aprendizagens não consolidadas pelos alunos. Os alunos representaram a avaliação como uma novidade bem aceita e trouxeram à tona significações partilhadas culturalmente sobre “prova”. Mesmo em menor número, alguns alunos também representaram a avaliação como um lugar de desconforto, a partir da insegurança, do nervosismo e das dúvidas, fruto de uma relação recém iniciada com o instrumento “prova”. Também relacionaram a avaliação à autorresponsabilização, trazendo outro significado partilhado culturalmente, uma vez que produzem uma ligação entre desempenho e futuro.

Palavras-chave: Provinha Brasil. Avaliação em larga escala. Escola. Representação Cultural. Governo.

ABSTRACT

This dissertation has as research problem: what are the representations from teachers and students about the Provinha Brasil? It aims to: (1) identify and problematize the representation – meanings, ways of operationalization and the uses – about the Provinha Brasil based on the talks of three teachers from 2nd grade of elementary school and (2) listing and analyze what represents being evaluated by the Provinha Brasil on the students' perspective. The Provinha Brasil is a large-scale assessment with diagnostic function that is applied at the beginning and at the end of 2nd grade of elementary school, aiming to assess the progress in student achievement (in reading and mathematics) and to contribute to teachers' lesson plan. The research was realized in three public schools from different spheres, federal, state and municipal. It is a qualitative research that uses as methodological resources: the semi structured interview, the observations and “class-talk”, this last one created to produce data with the students. The main concepts that were used in this investigation were Cultural Representation (HALL, 1997) and Government (FOUCAULT, 1982). The analyses revealed that: the meanings that teachers attribute to the Provinha Brasil involve consider it as a parameter, based on the legitimation of knowledge and abilities that are approached by the exam, because they are similar to the ones worked in their classrooms, but they do not have a strong impact in their practices, being considered a reinforcement to the things they have already observed about their students. The ways of operationalizing shows that the teachers try to make it a calm moment, in order to the students can answer the text and so that, this way of conducting the process, motivating the students, may cause an impact on their performance. The teachers do not put the focus of their classes on the preparation of their students to “do it well” in the evaluation, but they prepare them, proposing questions of multiple choice, occasionally, so the ritual of the exam is practiced. Concerning the uses, the teachers try to “make a lemonade out of lemons”, using the Provinha Brasil in its force, that is to give a general view from the group performance. They also point out that they interpret the results, sometimes categorizing the students in the levels proposed by the evaluation and planning actions to work on these nonconsolidated learning aspects of the students. The students represent the evaluation as a novelty well accepted and bring out meanings culturally shared concerning the meaning of “test”. Even though being in a small number, some students also represent the evaluation as a uncomfortable place, due to the insecurity, the jitters and the doubts, that come from a relation that began recently with the “test” as an instrument of assessment. They also associate evaluation and self-responsability, bringing out another meaning culturally shared, since they produce a connection between performance and future.

Keywords: Provinha Brasil. Large-scale assessment. School. Cultural representation. Government.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BM – Banco Mundial

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE/FAE/UFGM – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco

CEFOM – Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília

CEFORTEC – Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino da Universidade Federal de Ponta Grossa

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DAEB – Diretoria de Avaliação da Educação Básica

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FURG – Universidade Federal de Rio Grande

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-graduação em Educação

ProUni – Programa Universidade para Todos

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEB – Secretaria de Educação Básica

SINAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SiSU – Sistema de Seleção Unificada

SISUTEC – Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica

TRI – Teoria da Resposta ao Item

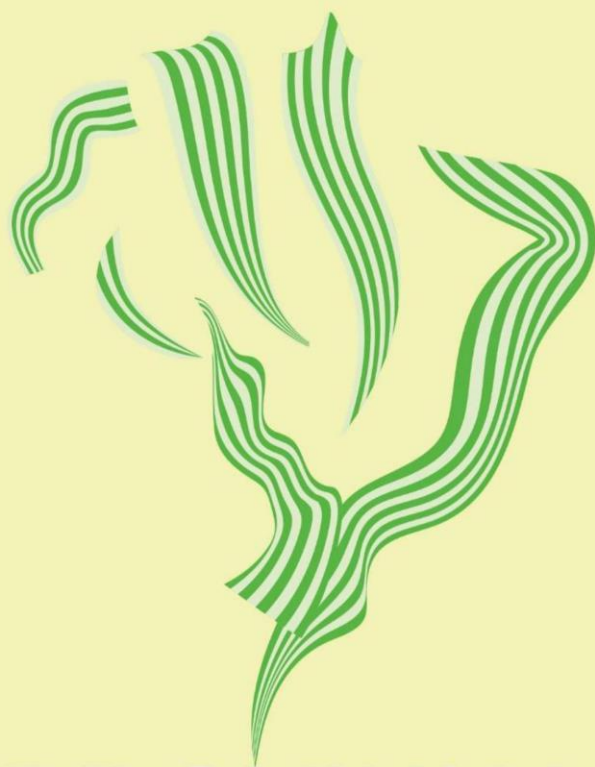
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 “PODEM ABRIR OS CADERNOS DE PROVA...” – O INÍCIO	14
2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONCEITO, CONTEXTO, CARACTERÍSTICAS E ESTUDOS	20
2.1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	21
2.2 CARACTERÍSTICAS DA PROVINHA BRASIL	28
2.3 ESTADO DA ARTE: ALGUNS ESTUDOS SOBRE A PROVINHA BRASIL	34
3 ASSINALANDO ALTERNATIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	42
3.1 REPRESENTAÇÃO CULTURAL E GOVERNAMENTO: “CONCEITOS-FERRAMENTAS”	42
3.2 A INVENÇÃO DO CAMINHO: METODOLOGIA	46
3.3 AS ESCOLAS-SEDE DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS	54
4 DO LIMÃO À LIMONADA: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES	59
4.1 “UM PARÂMETRO QUE VENHA A AUXILIAR O TRABALHO DO PROFESSOR NO SEU PLANEJAMENTO”: SIGNIFICADOS DA PROVINHA BRASIL	59
4.2 “EU TENTO NÃO FAZER UM MISTÉRIO”: MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DA PROVINHA BRASIL	65
4.3 “EU TENTO FAZER DESSE LIMÃO UMA LIMONADA”: USOS DA PROVINHA BRASIL.....	71
5 “AQUELE CADERNINHO AZUL CHEIO DE ATIVIDADES”: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS	77
5.1 REPRESENTA UM DIA DIFERENTE E UMA NOVIDADE BEM ACEITA	77
5.2 REPRESENTA LIDAR COM POSSÍVEIS DESCONFORTOS	86
5.3 REPRESENTA AUTORRESPONSABILIZAÇÃO	98
6 “ÚLTIMA QUESTÃO!”: CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICES	127



PROVINHA BRASIL

Avaliando a alfabetização

Nome: _____

CAD

LEITURA

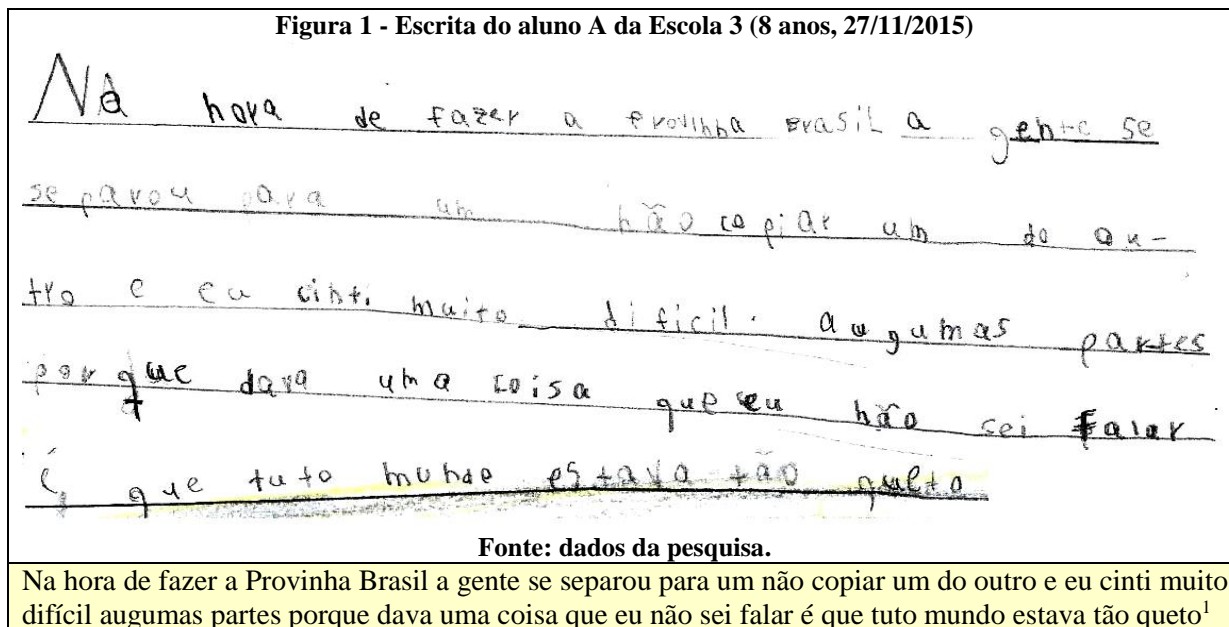
INEP

1 "PODEM ABRIR OS CADERNOS
DE PROVA..." – O INÍCIO

Capa do "Caderno do Aluno" de Leitura da
Provinha Brasil (Teste 1 - 2014)

1 “PODEM ABRIR OS CADERNOS DE PROVA...” – O INÍCIO

Figura 1 - Escrita do aluno A da Escola 3 (8 anos, 27/11/2015)



O que trago² acima é a escrita de um aluno do 2º ano do Ensino Fundamental, um dos sujeitos participantes desse estudo, que retrata, ou melhor, representa, seus sentimentos quando da ocorrência da aplicação da Provinha Brasil em sua turma. Essa escrita nos aponta para um dia atípico... Os ruídos se modificam quando há aplicação de provas nas escolas. Especialmente quando, nesse caso, tratamos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (compreendidos de 1º a 5º ano, com faixa etária entre seis e dez anos), em que as avaliações são pensadas e aplicadas de uma forma, em geral, diferente das propostas nos demais anos escolares e, também, das avaliações em larga escala, que são o tema deste estudo.

A problemática de pesquisa que envolve este estudo é: quais são as representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil? Nesse sentido, este trabalho objetiva: (1) identificar e problematizar as representações – significados, modos de operacionalização e usos – sobre a Provinha Brasil a partir das falas de professores de três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e (2) inventariar e analisar o que representa ser avaliado pela Provinha

¹ Opto por reproduzir, logo abaixo dos desenhos, a escrita dos alunos (que acompanha as produções plásticas) de forma fiel, apenas “traduzindo” (entre colchetes) alguma palavra que tenha ficado menos compreensível. Faço isso porque acredito que essa é uma forma de visibilizar o processo de alfabetização em seus diferentes níveis de hipóteses de escrita.

² Ao longo da presente escrita utilizarei, na maioria das vezes, a primeira pessoa do singular, influenciada pela linha de pesquisa a qual me filio, os Estudos Culturais em Educação. Essa posição vai ao encontro do que propõe Veiga-Neto (2014), quando defende o uso da primeira pessoa do singular em textos monoautorais e da primeira pessoa do plural quando da vontade do autor de trazer o leitor para o texto ou de indicar que uma pesquisa foi realizada em conjunto com outros.

Brasil na perspectiva dos alunos. Inclusive, para fins de explicação, essa introdução está intitulada com um enunciado que remete, justamente, a operacionalização da avaliação, seus protocolos e ritos: ao iniciar uma avaliação/prova, costumeiramente o ouvimos: “podem abrir os cadernos de prova”, por isso ele intitula esse início de trabalho. Os títulos de algumas seções têm, portanto, correlações com o universo das avaliações.

A Provinha Brasil, atualmente, é a primeira avaliação em larga escala a que os alunos da Educação Básica são submetidos. Opto pela Provinha Brasil, como foco de minha pesquisa, por ser aplicada a alunos recém ingressantes no processo de escolarização no Ensino Fundamental, que ainda estão “aprendendo a ser alunos”. Não nego que muitos estudantes possam ter vindo de um processo de escolarização na Educação Infantil, mas que a transição para o espaço do Ensino Fundamental, mais precisamente dos Anos Iniciais, carrega outras aprendizagens que constituirão o alunado. Quando se passa da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem aprender a organizar-se dentro do espaço de suas classes e a administrar diferentes artefatos escolares (como o caderno com pauta), elementos até então ausentes ou menos presentes em sua rotina. Uma rotina que irá incluir mais exigências para que se alfabetizem em diferentes áreas do conhecimento, exigindo também um determinado desempenho para que possam progredir para outras etapas. Ainda, nos tempos atuais, os alunos, a partir dos Anos Iniciais, se constituem tendo, além das avaliações internas, as avaliações externas e em larga escala como uma forma de avaliação que precisa ser aprendida: as questões, as alternativas, a marcação de respostas...

As avaliações em larga escala, em sua aplicação, se assemelham às “provas”, que são instrumentos de avaliação que utilizam a composição de turma com as classes dispostas de forma individual em fileiras e colunas, primam pelo silêncio e não permitem que os alunos peçam ajuda ao professor ou aos colegas quando têm dúvidas. Três pontos que, nos Anos Iniciais, geralmente ocorrem de forma diferenciada: as classes são dispostas em diferentes formatos (rodas, trios, duplas e etc.) para estimular a socialização, o silêncio é solicitado quando necessário e os alunos são estimulados a expressarem suas dúvidas e a consultarem os colegas e a professora a fim de saná-las.

O momento da aplicação de uma avaliação, seja ela interna ou externa, que se denomina “prova” é permeado por protocolos que regram: a disposição dos corpos no espaço da sala de aula, o direito a fala e ao questionamento e a interação com o outro (seja o professor ou os colegas). Acredito que a avaliação mediante provas seja gradativamente incorporada ao universo dos alunos com o passar dos anos de escolarização, sendo menos presente nos Anos Iniciais do que nos outros anos escolares. Isso não quer dizer que os alunos

dos Anos Iniciais não façam avaliações individuais, eles as fazem, só que são denominadas “atividades” e não são tão rígidas quanto à postura que se espera de um aluno “em prova”. Portanto, os alunos precisam aprender a fazer avaliações que carregam em si diferentes protocolos que regram, para mais ou para menos, suas formas de agir.

Ao fazer essas comparações objetivei ilustrar o quão diferente, na rotina dos Anos Iniciais, é a forma como as avaliações em larga escala são aplicadas, tornando a afirmar: é um dia atípico! Mas, também, é um dia que contribui na constituição desses sujeitos enquanto alunos e nas suas representações sobre avaliações e sobre escola. Portanto, escolhi a Provinha Brasil por ser a primeira avaliação externa e em larga escala a que os estudantes são submetidos e por desejar ver como alunos e professores se veem diante de uma avaliação um tanto diferente – como illustrei – das que estão acostumados a praticar.

O meu interesse em pesquisar sobre avaliações em larga escala começou em 2013, quando presenciei a aplicação da Provinha Brasil em minha turma de estágio obrigatório do curso de Pedagogia e, nesse momento, comecei a inventariar algumas dúvidas e inquietações sobre aquelas avaliações. Mobilizada em estudar as avaliações em larga escala, acompanhei a realização dessas avaliações em uma das escolas que sedia esse estudo nos anos de 2013, 2014 e 2015 (primeiro semestre) e esse acompanhamento foi determinante para desencadear o estudo proposto. Também a participação como fiscal coordenadora de sala no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2012 e como fiscal de sala no vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) nos anos de 2011, 2012, 2013, 2015 e 2016, me proporcionou a possibilidade de comparação dos protocolos de avaliação – prova – a que são submetidos estudantes em diferentes faixas etárias.

Desde o princípio pensei em situar minha pesquisa dentro do ambiente escolar, na implicação dos processos de avaliação nos sujeitos desse lugar. Isso implica em descentrar o foco das políticas públicas e das estatísticas, da “visão macro” das avaliações em larga escala, para focalizar o “micro”: o “antes, durante e depois” da aplicação dessas avaliações a partir do que pensam os principais envolvidos nelas: professores e alunos. Proporcionar vez e voz aos sujeitos escolares para que apresentem suas representações sobre os processos avaliativos aos quais são submetidos: pensar a tal “visão micro” em relação à macro, e não o contrário, ou seja, pensar os “sujeitos em avaliação” e não a “avaliação dos sujeitos”, colocando o agente em primeiro lugar. Por “sujeitos em avaliação”, compreendo não somente os alunos, porque também através deles são medidos, por consequência, o trabalho dos docentes e a escola como um todo.

Justifico, então, a relevância dessa temática pela importância de estudar uma avaliação que tem a intenção de ser um importante instrumento para qualificar o trabalho docente e a educação brasileira. Ainda como justificativa apresento o fato de que os estudos que envolvem avaliações em larga escala, muitas vezes priorizam a análise dos próprios instrumentos, das estatísticas que são produzidas a partir das avaliações e das políticas públicas que as acompanham. No caso da Provinha Brasil, a busca pelo estado da arte, que será descrito posteriormente, evidenciou que a maioria dos estudos feitos até então tendem a focar na área da linguagem, através da análise do instrumento quanto a perspectiva da leitura, da escrita, da alfabetização e do letramento. Ainda dentro do levantamento do estado da arte, mesmo que em número bem menor que os estudos com foco na linguagem, os trabalhos com foco nos professores representam o segundo eixo mais estudado. Os alunos, no entanto, foram um dos menores alvos dos estudos acadêmicos sobre a Provinha Brasil, com apenas um trabalho localizado sobre o tema. Acredito que tão relevante quanto a análise do instrumento em si, é importante saber o que pensam sobre as avaliações aqueles que são avaliados por elas, tanto os professores, como também os alunos.

O presente estudo está ancorado no campo dos Estudos Culturais em Educação, a partir do conceito de “Representação cultural”, de Stuart Hall (1997), mas também se aproxima dos Estudos *Foucaultianos*, mediante o uso do conceito de “Governo”, de Michel Foucault (1982). Esses serão os conceitos-ferramentas – que delimitam o lugar teórico no qual o pesquisador se situa – compreendidos como ferramentas teóricas para operar com os dados produzidos, colocando-os como lentes sobre a temática, ajudando a olhá-la. Pode-se dizer, portanto, que neste trabalho as avaliações em larga escala serão compreendidas como um campo em que são acionadas representações e como uma forma de governo dos sujeitos escolares.

Esse estudo se configura dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa, ambientada em três escolas públicas de Porto Alegre, sendo uma municipal, uma estadual e uma federal, com a participação de uma turma – e seus respectivos alunos e professores – de 2º ano do Ensino Fundamental de cada uma das escolas. Utiliza três ferramentas metodológicas: entrevista semiestruturada, observação e aula-conversa, esta última uma criação própria para a produção dos dados junto aos alunos. A produção dos dados foi realizada durante o segundo semestre de 2015, durante os meses de novembro e dezembro, quando ocorria a aplicação do Teste 2 da Provinha Brasil do referido ano.

Esse trabalho está dividido em seis partes. No presente capítulo, o primeiro deles, intitulado “*Podem abrir os cadernos de prova...*” – *O início*, consta a introdução desse

estudo. É composto pela apresentação do problema e dos objetivos de pesquisa, da temática e da sua justificativa de relevância, de uma breve descrição dos conceitos-ferramentas utilizados, de aspectos referentes à metodologia e, por fim, da descrição de cada uma das partes que compõem o trabalho.

Já na segunda parte, *Avaliações em larga escala: conceito, contexto, características e estudos*, abordo o conceito de avaliação em larga escala, trago a contextualização dessas avaliações – no âmbito da Educação Básica – no país. Após, faço uma descrição aprofundada sobre a Provinha Brasil e suas características. Por último, descrevo o “estado da arte” que traz alguns estudos já produzidos sobre a Provinha Brasil.

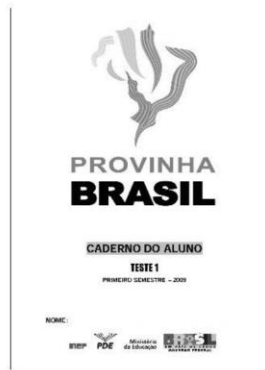
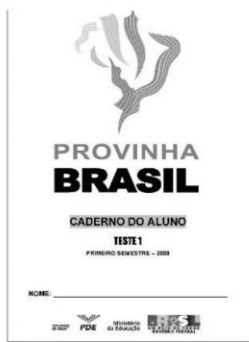
Na terceira parte, *Assinalando alternativas teórico-metodológicas*, são abordados os conceitos-ferramentas que embasam a pesquisa. Após, é apresentado o detalhamento da abordagem metodológica e das ferramentas utilizadas para a produção³ dos dados da pesquisa. Na última parte dessa seção, é apresentada a contextualização das escolas-sede da pesquisa e a descrição dos sujeitos que fazem parte do estudo.

A quarta parte, *Do limão à limonada: representações dos professores*, evidencia quais os significados da avaliação, como as professoras a colocam em prática em suas salas de aula e quais os usos que dão a ela. Portanto, está dividida em três seções, que abordam (1) os significados, (2) os modos de operacionalização e os (3) usos da Provinha Brasil atribuídos pelas professoras da pesquisa.

Na quinta parte, intitulada *“Aquele caderninho azul cheio de atividades”*: *representações dos alunos*, está dividida em três seções: (1) representa um dia diferente e uma novidade bem aceita, (2) representa lidar com possíveis desconfortos e (3) representa autorresponsabilização. Os títulos das respectivas seções já dão uma ideia do que representou, para os alunos participantes do estudo, ser avaliado pela Provinha Brasil.

Por fim, na sexta parte: *“Ultima questão!”*: *considerações finais*, retomo o problema de pesquisa e objetivos, fazendo uma síntese do caminho trilhado. Também apresento contribuições do meu estudo para a Educação Básica, para a pós-graduação e para a reflexão sobre o instrumento “Provinha Brasil”. Por fim, aponto algumas aprendizagens da trajetória de pesquisadora em formação, construídas ao longo do Mestrado, e esboço alguns possíveis futuros caminhos de pesquisa.

³ Utilizo o termo “produção” ao invés de “coleta” de dados. Isso se deve ao entendimento de que os dados não estão “prontos para serem colhidos”, mas sim que eles são resultados de uma produção/construção dos sujeitos envolvidos, pesquisador e pesquisado, influenciando, portanto, as subjetividades de ambos.



2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONCEITO, CONTEXTO, CARACTERÍSTICAS E ESTUDOS

Capas do “Caderno do aluno” da Provinha Brasil de Leitura de 2008 a 2016.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONCEITO, CONTEXTO, CARACTERÍSTICAS E ESTUDOS

Avaliação é um conceito polissêmico e seus sentidos podem contemplar diversas áreas, sejam elas educacionais ou não. A avaliação é um tema amplamente estudado dentro do campo da Educação e representa um ponto importante da rotina escolar. A avaliação pode ser “dividida” de várias formas e, para o presente estudo, interessa a seguinte divisão:

- **Avaliação interna:** aquela que é feita, aplicada e respondida pelos próprios sujeitos que integram determinado ambiente escolar.
- **Avaliação externa:** é quando o instrumento vem de fora da escola e os sujeitos que estão dentro dela são submetidos ao processo avaliativo. Este é o caso das avaliações em larga escala.

Como “avaliação” é um tema amplo e que abrange várias tipologias e concepções, é necessário que se faça um recorte, portanto, esse trabalho centrará nesta última “fatia” da avaliação, enfocando um processo de avaliação em larga escala proposto em âmbito federal, intitulado “Provinha Brasil”.

Avaliação em larga escala e avaliação externa são conceitos inseparáveis. Flávia Werle (2010) aponta que “avaliação externa” indica qual é o tipo de avaliação e “em larga escala” indica a abrangência (WERLE, 2010, p. 22). Para a autora a “[...] avaliação externa pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais.” (WERLE, 2010, p. 22), sendo esta avaliação o contrário das avaliações internas, que são as realizadas por agentes do próprio ambiente escolar. Sobre o conceito de avaliação em larga escala, a autora afirma:

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 um 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 com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema. Portanto, a avaliação de larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas. (WERLE, 2010, p. 22).

As avaliações em larga escala não servem para ver as individualidades de cada instituição e seus sujeitos, mas sim para dar uma noção do todo. É exatamente essa ideia que

Werle (2010) desenvolve, metaforicamente, ao relacionar às avaliações em larga escala às florestas: olhando o conjunto, não é possível determinar a espécie de cada árvore, seu caule, flores e frutos, apenas é possível ter noções gerais sobre floresta. Nesse sentido, florestas e instituições escolares têm muito em comum, tendo em vista a quantidade vasta de árvores que podemos ter em uma floresta e a quantidade de escolas que se têm atuantes hoje no Brasil: são dimensões e proporções muito grandes para, em uma análise ampla, contemplar as individualidades. Por isso ter uma avaliação padronizada, em larga escala, pode ser uma alternativa para conhecer “o todo”, que é importante, embora deixe de abordar aspectos igualmente relevantes sobre “as partes”, estes mais contemplados nas avaliações internas.

Para que as avaliações em larga escala ocorram, é necessário definir matrizes de referência, ou seja, um recorte na vasta gama de conhecimentos, que será utilizado como conteúdo de avaliação. Assim como na avaliação em larga escala não é possível “individualizar cada uma das árvores da floresta”, é impossível criar itens que abarquem todos os conhecimentos já produzidos pela humanidade. É necessário fazer um recorte, e nesse sentido são criadas as matrizes, elaboradas em conjunto com pesquisadores e especialistas de diversas universidades brasileiras e representantes de órgãos públicos vinculados à Educação.

As avaliações em larga escala não substituem as avaliações dos alunos feitas pelos professores no contexto de sua turma, nem a avaliação da instituição feita pelo grupo de professores, gestores e demais funcionários nela lotados. São, portanto, avaliações distintas e complementares, todas com relevante importância para o ambiente escolar.

A próxima seção tratará das avaliações em larga escala da Educação Básica no contexto brasileiro, contemplando as iniciativas de âmbito federal. Será apresentada uma síntese dessas avaliações vigentes na atualidade.

2.1 AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Werle (2010, p. 26) aponta que a avaliação em larga escala no país “[...] se desenvolve num quadro panorâmico mundial de disseminação de tais mecanismos, uma contaminação propiciada por organismos e projetos internacionais.”. Portanto, em um momento em que há a busca de diferentes países pela aferição de rendimentos e resultados em educação. Alguns organismos internacionais, precursores nas práticas avaliativas em larga escala, vêm a dar

subsídios para a organização desses instrumentos no país. Werle (2011) ao traçar um histórico das avaliações em larga escala da educação básica, refere que é na década de oitenta que o Ministério da Educação (MEC) passa a centrar seus estudos nesses modelos de avaliação. Além do desejo de instaurar uma avaliação ampla do sistema de ensino público, o Ministério também passa a receber as demandas de resultados das ações firmadas em acordo com instituições financeiras internacionais, fatores que contribuem para fortalecer o desenvolvimento das avaliações em larga escala. A autora aponta que é na década de noventa que a responsabilidade pelas avaliações em larga escala passa a ser do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴, portanto o “[...] o sistema de avaliação assume um novo perfil reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).” (WERLE, 2011, p. 775). Ao delegar a responsabilidade pelas avaliações a uma autarquia federal, qual seja o Inep, há um afastamento do envolvimento nas avaliações protagonizado pelas universidades e seus pesquisadores e também ocasiona o desenvolvimento de avaliações próprias pelas instâncias estaduais e municipais.

Os anos noventa são marcados pela busca de fundos para o financiamento da Educação Básica, a fim de qualifica-la, e também pela difusão das avaliações em larga escala em âmbito nacional (WERLE, 2011). O investimento de recursos tem, portanto, papel central nessa difusão, tendo em vista que quando há investimentos de dinheiro público e empréstimos de órgãos internacionais para financiamento da educação pública, deve haver instrumentos de diagnóstico das contribuições dos valores aplicados. Ou seja, para melhorar a situação da educação há a definição de ações e investimento de verba, já a aplicação dessa verba deve ser feita no que foi acordado nas ações e uma estratégia de monitoramento disso pode ser as avaliações em larga escala. São os anos dois mil que marcam a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), fato importante na história das avaliações em larga escala, pois a educação brasileira começa a ser pensada seguindo critérios e parâmetros internacionais de qualidade.

Outro marco importante dentro do histórico nacional das avaliações em larga escala é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007. Atualmente, o Ideb é composto dos resultados da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEK), da

⁴ O site do Inep traz a seguinte definição: “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.”. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e do Censo Escolar, que produzem dados sobre o fluxo escolar e o desempenho dos alunos. O Ideb é um indicador educacional que deseja medir a qualidade das escolas e estabelecer, a cada cálculo, novas metas para as instituições de ensino, que devem superar os resultados obtidos a cada edição. A meta traçada, inicialmente, é que as escolas brasileiras alcancem, até 2022, o indicador de 6 pontos, que corresponderia a uma média de qualidade equiparada a de países desenvolvidos.

Sobre os indicadores, Ruben Klein e Nilma Fontanive argumentam que: “Um sistema educacional eficaz é aquele em que os alunos aprendem, passam de ano e concluem a educação básica. [...] Para verificar o cumprimento desse objetivo, são necessários indicadores de resultados educacionais [...]” (2009, p. 19). Já Valdecir Soligo aponta que “[...] para a educação, os indicadores são estatísticas que possibilitam formular avaliações sobre aspectos essenciais do funcionamento dos sistemas educativos” (2012, p.18). Sendo assim, os indicadores são, de forma simplificada, os números obtidos através das avaliações. A partir deles, são criadas as estatísticas educacionais, que desejam traçar um panorama da qualidade da educação e dar embasamento para a ação dos gestores públicos.

Sandra Sousa e Romualdo Oliveira afirmam que a “[...] discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação.” (2010, p. 796). Já Werle aponta: “As diferentes modalidades de avaliação em larga escala praticadas no sistema educacional brasileiro acompanham um discurso de ênfase na qualidade (pressão por informação, entender o problema e orientar soluções) [...]” (2010, p. 34). Ou seja, as avaliações em larga escala podem ser entendidas como uma forma de monitorar a educação pública, criando indicadores, estatísticas, e números em geral para diagnosticar possíveis problemas e pensar políticas públicas para saná-los, a fim de que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e em condições de equidade.

Pairam sobre as avaliações em larga escala, protagonizadas em âmbito federal, esses dois conceitos: qualidade e equidade. Essas duas palavras são recorrentes nos documentos que instituem as avaliações, pelo discurso atual do acesso à educação pública e de qualidade para todos. Luiz Dourado e João Oliveira afirmam que “[...] qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico.” (2009, p. 203-204). Ou seja, o conceito de qualidade não se põe fixo e imutável, mas é compreendido a partir do que os autores definem de “perspectiva polissêmica”, na qual “[...] a concepção de mundo, de sociedade e de educação evidencia e define os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as

propriedades e os atributos desejáveis de um processo educativo de qualidade social.” (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 202). Portanto, conceituar qualidade é um movimento complexo, como exposto por Ocimar Alavarse, Maria Bravo e Cristiane Machado (2013, p. 19): “[...] a conceituação e o dimensionamento da qualidade da educação escolar se constituem num complexo problema político e pedagógico, pois concentram leituras da sociedade, da escola e das relações que entre elas se estabelecem.”. Embora a palavra seja amplamente utilizada discursivamente, pouco se define sobre o que é a tal qualidade desejada. Entretanto, pode-se inferir, a partir dos discursos atuais, que o aspecto central para definir a “educação de qualidade”, prioritariamente, é o aprendizado e a aprovação dos alunos, tal como afirmam Creso Franco, Fátima Alves e Alícia Bonamino (2007, p. 991): “[...] o princípio do Ideb é o de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano”. Essa concepção de qualidade também pode ser vista nas avaliações em larga escala como um todo. Alguns estudos da atualidade que se ocupam da questão da qualidade relacionada às avaliações em larga escala são os de Cristiane Machado e Ocimar Alavarse (2014), Dulce Voss e Maria Garcia (2014), Sandra Sousa (2014) e Carlos Cury (2014).

O conceito de equidade, entendido como acesso igual para todos, vem sendo incorporado ao lado da qualidade nos últimos anos, pois acredita-se não bastar a definição de um padrão de excelência para a educação, é necessário que todos os alunos tenham igual acesso ao que se pensa por educação de qualidade. Nesse sentido, Antonio Ronca aponta que “A relação entre indicadores da qualidade da educação e equidade é de fundamental importância no contexto atual da sociedade brasileira, profundamente marcada pela desigualdade.” (2013, p. 81). Qualidade e equidade são dois temas importantes para compreender a educação pública e merecem estudos específicos e aprofundados. No entanto, na presente dissertação, as escolhas feitas não deixaram brecha para um estudo aprofundado sobre essas duas perspectivas importantes das avaliações em larga escala, que ficam para estudos futuros.

As avaliações em larga escala estão segmentadas em planos federais, estaduais e municipais (WERLE, 2010). Adriana Bauer *et al.* (2015) apontam que 20 dos 27 estados contam com avaliações próprias. Quanto as propostas de avaliação municipais, os autores afirmam que cerca de 30% dos municípios brasileiros, possuem avaliações externas e que cerca de 16% pretendem organizar avaliações próprias em breve. Os autores ressaltam que essas avaliações externas de iniciativa dos municípios contemplam avaliação de alunos, avaliação institucional ou avaliação de profissionais. Adriana Bauer *et al.* (2015) também referem a grande adesão às iniciativas federais que, dos municípios respondentes da pesquisa

feita pelos autores, indicaram que participam da Provinha Brasil 97%, da Prova Brasil 90% e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) também 90%.

Dentro das iniciativas de avaliação em larga escala de âmbito estadual, é importante ressaltar que o governo do estado do Rio Grande do Sul iniciou com essas iniciativas em 1996 e que, em 2005, ocorre a primeira aplicação da avaliação que compõe o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). O SAERS, em sua última aplicação, datada de 2011, avaliou escolas da rede pública estadual (urbanas e rurais) e também da rede municipal e privada que aderirem a avaliação. Foram avaliadas turmas de 2ª e 5ª série ou 3º ano e 6º ano (no primeiro caso para escolas que tem Ensino Fundamental de 8 anos e no segundo caso de 9 anos) e 1º ano do Ensino Médio. A avaliação é composta de teste de aprendizagem (nas áreas de Português e Matemática) direcionado aos alunos e também de questionários respondidos por diretores, professores e alunos⁵. Cito um estudo sobre o SAERS, de Carmen Koetz e Flávia Werle (2012), que trata sobre a trajetória do Sistema e conclui que as mudanças de governo foram impactantes na avaliação educacional protagonizada pelo estado.

Centrarei a atenção nas avaliações em larga escala de âmbito federal, tendo em vista que este é o foco da minha pesquisa. Atualmente há em vigência avaliações em larga escala organizadas, em âmbito federal, nos diferentes níveis educacionais, desde a Educação Básica até a Pós-graduação. Quanto à Educação Básica, há seis avaliações em vigência, todas sob responsabilidade do Inep e compostas por diferentes instrumentos, que incluem testes de desempenho e questionários contextuais ou socioeconômicos. Essas avaliações possuem diferentes características, conforme ilustro em síntese:

Quadro 1 – Características das avaliações em larga escala da Educação Básica de âmbito federal

Avaliação	Características
Provinha Brasil	Instituída em 2007, com primeira edição em 2008, é uma avaliação por adesão voluntária, tendo aplicação duas vezes por ano junto aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Tem função diagnóstica, visando fornecer dados para o professor sobre o rendimento dos alunos nas áreas de Leitura e Matemática. <i>Site:</i> http://provinhabrasil.inep.gov.br/
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Instituída em 2012, com primeira edição em 2013, a ANA é uma avaliação censitária, tendo aplicação anual e direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública. É a avaliação oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), composta de teste de desempenho (de Língua Portuguesa e Matemática) e

⁵ Informações sobre o SAERS obtidas na página: <<http://www.saers.caedufjf.net/o-programa/>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

	<p>questionários contextuais, visando medir os níveis de alfabetização dos alunos para traçar um panorama da efetividade das ações do PNAIC. Teve aplicações no ano de 2013 e 2014, sendo interrompida no ano de 2015, ao que indica, terá aplicação de dois em dois anos.</p> <p><i>Site:</i> http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana</p>
Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	<p>Criada em 2005, a ANEB é amostral. Inclui alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos e também alunos do 3º ano do Ensino Médio, da rede pública e privada (rural e urbana). São avaliadas as competências em Português, Matemática e Ciências. Além do teste de desempenho, há questionários contextuais preenchidos por estudantes, professores, diretores e também pelos aplicadores da avaliação.</p> <p>Tem como foco a gestão da educação básica. É complementar a ANRESC, com aplicação de dois em dois anos e compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).</p> <p><i>Site:</i> http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc</p>
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como “Prova Brasil”	<p>Criada em 2005, a ANRESC é censitária e tem como foco o fornecimento de dados sobre as aprendizagens de alunos matriculados na rede pública de ensino (rural e urbana), de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos. São avaliadas as competências em Português, Matemática e Ciências. Além do teste de desempenho, há questionários contextuais preenchidos por estudantes, professores, diretores e também pelos aplicadores da avaliação.</p> <p>Tem como foco aferir qualidade, equidade e eficiência das escolas brasileiras. É complementar a ANEB, com aplicação de dois em dois anos e compõe o IDEB.</p> <p><i>Site:</i> http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc</p>
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)	<p>O exame é realizado anualmente desde 2002, com participação voluntária e gratuita e visa conceder certificados de conclusão do Ensino Fundamental e Médio para brasileiros residentes no Brasil ou no exterior que estão em faixa etária fora da aconselhada pela seriação escolar. A partir de 2009 passa a certificar apenas a conclusão do Ensino Fundamental para residentes no Brasil, pois o ENEM passa a fornecer atestados de conclusão do Ensino Médio. Para os residentes no exterior o exame ainda certifica para as duas etapas.</p> <p><i>Site:</i> http://encceja.inep.gov.br/</p>
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	<p>Criado em 1998, com realização anual, objetiva aferir as aprendizagens dos alunos ao final do Ensino Médio e, desde 2009, vem sendo utilizado pelas universidades como forma de ingresso, substituindo gradualmente as provas de “vestibular”. A nota do ENEM compõe o ingresso nas universidades por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que seleciona alunos para as instituições superiores públicas, e o Programa Universidade para Todos (ProUni), que seleciona alunos de baixa renda para bolsas em universidades particulares. Além disso, é utilizado como forma de ingresso em alguns cursos técnicos, a partir do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC). É pré-requisito para os alunos que desejam firmar contratos de financiamento da educação superior pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e para obtenção de bolsas de intercâmbio pelo Ciência sem Fronteiras. Recentemente o ENEM</p>

	também se ocupa de fornecer certificado de conclusão de Ensino Médio para os que obtiverem uma pontuação mínima estipulada em cada área do conhecimento avaliada no exame. Além do teste de desempenho, o ENEM também solicita o preenchimento de questionário socioeconômico no ato da inscrição. Site: http://enem.inep.gov.br/
--	---

Fonte: síntese de autoria própria.

Em 2015 e 2016 foram anunciadas, pelo Ministério da Educação, novas iniciativas de avaliação em larga escala da Educação Básica em âmbito federal. Em 2015 foi anunciada a Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI)⁶, a partir de um movimento que iniciou em 2011 e da meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), sendo a primeira avaliação em larga escala criada, em âmbito nacional, para esta etapa da Educação Básica. A avaliação está prevista para ocorrer a cada dois anos, tendo início previsto para 2017. Ao contrário das avaliações descritas anteriormente, não haverá uma prova que vise medir a aprendizagem dos alunos, as estratégias de medição da qualidade das instituições envolverão a avaliação de outras dimensões, quais sejam: acesso e oferta de vagas, infraestrutura, recursos pedagógicos, profissionais, gestão do sistema e gestão da unidade. É uma avaliação que ainda está em fase inicial e não há maiores informações sobre seu funcionamento. Já março de 2016 o Ministério da Educação divulgou, em sua conta oficial na rede social “Facebook”⁷, que os jovens e adultos terão um novo exame direcionado a certificação do Ensino Médio. Até a data de finalização da presente dissertação não foram publicadas maiores informações.

Também, nos últimos anos, está acontecendo uma reorganização nos sistemas de avaliação dentro do MEC. O SAEB, criado na década de 90, primeiramente envolvia uma única avaliação homônima; em 2005 houve uma reestruturação que definiu que o sistema passaria a ter duas avaliações: ANEB e ANRESC; já em 2013, a ANA passa a ser aglutinada também ao SAEB⁸. Em maio de 2016 foi anunciado pelo então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB), que substitui o modelo do SAEB e engloba as avaliações: ANEI, Provinha Brasil, ANA, ANEB e ANRESC. Na data do anúncio do novo sistema, o ministro afirmou que a novidade do SINAEB é incorporar nas avaliações – além da aprendizagem e do fluxo (já avaliadas pelo

⁶ As informações citadas sobre a ANEI foram obtidas a partir do material criado pelo Inep e disponibilizado no site da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Disponível em: <https://undime.org.br/uploads/documentos/phpZF2CCS_5582e31e09aba.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

⁷ A notícia sobre o novo exame para os Jovens e Adultos está disponível em: <<https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos/a.516922078355611.1073741825.188209857893503/1002120323169115/?type=3&theater>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

⁸ Informações obtidas no site do Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

modelo do SAEB) – os quesitos: governança, indicadores internacionais e formação docente.⁹ É importante salientar que o país vive um momento de grandes embates políticos e que os sistemas e as suas avaliações, além de sofrerem as adaptações necessárias a adequação dos novos tempos, também sofrem modificações de acordo com o entendimento de quem opera a máquina pública.

Por fim, dentro do contexto das avaliações em larga escala, também é importante mencionar que a ampla maioria utiliza como metodologia de análise do desempenho dos estudantes nos testes de aprendizagem a Teoria da Resposta ao Item (TRI). De acordo com Klein e Fontanive (2009, p. 20):

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos, cuja origem remonta a década de 1950, mas que somente começou a ter maior aplicabilidade nos anos 1980, graças ao rápido desenvolvimento da metodologia estatística e computacional. A TRI modela a probabilidade de o aluno acertar o item em função de características do item e de uma variável latente (não observável) do aluno que representa sua proficiência (habilidade). Uma das propriedades da TRI é a invariância dos parâmetros dos itens obtidos de grupos diferentes de alunos testados, e dos parâmetros de proficiência baseados em grupos diferentes de itens, exceto pela escolha de origem e escala e portanto ambos são arbitrados.

Com a TRI é possível categorizar os alunos em níveis de proficiência, de acordo com as alternativas por eles escolhidas dentro de um item (questão), que dirão de sua maior ou menor aptidão dentro da habilidade requerida pelos itens. Ainda, dentro da TRI é possível visibilizar questões em diferentes graus de dificuldade. É um sistema complexo, que começa a ser utilizado nas avaliações em larga escala nacionais em 1995, através do SAEB, aos moldes do que já ocorria em outros países.¹⁰

A presente seção tratou das avaliações em larga escala da Educação Básica de âmbito federal de forma mais geral, enquanto a próxima focará na Provinha Brasil. Tratará de suas características, aprofundando as informações sobre essa avaliação que é o foco do estudo proposto.

2.2 CARACTERÍSTICAS DA PROVINHA BRASIL

⁹ Informações extraídas da notícia divulgada no site do Ministério da Educação, disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/35911-novo-sistema-de-avaliacao-ajudara-escolas-a-reduzir-desigualdades-e-melhorar-a-gestao>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

¹⁰ Para saber mais sobre a TRI e as avaliações em larga escala, ver a Nota Técnica sobre a aplicação da TRI no ENEM, disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2016.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo governo federal em 24 de abril de 2007, é criado acompanhado de um total de vinte e oito diretrizes chamadas “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, visando a melhoria da qualidade da Educação Básica a partir do compromisso firmado entre o poder público e a sociedade. A segunda diretriz do Plano é: “II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007a, n.p.). É a partir desse movimento que é criada a avaliação da alfabetização “Provinha Brasil”, instituída¹¹ também em abril de 2007, concomitantemente aos planos. Segundo o guia de correção e interpretação dos resultados (BRASIL, 2015f), a avaliação é de responsabilidade do Inep, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb), contando com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e também de universidades integrantes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC. A página do Inep traz informações sobre as participações na elaboração da Provinha Brasil (BRASIL, [entre 2008 e 2015], n.p.):

Tanto para elaboração da matriz de referência quanto dos itens de prova houve a colaboração de técnicos do Inep e de diversos Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores:

- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale);
- Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Ceform);
- Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino da Universidade Federal de Ponta Grossa (Cefortec);
- Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (Ceel);
- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed). (BRASIL, [entre 2008 e 2015], n.p.)

O nome da avaliação, talvez, faça referência a “Prova Brasil”, que é aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos; o diminutivo, ao meu ver, é aplicado como forma de fazer referência a uma prova aplicada a alunos de menor idade ou como um “ensaio” para a Prova Brasil. Cabe ressaltar que no *site* do Inep¹² e os kits de prova a intitulam como: “Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil”. A denominação da prova é um tema que gera polêmica. Em uma perspectiva crítica, Maria Teresa Esteban

¹¹ Instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=26/04/2007>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

¹² Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

aponta: “[...] uma ‘provinha’, assim no diminutivo, pode parecer um modo de aproximar o exame do contexto infantil. Nesse sentido, reforça o estereótipo da criança como sujeito de ‘segunda classe’, incapaz, alguém que se prepara para ser, mas ainda não é.” (2008, n.p.).

Os objetivos da Provinha Brasil são:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007b, p. 4)

Antes da primeira aplicação oficial, em abril de 2008, o Inep submeteu o instrumento a um pré-teste com 20 mil alunos de diferentes regiões do país. A Provinha Brasil, distribuída a todas as 27 unidades federativas brasileira, é direcionada aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Pode ser vista como um instrumento que visa avaliar o processo de aprendizagem, por ter duas aplicações: uma no início e outra no final do ano, chamados de Teste 1 e Teste 2, visando aferir os progressos dos alunos quanto a leitura e a matemática. Sua aplicação é feita pelo professor regente de turma ou por pessoa responsável designada pela secretaria de educação, embora mais comumente seja aplicada pelos próprios professores. Inclusive, a aplicação feita pelos professores é referida como positiva devido à familiaridade e ao envolvimento com os alunos. A Provinha Brasil é diferente das demais avaliações em larga escala pois visa abranger o processo e tem maior participação dos professores, que aplicam os testes e fazem a interpretação dos resultados.

A avaliação apresenta duas matrizes de referência, uma para leitura e outra para matemática. As matrizes de referência são a base para a elaboração do instrumento de avaliação. Nelas constam listas das habilidades (também chamadas de descritores) que são esperadas, nessas duas áreas, para um aluno que esteja frequentando o 2º ano do Ensino Fundamental. Eis um exemplo de como as matrizes se organizam: a matriz de leitura da Provinha Brasil (BRASIL, 2015f) é dividida em dois eixos: (1) apropriação do sistema de escrita e (2) leitura. Dentro do eixo (1) apropriação do sistema de escrita, há o descritor: “reconhecer letras”, dentro desse descritor amplo, há vários descritores mais específicos, como: “identificar letras do alfabeto”. Portanto, isso é o que se espera que o aluno que esteja frequentando o 2º ano do Ensino Fundamental seja capaz: reconhecer letras, identificando as letras do alfabeto. Por isso, as questões (também chamadas de itens) da prova serão elaboradas tendo como base, como referência, os descritores, isso significa, conforme o exemplo anterior, que haverá questões em que eles terão que utilizar a habilidade de

identificação de letras do alfabeto. Esses itens criados são pré-testados, com uma amostra de estudantes, antes de serem incluídos na avaliação, isso ocorre para verificar se o item é compreensível ou se necessita de alterações.

O instrumento sofreu algumas alterações ao longo dos anos. Quando iniciaram as aplicações, em 2008, o exame avaliava as competências de leitura e escrita. Nos Testes 1 e 2 de 2008 a Provinha tinha 27 questões, sendo as três últimas de escrita. As questões de escrita foram retiradas já no ano de 2009, e não estão sendo contempladas por questões técnico-metodológicas (BRASIL, 2015f). De 2009 a 2010 o teste, até então unicamente de leitura, contava com 24 questões. A partir do Teste 1 de 2011, e até o presente momento, cada teste conta com 20 questões. No segundo semestre de 2011 (Teste 2) a Provinha Brasil começa a avaliar as competências dos alunos na área de matemática. Portanto, ao todo, os alunos respondem a 40 questões, com quatro opções de resposta (alternativa) cada, que avaliam suas competências nas áreas de leitura e matemática.

Os kits de prova são compostos por (1) Caderno do aluno – Leitura; (2) Caderno do aluno – Matemática; (3) Guia de aplicação – Leitura; (4) Guia de aplicação – Matemática e (5) Guia de correção e interpretação dos resultados. Os cadernos de questões sempre trazem novos itens e, os guias também mudam constantemente, conforme o que o Inep considera necessário incluir ou retirar do material. É importante ressaltar que o Inep disponibiliza todas as provas para consulta, desde a primeira edição da avaliação, em sua página¹³.

Os alunos recebem o “*Caderno do aluno*” (que são os cadernos de questões) em duas versões: um de Leitura e outro de Matemática, contendo vinte questões objetivas cada e, para cada uma, quatro possibilidades de resposta. A direita consta a capa do “*Caderno do aluno*” de Leitura, da primeira aplicação (Teste 1) de 2014. Cabe salientar que a capa do presente trabalho é inspirada na referida capa da Provinha Brasil.

Figura 2 - Caderno do aluno (Provinha Brasil)



Fonte: Brasil (2014).

O *Guia de aplicação* também é feito em duas versões, uma para leitura e outra para matemática. O guia indica que há três tipos de questões: as que devem ser lidas totalmente pelo professor/aplicador, as que devem ser parcialmente lidas por ele e as que devem ser lidas

¹³ Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/kit-teste/2014>>. Acesso em: 25 maio 2015.

exclusivamente pelo aluno. O guia traz, prescritivamente, o procedimento de aplicação de todas as questões do teste. Também há instruções para o professor proceder a aplicação, inclusive indicando a conduta que deve ser adotada por professores e alunos no momento da prova.

O *Guia de correção e interpretação dos resultados*, que em 2016 passa a se chamar “*Guia de apresentação, correção e interpretação dos resultados*” traz, entre outras coisas, o histórico da Provinha Brasil, as matrizes que compõem a avaliação e indicações de como corrigir as provas e interpretar os resultados (em níveis de desempenho). Além disso, traz sugestões de atividades, indicações para a socialização dos resultados com os responsáveis pelos alunos e alguns pontos para reflexão docente.

Em notícia¹⁴ na página do Movimento Todos pela Educação¹⁵, ao diferenciar as três provas: ANA, Provinha Brasil e Prova ABC¹⁶, há a argumentação de que a Provinha Brasil não é uma avaliação externa, mas sim uma avaliação diagnóstica unicamente para os professores. Entretanto, acredito que a Provinha Brasil seja uma avaliação externa, que apenas se utiliza dos recursos humanos da própria escola para sua aplicação. Os professores têm pouca (ou talvez nenhuma) participação na elaboração da prova ou na definição das matrizes. Uma avaliação interna não se baseia apenas em ter o corpo docente como quem aplica o instrumento, mas também como quem o define. Após a aplicação das provas, os professores não ficam com os resultados apenas para seu diagnóstico, mas os repassam à direção e à supervisão da escola e também às secretarias de educação, portanto, a avaliação não fica restrita para uso do docente. Também, a partir de 2014, há um sistema *online*¹⁷ em que podem ser lançados os resultados a fim de que se obtenha uma análise descritiva e detalhada dos níveis de desempenho dos alunos. Os resultados que são transpostos para a o referido sistema são analisados de forma amostral pelo Inep (BRASIL, 2012), ou seja, não servem mais apenas para uso pedagógico do professor, mas passam também a ser de conhecimento do órgão. Esses pontos firmam ainda mais o lugar da Provinha Brasil enquanto avaliação externa e em larga escala.

¹⁴ A notícia pode ser visualizada na página do Movimento Todos pela Educação, disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpc/30848/perguntas-e-respostas-o-que-e-a-ana/>>. Acesso em: 24 maio 2015.

¹⁵ Mais informações sobre o movimento “Todos pela Educação” estão disponíveis em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Acesso em: 24 maio 2015.

¹⁶ A Prova ABC foi uma iniciativa do movimento Todos pela Educação com parcerias público/privada. Não é uma avaliação vigente e contou com apenas duas aplicações, nos anos de 2011 e 2012. Foi aplicada de forma amostral, em escolas públicas e privadas brasileiras, com alunos de 2º e 3º ano do ensino Fundamental.

¹⁷ Mais informações disponíveis em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinhabrasil/#/>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

A seguir, apresento uma síntese, no formato perguntas e respostas, de algumas informações relevantes sobre a Provinha Brasil:

Quadro 2 – Síntese dos dados da Provinha Brasil

Avaliação da Alfabetização: “Provinha Brasil”	
Quando foi instituída?	Instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 do Ministério da Educação.
Quem é o responsável pela avaliação?	Inep
Quem elabora?	Tanto a matriz de referência quanto os itens de prova são elaborados em regime de colaboração entre os técnicos do Inep e entre diversos Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.
Quando iniciam as aplicações?	Em 2008.
Quem participa?	Escolas públicas brasileiras, urbanas e rurais, de caráter municipal, estadual e federal.
Qual é o regime de adesão a Prova pelas escolas?	Adesão voluntária das redes de ensino.
Quem faz a prova?	Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.
Os resultados são contabilizados para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)?	Não.
Qual a finalidade da avaliação?	Diagnóstica, visando auxiliar os professores na avaliação dos alunos, utilizando-a como um instrumento pedagógico.
Qual a periodicidade da aplicação?	Duas vezes ao ano (bianaual), de preferência com um período espaçado entre as duas avaliações para ter noção comparativa dos avanços nas aprendizagens.
Os resultados são enviados ao Inep?	Em 2014 foi criado um sistema <i>online</i> através do qual é opcional aos professores o lançamento dos resultados dos seus alunos para obter um relatório de desempenho da turma. Os resultados que são transpostos para o referido sistema são analisados de forma amostral pelo Inep.
O que avalia?	Avalia o conhecimento dos alunos nas áreas de Leitura e Matemática (esta última a partir de 2011).
Como se organiza a prova?	Atualmente é composta por vinte questões objetivas (de múltipla escolha com quatro opções de resposta para cada pergunta) de cada uma das áreas (Leitura e Matemática), totalizando quarenta questões.
Quem aplica?	Aplicada pelo professor regente de turma ou por pessoa responsável designada pela Secretaria de Educação, embora mais comumente seja aplicada pelos próprios professores.
Como ocorre o momento de aplicação?	Há questões que são lidas pelo professor/aplicador e há questões que os alunos devem fazer a leitura.

Como se dá a organização dos materiais da Provinha Brasil e o envio destes para as escolas?	Os kits são compostos por: (1) Caderno do aluno – Leitura; (2) Caderno do aluno – Matemática; (3) Guia de aplicação; (4) Guia de correção e interpretação dos resultados. Este kit é enviado pelo Inep aos gestores das redes de ensino e estes enviam para as escolas. Em setembro de 2015 foi anunciada uma nova forma de adesão, a partir da qual os gestores das redes públicas municipais, estaduais e federais devem enviar ao Inep um Termo de adesão ao instrumento para poder receber os kits de prova. ¹⁸
O que deve ser feito com os resultados dos alunos após a aplicação da prova?	O professor deve transpor as marcações das alternativas para cada questão resolvida pelos alunos nos cadernos de prova para a ficha de correção presente nas últimas páginas do guia de correção e interpretação dos resultados. A ficha é única para toda a turma, facilitando a contabilização e comparação dos resultados dos alunos.
Há algum sigilo em relação ao instrumento e seus itens?	Não, todos os kits da Provinha Brasil (desde a primeira edição) estão disponíveis para visualização e <i>download</i> no site do Inep.

Fonte: síntese de autoria própria.

A próxima seção trará o estado da arte. Será abordada a forma como foram rastreados e analisados os estudos envolvendo a Provinha Brasil, categorizando-os segundo seus focos principais e trazendo uma breve explanação sobre o que vem sendo pesquisado sobre a avaliação.

2.3 ESTADO DA ARTE: ALGUNS ESTUDOS SOBRE A PROVINHA BRASIL

A busca pelo estado da arte sobre a Provinha Brasil compreendeu o período de 2008 a 2016, ou seja, do ano em que começam as publicações sobre a avaliação (ano de início das aplicações do exame) até o momento do fechamento dessa escrita¹⁹. Envolveu as seguintes bases de dados: banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

¹⁸ Mais informações sobre o novo sistema de adesão podem ser encontradas em notícia na página do Inep, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/cadastro-para-escolas-participarem-das-duas-edicoes-de-2016-ja-esta-aberto>. Acesso em: 25 jun. 2016.

¹⁹ Este trabalho foi entregue em junho de 2016, o que significa que o rastreamento do estado da arte foi finalizado nesse período.

Superior (CAPES)²⁰, Portal de periódicos CAPES²¹, Scientific Electronic Library Online (SciELO)²², LUME²³ (repositório digital da UFRGS) e Google Acadêmico²⁴.

A revisão de literatura que venho propor pode ser considerada como uma “revisão narrativa”, mais conhecida na área da educação por “estado da arte”, que por vezes também é denominada “estado do conhecimento” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014). Este tipo de revisão está diretamente relacionado com a subjetividade do pesquisador, que interfere na seleção e análise dos resultados, buscando traçar um panorama do que vem sendo pesquisado sobre a temática e justificar a lacuna a ser preenchida com seu estudo (BIBLIOTECA DANTE MOREIRA LEITE, [entre 2013 e 2015]; BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS, 2015). Por fim, “[...] não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas.” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 172), o que procuro fazer a seguir.

Para realizar a busca, inseri o termo “Provinha Brasil” nas bases de dados, fiz a análise dos resultados e selecionei 64 estudos (ver quadro no apêndice A) que tinham a Provinha em sua centralidade. Após, os dividi em 8 eixos, de acordo com o que considerei o seu foco principal. Os eixos foram os seguintes: (1) linguagem, (2) professor, (3) instrumento, (4) matemática, (5) políticas de avaliação, (6) Educação Infantil, (7) aluno (8) gestor.

No eixo de estudos com foco na linguagem, há vinte e um trabalhos que contemplam a Provinha Brasil a partir dos seguintes aspectos: competência narrativa (ALMEIDA, 2012), alfabetização, leitura e escrita (ENDLICH, 2014), gêneros textuais (LUZ, 2014), alfabetização (GONTIJO, 2012), problematização do item lexical 'beijo' em questão da avaliação (RAUEN; FELTES, 2014), variação linguística (FREITAG, 2015) e alfabetização e letramento (MELLO, 2009a; 2009b; 2012; 2014a; 2014b). É visível o volume de estudos que, dentro do foco da linguagem, se dedicam a estudar a Provinha Brasil a partir da temática da leitura, dos quais é possível mencionar as diferentes abordagens para o tema: leitura, letramento e cidadania (FREITAG, 2013), habilidade de inferência em leitura (RAUEN, 2011), dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura (CRISTOFOLINI, 2012), diagnóstico do desempenho em leitura (ALMEIDA; FREITAG, 2012), concepção de leitura (CORREIA, 2012; SANTOS, 2014; SANTOS; SILVA, 2016), concepções de leitura no instrumento e convergências/divergências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (ANDRADE; ARAÚJO,

²⁰ Acesso em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

²¹ Acesso em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

²² Acesso em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

²³ Acesso em: <http://www.lume.ufrgs.br/>

²⁴ Acesso em: <https://scholar.google.com.br/>

2013), habilidades de leitura e níveis de alfabetização e letramento (SANTOS, 2012) e leitura e níveis de proficiência (DIAS, 2013).

O eixo com foco no professor é composto por quatorze estudos que tratam sobre: as contribuições/impactos na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora (MORAIS, G., 2014; MAIA, 2009), as implicações/influências/contribuições/efeitos da Provinha para a organização do trabalho pedagógico e para a prática docente (DIAS, 2014; MOURA, 2014; SILVA, 2014; CARVALHO, 2014; DIAS, 2012; MELLO, 2015), a utilização e avaliação da Provinha (MAIA, 2010), as competências para a análise crítica das questões da avaliação (NAZÁRIO, 2010), a relação entre os resultados dos alunos na avaliação e a reformulação do trabalho docente (SILVA, 2015), a visão dos professores sobre o instrumento (FREITAG; ROSÁRIO, 2013) e sua apropriação (LAUSCHNER; CRUZ, 2012), a formação do docente alfabetizador, concepção e aplicação da avaliação (ROSÁRIO, 2012).

Já no eixo com foco no instrumento “Provinha Brasil” há treze estudos que abordam: o exame de diferentes edições da avaliação (SILVA, 2013), os seus usos (POTT, 2013) e também usos e desusos (MOTA, 2013), a Provinha dentro das tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais (SCHNEIDER, 2011; SCHNEIDER; MOZZ, 2011), as contribuições para o aprimoramento da avaliação como instrumento de diagnóstico do nível de alfabetização e letramento (FREITAG, ALMEIDA, ROSÁRIO, 2013), o diálogo entre a Provinha e a avaliação formativa (VILLAS BOAS; DIAS, 2015), a visão da Provinha como regulação da ação escolar (TEIXEIRA; SARAIVA, 2010), as contribuições dos impactos da Provinha para a avaliação da qualidade da educação pública (TACCA; MUNDIM, 2014), a perspectiva do desempenho e dos discursos normativos sobre a infância no instrumento (ESTEBAN, 2009), a confusão entre avaliação e exame (ESTEBAN, 2008) e a negação do direito a diferença na Provinha (ESTEBAN, 2014). Há também uma publicação totalmente voltada a fazer conhecer o instrumento e suas possibilidades (LETRA A, 2008), essa publicação é uma edição do “Letra A: o jornal do alfabetizador”, produzido pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/FAE/UFMG), importante e destacado centro de pesquisa no país e que é, inclusive, um dos responsáveis pela elaboração do material pedagógico da Provinha Brasil.

Ao total, sete estudos estão no eixo com foco na matemática. Apresentam discussões sobre o pré-teste da Provinha Brasil no que tange aos resultados dos alunos: no bloco de grandezas e medidas (MUNHOZ, 2012), em problemas de estrutura aditiva (CÂMARA, 2013) e em itens com ideias de retirar, comparar e completar (COELHO, 2012). Também com base no pré-teste, há estudos que refletem sobre a operacionalização da Provinha Brasil de

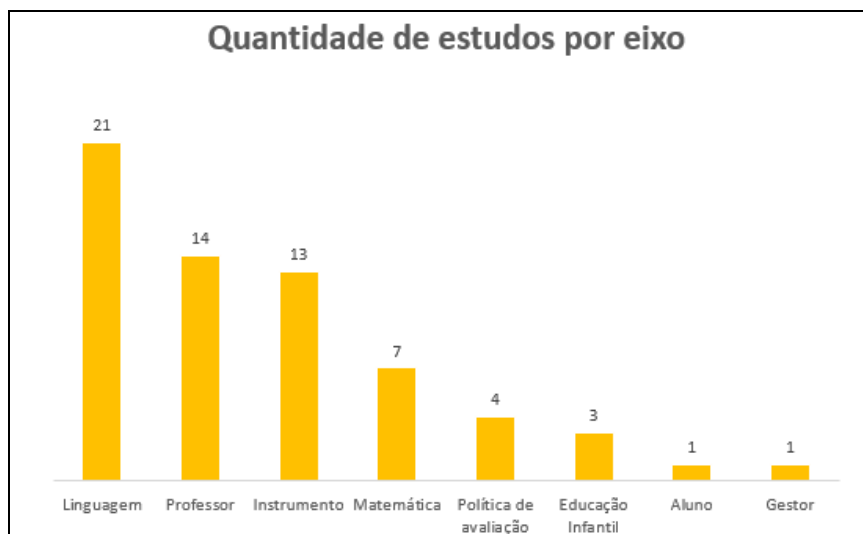
matemática dentro das salas de aula (MANDARINO; COELHO, 2012) e sobre a presença de imagens nos problemas com ideias aditivas (LÔBO, 2012). Já Oliveira (2012) questionou a validade do eixo de “tratamento da informação” da Provinha Brasil como um instrumento de avaliação a ser utilizado pelo professor. Por fim, o último estudo desse eixo analisa as concepções de letramento matemático no instrumento (GALVÃO; NACARATO, 2013).

Há quatro estudos com foco na política de avaliação. Neste foco é preciso salientar que há estudos de dois autores com posições distintas sobre a avaliação: Artur Gomes de Moraes se coloca como favorável, ao passo que Maria Teresa Esteban tem posicionamento crítico. Moraes tem três estudos que trazem reflexões sobre a necessidade de termos boas políticas públicas de avaliação, as razões de termos a Provinha Brasil, bem como os limites, contribuições e aspectos a aprimorar com relação a avaliação (MORAIS, A., 2014; MORAIS, A., 2012; MORAIS, A.; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009). Esteban (2012) problematiza os sentidos que estão sendo adquiridos pela avaliação na política pública e dentro da escola, discutindo as lacunas da avaliação.

A Educação Infantil foi foco dos estudos de três trabalhos, que trataram sobre a repercussão da Provinha Brasil nas práticas curriculares dessa etapa de ensino (APPOLINÁRIO, 2015) e sobre os impactos da Educação Infantil no Ensino Fundamental, vistos através da avaliação (CAMPOS et al., 2011; FELÍCIO; ZOGHBI, 2012). O único estudo do eixo com foco no aluno almejou mostrar o que pensam os estudantes sobre o bom desempenho na Provinha Brasil (PEREIRA; MELLO, 2014). Por fim, o último eixo é o com foco no gestor, cujo único estudo tratou dos usos que são dados pelos gestores estaduais de educação às avaliações da alfabetização, dentre elas a Provinha Brasil (PEREIRA, 2015).

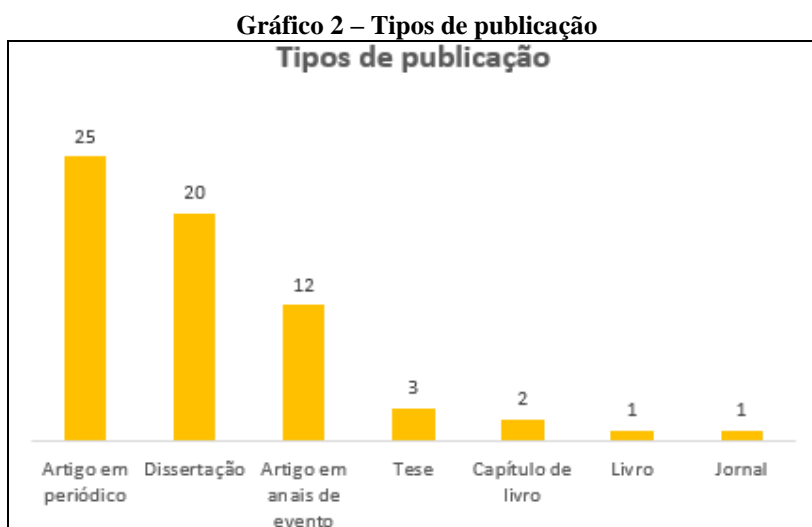
Para fechar esse estado da arte, trago um panorama sobre os estudos que envolvem a Provinha Brasil, no que concerne a quantidade de estudos por eixo, aos tipos de publicação, a quantidade de publicações por ano e aos principais pesquisadores da avaliação. O gráfico a seguir mostra a quantidade de estudos por eixo:

Gráfico 1 – Quantidade de estudos por eixo



Fonte: autoria própria.

Quanto aos tipos de publicação, foram selecionadas: teses, dissertações, livro (como um todo)²⁵, capítulos de livros, jornal, artigos em periódicos e artigos em anais. A quantidade de cada um deles está expressa no gráfico abaixo:



Fonte: autoria própria.

Quanto às datas das publicações, encontrou-se estudos desde o ano de 2008, início das aplicações da Provinha Brasil, até o ano de 2016. A quantidade de publicações por ano pode ser vista no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Quantidade de publicações por ano

²⁵ O livro selecionado é uma publicação totalmente dedicada à discussão da Provinha Brasil (FREITAG, 2013).



Fonte: autoria própria.

Com base em todos os dados apresentados até aqui, evidencia-se um maior investimento no estudo da Provinha Brasil com foco na linguagem, tendo como principal local de publicação os periódicos científicos e o mais alto pico de produção no ano de 2012²⁶. É importante apontar que no movimento de busca pelo estado da arte foi possível observar que alguns pesquisadores se dedicam à discussão da Provinha Brasil há bastante tempo, são eles: **Maria Teresa Esteban** (ESTEBAN, 2008; 2009; 2012; 2014), **Artur Gomes de Moraes** (MORAIS, A., 2012; 2014; MORAIS, A.; LEAL; ALBUQUERQUE, 2009), **Raquel Meister Ko Freitag** (FREITAG, 2015, FREITAG; ROSÁRIO, 2013; FREITAG; ALMEIDA; ROSÁRIO, 2013, ALMEIDA; FREITAG, 2012) e **Darlize Mello** (MELLO, 2009a; 2009b; 2012; 2014a; 2014b; 2015; PEREIRA; MELO, 2014). Os dois primeiros autores têm maior foco em discutir as políticas de avaliação, enquanto as duas últimas focam em aspectos da área da linguagem.

Mas, no fechamento desse panorama sobre o estado da arte, em qual eixo colocaria minha pesquisa? Ao separar os estudos por eixos, tive certa dificuldade pois vários “flutuavam” entre eixos, mas acabava por conseguir ver um foco prioritário ou mais desenvolvido. Em um primeiro momento colocaria esse estudo no eixo “instrumento”, mas percebo que o foco não é o instrumento em relação aos sujeitos, mas sim os sujeitos em relação a ele, flutuando então entre os seguintes focos: professor e aluno. O trabalho não dá foco prioritário nem a um e nem a outro, mas se mantém equilibrado entre os dois, por isso não há como agrupá-lo em nenhum desses eixos, então, talvez fosse necessário criar um novo

²⁶ Fica uma pergunta para estudos futuros: por que os picos de produção foram mais altos em 2012 e 2014?

(Professor e alunos?), mas isso eu deixo como tarefa para quem, no futuro, dedicar-se a estudar a Provinha Brasil.

Por fim, fazendo o exercício de pensar qual a lacuna que meu estudo vem a preencher, acredito que ele venha dar aos sujeitos, alunos e professores, a voz para significar a avaliação, mostrar o que sentem com a sua presença no cotidiano escolar enquanto tarefa a ser cumprida e como ela é operacionalizada na escola. Na visão dos professores, talvez isso não seja uma “grande novidade”: há estudos que, de certa forma, contemplam alguns dos elementos citados anteriormente quanto aos docentes. Porém, isso não invalida a pesquisa, tendo em vista que a representação, conforme aqui entendida, se relaciona à subjetividade, portanto não se faz igual para todos, embora possa ser partilhada. Ainda nesse sentido, o ponto de vista e o caminho que percorre aquele que pesquisa é singular: “não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos.” (COSTA, 2002, p. 152), portanto, um objeto de estudo pode ser partilhado, pois “A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar.” (COSTA, 2002, p. 152). Voltando ao exercício de pensar em uma “lacuna”, talvez a desse estudo esteja no direcionar o olhar aos alunos, que conforme o estado da arte confirma, são pouco ouvidos nas pesquisas quando de sua relação com a Provinha Brasil.

O capítulo a seguir trata dos caminhos teórico-metodológicos. Em um primeiro momento serão discutidos os conceitos-ferramentas, seguidos do detalhamento das ferramentas metodológicas utilizadas para a produção dos dados e, por fim, uma breve descrição das escolas e dos sujeitos do estudo.

3 ASSINALANDO ALTERNATIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

3 ASSINALANDO ALTERNATIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O título escolhido faz alusão ao momento de prova, no qual se assinala alternativas. Assinalar alternativas, no que diz respeito a presente seção teórico-metodológica, significa escolher caminhos para dar conta do problema de pesquisa e dos objetivos construídos. No presente capítulo serão abordados os dois “conceitos-ferramentas”: Representação cultural (HALL, 1997) e Governo (FOUCAULT, 1982). Esse capítulo também aborda o detalhamento da metodologia a ser utilizada no estudo, expondo as ferramentas metodológicas que produziram o *corpus* da pesquisa. Também consta, dentro desta seção, a descrição das escolas-sede da pesquisa e de seus sujeitos.

3.1 REPRESENTAÇÃO CULTURAL E GOVERNAMENTO: “CONCEITOS-FERRAMENTAS”

Os dois “conceitos-ferramentas” – entendidos como instrumentos para operar com os dados e como lentes, através das quais se olha para os materiais produzidos – são: “Representação cultural”, de Stuart Hall (1997) e “Governo”, de Foucault (1982). É importante explicar duas opções que tomamos ao retratar os conceitos. Primeiramente, o conceito de “Representação” de Hall (1997) foi adjetivado: “representação cultural”, para diferenciá-lo dos demais conceitos de representação²⁷ em diferentes perspectivas teóricas. Segundo, o conceito de “governo” de Foucault (1982) é aqui apresentado como “Governo”, seguindo a sugestão de Veiga-Neto (2005), que será explicada na sequência. Sendo assim, discorro sobre cada um deles.

Stuart Hall (1997) constrói o conceito de representação com base na abordagem construcionista, que compreende que “[...] a representação é concebida como importante para a própria constituição das coisas [...]” (HALL, 1997, p. 5) [tradução minha]. Nesse processo constitutivo da representação a cultura tem papel relevante. O autor argumenta que a representação está ligada à cultura e à linguagem, tendo em vista que a partilha de

²⁷ Além de Hall, muitos outros autores desenvolvem seus conceitos de representação, tais como: Michel Foucault, Gilles Deleuze, Roger Chartier, Jean Piaget, Serge Moscovici e outros. Por isso, adjetivamos de “cultural” o conceito de Hall (1997) para delimitar a perspectiva teórica do conceito utilizado.

significados se dá na cultura e é através da linguagem que atribuímos estes significados. A partir de um entendimento de “circuito da cultura”, Hall (1997) aponta que a cultura e a linguagem fazem circular os significados, isso porque a “[...] a linguagem é uma prática de significação.” (HALL, 1997, p. 5) [tradução minha] e a cultura “[...] tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados [...]” (HALL, 1997, p. 2) [tradução minha]. Ainda para o autor, indivíduos inseridos em determinada cultura podem ter entendimentos/valores partilhados, interpretando o mundo de maneiras semelhantes. O que torna isso possível é, novamente, a linguagem, que funciona como *sistema de representação*, pois ao fazermos uso dela “[...] utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos.” (HALL, 1997, p. 1) [tradução minha]. Ou seja, a linguagem funciona como *sistema de representação* porque ela é uma das ferramentas – privilegiada, de acordo com o autor – utilizadas para produzir e partilhar significados – representações – dentro de determinada cultura.

Ao tratar das representações Hall afirma que:

É através do **uso** que fazemos das coisas, e o que dizemos, pensamos e sentimos acerca destas — como as representamos— que damos significado. Em parte **damos significado aos objetos, pessoas e eventos através da estrutura de interpretação que trazemos conosco**. Em parte damos significado às coisas através da **forma como as utilizamos, ou às integramos em nossas práticas do cotidiano**. [...] Em parte damos significado às coisas através da forma como as expressamos — **as palavras que usamos**, as histórias que contamos acerca destas coisas, **as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas**, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos. (HALL, 1997, p. 03) [tradução minha] [grifo meu].

Esse excerto foi potente para estruturar os objetivos da pesquisa e a metodologia utilizada para atingi-los. O objetivo que se referia às representações dos professores é: identificar e problematizar as representações – significados, modos de operacionalização e usos – sobre a Provinha Brasil a partir das falas de professores de três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Entendo a representação a partir dos termos “significado, modo de operacionalização e uso”, tendo em vistas que Hall (1997) aponta, no trecho que salientei, que a representação envolve: significado a partir das interpretações pessoais, uso e modos de uso. Para atingir o objetivo relacionado aos alunos – inventariar e analisar o que representa ser avaliado pela Provinha Brasil na perspectiva dos alunos – solicitei que eles definissem em uma palavra como foi e como se sentiram (relacionando as emoções do momento de avaliação) e que produzissem um desenho (imagem) sobre como foi esse momento. A partir dessas ações, estive alinhada às formas de dar significado – representação – que o autor

salienta no trecho explicitado. A partir disso, quis fazer do conceito de Hall, além de um conceito teórico, um conceito metodológico e, enquanto “conceito-ferramenta”, um potente instrumento para operar com os dados.

É nessa trama entre cultura, linguagem, significado e representação – na qual a representação é o ato de dar significado às coisas através, entre outros meios, da linguagem – que situo o presente estudo. A linguagem será aqui entendida em sua forma ampla, seja ela oral, escrita ou visual. Através das falas dos professores e dos alunos, dos desenhos e escritas produzidos por estes, foi possível visibilizar suas representações sobre a Província Brasil. Representações que dizem respeito a como os sujeitos compreendem, significam, sentem (emocionalmente), operacionalizam e usam essas avaliações.

Assim como o conceito de representação cultural envolve conexões entre elementos que o constituem, sejam eles a cultura, a linguagem e o significados, o trabalho com os Estudos *Foucaultianos* exige também uma compreensão que diz respeito ao léxico e a trama conceitual em que nos envolve o filósofo. Ao colocar-me na situação de sujeito aprendente das escritas do autor, permito-me – com a humildade de quem arrisca os primeiros passos nos estudos de sua obra – entrar nessa arena de sentidos.

Renata Sperrhake (2013) ao anunciar sua escolha por trabalhar com conceitos de Foucault, em especial o de “discurso”, afirma que a compreensão e uso desse conceito “[...] é uma tarefa desafiante e complexa, pois entender esse conceito, na perspectiva utilizada pelo autor, implica conhecer em profundidade a extensão de sua obra.” (SPERRHAKE, 2013, p. 24-25). Aponta, então, como estratégia: “Por não dispor desse conhecimento, o que fiz foi selecionar elementos a respeito desse conceito que me ajudassem a entender e analisar meu objeto de pesquisa.” (SPERRHAKE, 2013, p. 24-25). Acredito que não somente para ao conceito de discurso se aplique esse caráter de desafio e complexidade exposto pela autora, tendo em vista que, nas obras de Foucault, temas são retomados, continuados, revistos e desdobrados em outros, fazendo com que uma ideia/conceito povoe vários livros e cursos. Por também não conhecer a obra do autor em sua totalidade, utilizo a mesma estratégia de seleção, a partir dos interesses da pesquisa, que é feita por Sperrhake (2013).

Ressalto que recorro não só aos escritos do próprio Foucault, traduções de seus livros e cursos ministrados no *Collège de France*, mas também a autores reconhecidos dentro dos Estudos *Foucaultianos*, especialmente àqueles que relacionam esses estudos à Educação, buscando neles auxílio para a compreensão das construções do autor.

Para este trabalho interessa o conceito de governo. Devido a ambiguidades, é necessário diferenciar “governo” de “governamento”. Veiga-Neto (2005) ressalta que há dois

sentidos para a palavra “governo”, em que o primeiro diz respeito à “[...] instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82); já o segundo, se refere a “[...] ação ou ato de governar.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 82). O autor propõe, então, que para o primeiro caso seja mantida a palavra governo, para retratar instâncias de poder, e que o segundo seja substituído nas escritas por “governo”, entendido como a ação de governar. É nesse sentido que Foucault considera que “Deve-se deixar a essa palavra [governo]²⁸ a significação muito ampla que ela tinha no século XVI. Ela não se referia somente a [1] estruturas políticas e a gestão dos Estados, mas designava [2] a maneira de dirigir a conduta de indivíduos ou grupos [...]” (FOUCAULT, 1982, p. 133). Seguindo o proposto por Veiga-Neto (2005), em que o [1] significaria governo e o [2] governo.

O tema geral das investigações de Foucault, afirmado pelo próprio (FOUCAULT, 1982), é o sujeito. O autor faz essa afirmação contrapondo que não foi o poder o seu maior interesse de pesquisa, mas que se dedicou a esse tema por acreditar que “[...] se o sujeito humano está preso em relações de produção e em relações de sentido, ele está também preso em relações de poder de uma grande complexidade.” (FOUCAULT, 1982, p. 119).

Entender o poder, na perspectiva *Foucaultiana*, é importante para compreender o governo, na medida em que “O exercício do poder não é simplesmente uma relação entre ‘parceiros’, individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre alguns outros.” (FOUCAULT, 1982, p. 132). O autor também pontua que “[...] o que define uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua ação própria. Uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes.” (FOUCAULT, 1982, p. 132). Essa ação sobre ação é entendida pelo autor como governo. Ou seja, através das relações de poder, mais precisamente do exercício do poder, ocorre a ação sobre si e sobre os outros: ações de governo. Portanto, o governo perpassa o poder e o poder perpassa o governo. Para este estudo interessa e será desenvolvido o governo dos outros, mas vale citar que há o governo de si, entendido como “[...] uma relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que, por exemplo, se trata de dominar os prazeres e os desejos.” (CASTRO, 2009, p. 190).

O autor ressalta que “Viver em sociedade é, de toda a forma, viver de maneira que seja possível agir sobre a ação uns dos outros. Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração.” (FOUCAULT, 1982, p. 135). Portanto, as relações de poder e as práticas de

²⁸ É importante salientar que Foucault não faz a diferenciação entre as duas palavras, essa distinção é proposta por Veiga-Neto (2005) como forma de dirimir as ambiguidades em torno do termo “governo”.

governamento são intrínsecas às sociedades. Esse poder de que o autor fala é “[...] menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários, ou do engajamento de um em relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’ [governo].” (FOUCAULT, 1982, p. 134). Portanto, o poder está menos relacionado a uma “luta” e mais relacionado às ações que são feitas sobre as ações do outro. Nessa direção, recorro as palavras do autor:

Governar, nesse sentido, é estruturar o campo de ação eventual dos outros. O modo de relação próprio ao poder não deveria, pois, ser procurado junto à violência e à luta, nem junto ao contrato e ao elo voluntário (que não podem ser, no máximo, senão instrumentos), mas junto a esse modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo. (FOUCAULT, 1982, p. 134.)

Portanto, se o “O exercício do poder consiste em conduzir condutas” (FOUCAULT, 1982, p. 134), a condução dessas condutas é o próprio ato de governo, também descrito pelo autor como:

[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis: ele opera no campo de possibilidade em que vem inscrever-se o comportamento de sujeitos agentes: ele incita, ele induz, ele desvia, ele facilita ou torna mais difícil, ele amplia ou ele limita, ele torna mais ou menos provável: no limite, ele obriga ou impede absolutamente; mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou sobre sujeitos agentes, e isso enquanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1982, p. 133).

Nesse sentido, de que modo as avaliações em larga escala da Educação Básica, em especial as de alfabetização, podem ser vistas pelas lentes do governo? A avaliação em larga escala pode ser entendida como uma ação sobre a ação do outro, ou seja, a ação de avaliar sobre a ação de alfabetizar. Uma ação de avaliar o processo de alfabetização dos alunos para pensar ações (políticas públicas) que garantam sua alfabetização até os oito anos de idade, pois o percurso escolar depende que ele se alfabetize até essa idade. São, dessa maneira, colocados em relevância os fluxos de alfabetização e a política da vida escolar. As ações de avaliar são pensadas sobre as ações de alfabetizar para garantir que estas ocorram. Esse ato de “vigilância” sobre a alfabetização serve para conduzir a conduta dos sujeitos a promoverem ações que assegurem a aprendizagem?

Concluindo a parte de delimitação dos conceitos-ferramentas, a próxima seção tratará das formas de fazer pesquisa, ou seja, da metodologia. Irá expor e detalhar as ferramentas metodológicas utilizadas para produzir o *corpus* do estudo.

3.2 A INVENÇÃO DO CAMINHO: METODOLOGIA

O presente estudo está vinculado à pesquisa interinstitucional²⁹ coordenada pela Profa. Dra. Clarice Traversini, que se intitula “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e a docência na Educação Básica”³⁰. Esse projeto maior, ou “projeto guarda-chuva”, subsidia as pesquisas dos orientandos de Doutorado, Mestrado Acadêmico e Iniciação Científica, além dos estudos desenvolvidos por pesquisadores de outras instituições. A dissertação que aqui se apresenta se relaciona a esse projeto na medida em que também se dedica a estudar as avaliações em larga escala e os impactos delas nos sujeitos avaliados.

O problema de pesquisa proposto é: “quais são as representações de professores e de alunos sobre a Provinha Brasil?”. Marisa Vorraber Costa (2007a, n. p.) afirma que “Quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta.”. Portanto, é nesse exercício de invenção do caminho – que o título dessa seção salienta – e também na insatisfação com percursos pré-determinados e fixos que o pesquisador cria seus próprios trajetos de pesquisa, fazendo uso de um “pluralismo metodológico” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 18) para responder à pergunta criada e compor a sua pesquisa de forma singular.

Ao definir a problemática de pesquisa, busco nos objetivos os caminhos que ajudem a melhor delimitar e definir o problema criado ou, mais ainda, que deem um direcionamento para as possíveis respostas desse problema. Desdobro em dois objetivos, um para cada “segmento” de sujeitos que lançarão mão de suas representações. Portanto, objetiva-se: (1) identificar e problematizar as representações – significados, modos de operacionalização e usos – sobre a Provinha Brasil a partir das falas de professores de três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental e (2) inventariar e analisar o que representa ser avaliado pela Provinha Brasil na perspectiva dos alunos.

Ainda dentro desses “bastidores da pesquisa”, da forma como ela é criada, é preciso salientar que as ferramentas metodológicas, pensadas para constituir o *corpus*, foram construídas tendo como base os objetivos referidos. Ou seja, após a escrita do objetivo, pensamos em formas que pudessem dar conta de “alcançá-lo”. Para isso, foram escolhidas as seguintes ferramentas: observação e entrevista semiestruturada. Ainda, foi necessário criar

²⁹ As instituições envolvidas são: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

³⁰ Projeto de pesquisa vinculado ao PPGEDU/UFRGS, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em parecer nº 624.074, datado de 24/04/2014, tendo o respectivo número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 19179313.5.0000.5347. Tais informações foram extraídas do parecer de aprovação registrado na Plataforma Brasil.

uma ferramenta específica para a produção dos dados junto aos alunos, devido à especificidade da pesquisa com crianças. Desde o roteiro da entrevista até o foco do olhar observador, todos os movimentos foram pensados lado a lado com o objetivo, para verificar se a ferramenta metodológica e seus detalhes davam conta dos objetivos propostos.

Esse estudo se configura em uma abordagem qualitativa de pesquisa em Educação. George Gaskell aponta que “Em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro de pontos de vista.” (GASKELL, 2008, p. 70). Portanto, aproximando essa definição do estudo proposto, aqui deseja-se apresentar um espectro de representações sobre avaliação em larga escala, em específico sobre a Província Brasil.

Norman Denzin e Yvonna Lincoln definem a pesquisa qualitativa como: “[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Ou seja, a pesquisa qualitativa é utilizada como forma de dar visibilidade a situações a partir da imersão e interpretação do pesquisador bem como da metodologia empregada por ele. O mundo, citado pelos autores, pode ser visto como o objeto de pesquisa. Sobre o conjunto de práticas materiais e interpretativas, os autores afirmam que elas “[...] transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Portanto, entendendo o conjunto de práticas citado como ferramentas metodológicas, capazes de inventariar representações do objeto pesquisado. Dessa forma, através da pesquisa qualitativa e de suas ferramentas, é possível identificar e analisar as representações culturais dos sujeitos sobre a Província Brasil.

Ao pesquisador que utiliza a abordagem qualitativa cabe, portanto, o papel de estudar “[...] as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Nesses significados conferidos pelas pessoas a determinados fenômenos é que se insere o conceito de representação cultural (HALL, 1997).

Para Alan Bryman a pesquisa qualitativa tem uma característica fundamental, que é “[...] o seu compromisso expresso em visualizar os eventos, ações, normas, valores, etc. a partir da perspectiva das pessoas que estão sendo estudadas.” (BRYMAN, 1988, p. 61) [tradução minha]. Acredito na possibilidade de ver a partir da perspectiva do outro, mas, ao mesmo tempo, não vejo o pesquisador como alguém neutro, pois ao recortar o *corpus* de análise parte-se dos próprios interesses e subjetividades. Sendo assim, pode-se dizer, em certa medida, que este trabalho trate da “representação das representações”, porque quando

observo, recorto e analiso, faço uso da minha representação sobre a representação do outro, pois: “[...] somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos [...]” (VEIGA-NETO, 2007, p. 35).

Roland Barthes define o *corpus* como “[...] uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar.” (BARTHES, 2006, p. 104). Para construir essa coleção finita de materiais, ou *corpus* analítico, foram utilizadas, entre outros, entrevistas semiestruturadas com os professores das três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. As entrevistas, por serem semiestruturadas, foram regidas por roteiro de perguntas (ver apêndice B). Conforme Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 36) “Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos.”. Para explicitar esses tópicos, retomo o objetivo da pesquisa que diz respeito a parte dos professores: identificar e problematizar as representações – significados, modos de operacionalização e usos – sobre a Provinha Brasil a partir das falas de professores de três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Portanto, as perguntas foram elaboradas dentro desses três tópicos: significados, operacionalizações e usos. Os significados dizem respeito a forma como os professores definem e compreendem as avaliações em larga escala, bem como se veem e veem seus alunos no momento da aplicação. Os modos de operacionalização dizem respeito a forma como a avaliação é colocada em prática: se há alguma preparação anterior a aplicação, se a forma de organizar o momento da prova se parece com o utilizado cotidianamente pelas professoras, se os conhecimentos abordados no instrumento e o modo como as questões são estruturadas se parecem com o que é feito em sala de aula e também quais os procedimentos adotados quando há alunos com necessidades educativas especiais realizando a prova. Nos usos, há questionamentos sobre o que os professores fazem com os resultados da avaliação e se há algum retorno aos alunos sobre a Prova. Por fim, há duas questões finais que desejaram instigar os professores a pensar sugestões de aprimoramento da avaliação e também a problematizar se a avaliação deve permanecer como instrumento a ser utilizado em sala de aula.

Além das entrevistas, foram feitas observações, com registro em diário de campo, da aplicação da Provinha Brasil nas três escolas. Para Lüdke e André (1986, p. 26) a observação “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...]” e “[...] permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’ [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26). Sendo assim, a partir das observações foi possível ver

como são geridas as aplicações da avaliação pelos professores, quais os ritos e protocolos que as envolvem e como os sujeitos se comportam dentro desses elementos da avaliação.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 26) “Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.”. Nessa direção, as observações trouxeram elementos que, combinados aos advindos das outras metodologias de produção dos dados junto aos alunos e professores, contribuíram para inventariar o espectro de representações culturais desses sujeitos sobre a avaliação.

Ao pensar a construção dos dados da pesquisa junto aos alunos, refleti sobre a utilização das ferramentas metodológicas clássicas (entrevista e grupo focal). Nesse movimento reflexivo pensei que, caso fizesse entrevistas individuais, os alunos poderiam se sentir intimidados e inibidos por serem retirados das suas salas de aula para responder perguntas a uma desconhecida, o que dificultaria o processo de produção dos dados. Também ao fazer grupos focais, escolheria apenas alguns alunos para participar, deixando outros (e suas representações) de lado. Outro fato que interfere é que, muitas vezes, há alunos mais falantes que outros, e o grupo focal poderia virar um diálogo entre pesquisadora e esses alunos, com os outros apenas figurando o espaço. Mônica Gobbi (2009), ao abordar o desenho e a oralidade como métodos de pesquisa com crianças³¹, refere ao momento reflexivo e criativo sobre a metodologia que o pesquisador deve aplicar ao pesquisar com esses sujeitos. A partir dessas reflexões, houve a necessidade de criar uma metodologia para a produção de dados junto aos alunos, então foi criada a “aula-conversa”, que é um momento que contempla toda a turma, feito na própria sala de aula e com auxílio da professora titular da turma, em que são solicitadas atividades e realizados diálogos para interlocução entre alunos e pesquisadora, a fim de construir elementos passíveis de análise para o contexto estudado. Não tirar os alunos da sala e contar com o apoio da professora foi fundamental para criar um ambiente acolhedor, tendo em vista que são alunos que não me conheciam e, estando em suas salas com seus colegas e com a sua professora (que é a pessoa em que eles tem maior referência na escola), diminuiu as chances de ficarem inibidos diante de uma “pessoa nova”. O nome “aula-conversa” foi pensando nesse sentido, é aula porque solicita aos alunos atividades (desenho, responder perguntas) e é conversa porque deseja criar um ambiente acolhedor, que não os tire

³¹ Gobbi (2009) traz um estudo, em outra perspectiva teórica, com o que ela denomina de “crianças pequenas”, prioritariamente na faixa etária dos 0 a 6 anos. Mesmo que o estudo que desenvolvo tenha como sujeitos crianças entre 8 e 9 anos, as reflexões da autora se põe relevantes para a construção da metodologia aqui apresentada.

de seu local de pertencimento e de sua pessoa-referência, para que se sintam confortáveis em compartilhar suas experiências ao fazer a Provinha Brasil.

A intervenção, a partir da “aula-conversa” (ver procedimento no apêndice C), foi feita imediatamente após a aplicação da Provinha Brasil, para que os alunos tivessem bem presente na memória as vivências dessa experiência. Em um primeiro momento da “aula-conversa” foi feita a leitura do termo de assentimento junto com os alunos e esclarecidas dúvidas sobre a participação. Após, foi solicitado que fizessem um desenho que retratasse como foi o dia de aplicação de prova, como se sentiram ao fazê-la e como estava a sala de aula para isso. Estratégia semelhante foi utilizada por Lucinete Ferreira (2002), que solicitou aos alunos que desenhassem o que, para eles, significa avaliação/prova (referindo-se mais a avaliação interna)³². Segundo Gobbi (2009, p. 68) “[...] o desenho [...] é apontado como possibilitador de um maior aprofundamento sobre como crianças [...] percebem o mundo no qual estão inseridas.”, ao mesmo tempo, para Manuel Sarmiento (2011, p. 28) “O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças.”. Justamente nessas percepções e simbolismos se encontram as representações que interessam ao presente estudo.

Portanto, os desenhos são percebidos “[...] como documentos que nos permitem saber mais acerca desses sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida [...]” (GOBBI, 2009, p. 79). Emerge aqui o desenho como uma forma de representação dos sujeitos sobre situações vivenciadas. Ainda, a autora aborda que os desenhos se diferenciam dos textos escritos, encaixando-se como “[...] textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos” (GOBBI, 2009, p. 76).

Durante esse momento de desenho, passei nas classes para conversar com os alunos, perguntando sobre suas produções e o que acharam da Provinha. Assim, segui as instruções de Gobbi (2009) quando afirma que o pesquisador deve questionar as crianças sobre seus desenhos no momento em que são feitos, aliando a oralidade ao desenho para descrever a situação por elas retratada, assim assegurando uma melhor interpretação do desenho. Nesse sentido, Gobbi (2009, p. 71) aponta que “O desenho e a oralidade são compreendidos como reveladores de olhares e concepções [...]” e também se refere à união entre desenho e oralidade “[...] como formas privilegiadas de expressão da criança.” (GOBBI, 2007, p. 73). Dessa união, segundo a autora, podem ser criados documentos históricos através dos quais podemos “[...] conhecer parte da História e de suas histórias [das crianças] segundo seus

³² Ferreira (2002), ao analisar os desenhos dos alunos, destacou que o olhar predominante sobre a avaliação é negativo, pois a avaliação é colocada, na visão dos alunos, como sinônimo de prova. Esse instrumento, quando de sua aplicação, foi desenhado como momento de reverberação de emoções negativas, de cobranças e de dificuldades.

próprios olhares.” (GOBBI, 2009, p. 73). Por isso, seguindo as orientações da autora, ao trazer os desenhos para análise, trarei também, quando necessário para um melhor entendimento, o que os alunos disseram sobre suas produções.

A expressão plástica é uma linguagem comum às crianças, que, muitas vezes, já praticam o ato de desenhar há algum tempo, por isso optei por priorizar o desenho à escrita. Porém, para minha surpresa, alguns alunos solicitaram escrever em seus desenhos e também fazer diálogos, o que aceitei de bom grado. Posso dizer que essa foi uma “surpresa metodológica” decorrente do contato com os sujeitos e que fez a diferença em algumas produções, facilitando o entendimento e trazendo aspectos riquíssimos para a análise das representações. A partir dessa iniciativa dos alunos, posso dizer que eles também contribuíram para a metodologia do estudo.

Após o momento dos desenhos, foram feitas mais duas intervenções. No coletivo da turma, solicitei que os alunos definissem em uma palavra como se sentiram ao fazer as provas. As palavras foram anotadas no quadro, tendo em vista que são alunos em processo de alfabetização. Após, foram feitas três perguntas:

- 1) O que é para vocês uma prova/avaliação?
- 2) Essa prova que vocês fizeram é igual as atividades que a professora passa para vocês?
- 3) Alguma coisa muda, na sala e no que vocês fazem, quando tem aplicação de prova?

A partir dessas perguntas, desejei saber como os alunos significam as avaliações e se eles percebem diferenças entre a avaliação interna, feita pela professora, e avaliação externa recém feita. Também pelas perguntas foi possível ver se o procedimento de avaliação individual, utilizando questões de múltipla-escolha, empregado nas avaliações em larga escala, é comum no contexto das salas de aula de aula que fizeram parte desse estudo.

Portanto, a aula-conversa contempla um momento individual, dos desenhos, e um momento coletivo, em que os alunos responderam a perguntas; no momento individual dos desenhos, passei para conversar com cada aluno sobre sua produção e sobre a Provinha recém realizada e sobre a produção visual que eles estavam fazendo, a fim de melhor compreender essa produção; no momento coletivo, foi utilizado o mesmo sistema que, comumente se usa em aula: levantar a mão para falar e respeitar os turnos de fala, com a professora e a pesquisadora mediando esse processo. Nessa minha “passagem” nas classes, no momento da feitura dos desenhos, desejei contemplar também aqueles alunos mais tímidos, que poderiam não se expor no momento coletivo. Sobre a mediação da pesquisadora em conjunto com a professora durante a aula-conversa, posso dizer que este movimento foi bastante positivo,

uma “pesquisa compartilhada”, uma vez que as professoras contribuíram muito para a organização da turma e para fazer emergir falas interessantes junto aos alunos.

Após ter todo o material da pesquisa produzido, iniciei a organização dos dados. O primeiro passo foi transcrever integralmente as gravações das entrevistas feitas com as três professoras. Para isso, fiz um quadro em que colocava lado a lado as respostas de cada uma das docentes para cada pergunta. Após isso, fiz toda a leitura do material transcrito e fui selecionando para análise o que, dentre as falas, poderia ser posicionado nos eixos de significado, operacionalização e uso da Provinha Brasil, de acordo com um dos objetivos do trabalho. Para o material produzido junto aos alunos, primeiramente fiz a digitalização de todos os desenhos, seguida de uma seleção daqueles que iria analisar. Após, ouvi todo o áudio da aula-conversa feita nas três turmas e transcrevi as partes que me interessavam para as análises. Também recorri ao meu diário de campo, feito durante as observações da aplicação da Provinha Brasil, para somar elementos ao *corpus* de análise.

Cabe salientar que todos os procedimentos adotados foram regidos por questões de ética na pesquisa, a partir das quais os dados dos sujeitos e das instituições serão resguardados sob sigilo. Para citar as instituições, será utilizado Escola 1, Escola 2 e Escola 3. Para referir as professoras, será utilizado Professora 1, Professora 2 e Professora 3, conforme a escola a que pertencem: Professora 1 leciona na Escola 1 e assim por diante. Para os alunos, quando forem retratados seus desenhos será utilizada a inicial do nome seguida da escola a que pertencem (exemplo: Desenho da aluna C da Escola 1), quando forem diálogos será utilizado Aluno 1, Aluno 2 e assim por diante, conforme ocorre o ordenamento das falas. Com relação às falas, elas serão transcritas exatamente da forma como forem ditas, sem passar da “língua falada” para a “língua escrita”; também nas transcrições, quando houver pausa na fala será utilizado reticências (...) e quando necessitar de alguma informação complementar, como por exemplo para grifar a entonação da professora ou uma ação, esta informação será colocada entre colchetes, exemplo: [professora faz voz de espanto] e [aluno faz que “sim” com a cabeça].

Ainda sobre a ética na pesquisa, foram elaborados termos de consentimento institucionais (ver apêndice D) para as escolas, termos de consentimento individuais (ver apêndice E) para os professores e responsáveis e termos de assentimento (ver apêndice F) para os alunos. Junto ao termo de consentimento direcionado aos responsáveis, foi enviada uma carta-convite (ver apêndice G) para explicar a realização da pesquisa de forma breve e com linguagem acessível. Os termos de consentimento foram feitos com base nos termos do “projeto guarda-chuva” referido no início dessa seção. Já o termo de assentimento foi

elaborado tendo como inspiração o modelo³³ disponibilizado pela Faculdade de Odontologia da Universidade Estadual de São Paulo. Foram feitas adaptações e alterações para adequá-lo as necessidades da pesquisa.

A próxima seção tratará da descrição dos espaços escolares e dos sujeitos que fazem parte do estudo. Trará uma breve contextualização da escola, da turma de alunos e das docentes que aceitaram fazer parte da pesquisa.

3.3 AS ESCOLAS-SEDE DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Esse estudo tem como sede de pesquisa três escolas públicas de Porto Alegre, das redes Municipal, Estadual e Federal. Não será identificado a qual rede pertence cada escola, para evitar quebra de sigilo e também porque esse estudo não tem caráter comparativo. As três escolas foram escolhidas em função do bom relacionamento que mantém com a universidade: são instituições que, costumeiramente, recebem alunos da UFRGS para atividades de pesquisa, ensino e extensão.

Para poder fazer a descrição dos locais de pesquisa e dos sujeitos participantes, além dos dados obtidos através de entrevista, foi elaborado um questionário contextual (ver Apêndice H). Com o auxílio da direção e/ou da supervisão das escolas foi possível coletar as informações requeridas e traçar o panorama que segue.

A escola 1 está localizada na zona leste do município de Porto Alegre e atende aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas totalidades iniciais e Ensino Médio. No ano de 2015, em que foram produzidos os dados dessa pesquisa, a escola possuía 343 alunos matriculados no Ensino Fundamental, 233 no Ensino Médio e 120 na EJA, totalizando 696 alunos. A escola funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. O ingresso na escola se dá via sorteio e, também por isso, o perfil socioeconômico dos alunos é variado. O alunado é composto majoritariamente por residentes dos arredores da escola, em que alguns dos bairros são considerados de vulnerabilidade social.

A escola 2 está localizada em bairro da zona central de Porto Alegre e atende parte da Educação Infantil até os Anos finais do Ensino Fundamental, mais precisamente do Nível B

³³ Disponível em: <<http://www.foa.unesp.br/home/pesquisa/modelo-de-termo-de-assentimento.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

(que atende crianças de quatro e cinco anos) ao 9º ano. No ano de 2015, a escola possuía 452 alunos matriculados. A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde. O ingresso se dá via secretaria de educação, com inscrições conforme as vagas disponíveis e, caso haja um grande número de interessados, aplica-se o critério de zoneamento, no qual o aluno com residência fixada mais próxima da escola tem preferência no preenchimento da vaga. O perfil socioeconômico dos alunos é, em sua maioria, classe média, isso porque a escola está localizada em um bairro considerado como tal e porque o critério de zoneamento é utilizado no ingresso, logo a maioria dos alunos é residente de bairros localizados no entorno da escola. Houve o relato por parte da supervisão de que apenas quatro alunos eram usuários do programa Bolsa Família³⁴, caracterizado por atender grupos familiares em situação de vulnerabilidade social, portanto, não se caracteriza por ter um grupo grande de alunos nessa situação.

A escola 3 está localizada na zona norte de Porto Alegre e atende o Ensino Fundamental nas modalidades regular (para alunos dentro da idade aconselhada para o ano escolar em que se encontram matriculados) e EJA. No ano de 2015, a instituição possuía 1300 alunos matriculados. A escola funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite. As matrículas são feitas diretamente na escola, por meio da secretaria, utilizando o critério de zoneamento mencionado anteriormente. O perfil socioeconômico dos alunos é baixo, majoritariamente residentes do entorno da escola, sendo que a maioria reside nas vilas dos arredores e poucos moram nos condomínios também próximos a instituição.

Por essa pesquisa ser realizada com turmas-alvo da Provinha Brasil, é importante salientar que a Escola 1 possui apenas uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, já a Escola 2 tem duas turmas e a Escola 3 têm três turmas. Foi escolhida uma turma de cada escola e o critério de escolha das turmas foi indicação da direção/supervisão da escola. A partir da concordância em participar do estudo – via assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por parte dos responsáveis e do termo de assentimento por parte dos estudantes – temos o seguinte total de alunos participantes na pesquisa:

Quadro 3 – Total de alunos participantes

ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL DE ALUNOS PARTICIPANTES
Turma de 2º ano - Escola 1	22	17
Turma de 2º ano - Escola 2	14	10
Turma de 2º ano - Escola 3	25	17

³⁴ Programa mantido pelo governo federal, que faz distribuição direta de renda à famílias em situação de pobreza. Mais informações em: <<http://www.caixa.gov.br/programas-sociais/bolsa-familia/Paginas/default.aspx>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

Total	61	44
-------	----	----

Fonte: dados da pesquisa.

As três professoras que fazem parte do estudo são as regentes das turmas que participam da pesquisa. Serão chamadas aqui de Professora 1, Professora 2 e Professora 3. Os números foram atribuídos de acordo com a escola a que pertencem: a Professora 1 pertence a Escola 1 e assim por diante.

A Professora 1 leciona nos Anos Iniciais há dez anos e tem experiência de três anos na Educação Infantil, totalizando treze anos de atuação docente. É graduada em Pedagogia, especialista em Alfabetização e Letramento e Mestre em Educação. Já participou por seis vezes de avaliações em larga escala, sendo aplicadora da Provinha Brasil em cinco delas e também registrou ter sido submetida a avaliação ao final da graduação, a qual não lembrou o nome, mas que acredito ser o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)³⁵. Dessas cinco vezes que a professora refere ter aplicado a Provinha Brasil, em 2015 foi a primeira vez nessa escola, as outras experiências são de outros locais de trabalho.

A Professora 2 tem experiência de doze anos como professora de Educação Infantil e está em seu primeiro ano de experiência lecionando nos Anos Iniciais. É graduada em Pedagogia e está cursando especialização. Em 2015 aplicou pela primeira vez a Provinha Brasil, o Teste 1 (realizado no início do ano) da Provinha foi sua primeira experiência com avaliação em larga escala.

A Professora 3 possui 25 anos de atuação docente, com experiência nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. É formada no curso de magistério, graduada em Letras e Mestre em Linguística Aplicada. Já aplicou avaliação em larga escala por mais de oito vezes; refere ter aplicado a Provinha Brasil em diversas edições (2010 a 2015) e aplicado, em uma turma de Ensino Médio para a qual lecionou, uma prova que era direcionada a todas as escolas da rede particular em que trabalhou.

Por fim, em síntese, esse estudo está situado em três escolas: federal, estadual e municipal. Conta com a participação de três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, num total de 44 alunos participantes e as três respectivas professoras titulares das turmas em questão. Com o fim da seção teórico-metodológica que aqui se desenrolou, as próximas duas partes desse estudo serão as seções analíticas, que irão abordar as representações de

³⁵ Além das avaliações em larga escala destinadas a Educação Básica, há também as destinadas ao Ensino Superior e a Pós-graduação. O ENADE é um exame aplicado aos alunos ingressantes e concluintes de cursos de Ensino Superior, que visa aferir resultados dos estudantes e compará-los as exigências dos cursos aos quais estão matriculados. Mais informações em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

professores e de alunos sobre a Provinha Brasil. A primeira traz a análise das representações dos professores e a segunda a análise das representações dos alunos.

4 DO LIMÃO À LIMONADA: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES



4 DO LIMÃO À LIMONADA: REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

O presente capítulo trata das representações, sobre a Provinha Brasil, das três professoras participantes do estudo. O objetivo, a partir da fala das docentes, era: identificar e problematizar as representações – significados, modos de operacionalização e usos – sobre a Provinha Brasil a partir das falas de professores de três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Por isso, divido esse capítulo em três eixos: (1) significados, (2) modos de operacionalização e (3) usos. Dentro de cada um dos eixos pretendo fazer ver e analisar quais os significados que as professoras dão a avaliação, quais os modos de operacionalizar a prova em suas salas de aula e quais os usos que elas dão para o instrumento em suas práticas docentes. Dentro dos usos, está o “fazer do limão uma limonada”, que intitula esse capítulo.

4.1 “UM PARÂMETRO QUE VENHA A AUXILIAR O TRABALHO DO PROFESSOR NO SEU PLANEJAMENTO”: SIGNIFICADOS DA PROVINHA BRASIL

[...] damos significado às coisas através da forma como as representamos – as palavras que usamos, as histórias que contamos acerca destas coisas, as imagens que produzimos, as emoções que associamos às mesmas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, os valores que lhes damos. (HALL, 1997, p. 3) [tradução minha].

A partir de Stuart Hall (1997) é possível entender a representação como o ato de dar significado às coisas através, entre outros meios, da linguagem, que está inserida em um contexto cultural. Através das palavras que usamos para falar sobre determinado objeto, damos significado a ele, ou seja, o representamos. Portanto, dar significado é representar. Em função disso, a presente seção deseja mostrar como as professoras representam a Provinha Brasil, a partir dos significados que atribuem a ela.

A fala que dá título à seção faz parte da entrevista com a Professora 2:

[...] eu vejo que a ideia do governo é que seja uma provinha pra dar um **parâmetro** que venha a auxiliar o trabalho do professor no seu planejamento, que tu possa ver em que nível os alunos estão pra a partir daí tu poder fazer o teu planejamento... o que que eles precisam.

Entrevista – Professora 2 – 05/11/2015

Essa representação da Provinha Brasil como parâmetro apareceu também na fala da Professora 1, conforme evidencia o trecho:

[...] ela serve pra isso, serve pra dar um **parâmetro** pro professor de conteúdos que tão sendo trabalhados e o que as crianças tão dominando e não tão dominando.

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

Também a Professora 3 traz a noção de parâmetro:

[...] a gente tem os números, tem os dados ali, percebe que tem coisas pra fazer diferente e eu acho que ela é um instrumento importante sim pra gente, que pode balizar o trabalho... Ela pode ser um **parâmetro** [...]

Entrevista – Professora 3 – 19/11/2015

O uso da palavra parâmetro pode indicar uma ação de governo – entendido a partir de Foucault (1982) como um movimento de indução de condutas – acontecendo. Ter a Provinha Brasil como um parâmetro é vê-la como um padrão, uma regra, um princípio, a partir do qual se definem outros elementos, dentre eles o planejamento. Quando as professoras enxergam o instrumento como um parâmetro para as suas práticas, ele induz as docentes à observação das aprendizagens que os alunos ainda não consolidaram, visibilizadas pela prova, para que sejam inclusas no planejamento e, posteriormente, aprendidas pelos alunos. Sobre essa ação de governo, trago uma parte da seção de perguntas e respostas sobre a avaliação, presente na página do Inep:

9. Quais os benefícios de participar do processo de avaliação?

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

Os professores alfabetizadores contarão com um instrumental valioso para identificar de forma sistemática as dificuldades de seus alunos, possibilitando a reorientação do que ensinar e de como ensinar. (BRASIL, [entre 2008 e 2015], n.p.)

A pretenciosa descrição dos benefícios da avaliação traz à tona o que deseja a Provinha Brasil: reorientar as práticas docentes com a finalidade da ocorrência de um processo de alfabetização satisfatório. Aqui se evidencia o processo de governo dos professores que é ensejado pela Provinha Brasil: é uma ação governamental de condução da conduta dos docentes visando a reorientação de suas práticas, de acordo com os resultados das avaliações. Tal reorientação focaliza a ação das professoras de planejar, para que incluam nos planos o trabalho com os conteúdos que os alunos ainda não dominam, tendo em vista a construção da aprendizagem. Para qual finalidade, no contexto atual, o governo está interessado em “reorientar” as práticas docentes? Como ação de governo, ela tem em

vista uma finalidade (FOUCAULT, 2008a) que, na Provinha Brasil, é a alfabetização (linguística e lógico-matemática) dos sujeitos. A respeito da alfabetização, Alceu Ferraro afirma que “[...] a capacidade de leitura e escrita não constitui mais do que o primeiro passo no processo de escolarização obrigatória.” (2011, p. 991), e aponta que “[...] mesmo que este não seja mais do que o primeiro passo, ele se constitui, de fato, na condição necessária sem a qual não haverá segundo passo, nem qualquer outro, na caminhada escolar” (FERRARO, 2011, p. 991-992). Sendo assim, saber ler e escrever é condição necessária para o “sucesso” nas demais etapas da escolarização. O autor também assinala que “Além disso, esse primeiro passo significa também livrar-se do rótulo negativo, do ferrete, do estigma, em que se transformou a condição de analfabetismo [...]” (FERRARO, 2011, p. 992). Alcançar a alfabetização significa subir um degrau dentro do “status social” de aluno e, principalmente, de cidadão, que a partir da compreensão dos códigos linguísticos e da imersão em processos de letramento, pode ter acesso às múltiplas linguagens partilhadas dentro do contexto cultural que está inserido. Estar alfabetizado, portanto, é aspecto importante para o fluxo escolar e para a formação dos sujeitos. Estar alfabetizado também implica na qualidade da escola e, conseqüentemente, no crescimento do Brasil nos indicadores, estatísticas e rankings que se referem à educação. Nesse sentido, reorientar as práticas, a partir da ação de governo proposta pela Provinha Brasil, é buscar direcioná-las para assegurar a alfabetização dos alunos, porque toda uma série de aspectos estão implicados nessa aprendizagem.

Quando perguntadas sobre as similaridades dos conhecimentos trabalhados em sala de aula e os conhecimentos explorados pela Provinha Brasil, as docentes disseram:

<p>Pesquisadora: os conhecimentos abordados então...?</p> <p>Professora 1: sim, esses eu acredito que vão bem ao encontro do que a gente trabalha aqui na escola, com as variações individuais de que alguns dominam mais e outros dominam menos, mas dentro do que tá previsto no plano de ensino, eu acredito que a gente contempla aqui.</p> <p style="text-align: right;">Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015</p>
<p>Pesquisadora: os conhecimentos que são abordados na Provinha se parecem com os que tu trabalha na tua sala de aula?</p> <p>Professora 2: sim, os conhecimentos sim, né... sempre de acordo, com o que, digamos assim, seria um conteúdo de segundo ano.</p> <p style="text-align: right;">Entrevista – Professora 2 – 05/02/2015</p>
<p>[...] a forma [questões de múltipla escolha] não é cotidiana, ela é esporádica, mas os conceitos que tão ali, que tão sendo solicitados, vários deles são recorrentes no trabalho...</p> <p style="text-align: right;">Entrevista – Professora 3 – 19/11/2015</p>

A partir dessas recorrências, podemos dizer que as professoras veem a Provinha Brasil como um parâmetro porque reconhecem que os conhecimentos e habilidades que o instrumento traz são os que fazem parte do que elas entendem que precisa ser ensinado,

aprendido e avaliado nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, que fazem parte do currículo da escola e do currículo praticado por elas em suas salas de aula, dentro da seleção – arbitrária – que o docente faz ao escolher o que vai trabalhar com os alunos. Uma vez que elas reconhecem similaridades entre a Provinha Brasil e suas práticas, o instrumento ganha poder de legitimidade, como algo que pode embasar seus fazeres docentes.

Embora as professoras salientem que a Provinha Brasil, dentre as avaliações em larga escala, é a que permite uma participação mais ativa do docente no processo, trazem também outros significados, que podem salientar um desconforto, a exemplo do que salienta a Professora 2:

[...] parece que os professores necessitam de um instrumento do governo pra poder identificar quais são as aprendizagens dos seus alunos, como se os professores fossem incapazes de identificar isso sozinhos, é isso que eu vejo. Parece que eu tenho que obrigar a fazer porque se eu não obrigar a fazer a cidadã ali, professora, não vai ser capaz de sozinha identificar quais são as dificuldades [...]

Entrevista – Professora 2 – 05/11/2015

É nessa perspectiva crítica ao exame que Esteban afirma: “Há uma infantilização do(a) professor(a), responsável pela aplicação da prova, não por sua elaboração. Aqui se evidencia uma clara desqualificação da ação docente, de sua capacidade de formulação de sua prática cotidiana.” (ESTEBAN, 2008, n.p.). A Provinha Brasil quer se fazer um instrumento a serviço dos docentes para auxiliar nos planejamentos, mas mesmo que dotada de boas intenções, parece duvidar da capacidade dos professores de fazer avaliações diagnósticas para embasar a própria prática e a professora apresenta seu desconforto perante essa perspectiva. Talvez esse significado que a Professora 2 elucida possa ser uma representação do docente para a Provinha Brasil, como alguém que necessita de ajuda, incapaz de fazer por si só. Quando o Inep coloca que os docentes “[...] contarão com um instrumental valioso [...]” (BRASIL, [entre 2008 e 2015], n.p.), a partir do qual os alunos terão “[...] suas necessidades melhor atendidas mediante o diagnóstico realizado [...]” (BRASIL, [entre 2008 e 2015], n.p.), ele coloca o professor como alguém que sabe menos sobre os saberes inerentes à profissão, que precisa de aparatos para melhor atender as necessidades dos alunos. Cada vez mais, estamos sendo munidos, a nível governamental, de aparatos para nos “auxiliar” em nossas práticas, a exemplo também dos livros didáticos e das formações continuadas. Acredito que esses aparatos não devem ser extintos, mas que deve-se partir do pressuposto que, conforme mostram as professoras a seguir, eles serão auxiliares (um “reforço”, uma “ajuda”), que venham a confirmar (ou, talvez, confrontar) o que elas já vêm trabalhando, mas não devem

ser “guias/manuais” do trabalho docente, que fazem uso desses materiais de acordo com o que consideram adequado e afinado às suas concepções.

Mesmo que as professoras reconheçam as similaridades, legitimem o instrumento e o tenham como um parâmetro, elas também significam a avaliação como algo que não é essencial para as suas práticas pedagógicas. Quando questionadas se a Provinha Brasil deveria continuar existindo ou deixar de existir duas docentes salientam:

[...] hoje, sinceramente, se ela deixasse de existir não faria diferença nenhuma, porque ela não mudaria a minha prática de uma forma tão... Isso não muda a minha prática de uma forma tão radical, ela me traz elementos, mas não é uma coisa que muda de forma tão radical assim aquilo que eu já acredito, aquilo que eu construí na minha forma de planejar ou na minha forma de abordar os processos de alfabetização... Ela vem na verdade me ajudar, colaborar e até me fazer questionar algumas coisas...

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

[...] pra quem precisa desse apoio pra embasar a sua prática, tem que continuar, porque é uma maneira de ter um parâmetro pro professor saber que rumo dar. Pra quem tem o planejamento, pra quem faz o trabalho diário com as turmas, só vem a reforçar, seria, é... Não teria necessidade de existir, né...

Entrevista – Professora 2 – 05/11/2015

As falas evidenciam que, na prática das professoras participantes da pesquisa, a Provinha Brasil não causa impacto significativo, porque ela só vem a reforçar o que já vem sendo diagnosticado e construído em sala de aula. As professoras colocam sua autonomia em relação ao instrumento, mostrando que, independente dele, elas têm suas próprias concepções sobre planejamento e alfabetização. A Provinha é colocada, pelas professoras, como algo em “segundo plano” – como “ajuda”, “colaboração” e “reforço” – porque em primeiro figura um docente capaz de pôr em prática seus saberes inerentes a profissão e de decidir sobre os caminhos de sua prática. Ela só figura como “parâmetro” porque traz conhecimentos que já são trabalhados pelos docentes e por isso vem a dar continuidade ao que vem sendo desenvolvido, reforçando o que já foi visto nas avaliações diagnósticas aplicadas – e elaboradas – por eles anteriormente.

Sobre o significado atribuído pelas docentes aos alunos, na Provinha Brasil, considero importante trazer as palavras da Professora 1:

[...] aquilo que eu vejo do [nome do aluno] aqui, é muito menos do que o quê o [nome do aluno] é, e aquilo que ele é como aluno, na verdade, eu tenho que ver em muitos outros lugares, do que só aqui na Provinha Brasil. Agora o que ela me traz em relação ao coletivo, ao grupo, aos conteúdos, isso eu acho bem razoável e importante e me ajuda, ajuda de uma forma boa assim.

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

Para a Professora 1 o instrumento é positivo por trazer uma noção do coletivo, mas não é capaz de exprimir a individualidade de cada aluno, que precisa ser vista em “muitos

outros lugares”. Embora a Provinha Brasil, a partir da ficha de correção presente no guia, traga os resultados por aluno, o que fica mais visível na ficha é a média da turma e as quantidades de erros e acertos do coletivo. Essa é, na verdade, a compreensão de avaliação em larga escala, como instrumento que visibiliza mais o todo do que as partes. Para Foucault (1987) o exame está inserido em uma “rede documental” que contribui para transformar os sujeitos em “casos”, acumulando uma série de materiais que os capturam e os descrevem. Nas avaliações em larga escala a perspectiva de individualidade dos “casos” é (quase) invisível, porque eles se diluem no todo, dando visibilidade mais ao coletivo do que ao sujeito. Nesse sentido, a professora traz uma compreensão dos limites e das possibilidades desse tipo de avaliação, em que a Provinha Brasil é menos capaz de dizer sobre cada um dos alunos dela do que de dar elementos para ela ter uma visão geral da turma.

Sobre os significados dos modos de ser docente na Provinha Brasil, as professoras relatam o seguinte:

[...] na situação de avaliação em si, eu percebo que eu sou diferente de quem eu sou na... na aula né. Claro que tem uma adaptação, mas como eu tenho que seguir o roteiro sugerido pelo guia de aplicação, eu acabo sendo diferente da professora que eu sou na aula e eles percebem isso, as crianças percebem. Que eu tenho que exigir mais, por exemplo, que eles sejam mais rápidos, que eu tenho que exigir que eles fiquem em silêncio... Então isso é diferente do que eu faço normalmente né... Numa atividade normal, se eu tenho alguma intervenção pra fazer, eu não me importo que outras crianças estejam conversando e circulando, mas na Provinha Brasil eu não permito que isso aconteça. Então eu acabo tomando algumas posturas que, normalmente, em aula, eu não tomaria né...

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

[...] às vezes eu acho um pouco estranho aquela coisa do ter que estar né... Questão de... Ser todo mundo igual. Aí é o professor no caso, o aplicador no caso, tá fazendo a leitura tu tem que ler cada questão... Fica tudo uniforme né... Tem que ser todo mundo junto.

Pesquisadora: coisa que não é a realidade da tua sala de aula?

Professora 2: coisa que não é o dia-a-dia porque cada um tem seu ritmo, cada um tem o seu tempo, então mesmo quando eu faço alguma avaliação [...] é sempre no ritmo deles [...]

Entrevista – Professora 2 – 05/11/2015

Eu me percebo com muita vontade de perguntar a mesma coisa de um jeito diferente, isso muitas vezes acontece... Às vezes uma palavra que eu mudasse no jeito de perguntar possibilitaria que vários deles tivessem outra compreensão, mas eu já entendi que não pode ser assim né...

Entrevista – Professora 3 – 19/11/2015

Pode-se dizer que a Provinha Brasil conduz a conduta das professoras fazendo emergir um outro modo de ser docente. As professoras relatam que adotam posturas que diferem das que praticam no cotidiano de suas salas de aula e, sendo assim, assumem seu papel na “vigilância hierárquica” (FOUCAULT, 1987), afinando-se aos protocolos dignos das práticas de “exame”: exigir rapidez e silêncio, não fazer intervenções junto aos alunos para esclarecer dúvidas e requerer que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo. É possível afirmar que as professoras – assim como os alunos, a partir do que será visto no capítulo seguinte – são

submetidos ao processo disciplinar do exame, que modula seus corpos e suas ações para o alinhamento ao que propõe os rituais desse tipo de avaliação escolar. Uma modulação que não é fixa, tendo em vista que os professores e alunos voltam às suas condutas anteriores após a aplicação.

A próxima seção trata dos modos de operacionalização. Inventaria, a partir das falas das docentes, algumas formas como as professoras abordam a aplicação do instrumento em suas turmas.

4.2 “EU TENTO NÃO FAZER UM MISTÉRIO”: MODOS DE OPERACIONALIZAÇÃO DA PROVINHA BRASIL

Em parte damos significado às coisas através da **forma como as utilizamos**, ou às integramos em nossas práticas do cotidiano. É nossa utilização de uma ruma de tijolos e cimento que faz a “casa”; e o que sentimos, pensamos ou dizemos acerca disto que faz da “casa” um “lar”. (HALL, 1997, p. 3) [tradução minha] [grifo meu].

Dentro das formas de utilização, que ressalta Hall (1997), podemos englobar os modos de operacionalização, que nesse contexto dizem respeito a forma como as professoras colocam em prática a aplicação das avaliações nas suas salas de aula. A fala que dá título à essa seção foi dita pela Professora 3:

Eu tento não fazer um mistério daquilo também, não fazer algo que seja pesado e complicado assim... Não colocar nenhum tipo de medo neles. [...] Como a prova é extensa, em alguns momentos eles começam a se agitar um pouco mais né... Então especialmente na prova de leitura, que as últimas questões elas são mais cansativas, as últimas quatro... Então eu tenho que dar uma retomada com eles, de se organizar: “olha lá, tá no final, nós vamos conseguir, estamos chegando no finalzinho...”. E eu brinco com eles assim... Como se fosse um nível de videogame, então são vinte etapas, são vinte questões: “vencemos a questão número um? Sim! Tá, fizemos a número um, agora nós vamos fazer a número dois, nível dois do videogame... Nossa, sora, tá ficando cada vez mais difícil...”.

Entrevista – Professora 3 – 19/11/2015

A professora 3 explicita em sua fala a forma como conduz o processo de aplicação da Provinha Brasil, tentando manter os alunos tranquilos, motivando-os e trazendo o lúdico para dentro da prova, a partir da metodologia do “videogame”, que ela explica no excerto, e cujas “etapas” são riscadas, uma a uma, no quadro, como mostra a seguir. Inclusive, quando ela esquecia de riscar alguma etapa “já vencida” (quando iam para outra questão) os alunos a lembravam.

Figura 3 - Organização da Professora 3 no quadro (27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Mesmo que em outra perspectiva teórica, é interessante trazer as palavras de Álvaro Marchesi:

“As atitudes e as expectativas de cada professor, a organização de suas aulas, a metodologia que utiliza e os critérios de avaliação e de valorização que emprega influem de forma direta nas emoções, no autoconceito, na auto-estima, na identidade como aprendiz e na motivação dos alunos.” (2006, p. 37) [grifo meu]

Aproximando da perspectiva teórica em que me situo, é possível dizer que determinadas formas de exercer o trabalho docente subjetivam os alunos – e contribuem para sua constituição – de determinadas maneiras. Sendo assim, as atitudes da Professora 3, e também das demais professoras, ao aplicar a Provinha Brasil, tiveram implicações nos alunos, que podem ser vistas através das representações que eles trazem sobre a avaliação, analisadas no próximo capítulo. Foram, em sua maioria, representações positivas, pelo exercício das docentes de buscar formas de conduzir o processo de forma tranquila: “não fazer um mistério”.

A estratégia utilizada pela Professora 2 para tranquilizar os alunos em relação à prova foi a seguinte:

[...] eu expliquei como é que era, que não precisava se preocupar, que era “tipo ditado”, que é uma coisa que a gente já tinha feito no início do ano, então foi o parâmetro que usei: no ditado a gente não pode falar com um colega, a profe não pode ajudar, a gente tem que fazer aquilo que a gente sabe, mas não tem que ficar preocupado. [...] tem uma preparação diferente nesse dia, tem que mudar o espaço físico ali, a organização do espaço físico e... Essa orientação deles, lembrar, porque eles são muito pequenos, diferente de uma prova com crianças maiores já do fundamental, dos anos finais que já tão acostumados com isso: “ah, não pode sair durante uma prova”, eles não... Eles não tão acostumados. Então, é sempre bom tu lembrar.

Entrevista – Professora 2 – 05/11/2015

A Professora 2 procura fazer uma aproximação entre a prova e um outro instrumento bastante utilizado na sua sala de aula, o ditado, para o qual faz uso de protocolos parecidos aos da Provinha: não pode falar com os colegas, a professora não pode ajudar, etc. Aponta que é um dia diferente para esses alunos, que precisam ser periodicamente lembrados das regras que circundam esse instrumento porque são os primeiros contatos deles com esse tipo de avaliação, diferente do que ocorre com os alunos em etapas mais avançadas da escolarização. Ressalta, portanto, a não-naturalidade dos ritos que envolvem a escola, que precisam ser apresentados aos alunos e aprendidos por eles. Os alunos precisam aprender que a prova está inserida dentro de um contexto “altamente ritualizado” (FOUCAULT, 1987, p. 154) e esses rituais são aprendidos por meio da partilha de representações culturais sobre esses instrumentos, como será abordado no capítulo seguinte, mas também a partir da vivência e de ensinamentos, a partir da experiência de estar em um “dia de prova”.

Quando cheguei nas turmas para observação da aplicação da Provinha, todas as três salas de aula tinham configurações que mantinham os alunos em contato: duplas, trios, grupos etc. Essa forma de compor o ambiente é, acredito, uma característica dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista que o discurso pedagógico aponta a necessidade de proporcionar interações entre os alunos para que eles aprendam a socializar, conviver, tolerar, ouvir e respeitar a opinião do outro, mediar seus próprios conflitos etc., que são aspectos importantíssimos para sua vivência na escola e fora dela. José Gimeno Sacristán, ao tratar dos espaços escolares, afirma que “[...] os espaços, sua própria disposição interna, contém determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver neles que indicam o que é certo fazer e o que não se deve fazer.” (2005, p. 145). Duas das três professoras mudaram a disposição interna de suas salas para dar conta dos “ritos clássicos” do exame, perfilando os alunos um atrás do outro. Ao fazer essa mudança, as professoras estão mudando o enfoque do coletivo para ao individual, ensinando novas regras que indicam o que é certo ou não de se fazer. Enquanto em outras atividades escolares a conversa entre os alunos pode ser permitida, na Provinha Brasil isso não deve ocorrer e a própria organização do espaço faz ver essa determinação, traçando com linhas imaginárias o lugar de cada um. Tomaz Tadeu da Silva aponta que: “A organização do espaço escolar é outro dos componentes estruturais através dos quais as crianças e jovens aprendem certos comportamentos sociais [...]” (2003, p. 79) Por isso, acredito que o espaço é capaz de ensinar certas condutas e, na Provinha Brasil, a organização do espaço ajuda a ensinar o que está em jogo e quais são as regras das práticas de exame. Essa organização feita pelas professoras, de separar os alunos um atrás do outro, está

muito mais ligada a uma representação sobre o instrumento “prova” e aos seus ritos/exigências (que seja feita individualmente e sem “colar”), do que propriamente a uma imposição do Inep, através do guia de aplicação, que não traz nenhuma exigência quanto a isso. Sendo assim, as professoras fazem uso de suas representações sobre “prova” e seus ritos, que tem todo um significado, uma representação partilhada culturalmente em torno de si, em que “[...] os significados culturais [...] organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais, práticos. (HALL, 1997, p. 3) [tradução minha]. Ou seja, os significados que as professoras atribuem ao instrumento “prova” conduzem e regulam as suas ações em favor de separar os alunos, diferente do que fazem na maioria das outras atividades que aplicam.

Dentro das transgressões aos “ritos clássicos” do exame, a Professora 1, diferente da Professora 2 e da Professora 3, optou por manter a configuração de sala, não perfilando os alunos individualmente, mas mantendo as duplas e trios em que eles estavam originalmente. Segundo ela:

Professora 1: eu acho que não há uma diferença tão grande assim da gente separar ou não. Aí eu acho que separar causa mais ainda uma sensação de que aquela coisa é diferente...
 Pesquisadora: um estranhamento?
 Professora 1: um estranhamento... E eu acho que eles têm que se manter tranquilos... Então eu procuro fazer assim, procuro manter pelo menos esse aspecto igual e não há uma preocupação também minha de que eles “não copiem um do outro” [professora modula a voz para um tom mais forte] de uma forma assim, sabe... Se acontecer, aconteceu.

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

A Professora 1 relata que não há tanta diferença em separar ou não os alunos, porque a cópia pode acontecer independente disso. Então, opta por manter seus alunos como estão para não causar desconfortos que podem deixá-los inquietos. Ainda dentro das transgressões, a Professora 1 também relatou que, em uma outra situação, já fracionou a aplicação em duas etapas, conforme descreve:

a situação que ocorreu na escola do município, em que eu... meio que fui rebelde assim... e não apliquei tudo de uma vez, porque eu percebi que aquelas crianças não iam conseguir... Comecei a olhar que tinham muitos textos no final da Provinha e aquilo ali ia tirar eles de um lugar e até **prejudicar o rendimento deles na Provinha**, então naquela ocasião, eu dividi aplicação da Provinha, que era só leitura, em duas... Então eu fiz 10 questões num primeiro bloco, parei no outro dia fiz as 10 questões do segundo bloco.

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

O que as professoras fazem, quando tentam “não fazer um mistério”, quando dizem que é “tipo ditado”, quando transgridem alguns “ritos clássicos”, é buscar formas de que os alunos não se sintam desconfortáveis para que o teste seja aplicado sem grandes problemas e

também, para não afetar o desempenho na avaliação. Criando um ambiente em que os alunos se sintam mais pressionados em relação a avaliação, eles poderiam se sentir acuados, temerosos em relação ao exame e, devido ao desequilíbrio, ter um desempenho que fosse mais de acordo com seu estado emocional no momento do que de acordo, efetivamente, com o que sabem e aprenderam. Ao fazer isso, as professoras também buscam seguir as orientações do Inep, que indica no guia de aplicação, na seção “começando a aplicação”: “**Motive os alunos a fazerem o teste.** Explique que eles vão fazer uma atividade diferente e que, para compreendê-la, é necessário que sigam atentamente todas as suas orientações.” (BRASIL, 2015c, p. 5) [grifo meu]. Portanto, através das falas, é visível que as professoras buscam maneiras de motivá-los, de acolhê-los e também de ajuda-los quando percebem que, devido a exaustão, eles não conseguem mais fazer a prova. Essas ações criadas pelas professoras e, antes disso, induzidas pelo Inep, podem ser vistas como ações de governo de condutas, cuja finalidade é não prejudicar o rendimento dos alunos, como salienta a Professora 1 no excerto anterior. Aqui se instala a perspectiva de um “governo em cadeia” (KLEIN, 2014) – do Inep sobre as professoras e das professoras sobre os alunos – que será desenvolvido no capítulo seguinte, porque incide nas representações dos estudantes sobre o instrumento.

Quanto a fazer uma preparação para a Provinha Brasil, as professoras disseram o seguinte:

[...] eu não faço porque eu acredito mesmo que a Provinha venha trazer um olhar sobre o aluno que seja um olhar de quem ele é e do que ele sabe e ela pode contribuir pra isso, só que se eu preparar eles pra isso, com questões parecidas, eu não vou estar dando esse olhar verdadeiro, eu acho que eu vou estar mascarando um pouco...

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

Eu expliquei como seria, mas eu não fiz nenhuma preparação... E geralmente a gente sabe que as vezes os professores preparam né, até pegam na internet a Provinha e dão [...] Eu também questiono um pouco isso porque me parece que fica meio Provinha Brasil, Prova Brasil, todos esses formatos de prova pra averiguação, minivestibulares né, porque tem professores que preparam pra Provinha Brasil pra ter bons resultados. Então as crianças... é que nem hoje em dia tu querer fazer cursinho pra ENEM, tu vai formatar o aluno naquele formato de prova...

Entrevista – Professora 2 – 05/11/2015

[...] eu não faço uma preparação do conteúdo para a Provinha, isso eu não faço. Não existe assim: “eu vou preparar os alunos para eles irem bem na Provinha Brasil!”, isso não. Eu faço atividades que tão inseridas dentro do trabalho, dentro dos conceitos, dos conteúdos e dos conhecimentos que a gente combinou de trabalhar no trimestre... E aí eu faço com que algum desses conteúdos sejam aplicados, sejam trabalhados com eles na modalidade da Provinha, mas não na mesma quantidade. A Provinha Brasil São 20 questões, então vou fazer uma ou duas questões né, que sejam semelhantes a da Provinha... Com eles sentados sozinhos, só com lápis e Borracha em cima da mesa e vai ser uma questão de marcar né... Então isso sim, mas aí pensar o segundo ano em função da Provinha não... Mas pensar Provinha como forma de qualificar o trabalho sim... Senão daqui a pouco vira um “vestibular” a Provinha Brasil e aí acho que ela perde o sentido que ela tem que ter né...

Entrevista – Professora 3 – 19/11/2015

As professoras se colocam em posição bastante crítica a fazer de suas aulas “cursinhos” para preparar os alunos para a Provinha Brasil. Embora não façam uma preparação em relação ao conteúdo, específico para os alunos “irem bem” na Provinha Brasil, as professoras admitem fazer uma preparação em relação à forma. Nas entrevistas, a Professora 1 e a Professora 3 relataram que agregam às suas práticas as questões de múltipla escolha, para que os alunos se familiarizem com este tipo de solicitação. Portanto, embora a Provinha Brasil não cause grandes impactos na reorganização do trabalho docente, como visto na seção anterior, ela promove ações de governo quando induz os docentes a inserir aspectos parecidos aos das avaliações em larga escala em suas salas de aula, trazendo mudanças para o professor na metodologia aplicada em suas atividades destinadas a resolução junto aos alunos. Ela muda as práticas para dar conta do “exame” e suas características. Nessa perspectiva, trago a fala da Professora 3:

[...] a gente faz outras avaliações no estilo que a própria Provinha Brasil solicita, que é: eles fazerem um trabalho individual, não pedir ajuda pro colega... Eu faço isso no decorrer do ano, mensalmente assim... Atividades que eles possam se familiarizar com esse tipo de trabalho, que daí no momento da prova se perde um pouco disso assim, né...

Entrevista – Professora 3 – 19/11/2015

Cabe o questionamento: será que, se não houvesse a Provinha Brasil, as professoras agregariam, já no 2º ano do Ensino Fundamental, as questões de múltipla escolha? Aqui se insere o governo pela “filigrana”: pelas menores coisas (algumas questões de múltipla escolha), pelos detalhes e feitas de forma esporádicas (mensalmente, como diz a professora), o governo vai se exercendo e se “embrenhando” na prática pedagógica: são os “[...] nós finos de uma fina malha em que se distribui o poder” incidindo sobre as práticas escolares. (BERTICELLI, 1998, p. 57). É o poder acionado pela microfísica, em que as avaliações em larga escala estão entrando nas escolas e, de forma gradual, tomando conta desse espaço, seja nas pequenas coisas – como mudar as práticas para dar conta do “exame”, fazendo questões de múltipla escolha de forma esporádica – ou também nas grandes coisas, quando as matrizes de referência dessas avaliações, paulatinamente, acabam por se tornar um “farol para o currículo” (VEIGA-NETO, 2013), que é uma das grandes críticas da atualidade destinada às avaliações em larga escala.

A próxima seção trata dos usos da Provinha Brasil dentro dos contextos estudados. A partir das falas das professoras, será visibilizado o que é feito com os resultados após a aplicação.

4.3 “EU TENTO FAZER DESSE LIMÃO UMA LIMONADA”: USOS DA PROVINHA BRASIL

O significado [a representação] é também produzido sempre que nos expressamos, fazemos uso, consumimos ou apropriamo-nos de “coisas” culturais; isto é, quando **as incorporamos de diferentes maneiras aos rituais do dia-a-dia e às práticas da vida cotidiana** e desta forma damos-lhes valor ou significância. (HALL, 1997, p. 3-4) [tradução minha].

A presente seção trata dos usos – as diferentes incorporações à prática como ressalta Hall (1997) nessa epígrafe de seção – dados pelas professoras à Provinha Brasil. A fala que intitula essa seção foi dita pela Professora 1:

[...] eu não tenho, assim, grandes problemas com a Provinha Brasil porque **eu tento fazer desse limão uma limonada**, tá?! Claro que, politicamente, a gente sabe que o quê há por trás dessas avaliações em larga escala são políticas de educação que não são de acordo com o que tá acontecendo nas escolas, mas que estão de acordo com determinado grupo que tá no governo, eu tenho clareza disso e sei... Mas, como eu te falei, como professora, que tô aqui na sala de aula e que recebo hoje pra fazer, eu tento fazer desse limão uma limonada, então tentar fazer com que ela seja um instrumento positivo pra minha escola, pros meus alunos e pra minha prática...

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

A partir da fala da Professora 1 é possível ver um esforço da docente em deslocar a atenção da Provinha Brasil enquanto obrigação a ser cumprida, dando visibilidade a formas de fazer dela um instrumento potente para os sujeitos e o contexto escolar em que a docente está inserida. Dessa forma, trago alguns elementos que mostram a tentativa da professora de “fazer desse limão uma limonada”:

[...] agora com esses resultados que eu vou ter da segunda prova, a primeira coisa é comparar com a primeira prova para ver o quê que houve avanço e o quê que não houve, quais são os conteúdos que eles estão conseguindo dominar e quais são os conteúdos que eles apresentaram mais dificuldades.

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

O primeiro movimento que a Professora 1 faz é comparar a primeira e a segunda prova, bem aos moldes do que propõe a Provinha Brasil, enquanto avaliação diagnóstica e comparativa, que visa trazer elementos para pensar o processo das aprendizagens. Para ter uma melhor visão dos resultados, a Professora 1 propõe:

Professora 1: Até por isso eu fiz aquela outra forma de correção que eu já tinha te mostrado da outra vez que eu gosto, que é esse “xis” [imagem a direita], que me dá uma visão do tipo de atividade que eles não tão conseguindo [...] Pesquisadora: e essa... Eu vejo aqui que tu coloca na ficha de correção uma legenda, tu procura fazer de uma forma que fique mais claro pra ti a questão dos resultados né?!
 Professora 1: é, eu quero ver tanto o resultado do aluno aqui, e pra mim essa legenda é mais clara... Então eu olho, por exemplo, dessa aluna número 1 e eu vejo aqui o que houve de erro em relação a produção dela, mas **eu olho também nas colunas as questões que mais houveram erros e nelas eu consigo avaliar os conteúdos que ficaram pendentes, digamos assim.**
 Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

Figura 4 - Ficha de correção da Provinha Brasil disponibilizada pela Professora 1 (Leitura - Teste 1 - 2015)

Legenda:
 • ACERTO
 X ERRO
 - SEM RESPOSTA

Média da turma: 15,09

Fonte: dados da pesquisa.

O guia de correção e interpretação dos resultados pede que as professoras preencham cada quadrinho correspondente as questões com a alternativa que o aluno escolheu. Porém, a Professora 1 faz o preenchimento de acordo com a forma que, para ela, é de melhor visualização. Para isso, de acordo com a legenda proposta por ela, faz uma “bolinha” quando o aluno acerta, um “xis” quando erra e um traço (-) quando o aluno deixa de responder a questão. Dessa forma ela consegue ter uma melhor visão do todo, a partir das questões que tiveram mais erros e acertos. Portanto, aqui está a confirmação da perspectiva que esta mesma professora levantou anteriormente, de que a Provinha Brasil não é tanto um lugar de visibilizar os “casos” (FOUCAULT, 1987) isoladamente, mas sim lugar potente de visibilizar, quantitativamente, como está a turma em geral, quais aprendizagens a turma como um todo ainda não consolidou. Se trata do uso da Provinha Brasil para visibilizar mais o “caso-turma”, do que propriamente o “caso-aluno”.

A Provinha Brasil propõe que, na interpretação dos resultados, os alunos sejam classificados em níveis. Sobre isso a Professora 2 diz:

[...] os resultados da Provinha eu geralmente analiso vejo ali até pelas orientações né, tantos pontos tá em qual nível, a turma está em qual nível... Uso pra orientar a prática do quê que eu tenho que reforçar pra eles, aonde estão, digamos assim, as **deficiências do grupo**. Tirar a média ali e poder trabalhar em cima disso, reforçar isso.
 Entrevista – Professora 2 – 05/11/2015

A professora reitera a visão do “caso-turma”, apontando para as “deficiências do grupo” e não de “cada um”. Traz, também, uma nova perspectiva que não foi mencionada pelas outras professoras: o fato de usar os resultados para classifica-los em níveis, de acordo com o que propõe o guia. Esse ato de classificar é ressaltado por Foucault (1987) como parte das técnicas de vigilância das práticas de exame. Patrícia Camini afirma que “Aplicar testes e catalogar respostas via rudimentos de tratamento estatístico significou fazer emergir o sujeito psicológico na alfabetização.” (2015, p. 79). A autora também traz a perspectiva de Nikolas Rose, que aponta:

“[...] a psicologia se moveu, no final do século XIX, da tecnologia investigativa do experimento para a tecnologia julgadora do teste. O teste é um novo tipo de exame que não é clínico nem pedagógico [...] é na verdade modelado para relacionar uma pontuação a um indivíduo. O teste é uma maneira de materializar a mente [...]” (ROSE, 2008, p. 157).

Nesse sentido, “A lógica do teste psicológico aplicado à Pedagogia, faz com que as possíveis ameaças à alfabetização tornem-se visíveis e calculáveis no âmbito da sala de aula” (CAMINI, 2015, p. 79). A partir da ficha de correção, a Provinha propõe uma análise estatística dos dados e uma classificação, para fazer ver as ameaças – como refere Camini – ou as deficiências – como cita a professora – e agir sobre elas. Emerge o sujeito que tem sua mente, seus saberes, materializados, nas práticas de exame, em número total de erros e acertos, médias, desvios... Nesse sentido, Rose argumenta que o “O teste torna a diferença visível de uma forma particular – através de números, e especificamente, na forma de um único número: o resultado geral. Tais números têm grande poder” (ROSE, 2008, p. 158). Portanto, os números de erros e acertos são investidos de poder, um poder de classificar os sujeitos em um nível e não em outro, um poder de dizer sobre todos e, embora menos visível, sobre cada um. Ainda sobre os testes/exames:

Crianças movem-se, transformam-se, tornando difícil a acumulação de informação e cálculo a seu respeito. Mas o teste funciona como um mecanismo de inscrição para capturar esses comportamentos efêmeros, qualidades passageiras e capacidades variáveis dos seres humanos, levando-os a serem pensados como objetos “dóceis”. Os resultados dos testes – tabelas, gráficos –, como móveis imutáveis, possibilitam a estabilização, o acúmulo de informação sobre o objeto do teste. Eles permitem sua normalização, esquematização e deliberação no ambiente tranquilo do escritório dos psicólogos [ou dos gabinetes dos professores], que pode assim se transformar no que Bruno Latour chama de “centro de cálculo”. Decisões podem ser tomadas a partir deste centro e de instruções vindas dele, possibilitando que os sujeitos sejam administrados [...]. (ROSE, 2008, p. 158)

A partir dessa compreensão, os números e as classificações permitem capturar e transcrever os sujeitos a partir de símbolos numéricos e escalas de progressão, tendo-os como

estáveis (dóceis) enquanto não se realiza outro exame. É essa estabilidade proposta pelos níveis que permite a deliberação, por parte dos professores, do que “tem que ser reforçado”, como aponta a Professora 2.

Essa classificação em níveis também foi proposta, em meados da década de 80, por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) na *Psicogênese da Língua Escrita*, bastante difundida aqui no Brasil. Uma crítica que foi feita à apropriação da *Psicogênese* pelas escolas era que as professoras faziam o teste das quatro palavras e uma frase (FERREIRO; GOMEZ PALACIO, 1982), classificavam as crianças em níveis de escrita, mas não sabiam o que fazer depois, não sabiam como ajudar as crianças a avançarem nos níveis. Devido ao caráter dessa pesquisa, não houve tempo de fazer um acompanhamento sistemático das aulas e dos planejamentos das professoras para ver se essa perspectiva é contemplada, mas elas afirmam que interpretam os resultados e, a partir do que percebem como aprendizagens não-consolidadas, pensam em ações para dar conta do que os alunos não aprenderam. No entanto, fica o questionamento, que somente uma imersão no cotidiano das salas de aula (uma pesquisa etnográfica) é capaz de dar indicativos de resposta: após a aplicação e a interpretação dos resultados, como são planejadas ações para que as crianças aprendam e evoluam nos níveis? Esses níveis que a *Provinha Brasil* propõe são realmente utilizados e monitorados pelas professoras?

A Professora 1 aponta um outro uso da *Provinha Brasil*:

Professora 1: Esse material eu faço um pequeno parecerzinho para passar para a professora do terceiro ano, porque eu acho importante, na verdade eu como professora gosto de começar o ano já sabendo o quê que a turma precisa né... E hoje eu posso dizer, por exemplo, pra professora que vai pegar eles no terceiro ano: “começa com muita interpretação, eles tão precisando”.

Pesquisadora: então a *Provinha Brasil* ela não é um subsídio só pra ti?

Professora 1: não, ela é subsídio pra mim a primeira, a primeira é bastante subsídio pra mim. Essa segunda ela acaba sendo um subsídio pra turma, pras professora que vão trabalhar com a turma no terceiro ano. Às vezes eu até compartilho, nunca fiz isso de forma sistemática, com as colegas especialistas né, então por exemplo, quem trabalha com língua estrangeira, eu acho legal compartilhar essa questão da interpretação, porque as professoras precisam saber o que eles tão conseguindo e o que eles não tão conseguindo... E as questões também, por exemplo, de... aquilo que eles tão conseguindo também, falar para a professora do ano que vem o que eles dominam: “ó, separação silábica tá ok, rimas tá ok, eles conseguem, eles dominam o alfabeto, escrita alfabética tá ok...”, então isso aí é legal porque tu já parte de outro lugar na hora do teu planejamento.

Pesquisadora: essa tua ação de passar os resultados pra professora do terceiro ano é uma iniciativa tua ou é alguma coisa que vem da escola?

Professora 1: não, é uma iniciativa minha, que eu acho que ajuda muito no planejamento né... Enfim, quando eu tinha, ano passado eu não tive turma de 2º ano, mas quando eu tinha, procurava fazer, fazer sempre uma escrita desse pequeno parecer né.

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

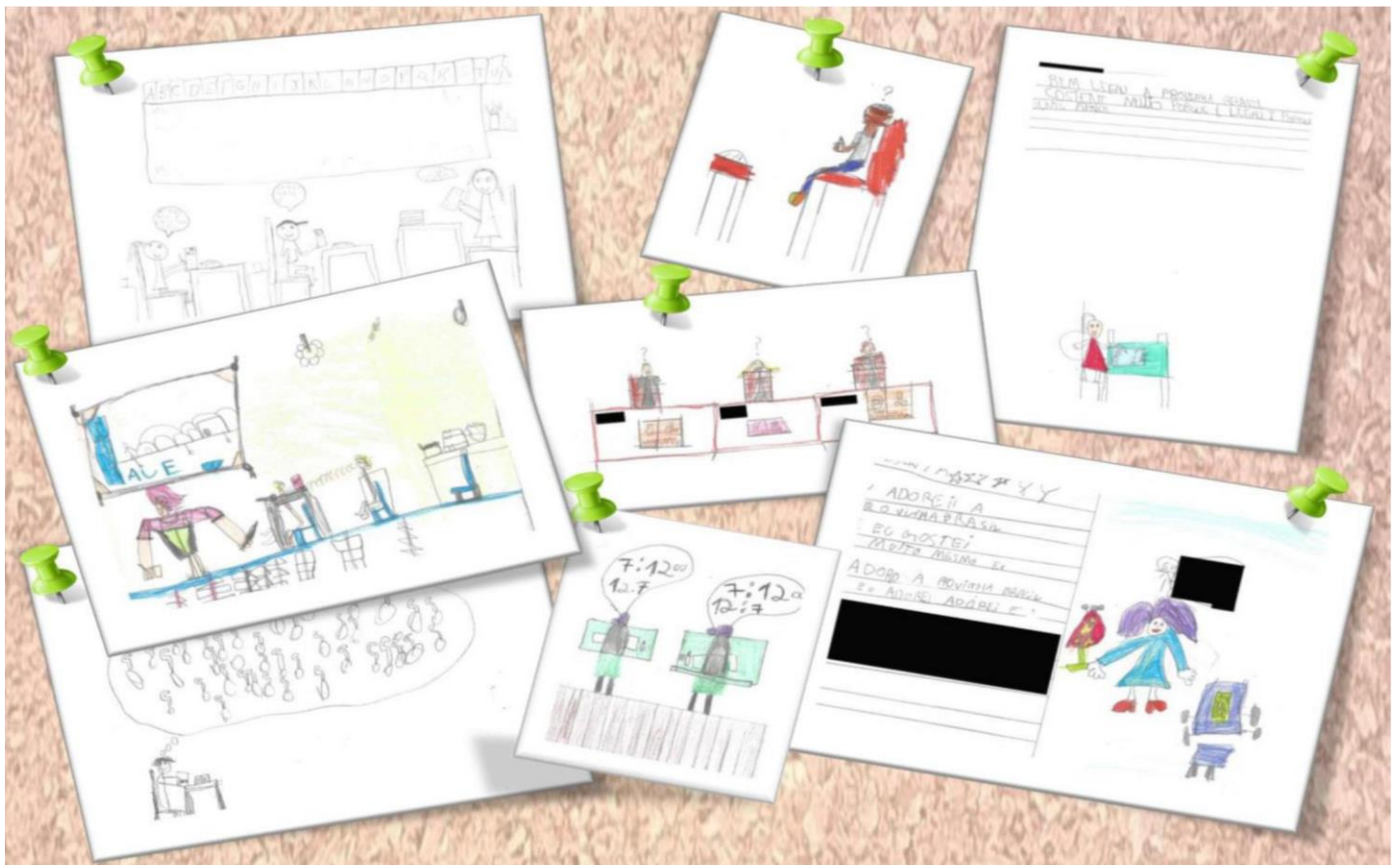
Ou seja, os resultados da *Provinha Brasil*, que a princípio serviriam para governar/redirecionar as práticas das docentes do 2º ano, também são usados para direcionar os olhares das professoras que estarão com a turma no ano seguinte, dando visibilidade ao que já foi construído e o que ainda precisa ser. De novo aparece a perspectiva da *Provinha Brasil*

dar conta mais do “caso-turma”, porque mesmo que alguns alunos ainda não tenham consolidado algumas aprendizagens, se dá como “conhecimento dominado” aquele que tem o maior número de acertos. Para ver melhor “quem domina o que”, o caso-aluno, as professoras precisarão de outros elementos.

Como uma informação em comum entre as três escolas, é importante mencionar que todas relataram que os resultados da Provinha Brasil não ficam restritos ao professor da turma, para seu próprio diagnóstico. Esses resultados são partilhados com a direção e a supervisão da própria escola, bem como são encaminhados às redes a que são subordinadas. Portanto, se confirma como avaliação externa e em larga escala e seu uso não é exclusivamente pedagógico, mas também de monitoramento por parte dos gestores escolares e dos gestores públicos.

Por fim, fazer desse limão uma limonada é saber usar a Provinha Brasil para o que ela se propõe: um instrumento que visibiliza o coletivo, sabendo que para ver as individualidades é necessário recorrer a vários outros instrumentos. É, também, saber interpretar os resultados e pensar ações sobre eles.

O próximo capítulo trata das representações dos alunos. A partir dos desenhos, falas e escritas foi possível inventariar o que representa ser avaliado pela Provinha Brasil na perspectiva desses sujeitos.



5 "AQUELE CADERNINHO AZUL CHEIO DE ATIVIDADES": REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS



5 “AQUELE CADERNINHO AZUL CHEIO DE ATIVIDADES”: REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

A frase que intitula essa seção das representações dos alunos foi dita por um deles, aluno da Escola 1, no dia da aplicação da Provinha Brasil de matemática, em 04 de dezembro de 2015. Quando a professora disse que, naquele dia, eles iriam fazer a Provinha Brasil, um aluno prontamente lembrou: “aquele caderninho azul cheio de atividades”, rememorando a experiência do Teste 1 do início do ano. Esse caderninho azul é a Provinha Brasil que, nesse ano de 2015, ano da produção dos dados da pesquisa, teve as seguintes capas de caderno do aluno:

Figura 5 - Capas Provinha Brasil: Caderno do aluno - Leitura (Teste 1 e Teste 2 de 2015)



Fonte: BRASIL, 2015a.



Fonte: BRASIL, 2015b.

Para descrever as representações dos alunos sobre esse tal “caderninho azul cheio de atividades”, sobre a Provinha Brasil, retomo o objetivo traçado para as representações dos alunos: inventariar e analisar o que representa ser avaliado pela Provinha Brasil na perspectiva dos alunos. Por isso, a escrita que segue visa tentar responder o que representa, para os alunos, ser avaliado pela Provinha Brasil. Em função disso, formulo os eixos como uma resposta, a partir do que analisei das falas e dos desenhos dos alunos: (1) representa um dia diferente e uma novidade bem aceita, (2) representa lidar com possíveis desconfortos e (3) representa autorresponsabilização. A seguir, detalharei cada uma dessas três representações.

5.1 REPRESENTA UM DIA DIFERENTE E UMA NOVIDADE BEM ACEITA

Quando questionados, durante a aula-conversa, se a Provinha Brasil era igual as demais atividades que a professora realiza com eles e se alguma coisa mudava na sala e no que eles faziam quando tinha prova, os alunos responderam o seguinte:

Pesquisadora: Essa prova que vocês fizeram é igual as atividades que a professora passa pra vocês?
 Alunos: Nããão! [uníssonos]
 Pesquisadora: Por que não é igual?
 Aluno 1: Porque é feito num livro.
 Aluno 2: É tipo um livro, mas tem folhas pra escrever.
 Pesquisadora: Pra escrever... vocês escrevem nessa prova?
 [alunos expressam dúvida, uns dizem sim e outros dizem não, alguns refletem: primeiramente dizem sim e depois dizem que não].
 Aluno 3: Só o nome!
 Pesquisadora: o que mais vocês fazem nessa prova?
 Aluno 4: A gente marca a correta.
 Aluno 5: Um xis.
 Pesquisadora: vocês marcam o que vocês acham que tá correto... E vocês sempre fazem isso? Questões de marcar?
 Alunos: Nããão! [uníssonos]
 Aluno 6: nem sempre...
 Pesquisadora: a maioria das atividades que vocês fazem com a profe [nome suprimido] é de marcar ou de escrever?
 Alunos: de escrever [uníssonos].
 Pesquisadora: e vocês preferem marcar ou escrever?
 [alunos ficam divididos, uns dizer marcar e outros escrever].
 Aluno 7: eu prefiro escrever porque daí eu aprendo a letra mais bonita.
 Pesquisadora: Alguma coisa muda, na sala e no que vocês fazem, quando tem aplicação de prova?
 Aluno 1: a gente tem que se concentrar mais.
 Aluno 2: e a gente não pode olhar.
 Pesquisadora: não pode olhar pra onde?
 Aluno 1: do colega.
 Pesquisadora: por quê?
 Aluno 1: é roubar.
 Aluno 3: é copiar.
 Aluno 1: colar é feio.

Aula-conversa – Escola 1 – 04/12/2015

Pesquisadora: Essa prova que vocês fizeram é igual as atividades que a professora passa para vocês?
 Vários alunos: é diferente.
 Aluno 1: a única coisa ruim é que a gente não escreve nada, só coloca “xis”.
 Pesquisadora: Alguma coisa muda, na sala e no que vocês fazem, quando tem aplicação de prova?
 Aluno 1: as cadeiras, as mesas.
 Aluno 2: pra ninguém copiar um do outro e pra ninguém conversar.
 Aluno 3: é tipo um... tipo um teste!
 Aluno 4: a gente fica individual e a gente não corrige juntos... é que a gente sempre corrige juntos as atividades e a prova a gente não corrige juntos, aí é diferente.

Aula-conversa – Escola 2 – 06/11/2015

Pesquisadora: Essa prova que vocês fizeram é igual as atividades que a professora passa para vocês?
 Aluno 1: não tanto assim né, por causa que ali é diferente, é uma prova, tem que fazer sozinho...
 Pesquisadora: no que é diferente?
 Aluno 2: é um livrinho!
 Aluno 3: sempre quando a gente faz a gente tem que ficar separado...
 Professora 3: e é igual a quando a gente tá na sala ou é diferente?
 Aluno 3: é diferente.
 Pesquisadora: por que é diferente?
 Aluno 4: sempre quando nós vamos fazer um trabalho nós podemos ficar junto, mas quando nós vamos fazer uma prova nós não podemos ficar juntos, porque se não copia do outro.
 Aluno 5: não tem que escrever nada.

Aluno 1: é só marcar os “xiszinho”, não tem que escrever nada, tem que esperar a profe tem que nos dizer o que é pra fazer, mas depois ela não pode falar nada, isso é diferente das outras coisas.

Pesquisadora: Alguma coisa muda, na sala e no que vocês fazem, quando tem aplicação de prova?

Aluno 1: a gente separa as mesas.

Aluno 2: quando a gente quer saber uma resposta a profe não pode falar.

Aula-conversa – Escola 3 – 27/11/2015

A partir do que trazem os alunos é possível perceber que eles captam a diferença entre o momento de aplicação da Provinha Brasil e os demais momentos de sala de aula. Eles percebem diferenças quanto ao formato: a prova parece um “livrinho”, há questões de múltipla escolha (“marcar xis”) e eles não escrevem, não há questões dissertativas, eles somente colocam o nome na capa. Inclusive, alguns consideram ruim o fato de não ter que escrever. Diferenças quanto a operacionalização do momento: eles ressaltam a questão de não conversar e fazer sozinho (em dois dos casos com as classes separadas, um aluno atrás do outro), sem pedir ajuda para o colega ou para a professora e mencionam a questão da “cópia” do colega, que para eles é uma questão antiética, porque é associada ao roubo. Em um dos casos, percebem que durante as demais atividades de sala de aula eles podem ficar juntos e na Provinha Brasil não. Outra percepção dos alunos é quanto às atitudes da professora, que não pode explicar as questões para eles ou dar a resposta. Ainda quanto à postura docente, uma aluna remete a questão da correção, prática difundida pela professora com as atividades que aplica naquela sala de aula e que não ocorre com a Provinha Brasil.

Sobre essa percepção do dia diferente, trago o desenho (com escrita) que abriu este trabalho:

Figura 6 - Desenho do aluno A da Escola 3 (8 anos – 27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita:

Na hora de fazer a Provinha Brasil a gente se separou para um não copiar um do outro e eu cinti muito difícil algumas partes porque dava uma coisa que eu não sei falar é que tuto mundo estava tão queto

Essa representação que os alunos têm do que é uma prova, embora costumeiramente, como observado nessas salas de aula, eles não passem por avaliações desse tipo, é culturalmente construída, como salienta a Professora 1 ao ser perguntada sobre como ela percebe seus alunos no momento da aplicação da prova:

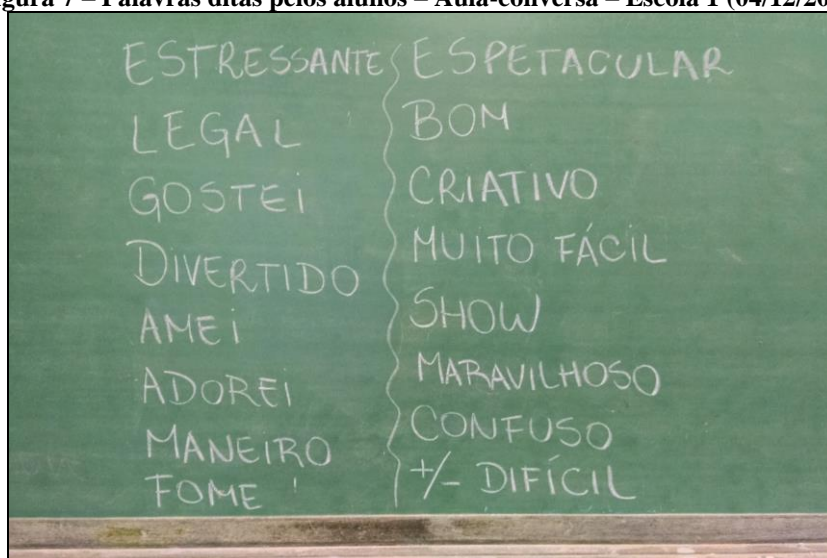
[...] eles já tem alguns pré-conceitos sobre a realização de provas, então é normal eles perguntarem se é pra sentar separado, se pode conversar com o colega, se é pra fazer sozinho ou se pode pedir ajuda né... Então eles já tem uma relação de prova que eles já sabem mais ou menos como é que é, mesmo no resto do ano a gente não trabalhando, então tem uma concepção que eu acho que é muito cultural, social, do que é uma prova né, do que que é uma avaliação e mesmo as crianças mais pequenas já sabem disso... Já sabem que uma prova, uma avaliação, ela é diferente de uma atividade escolar é... normal, assim, do dia-a-dia, do cotidiano tá... Eles percebem isso.

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

Além de ser uma representação baseada no que foi vivido recentemente é, principalmente, uma representação anterior a esse momento de prova, baseada no que eles já viram e ouviram, seja através da televisão ou através de relatos. O instrumento “prova” pode ser entendido como um artefato da cultura escolar sobre o qual há uma série de representações partilhadas culturalmente. Hall (1997) aponta que, em uma visão com ênfase mais sociológica, a palavra cultura é usada para designar “valores partilhados”, portanto, a partir dessa concepção, o autor afirma: “a cultura tem a ver com ‘significados partilhados’” (1997, p. 1), ou seja, há “uma produção e um intercâmbio de significados” (HALL, 1997) entre sujeitos de um mesmo grupo. A fala da professora nos aponta que essa concepção de “prova” que os alunos trazem é anterior a vivência, apontando para uma representação partilhada. O que os alunos fazem, ao significar esse momento de prova e suas diferenças, não é nada mais do que colocar em operação um significado, que é partilhado culturalmente, que aparece em filmes ou que algum conhecido já relatou e que eles, naquele momento, acabaram de “confirmar” o significado.

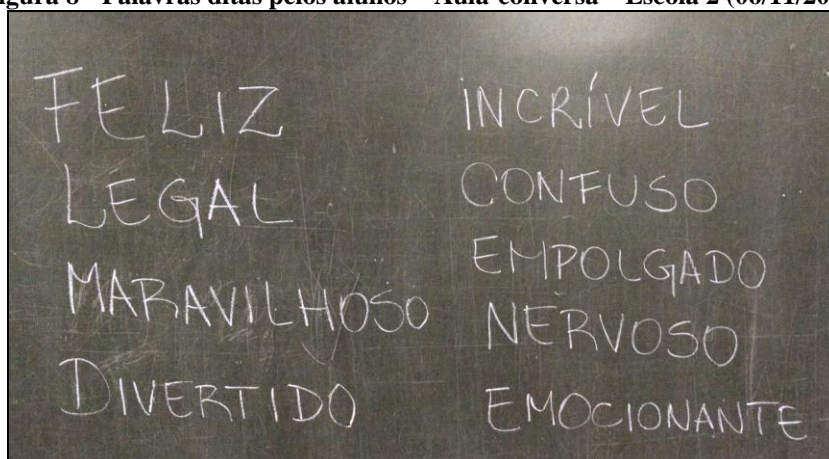
Também durante a aula-conversa, em um dos momentos era solicitado que os alunos descrevessem em uma palavra como se sentiram, como foi fazer a prova. Nesse momento eu, com a ajuda das professoras das turmas, fiz a mediação dos turnos de fala e fui anotando as palavras no quadro. Das três escolas, obteve-se o seguinte:

Figura 7 – Palavras ditas pelos alunos – Aula-conversa – Escola 1 (04/12/2015)



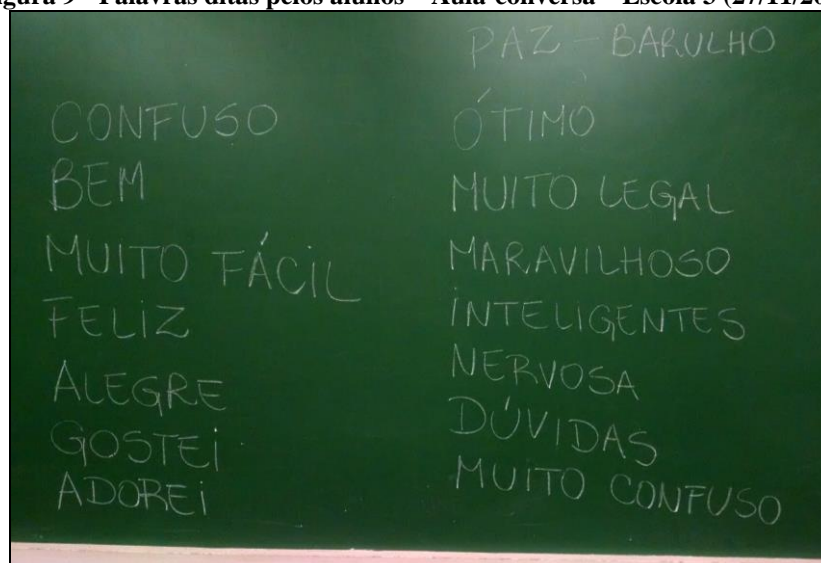
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 8 - Palavras ditas pelos alunos – Aula-conversa – Escola 2 (06/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 9 - Palavras ditas pelos alunos – Aula-conversa – Escola 3 (27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Podemos dividir as 40 palavras ditas pelos alunos dessa forma:

Quadro 4 – Divisão das palavras ditas pelos alunos

Palavras que expressam bem-estar	Palavras que expressam algum desconforto
<ul style="list-style-type: none"> - Legal (aparece duas vezes) - Gostei (aparece duas vezes) - Divertido (aparece duas vezes) - Amei - Adorei (aparece duas vezes) - Maneiro - Espetacular - Bom - Criativo - Muito fácil (aparece duas vezes) - Show - Maravilhoso (aparece três vezes) - Feliz (aparece duas vezes) - Incrível - Empolgado - Emocionante - Bem - Alegre - Ótimo - Muito legal - Inteligentes - Paz - sem barulho 	<ul style="list-style-type: none"> - Estressante - Fome - Confuso (aparece três vezes) - Mais ou menos difícil - Nervoso - Nervosa - Dúvidas - Muito confuso

Fonte: dados da pesquisa.

A partir do estudo do conceito de representação cultural de Hall (1997) pude compreender que através da linguagem damos significado para as nossas relações com os objetos, este ato de significar é a própria representação, que diz do que sentimos e pensamos acerca de determinada coisa. Portanto, o que os alunos fizeram ao me dizer, em poucas palavras, como foi e como se sentiram ao fazer a prova, nada mais é do que um ato de representação: significar, pela via da linguagem oral, a Provinha Brasil através do que sentiram ao serem submetidos a ela. Observando as recorrências, podemos dizer que a relação dos alunos com a Provinha Brasil é positiva, porque eles significam o momento da prova, na maioria das vezes, com palavras que remetem a expressão de uma situação de bem-estar. Acredito que essas representações positivas têm estreita ligação com a operacionalização da prova pelas professoras regentes de turma, como explicitado no capítulo analítico anterior, que tentam fazer desse momento tranquilo e lúdico, de forma a envolve-los na situação de avaliação em um ambiente confortável. Portanto, é possível concluir que o que faz a diferença

para a sensação de bem-estar é a postura adotada pela docente ao trazer o exame para a sala de aula e que, talvez, em ambientes em que a avaliação não seja conduzida de forma tranquila, as representações podem ser outras.

A aceitação da avaliação também apareceu nos desenhos dos alunos:

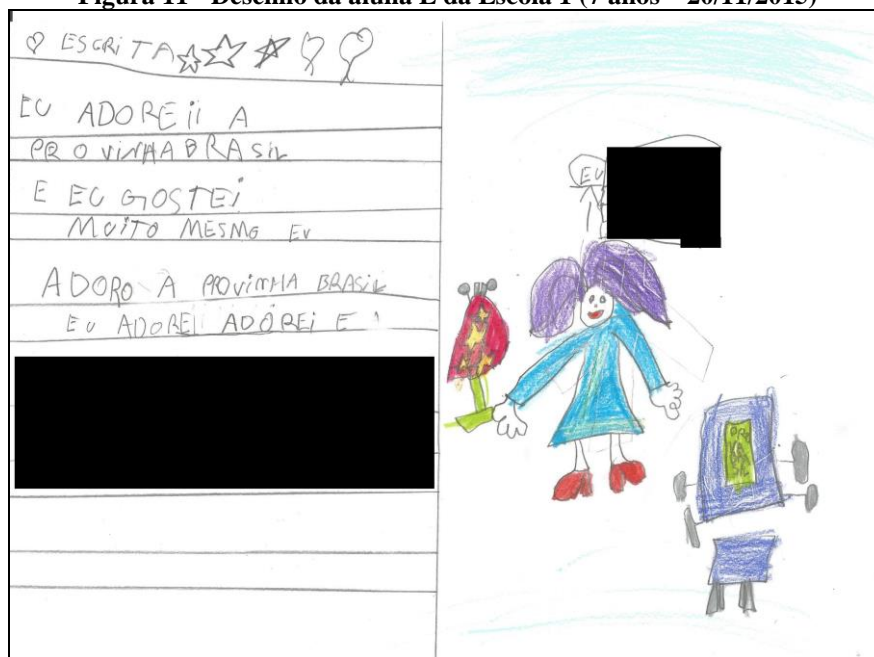
Figura 10 - Desenho da aluna Y da Escola 1 (8 anos – 20/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita: Eu adorei a Província Brasil principalmente os textos adoro a Província Brasil.

Figura 11 - Desenho da aluna E da Escola 1 (7 anos – 20/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita: Eu adorei a Província Brasil e eu gostei muito mesmo eu adoro a Província Brasil eu adorei adorei

Figura 12 - Desenho da aluna M da Escola 1 (8 anos – 20/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita: Foi bem legal a Provinha Brasil
Eu costeni [gostei] muito porque é legal e porque a gente
apndi [aprende]

Figura 13 - Desenho do aluno A da Escola 2 (7 anos – 06/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita: Legau ate dimais

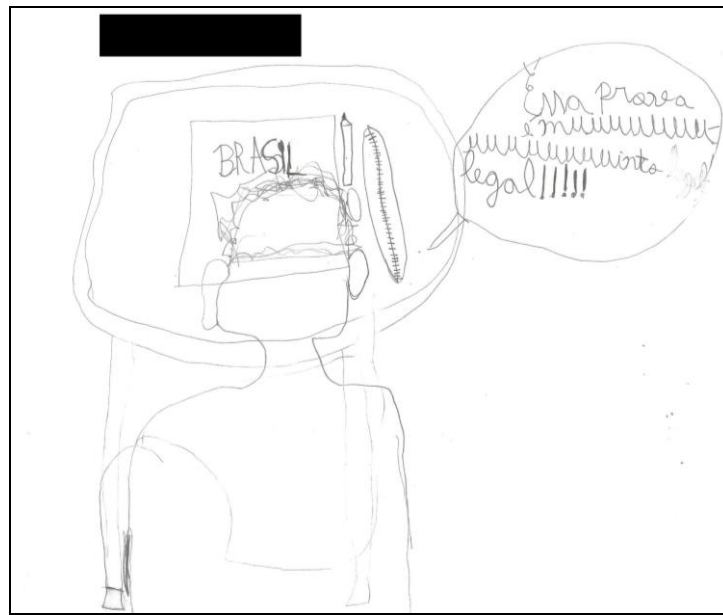
Figura 14 - Desenho do aluno A da Escola 3 (7 anos - 27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita: Estou me sentindo bem feliz.

Figura 15 - Desenho do aluno B da Escola 2 (8 anos – 06/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita: Essa prova é muuuuuuuuuuuuuuinto legal!!!!

Podemos entender, também, um processo de “governo em cadeia” acontecendo, aos moldes do que propõe, ao cunhar o termo, Delci Klein (2014, p. 69), que se refere a uma ação de governo que vem de uma esfera macro para alcançar a micro. No caso que analiso, o governo em cadeia vem de cima para baixo: do Inep sobre as professoras e das professoras sobre os alunos. Lembro que o governo, entendido a partir de Foucault (1982), corresponde a uma ação sobre a ação dos outros, aqui ele opera da seguinte maneira: o guia de aplicação, como explicitado no capítulo anterior, traz o seguinte na seção “começando a aplicação”: “Motive os alunos a fazerem o teste. Explique que eles vão fazer uma atividade diferente e que, para compreendê-la, é necessário que sigam atentamente todas as suas orientações.” (BRASIL, 2015c, p. 5). Ou seja, é o Inep agindo sobre as ações das professoras, para que elas motivem os alunos a fazer o teste. Quando as professoras fazem o estímulo para uma avaliação que será positiva, será diferente e legal de fazer (como um jogo de videogame, a exemplo do que é feito pela Professora 3), elas estão produzindo também uma ação de governo junto aos alunos: uma ação de tentar incluir esse aluno no processo de avaliação de forma motivada sobre a ação do próprio aluno de fazer a prova. Para Foucault (2008a, p. 130) “O governo [governo] tem portanto uma finalidade, ele dispõe das coisas [...] e dispõe das coisas (tendo em vista um fim)³⁶”. Ou seja, toda a ação de condução de conduta tem em vista uma finalidade: “[...] a finalidade do governo [governo] está

³⁶ As palavras entre parênteses desta citação fazem parte da conjectura (por estarem inaudíveis) do responsável pela transcrição da aula de Foucault em questão.

nas coisas que ele dirige; ela deve ser buscada na perfeição, na maximização ou na intensificação dos processos que ela dirige [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 132). Trazendo essa perspectiva para dentro desse processo de “governo em cadeia”, podemos dizer que a sua finalidade seria levar os alunos a obterem um bom resultado na prova, ou seja, o objetivo dessas ações, ao fim, é que o aluno efetivamente consiga fazer a prova e, a partir desse ato de proporcionar de um ambiente motivador, tenha um bom resultado. A cadeia se constitui, portanto, da seguinte forma: é a ação do Inep de conduzir a conduta das professoras a uma boa aplicação e as docentes conduzindo a conduta dos alunos para um bom resultado, a partir dessa motivação. Esse parece ser o modo de funcionamento desejado, entretanto é preciso relativizar, porque nem sempre as ações se concretizam da maneira como foram planejadas, pois outros fatores, para além da motivação, interferem nesse resultado esperado.

Embora, como aparece nas falas e nos desenhos e em todas as escolas, a maioria dos alunos represente a Provinha Brasil como uma novidade bem aceita, é necessário e relevante olhar para a “coluna da direita”, das palavras que expressam algum desconforto, e ver que outros sentimentos, além dos que expressam bem-estar, estão envolvidos na situação de prova. É sobre esses casos que falarei a seguir.

5.2 REPRESENTA LIDAR COM POSSÍVEIS DESCONFORTOS

A coluna das palavras que expressam algum desconforto em relação a avaliação traz o seguinte:

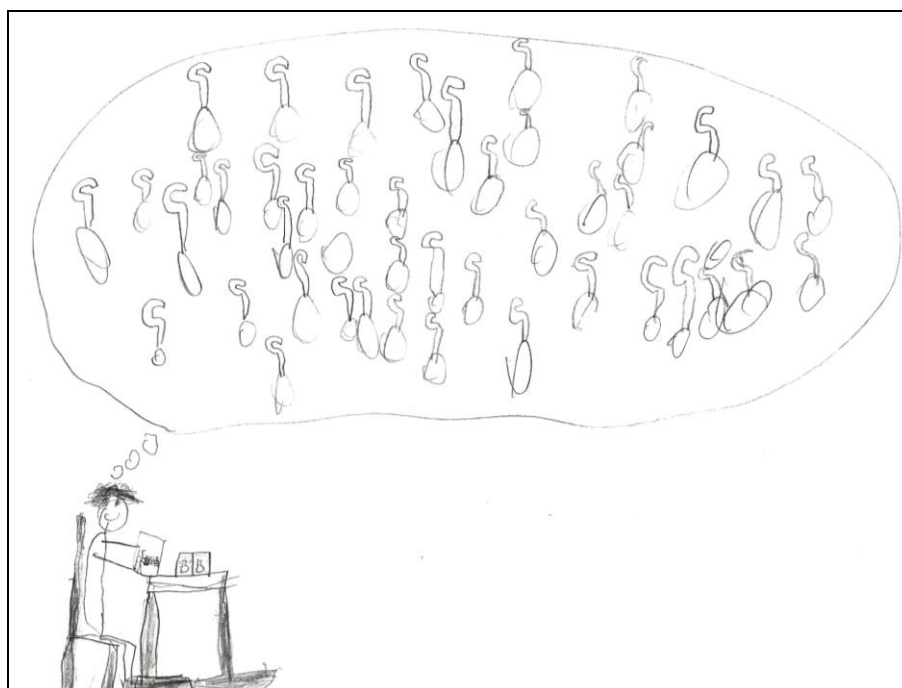
Quadro 5 – Palavras que expressam algum desconforto

Palavras que expressam algum desconforto	
Estressante	Fome
Nervoso	Nervosa
Confuso (aparece nas três escolas)	Muito confuso
Dúvidas	Mais ou menos difícil

Fonte: dados da pesquisa.

As dúvidas e a confusão também aparecem nos desenhos de diversos alunos, expressas pelo uso do ponto de interrogação (?) e nas escritas nos balões de fala e de pensamento:

Figura 16 - Desenho do aluno H da Escola 1 (8 anos – 20/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Figura 17 - Desenho da aluna R da Escola 1 (8 anos – 20/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

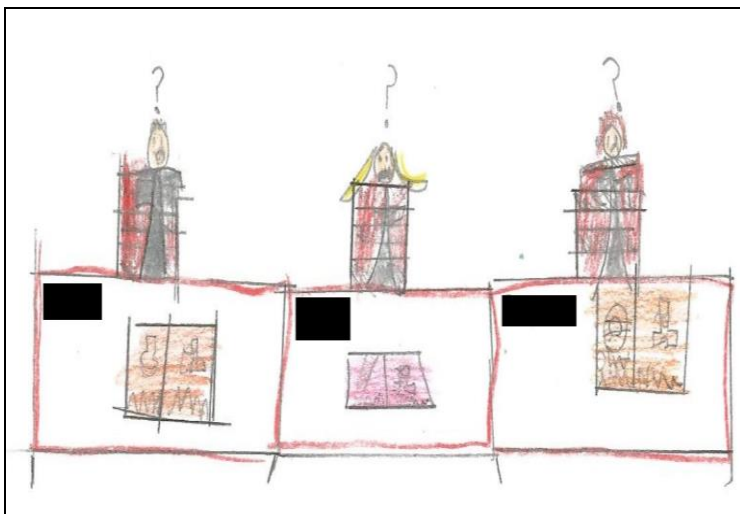
Diálogo do desenho:

Pessoa da esquerda (aluna): Ai qual será que é esse ou esse

Pessoa do meio (aluno): Nossa qual é

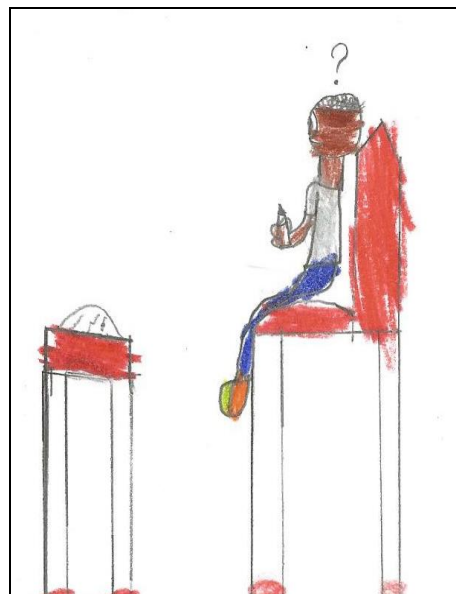
Pessoa da direita (professora): É esse daqui alunos

Figura 18 - Desenho da aluna B da Escola 1 (7 anos – 20/11/2015)



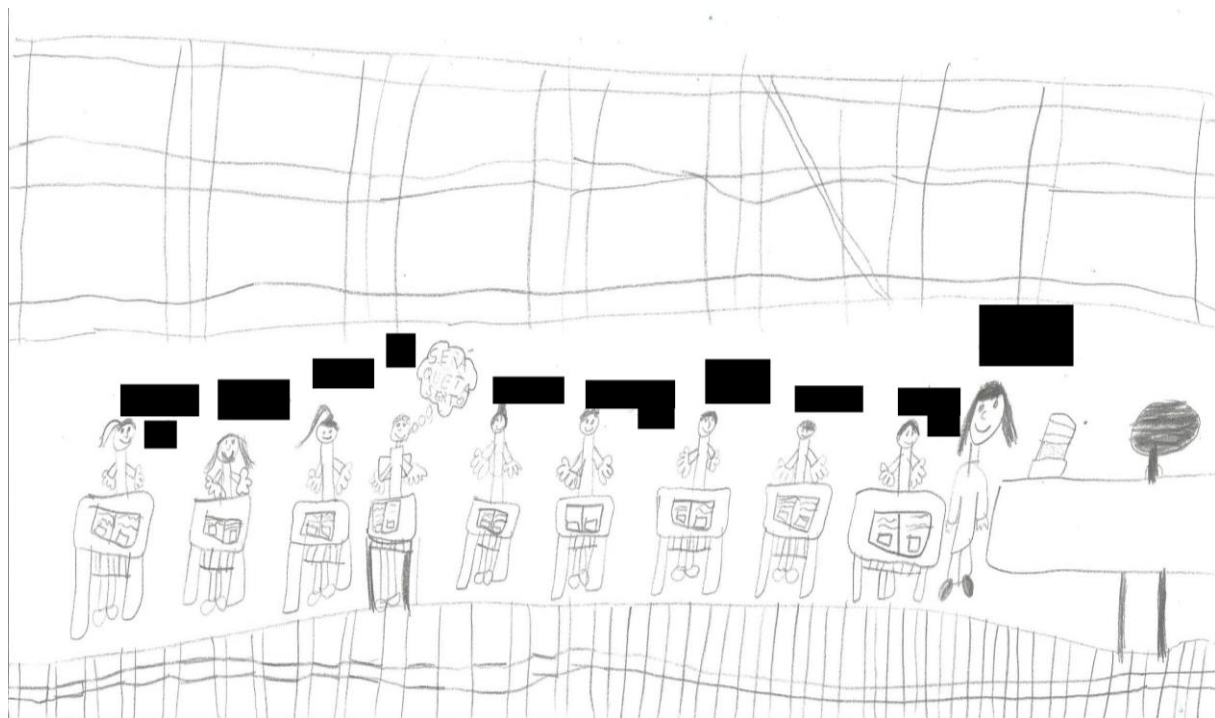
Fonte: dados da pesquisa.

Figura 19 - Desenho do aluno P da Escola 1 (8 anos – 20/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

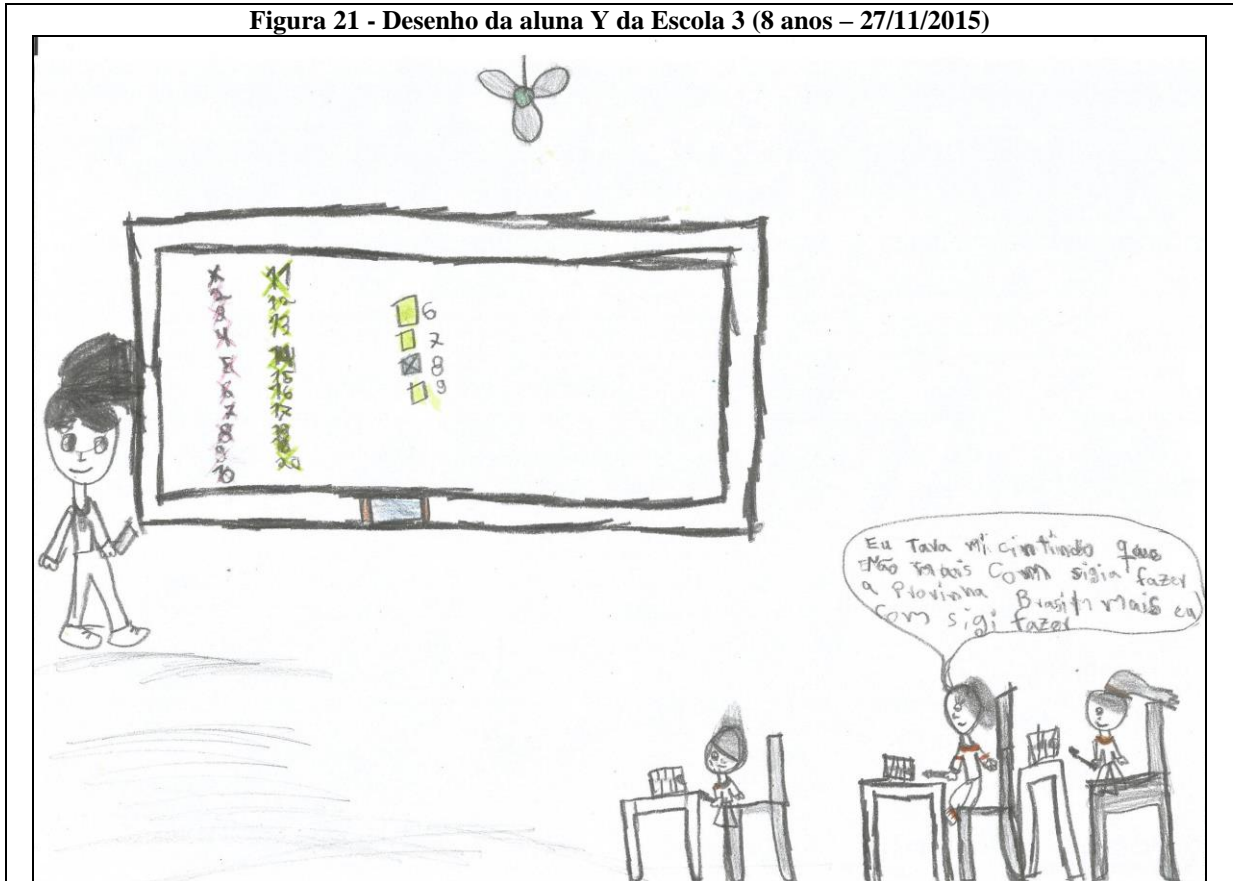
Figura 20 - Desenho do aluno K da Escola 2 (8 anos – 06/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita no balão: será que tá certo

Figura 21 - Desenho da aluna Y da Escola 3 (8 anos – 27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita no balão: Eu tava mi cintindo que não mais com sigia fazer a Provinha Brasil mais eu com sigi fazer

Momento da aula-conversa em que falo com a aluna sobre o desenho:

Pesquisadora: e aí, o que tá rolando nesse desenho?

Aluna: eu escrevi... Eu já me desenhei...

Pesquisadora: lê pra mim o que tá escrito aqui?

[Aluna faz a leitura].

Pesquisadora: tu não tava mais conseguindo fazer?

[Aluna faz que não com a cabeça]

Pesquisadora: por quê?

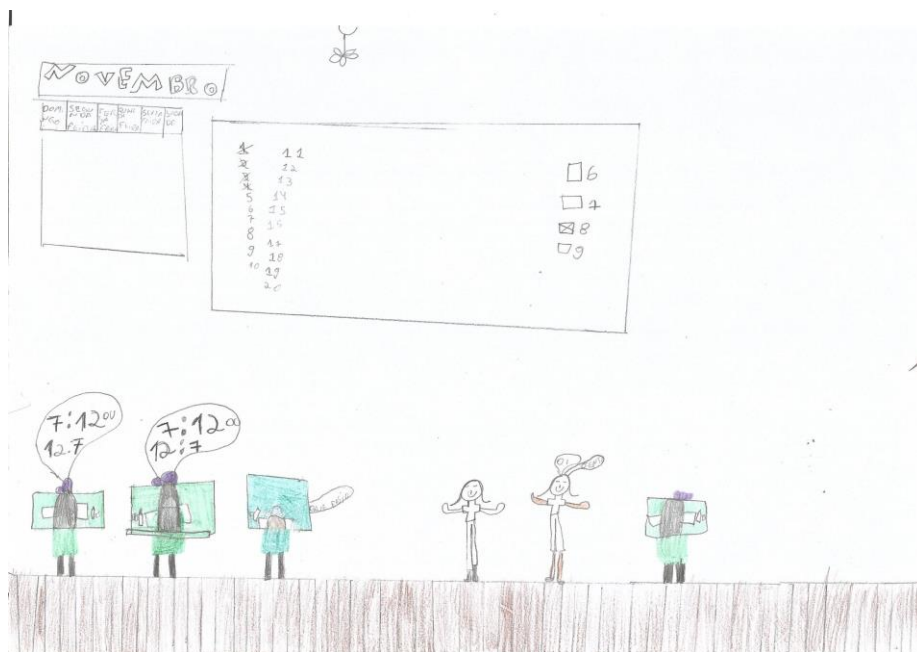
Aluna: é porque eu tava com medo que eu errasse...

Pesquisadora: com medo de errar?

Aluna: mas eu consegui fazer!

Os alunos representam sua insegurança e o medo quanto a possibilidade de não conseguir finalizar a prova e quanto a possibilidade de escolha de alternativas incorretas no teste em geral, o que é expresso através das escritas: “será que é esse ou esse?”, “qual será?”, “será que tá certo?”. O sentimento de dúvida e insegurança também foi representado quanto a questões pontuais da prova, como mostra o desenho de duas alunas da Escola 3:

Figura 22 - Desenho da aluna L da Escola 3 (8 anos – 27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escritas nos balões:

Primeira pessoa (aluno): 7:12 ou 12:7

Segunda pessoa (aluno): 7:12 ou 12:7

Terceira pessoa (aluno): Que fasio

Quinta pessoa (professora): Oi gente

Figura 23 - Desenho da aluna A da Escola 3 (8 anos – 27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Escrita nos balões:

Estou nervosa qual será?

7:00

7:12

A vou no 7:00

Nessas duas produções, as alunas representam seu desconforto frente a uma questão que envolvia uma aprendizagem ainda não consolidada. O enunciado da questão 8 (imagem à direita) pedia que fosse feita a leitura de um horário registrado em relógio analógico e as alternativas traziam diferentes horários registrados em forma de relógio digital, para que fosse assinalada a opção que trazia o mesmo horário do relógio analógico. Envolvia, portanto, habilidades de leitura de duas formas diferentes de registro do tempo. Nas observações que fiz nas três escolas, pude perceber um grande desconforto dos alunos ao responder essa questão, devido à complexidade da exigência.

Figura 24 - Questão retratada por duas alunas da Escola 3


PROVINHA
BRASIL 2015


MATEMÁTICA
GUIA DE APLICAÇÃO
2015 - TESTE 2


15

Questão 8

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

 Veja no relógio o horário que Lucas acordou.



 Faça um X no quadradinho que indica o outro relógio que marca o horário que Lucas acordou.

(A) **00:07**

(B) **07:00**

(C) **07:12**

(D) **12:07**

Comentário: O estudante que assinalou a alternativa (B) provavelmente relacionou o horário registrado no relógio analógico com o seu correspondente no relógio digital. O estudante que assinalou a alternativa (C) provavelmente fez a leitura correta do número indicado pelo ponteiro das horas, mas leu o número indicado pelo ponteiro dos minutos de forma absoluta. O estudante que assinalou a alternativa (A) ou (D) provavelmente inverteu a leitura dos números indicados pelos ponteiros.

Fonte: Brasil (2015d).

O desconforto frente a questões que envolviam aprendizagens ainda não consolidadas era externalizado pelos alunos em forma de agitação: ficavam inquietos nas cadeiras e às vezes até perguntavam sobre as questões às professoras, dizendo: “mas eu não sei!”. Estão envolvidas, portanto, além das representações de aceitação da Provinha Brasil, as representações de desconforto. Um desconforto que se manifesta através do estresse, do nervosismo, da dúvida e da confusão, palavras ditas pelos alunos e reiteradas nas suas produções visuais e escritas. A ocorrência do desconforto está intimamente relacionada a representação culturalmente partilhada do que é uma prova, como instrumento que envolve uma série de ritos/protocolos e que “põe em xeque” a aprendizagem. Sendo assim: a prova põe à prova a aprendizagem e a capacidade de cada aluno, dentro da constituição do próprio sujeito aluno como alguém capaz. Os alunos não veem a escolha de uma alternativa errada como o que é proposto pela Provinha: um modo a partir do qual as professoras poderão ver a forma de raciocínio dos alunos e que, a partir disso, elas possam pensar estratégias para que

eles avancem em suas hipóteses; mesmo que, como observado, as professoras ressaltem para os alunos essa perspectiva, eles acabam enxergando o erro como algo negativo, como um “atestado” de suas incapacidades, externando desconforto diante da possibilidade de errar.

Por mais redundante que soe, o instrumento “prova” põe à prova as aprendizagens e produz uma prova sobre o que o aluno aprendeu. Para Foucault, “O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam.” (FOUCAULT, 1987, p. 157). É a partir dessas produções de provas que antes explicitarei, ou “técnicas documentárias” (FOUCAULT, 1987, p. 159) que o exame “faz de cada indivíduo um ‘caso’” (1987, p. 159), no qual “[...] é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT, 1987, p. 159). Portanto, a Provinha Brasil pode ser vista, através da noção de exame de Foucault, como um instrumento de vigilância que, juntamente às outras avaliações feitas pelas professoras, transforma os alunos em “casos”, a partir da produção de uma rede documental – investida de poder e de saber – sobre cada um deles, que permite diferentes interpretações e ações (de governmentação) sobre eles. Porém, nas avaliações em larga escala, os “casos” tendem, como mencionando no capítulo anterior, a se “diluir no todo”, tendo em vista que esse tipo de avaliação dá mais visibilidade ao coletivo do que às individualidades.

Voltando a questão do desconforto, ele também aparece na fala das professoras, ao relatarem as reações dos alunos ao fazer a prova:

As reações é... Essas são as crianças que se expressam... Tu tem crianças que não vão falar, mas tu tem reações de ficarem inquietas nesse tipo de atividade, de não fazerem... assim, tu tá fazendo **a Provinha que tem uma sistemática né, de ordem, e daí daqui a pouco tu vê que a criança não tá acompanhando, não tá fazendo e aí tu tem que fazer uma intervenção na hora**, diferenciada pra ela entender ou fazer até num outro momento pra ela entender o que que tá acontecendo ali naquela atividade... [...] As crianças ficam um pouco mais nervosas sim, com uma situação de prova, eles... No caso de uma questão que cause muito incômodo também eles ficam um pouco mais agitados né e...

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

A relação de desconforto dos alunos se dá perante a um novo instrumento que, muitas vezes, diferente das demais atividades que eles costumam fazer, exige que todos, ao mesmo tempo, façam a mesma atividade. Como a prova prevê que algumas partes sejam lidas pelos alunos e outras lidas pela professora, ela não permite que os alunos interajam com o instrumento de acordo com seus diferentes ritmos. Todos devem, em ritual de sincronismo, estar fazendo a mesma questão e responder a ela em um tempo “x” para que possam ir para a

próxima. Esse controle do tempo aparece nas falas das professoras com implicação nos resultados dos alunos:

[...] aqueles textos ali, na minha opinião, eles exigem uma leitura cuidadosa de interpretação e as perguntas... São perguntas também bastante reflexivas, por exemplo, várias quanto ao assunto do texto que é uma coisa global, tu precisa ler o texto de forma cuidadosa pra entender o assunto geral de um texto. Então, **se eles não têm esse tempo, se a gente não dá, e eu acredito que eu não tenha dado, porque o resultado mostrou isso... o que a gente vê é exatamente, eles não conseguem refletir sobre as possibilidades de resposta...**

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

A professora faz um exercício de reflexão e percebe que concedeu pouco tempo aos alunos para reflexão sobre os textos que envolviam as questões, talvez na ânsia de que eles conseguissem finalizar a prova até determinada hora, novamente aparecendo a questão da regulação do tempo. Essas implicações da regulação do tempo apareceram nas condutas dos alunos durante a prova, conforme evidencia um trecho do diário de campo:

Em certos momentos J não consegui fazer a leitura e marcou qualquer alternativa pois via que já iam passar para a próxima questão.

Quando pergunto aos alunos: “O que vocês acharam da prova? Gostaram?” Escuto um ressoante “sim!!!”. O que me chama a atenção é a aluna J, quieta e com cara de espanto, sinalizando um contundente “não” com a cabeça.

Diário de campo – Observação da aplicação da Provinha Brasil (Leitura) – Escola 1 – 20/11/2015

A aluna J da Escola 1 expressa seu desconforto perante a regulação do tempo que propõe o exame, que não respeita seu ritmo de leitura. Essa aluna está inserida dentro daquele grupo de estudantes que não tem um “laudo”, embora a escola tenha sugerido encaminhamento para averiguar possíveis fatores influentes em sua rotina e capacidades de cognição, movimento que não foi dado continuidade pelos responsáveis. Se para um aluno dito “normal”, que tem um acesso mais “facilitado” à Provinha Brasil, o instrumento pode desencadear desconfortos (como dúvidas e nervosismo), para um aluno incluído – com ou sem laudo – a prova pode ser vista como um lugar de visibilizar seu lugar de “in/exclusão”. Para Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes “[...] a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.” (2011, p. 131). Ou seja, a aluna J expressa seu desconforto, sinalizando que não gostou da prova porque através da avaliação ela pode perceber que não consegue acompanhar o tempo dos demais, convencendo-a, talvez, de suas incapacidades. A regulação do tempo acaba por ceifar sua capacidade de resolução, tendo em vista que ela precisa passar para a próxima página/questão para poder acompanhar a turma.

Para Foucault (1987) a regulação do tempo está inserida dentro do poder disciplinar, que “organiza os corpos no espaço e no tempo”³⁷, de forma que “O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la a um resultado ótimo.” (FOUCAULT, 1987, p. 139). A regulação do tempo é proveitosa para um “bom adestramento”, dentro de um poder disciplinar que se imprime sobre o corpo e é responsável por torna-lo dócil (disciplinado) e útil, dentro de um entendimento de disciplina que está a serviço do governo, porque quanto mais disciplinado é o sujeito, mais fácil é governar a sua conduta. Para esse tipo de avaliação, é preciso disciplinar os alunos, “treinando-os” para responder a questões em cada vez menos tempo e evitando distrações, a fim de que consigam finalizar o teste em um determinado prazo previsto. Ainda nessa perspectiva de treinamento, retomo o que as professoras dizem ao afirmar que incorporam, esporadicamente, questões de múltipla escolha as atividades para familiarizá-los com essa metodologia; essa também pode ser uma forma de treiná-los. Portanto, o que a Provinha Brasil prevê é uma sistemática de disciplinamento – treinamento – dos alunos para esse tipo de instrumento avaliativo novo em suas rotinas, mas que ao passar dos anos escolares estará cada vez mais presente: o exame.

Para Foucault (1987, p. 154): “O exame combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.”. Essas técnicas são, conforme descreve o autor, “recursos para um bom adestramento”, ou seja, recursos para disciplinar. Essa perspectiva da vigilância hierárquica é visível na Provinha Brasil quando temos o docente frente a turma, do alto de sua “hierarquia escolar”, fazendo a coordenação e a vigilância da avaliação e também as punições aos possíveis “desvios”, dentre os observados: repreende-los e trocá-los de lugar quando conversam ou olham para a prova dos colegas; nesse movimento de punição é possível ver a sanção normalizadora se articulando, porque ao punir ela “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (FOUCAULT, 1987, p. 153). Sendo assim, a Provinha Brasil pode ser vista como um aparelho disciplinar, que treina os alunos para esse tipo de avaliação, na qual deve-se fazer um bom uso do tempo, sob a vigilância hierárquica do professor e passível de possíveis sanções normalizadoras dos desvios de conduta.

³⁷ Essa frase sobre o poder disciplinar foi dita pelo Prof. Alfredo Veiga-Neto, em aula do “Seminário Avançado: Em defesa da sociedade – 40 anos depois”, no dia 16/06/2017.

A partir da discussão de conceitos *Foucaultianos* na aula³⁸ do Prof. Alfredo Veiga-Neto, expoente estudioso da obra de Foucault, pude entender a disciplina como um “tecido poroso”, no qual há espaço para desvios e transgressões. Essas “porosidades” se revelam também durante a Provinha Brasil, quando vemos os alunos questionando a professora sobre questões que não entenderam, mesmo sabendo que não podem perguntar. Também aparecem nas “colas”, quando copiam alguma informação do colega, mesmo sabendo, como dito por eles nos excertos explicitados na análise da seção anterior, que “é feio” e “é roubo”. Aparecem igualmente quando os alunos não seguem o “ritual” proposto pelo teste, conforme evidencio em trecho do diário de campo:

A professora estava na questão 16 e o aluno D já estava fazendo a marcação da 20. Sempre que olho para o caderno dele nunca está aberto na página que a professora está.

Diário de campo – Observação da aplicação da Provinha Brasil (Leitura) – Escola 2 – 06/11/2015

O aluno D da Escola 2 não tem nenhum acompanhamento e nem diagnóstico, mas pelo que pude observar – e confirmar na entrevista com a professora – é um caso que necessita de atenção devido a recorrências de desorganização, a falta de compreensão de combinados e a dispersão constante. Na entrevista foi relatado que família está em um período de negação de qualquer problema que o aluno possa apresentar, não indo atrás de um acompanhamento especializado. Como o aluno não tem um diagnóstico, pelas regras estabelecidas, não pode fazer a prova junto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nem fazer uso desse serviço. Acredito que essa “porosidade” – transgressão – seria menos saliente se esse aluno pudesse fazer a prova em ambiente separado e com ajuda profissional, que o auxiliaria mais de perto nessa auto-organização para a resolução da prova. Esse é um atendimento que o professor, ao aplicar a Provinha Brasil, não tem muitas condições de fazer, tendo em vista que ele precisa ter um controle de turma como um todo, porque é um momento que precisa ativamente de seu olhar para o “todos” e menos para o “cada um”. Sendo assim, acredito que a Provinha Brasil pode ser vista a partir da “in/exclusão” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011) quando coloca esse coletivo em condição de igualdade, sendo que nem todos conseguirão acessar a prova da mesma maneira. Faço minhas as palavras de Clarice Traversini quando afirma que “[...] o lugar da diferença no processo de avaliação da aprendizagem ainda está para ser construído.” (2013, p. 186). Garantir a acessibilidade ao

³⁸ “Seminário Avançado: Em defesa da sociedade – 40 anos depois”, ministrado pelo Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, em 2016/1, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

exame é proporcionar que os alunos incluídos possam realizar a prova em condições mínimas de equidade em relação aos demais, ditos “normais”.

A última transgressão própria das “porosidades” da disciplina aparece na conversa entre os alunos, mesmo quando sabem que este é um momento em que devem permanecer concentrados em suas provas. Essa última transgressão também apareceu em um dos desenhos:

Figura 25 - Desenho do aluno C da Escola 3 (8 anos, 27/11/2015)



Fonte: dados da pesquisa.

Momento da aula-conversa em que falo com o aluno sobre o desenho:

Pesquisadora: e aí, me fala sobre esse desenho bonito...

Aluno: é eu e a minha colega conversando... [há uma “onda de som” no desenho entre os dois alunos sentados nas classes]

Pesquisadora: vocês tão conversando durante a Provinha? [pesquisadora faz voz de espanto].

[O aluno faz que “sim” com a cabeça e dá um sorriso travesso]

Como observado nas turmas e reiterado pelas representações dos alunos, esse artefato escolar altamente ritualizado – a prova – é uma novidade dentro daqueles contextos. Quando questionada sobre as reações dos alunos, uma das professoras diz o seguinte:

Pesquisadora: então tu acha que eles tem reações mais positivas ou negativas? Ou tu acha que é um equilíbrio?
 Professora 1: ai, eu acho que é um equilíbrio... assim, num começo até pode ser, eles acham interessante porque como eles não passaram por muitas situações de prova, eles têm curiosidade, então eles querem saber como é, eles querem sabe: “ai, eu vou fazer uma prova, isso é importante, vou falar para a minha família que eu tô fazendo uma prova com a minha professora”, então tem uma reação positiva sim, não dá pra dizer que é só uma reação negativa. **Ao longo do processo que eles percebem do que se trata uma prova**, eu percebo que isso vai mudando, os questionamentos que eles vão trazendo também já são de outro nível, já vão entendendo

que tem ali **uma relação de avaliação individual quanto ao desempenho deles** né, e eles percebem isso... Então eu diria que é meio-a-meio assim, com as crianças pequenas, eles têm coisas positivas e **tem coisas que daqui a pouco eles se dão conta que não são tão boas assim.**

Entrevista – Professora 1 – 02/12/2015

Portanto, os alunos experimentam um processo que é novo dentro do contexto deles, a partir de um instrumento que tem toda uma representação culturalmente partilhada sobre si e seus ritos. Em um primeiro momento, eles se sentem importantes, pisando um “degrau acima” no seu “status social” de aluno: eles “cresceram” e agora fazem “provas”, um instrumento que é amplamente difundido junto aos alunos “mais velhos”; eles têm curiosidade, se sentem importantes e tem boa aceitação da avaliação. Porém, em um segundo momento, eles se veem perante os ritos e protocolos, próprios das avaliações que se intitulam “provas”, que envolvem, como dito por eles e visto nas análises, sentar separado, não conversar com colegas e com a professora, não “colar”; e também as aprendizagens postas à prova, a produção de “sujeitos como casos documentados” passíveis de interpretação e ação, a regulação e a boa utilização do tempo, a vigilância e a sanção: “O exame é altamente ritualizado” (FOUCAULT, 1987, p. 154). Nesse segundo momento é que os alunos começam a ter que lidar com os possíveis desconfortos perante a todas as exigências e ritos que acompanham esse instrumento, se dando conta que, conforme disse a professora, há “uma relação de avaliação individual quanto ao desempenho deles” e que “tem coisas que não são tão boas assim”. Nesse momento eles se veem perante ao processo disciplinar do exame, treinando o corpo e a mente para um novo modo de estar sob avaliação na escola, um modo que regra: a disposição dos corpos no espaço da sala de aula, o direito ao questionamento, o tempo, o tipo de registro, de vigilância e de punição. Isso não significa, porém, que aprender a interagir com esse novo instrumento seja algo negativo, mas sim uma aprendizagem legítima do ambiente escolar e própria da constituição do aluno como tal. Esses sujeitos, antes de serem alunos, são crianças que estão “aprendendo a ser alunos” e que a partir das práticas escolares, inclusive as avaliativas, vão construindo essa “categoria social” que não é natural, mas sim fruto de ensinamentos (XAVIER, 2003). As provas serão, ao longo da sua trajetória escolar, cada vez mais presentes enquanto instrumento avaliativo e é necessário que os alunos aprendam a lidar com os aspectos bons e ruins que podem desencadear esses diferentes artefatos da cultura escolar.

A última representação dos alunos sobre a Provinha Brasil, que será abordada a seguir, é uma representação de autorresponsabilização. Traz ligações entre escola, avaliação, desempenho, progressão e futuro.

5.3 REPRESENTA AUTORRESPONSABILIZAÇÃO

Essa foi uma representação que não apareceu nos desenhos, mas apareceu nas falas dos alunos em duas das escolas. Nessa seção, ao invés de olhar para as falas recorrentes, visibilizo a potencialidade do que dizem as falas mais isoladas. Acerca dessa representação de autorresponsabilização, apresento o que dizem os alunos quando questionados sobre o que era uma prova e para que ela servia:

Aluno 1: **pra ir pra faculdade.**

Aluno 2: **se a gente não fizesse a prova a gente não ia ser esperto, não ia ganhar dinheiro... A gente nem ia ter casa!**

Aluno 3: Não tanto né?!

Aluno 2: **É que a gente estuda e ganha dinheiro!**

Aluno 1: **É que quando ele falou que a gente não ia ter casa é porque quando a gente estuda a gente vê as coisas que a gente não conhece pra aprender coisas novas, e daí se a gente não tivesse isso, quando crescesse a gente não conseguiria trabalhar e ter uma casa.**

Aula-conversa – Escola 2 – 06/11/2015

Aluno 1: um teste é pra **ver se tá bom.**

Aluno 2: é **pra passar de ano.**

Aula-conversa – Escola 3 – 27/11/2015

Aqui vemos outra representação partilhada culturalmente (HALL, 1997). Estão colocados em relação a teia de significados que envolve: escola, avaliação, desempenho, progressão e futuro. Os alunos expressam suas representações de que a escola e o bom desempenho que obtém nas avaliações, que levam à progressão, são responsáveis pelas suas condições de futuro. Portanto, expressam a perspectiva do desempenho (“ver se tá bom”, “passar de ano”) ser diretamente proporcional às possibilidades de futuro: entrar na faculdade, ganhar dinheiro e ter casa. Ou seja, quanto melhor o desempenho que eles tiverem nas avaliações, melhores possibilidades de futuro eles terão. Ainda, está concomitantemente posta a representação da função da escola como lugar de formação que prepara o sujeito para “o amanhã”, em um futuro que é desejado que seja, em muitos casos, diferente da situação presente vivida pelos alunos. Essa perspectiva também se mostrou para Marisa Costa que percebeu, em suas idas à campo durante o doutorado, que “[...] o sonho de ‘ser alguém na vida’ se encontra aderido a ela [à escola].” (COSTA, 2007b, p. 13).

Esse significado de avaliação e a expressão da sua “serventia”, que foram atribuídos pelos sujeitos, dando ênfase ao desempenho, não se restringem às avaliações em larga escala,

porque o desempenho pode ser visto através das avaliações em geral, sejam internas ou externas, como a Provinha Brasil. Porém, acredito que, em avaliações que medem o número de acertos, classificam e comparam os alunos entre si conforme o total de respostas corretas apresentadas, a exemplo das avaliações em larga escala, a ênfase no desempenho fique mais evidente. Nesse sentido, em relação a essa proposta de avaliação citada anteriormente, cabe trazer a noção de exame de Foucault, que afirma que “[...] a escola torna-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino.” (FOUCAULT, 1987, p. 155), um exame que permite “[...] uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar.” (FOUCAULT, 1987, p. 155).

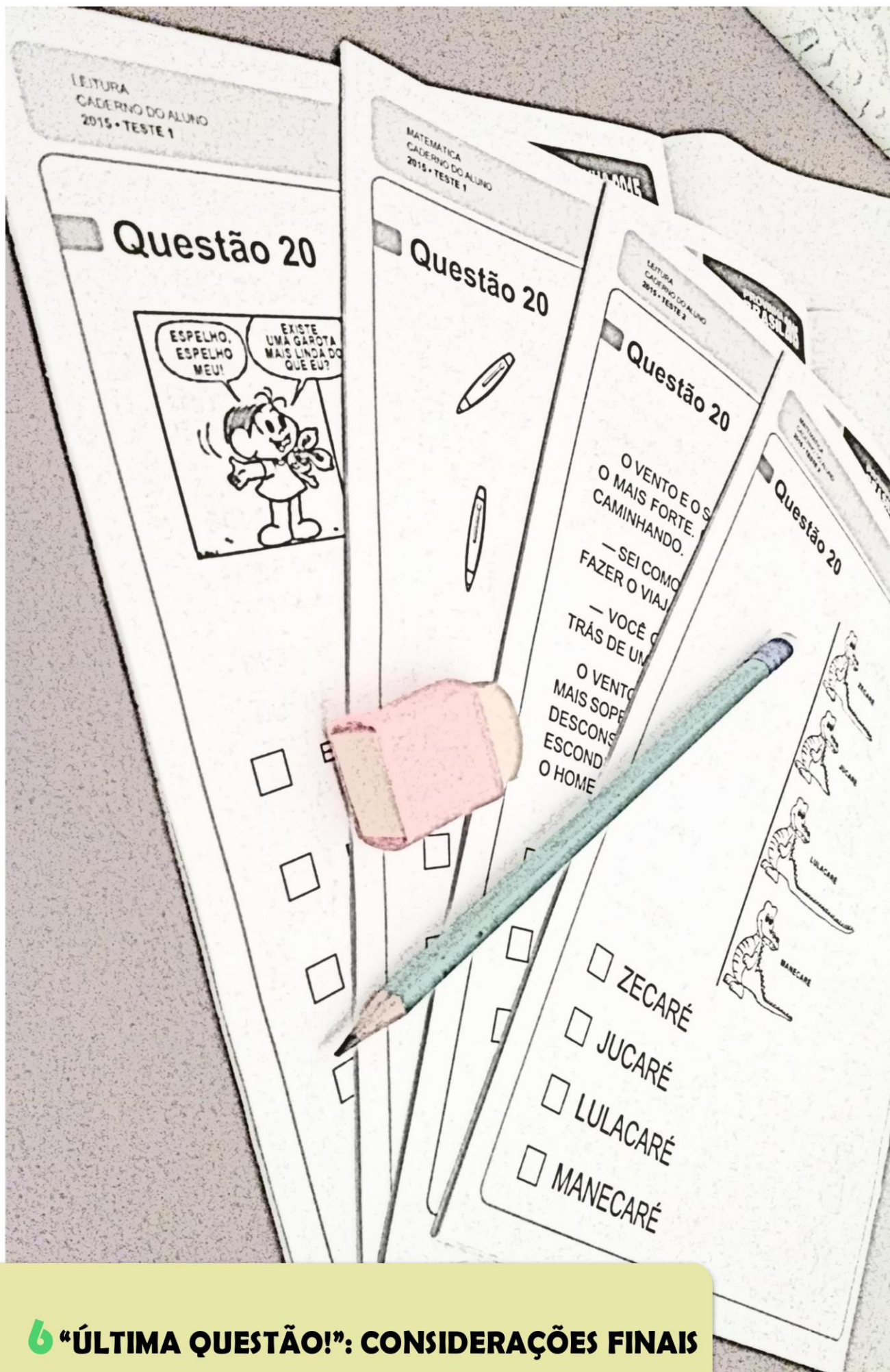
Sobre a ênfase no desempenho, trago o conceito de performatividade a partir de Stephen Ball (2002, p. 4): “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...]”, na qual “Os desempenhos (dos sujeitos individuais e das organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento [...]” (BALL, 2002, p. 4). A ênfase, portanto, está na performance, na qual o desempenho do sujeito o define e o qualifica. É o que acontece com os sujeitos escolares quando a perspectiva de futuro é relacionada à avaliação, pensada a partir do desempenho: bom desempenho leva a um possível bom futuro, mau desempenho leva a um possível mau futuro... O desempenho define o sujeito e seus possíveis caminhos. Em função disso, a ênfase dada à avaliação pode, muitas vezes, não estar atrelada a uma retratação das aprendizagens em si, mas, mais que isso, em saber ter uma boa performance.

Podemos entender essa representação de “desempenho na escola está diretamente relacionado a perspectiva de futuro” como um discurso verdadeiro. Para Foucault (2010, p. 169): “O discurso verdadeiro [...] está na própria raiz do processo de governamentalidade.”. O discurso verdadeiro institui as condutas dos sujeitos, produzindo formas de condução dos outros e de si próprio funcionando, então, uma forma de governo. Portanto, esse discurso verdadeiro que é trazido pelos alunos se traduz em uma ação de governo, porque produz condutas possíveis para esses sujeitos e os incita a buscar um bom desempenho para ter as boas perspectivas de futuro que ele promete.

Desta maneira, acredito que essa seja uma representação de responsabilização. Que se explica por três vias: a primeira é uma responsabilidade atribuída a instituição escolar, como lugar de formação responsável por “habilitar” o aluno para ter (ou não) um bom futuro. A segunda é a perspectiva do sujeito-aluno e de sua constituição como tal. Um sujeito que pode depender da escola para ter um bom futuro, mas que para isso também precisa aprender a se

responsabilizar pelos seus atos, que envolvem estudar e aprender, tarefas próprias – e que precisam ser aprendidas – da constituição do aluno como tal. A outra, analisando em uma perspectiva *Foucaultiana*, há também uma visão da responsabilização individual do sujeito pelo seu desempenho, que o levará (ou não) a boas condições de futuro, fazendo eco a um discurso verdadeiro que produzirá ações de governamento da sua conduta, uma conduta focada na performatividade. Um sujeito que, conduzido pela racionalidade deste tempo, que se configura dentro da lógica de competitividade própria do neoliberalismo, deve ser, conforme Foucault (2008b, p. 311): “[...] empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda.”. Ou seja, alguém que faz a gestão do próprio futuro, calculando investimento e lucro, um “investimento” no seu desempenho para um “lucro” de boa perspectiva de futuro.

Por fim, podemos dizer, a partir das análises, que as representações dos alunos sobre a Provinha Brasil envolveram uma novidade bem aceita, mas que também pode gerar desconfortos e que, através da prova, é possível observar as representações de responsabilização que envolvem avaliação e escola. Ao fim dos capítulos destinados as análises, a próxima seção discutirá as considerações finais do estudo ou a “última questão!”, remetendo a fala das professoras quando chegavam na questão final (de número 20) da Provinha.



6 “ÚLTIMA QUESTÃO!”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foto de autoria própria.

6 “ÚLTIMA QUESTÃO!”: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o problema de pesquisa e os objetivos, faço o exercício de responde-los, sintetizando o caminho trilhado até aqui. Portanto, quais são as representações (significados, modos de operacionalização e usos), dos professores dessa pesquisa, sobre a Provinha Brasil? Pode-se dizer que as representações que dizem respeito aos significados da Provinha Brasil envolvem enxergá-la como um parâmetro, a partir da legitimação dos conhecimentos e habilidades abordados pelo exame, por serem similares aos que as professoras trabalham em suas salas de aula. Também a Provinha Brasil é significada como um instrumento que produz um discurso sobre o professor como incapaz frente os próprios conhecimentos inerentes a sua profissão. Na contramão disso, as professoras nos fazem ver a Provinha como algo que não têm fortes impactos nas suas práticas, sendo um “reforço” ao que elas já vinham observando sobre seus alunos. Sobre os significados atribuídos aos alunos no instrumento, as professoras percebem que a Provinha Brasil não é o lugar de visibilizar as individualidades, mas sim de fazer ver o coletivo. Por fim, os significados atribuídos ao professor, a partir do instrumento, fazem emergir outros modos de fazer docente, diferentes dos praticados no cotidiano das salas de aula das professoras do estudo, e mais centrados em incorporar o papel de professor que as práticas de exame requerem. Os modos de operacionalização mostram que as professoras tentam tornar a aplicação da prova um momento tranquilo, para que os alunos consigam, efetivamente, fazer a prova e para que esse jeito de conduzir o processo, motivando os alunos, tenha impacto nos resultados. Também nos modos de operacionalização, as professoras se põem fortemente contrárias a focar suas aulas na preparação dos alunos para “ir bem” na Provinha Brasil, mas os preparam, fazendo questões de múltipla escolha esporadicamente, para dar conta dos rituais de exame. Quanto aos usos, as professoras tentam “fazer desse limão uma limonada”, usando a Provinha Brasil dentro de suas potências, que é visibilizar o coletivo da turma. Elas também apontam que interpretam os resultados, às vezes categorizando os alunos nos níveis que a avaliação propõe e pensando ações para dar conta das aprendizagens não consolidadas pelos alunos. A avaliação ficou evidente como um instrumento que não é só de uso pedagógico do professor, mas também é partilhada – para monitoramento – com os gestores das escolas e das redes.

Quais são as representações, dos alunos desse estudo, sobre a Provinha Brasil? O que representa ser avaliado por ela na perspectiva deles? Os alunos representaram a avaliação como uma novidade bem aceita e trouxeram à tona significados partilhados culturalmente

sobre “prova”. Mesmo que em menor número, alguns alunos também representaram a avaliação como um lugar de desconforto, a partir da insegurança, do nervosismo e das dúvidas, fruto de uma relação recém iniciada com o instrumento “prova”, mais um artefato – altamente ritualizado – da cultura escolar com que eles precisarão aprender a lidar. Também relacionaram a avaliação à autorresponsabilização, trazendo outro significado partilhado culturalmente, uma vez que produzem uma ligação entre desempenho e futuro, em que os resultados tidos na escola são diretamente proporcionais a uma possibilidade de perspectivas de futuro.

E no que as representações de professores e alunos convergem? A Provinha Brasil traz uma situação diferente para as salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazendo emergir outros modos de ser professor e aluno nessa etapa, até então menos presentes na rotina desses sujeitos. Um professor que controla mais o tempo, que exige mais o silêncio e que troca os alunos de lugar quando percebe alguma “cola”. Um aluno que deve sentar separado, não fazer perguntas nem à professora e nem aos colegas, que se mantém atento aprova e em silêncio. Ambos, professor e aluno, passam por um treinamento disciplinar na Provinha Brasil, que regula seus corpos, dentro de um processo de disciplinamento e suas ações, dentro de um processo de governo, para que se encaixem aos moldes do que é previsto nos ritos de um exame escolar. A Provinha Brasil também pode ser vista como um espaço em que se gestam múltiplas formas de governo dos sujeitos, alunos e professores, e também um espaço que abre brechas para desconfortos e transgressões para estes dois segmentos de sujeitos escolares. Outra relação entre docentes e discentes pode ser vista quando a forma com que o professor operacionaliza a avaliação tem implicação nas representações que os alunos têm sobre o instrumento. Ainda, quando os alunos trazem à tona suas representações sobre a Provinha, é possível vislumbrar o quanto as crianças assumem as representações das vozes dos adultos/professores sobre o processo avaliativo, fazendo construções que espelham formas de pensar do mundo adulto. Essas formas de pensar são expostas pelos adultos e internalizadas pelas crianças, “caindo na rede” das representações partilhadas, a exemplo do que afirmam sobre bons resultados na avaliação/escola levarem a um futuro melhor.

Como a representação é um processo que envolve subjetividade, as que estão aqui elencadas dizem respeito aos sujeitos envolvidos e ao tempo e ao lugar em que foram construídas. Por isso, cabe o questionamento: quais seriam as representações sobre a Provinha Brasil em 2008, início da aplicação? E daqui dez anos? Em outros locais do Brasil, como nas cidades de interior, quais representações obteríamos?

Lembro de, em uma reunião do nosso grupo de orientação, ter escutado a seguinte pergunta: “no que a pesquisa pode contribuir para a Educação Básica?”. Fiz a anotação pois queria retomá-la em minhas considerações finais como um exercício reflexivo a partir da minha própria produção. Sendo assim, acredito que o estudo desenvolvido pode contribuir para aprofundar o conhecimento sobre as avaliações em larga escala e, principalmente, sobre a Provinha Brasil, instrumento que é utilizado na ampla maioria das escolas públicas do país. Acredito que a maior contribuição seja no sentido de proporcionar uma reflexão sobre as relações dos sujeitos com o instrumento, a partir das quais pode-se obter exemplos de algumas formas de operacionalizar e utilizar a Provinha Brasil em sala de aula, de acordo com as vivências dos professores e dos alunos participantes da pesquisa. São representações que dizem dos significados, dos sentimentos e das formas de usar e operacionalizar a avaliação que podem ser instrumento de reflexão e até, quem sabe, inspiradoras para as práticas de aplicação e uso da Provinha em sala de aula. A avaliação está posta e dentro das escolas, por isso é necessário que, ao invés de fazê-la como mais uma obrigação que vem de “cima para baixo”, exercitemos o pensamento em busca de formas, como disse uma das professoras, de “fazer desse limão uma limonada”, fazendo as seguintes reflexões: de que maneira posso usá-la? O que ela significará para a mim e para a minha prática? Como eu operacionalizo ela dentro de sala de aula? Como os meus alunos podem ver essa avaliação? Esse trabalho traz, então, como contribuição para a Educação Básica, alguns indícios para pensar essas questões. E, além disso, suscita ainda outras questões: Quais contribuições os resultados dessa avaliação tem para a minha prática pedagógica? No que ela colabora na compreensão dos processos de aprendizagem de meus alunos? Quais conhecimentos essas avaliações demandam? Eles respondem a demandas de nosso tempo histórico?

Em outra frente de contribuição do meu estudo, penso em que pontos ele pode contribuir para a pós-graduação, tendo em vista o exercício da pesquisa. Nesse sentido, acredito que esse trabalho traga alguns elementos para pensar a metodologia de pesquisa com crianças, a partir de um exercício de autoria do pesquisador, que busca a criação de ferramentas próprias para a produção dos dados junto a esses sujeitos. Outra contribuição dessa dissertação para o exercício da pesquisa é a forma como foi feito o estado da arte, trazendo pistas para pensar a organização dessa parte essencial dos trabalhos acadêmicos.

Em uma última frente de contribuição do estudo, penso em que medida meu trabalho, as questões concretas de sala de aula visibilizadas por ele, podem contribuir para a reflexão sobre os instrumentos propostos pelo Inep, em específico sobre a Provinha Brasil. Para isso,

apresento alguns pontos que foram objeto de reflexão, minha e das professoras, durante as entrevistas:

- A maioria das questões tendem a focar apenas no assunto principal do texto, seria interessante também haver solicitações de que os alunos façam outros tipos de análise dos textos, como localização de partes específicas;
- A prova apresenta textos muito longos, que acabam por cansar as crianças e, assim, comprometer o desempenho delas, por isso, seria uma boa estratégia dosar textos longos e textos curtos ou, se manter os textos mais longos, diminuir o número de questões;
- Na prova de leitura de 2015/1 havia duas questões que traziam, no enunciado, textos de divulgação científica. Como trabalhamos com uma variedade ampla de gêneros textuais nas salas de aula, seria interessante que a Provinha Brasil também contemplasse essa perspectiva de variação;
- Outro aspecto trabalhado constantemente em sala de aula é a autoria dos textos, sendo que os textos utilizados na Provinha Brasil não trazem os autores nos “Cadernos do Aluno”;
- A aplicação, principalmente da prova de leitura, tende a ser cansativa para os alunos. Por isso, uma boa estratégia seria explicitar nos guias que a aplicação pode ser fracionada, caso o professor ache necessário de acordo com o ritmo da sua turma;
- As palavras que irão compor as questões, precisam ser do vocabulário dos alunos, desde palavras menos complexas (exemplo: vaca), mas também que os desafiem na leitura, como por exemplo: polissílabas, compostas por sílabas não-canônicas, tritongos etc;
- Os professoras também acreditam que uma formação, nas escolas, sobre a Provinha Brasil qualificaria o contato com o instrumento;
- As professoras apresentam muitas dúvidas sobre como incluir alunos com necessidades educativas especiais na Provinha Brasil e, ao procurarem alguma orientação nos guias ou no site do Inep, não encontram. Por isso, um documento orientador talvez auxilie as docentes nesse processo;
- As professoras relataram que já aconteceu de fazer duas aplicações muito próximas, dificultando a comparação do progresso das aprendizagens que

a Provinha propõe. Por isso, é necessário, a nível das Secretarias de Educação, que o material seja enviado no início e no final do ano;

- As secretarias também tem o costume de estipular um calendário para as aplicações, que poderia ter prazos mais flexibilizados para repasse dos resultados, uma vez que os professores têm de aplicar as provas com pressa e muitas vezes não conseguem dar a atenção que gostariam ao processo.

Em nosso grupo de pesquisa, entendemos que as avaliações em larga escala são instrumentos importantes para o planejamento de políticas públicas e para que o poder público tenha uma noção do todo, uma “noção da floresta”, conforme a metáfora utilizada por Werle (2010). Porém, nos colocamos em uma posição crítica quanto: ao foco apenas no desempenho; as avaliações acabarem por definir o currículo, ou seja, o que será ensinado nas escolas; a ser dada demasiada importância a avaliação, focando o trabalho de sala de aula em treinar os alunos para resolver os testes; ao *ranqueamento* dos alunos e das instituições, principalmente quando esses dados são mal utilizados pela mídia; a dar mais importância para a avaliação externa do que para a avaliação interna e, principalmente, a (in)visibilidade dos alunos incluídos nessas avaliações. O que nós queremos, com os tensionamentos propostos em nosso grupo de pesquisa, é alertar para os possíveis “efeitos perversos”, que Ronca (2013) também desejou explicitar, que podem rondar essas avaliações. De forma alguma nosso objetivo é desqualificar as avaliações, mas contribuir com reflexões que ajudem a pensar formas de que elas permaneçam sendo aplicadas, sem que se tornem algo negativo para a educação brasileira. Auxiliando não só o poder público, mas também as escolas e seus sujeitos, em uma reflexão sobre os limites e as possibilidades das avaliações em larga escala. Para que possamos, constantemente, lembrar quais são as suas características e possibilidades, ou seja, que não esperemos das avaliações de larga escala algo que elas não podem nos fornecer, dado o seu caráter totalizante e amplamente abrangente.

Retomo a afirmação que fiz na metodologia ao dizer que esse trabalho é uma “representação das representações”. Isso acontece quando me coloco na situação de pesquisador, que escolhe um *corpus* analítico dentro da variedade de elementos produzidos, “uma coleção finita de materiais” (BARTHES, 2006, p. 104) que é arbitrária, porque coloco minha subjetividade em jogo quando analiso e organizo o material, fazendo inclusões ou exclusões conforme meus interesses. Quando faço esses procedimentos coloco em operação a minha representação sobre a representação do outro. Nessa perspectiva, retomo também a citação das palavras de Alfredo Veiga-Neto feita anteriormente: “[...] somos irremediavelmente parte daquilo que analisamos [...]”. Nesse meu processo de formação como

pesquisadora proporcionado pelo curso de Mestrado, posso dizer que aconteceram algumas transformações no meu relacionamento com o meu objeto de estudo e no meu entendimento sobre o processo de pesquisar como um todo...

Baseada em outras vivências de observação/aplicação da Provinha Brasil e em alguns relatos, eu esperava, talvez, obter representações mais críticas ao exame e me surpreendi ao ver que os professores buscam equilibrar “os prós e os contras” da avaliação, tentando fazer dela um instrumento potente para auxiliar nas suas salas de aula. Foi justamente aí que refleti, junto com os meus sujeitos, sobre os limites da avaliação, mas principalmente sobre tentar ver e fazer ver as suas possibilidades. Em consequência disso, posso dizer que, hoje, tenho um novo olhar, uma nova relação com a Provinha Brasil e, por isso, consigo entender que o processo de fazer pesquisa foi, para mim, um dispositivo pedagógico, que é definido por Larrosa como: “[...] qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.” (1994, p. 57).

Lembro, em uma aula do seminário “Em defesa da sociedade: 40 anos depois”, que o Prof. Alfredo Veiga-Neto disse que para trabalhar com Foucault, não é possível partir de um juízo de valor, um “pré-conceito”. Não só em estudos que se utilizam de algum referencial do autor, mas em análises acadêmicas como um todo, é preciso deixar o que, em nosso íntimo, pensamos sobre, em suspenso. Isso porque os resultados nem sempre são os que esperamos e devemos estar abertos, enquanto pesquisadores, para olhar para o nosso objeto e nos surpreendermos com o que, ao fim, produzimos sobre ele. Nesse sentido, cabe muito bem as palavras de Foucault:

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que teria coragem de escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 1988, p. 294)

Embora Foucault estivesse respondendo a um questionamento sobre seus rótulos (filósofo, historiador etc.), as palavras me auxiliam no que quero mostrar: o sujeito em movimento, mudando a partir do vivido e surpreendendo-se com os resultados dessas mudanças, porque elas não são fruto de um planejamento, mas sim desencadeadas pelo percurso, cujo ponto de chegada é incerto.

No projeto de dissertação, o desejo era também incluir a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nessa análise. Porém, o fato de não haver ocorrido aplicação no ano de 2015 foi determinante para a retirada da avaliação como objeto de estudo. A ANA, que já

mencionei ser aplicada a alunos de 3º ano do Ensino Fundamental, tem uma sistemática um pouco diferente da Provinha Brasil: o aplicador é externo, os resultados são tabulados também por pessoas externas e viram índices. Fica o desejo de, em estudos futuros, me aventurar em estudar essa avaliação, seus ritos e a relação de alunos e de professores com o instrumento. Ainda dentro dos “desejos que ficam” ao término desse trabalho, cito minha vontade de estudar a relação dos alunos incluídos com as avaliações em larga escala que, ao meu ver, é uma temática que necessita de muito investimento acadêmico para suscitar o debate sobre as lacunas apresentadas por esse tipo de instrumento em avaliar os alunos incluídos.

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar M.; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: Articulações e Tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de. **A competência narrativa na Provinha Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro Aracaju/SE. 2012. 127 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/2336>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de; FREITAG, Raquel Meister Ko. Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Provinha Brasil vs. fluência em leitura oral. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p.90-110, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2967/2325>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ANDRADE, Daniela Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino. Concepções de leitura na Provinha Brasil: convergência/divergência dos PCN. **Revista de Estudos Da Linguagem**, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 173-215, Dez. 2013. ISSN 2237-2083. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5107>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

APPOLINÁRIO, Daniele Lenharo. **Provinha Brasil**: repercussões nas práticas curriculares da Educação Infantil. 2015. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2015-05-14T132950Z-1925/Publico/DANIELE%20LENHARO%20APPOLINARIO.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2016.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

BARTHES, Roland. Conclusão: a pesquisa semiológica. In: BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. 16. Ed. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 101-106.

BAUER, Adriana. et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015,

Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**, Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3716.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-36.

BERTICELLI, Ireno Antônio. Razão e normatividade: contraste e paradoxo da pós-modernidade. **Cad. Educ. FaE/UFPEL**, Pelotas, n. 11, p.53-69, jul./dez., 1998. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/6588/4559#page=53>>. Acesso em: 26. jun. 2016.

BIBLIOTECA DANTE MOREIRA LEITE (São Paulo). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. **O que é uma revisão de literatura?** [entre 2013 e 2015]. Disponível em: <<http://www.ip.usp.br/portal/images/biblioteca/revisao.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

BIBLIOTECA PROF. PAULO DE CARVALHO MATTOS (Botucatu). Faculdade de Ciências Agrônomicas da Unesp - Campus Botucatu. **Tipos de revisão de literatura**. 2015. Disponível em: <<http://www.fca.unesp.br/Home/Biblioteca/tipos-de-revisao-de-literatura.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2015.

BRASIL. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 de abril de 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 07 abr. 2016.

_____. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de julho de 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

_____. Portaria Normativa n. 10, de 24 de Abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de abril de 2007b. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=26/04/2007>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Perguntas Frequentes**. [entre 2008 e 2015]. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. **Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização - Caderno do aluno - Leitura: Teste 1.** 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2014/provinha_brasil_1-2014_caderno_aluno_leitura.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2015.

_____. **Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização - Caderno do aluno - Leitura: Teste 1.** 2015a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/Caderno_Aluno_LP_1-2015.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização - Caderno do aluno - Leitura: Teste 2.** 2015b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/caderno_aluno_LP_2-2015.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização - Caderno do aluno - Matemática: Teste 2.** 2015e. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/caderno_aluno_MT_2-2015.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização – Guia de aplicação - Leitura: Teste 2.** 2015c. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/guia_aplicacao_LP_2-2015.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização – Guia de aplicação - Matemática: Teste 2.** 2015d. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/guia_aplicacao_MT_2-2015.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

_____. **Provinha Brasil: Avaliando a Alfabetização – Guia de correção e interpretação dos resultados.** 2015f. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_2_2015.pdf>. Acesso em: 22 maio 2015.

BRYMAN, Alan. The Nature of Qualitative Research. In: BRYMAN, Alan. **Quantity and Quality in Social Research**. London: Unwin Hyman, 1988. p. 45-70.

CÂMARA, Marcelo. Análise dos resultados do pré-teste da Provinha Brasil de Matemática. **Est. Aval. Educ.**, [s.l.], v. 24, n. 54, p.100-117, 30 abr. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/viewFile/1904/1888>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

CAMINI, Patrícia. **Por uma problematização da classificação das escritas infantis em níveis psicogenéticos**. 2015. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/128897>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CAMPOS, Maria Malta et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, Abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira. **A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do ensino fundamental do Estado da Bahia**. 2014. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7961>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

CASTRO, Edgardo. Governo, governar, governamentalidade. In: CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 188-193.

COELHO, Flavia Renata Franco Lopes. **O que revelam as crianças diante da resolução dos itens de retirar, completar e comparar excluídos no pré-teste da Provinha Brasil de matemática**. 2012. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://educacao.unirio.br/index.php?page=defendidas-em-2012>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

CORREIA, Joelma Reis. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1 - 16. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10_Trabalhos/GT10-2551_int.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola rouba a Cena! Um início de conversa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b. p. 11-21.

_____. Apresentação da terceira edição. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação.** 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. Não paginado.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto), São Paulo, v. 56, n. 1, p. 217-247, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401053&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil: contribuições à organização do trabalho pedagógico escolar. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.** Campinas: Unicamp, 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer/vo/docs/2052c.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência. In: REUNIAO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED.** Goiânia: UFG, 2013. p. 1 - 17. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3326_texto.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. **Provinha Brasil e Regulação**: Implicações para a Organização do Trabalho Pedagógico. 2014. 343 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16843>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, maio/ago., 2009. p. 201-215. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2015.

ENDLICH, Ana Paula Rocha. **Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa Provinha Brasil**. 2014. 184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1109/1/Dissertacao.Text.AnaPaula.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 mar. 2016.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 9, p.47-56, maio/ago., 2009. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3044850>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. **Nuevamerica**, v. 118, 2008. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/revista_digital/L0118/rev_emrede03.asp>. Acesso em: 31 dez. 2015.

FELICIO, Fabiana de; TERRA, Rafael; ZOGHBI, Ana Carolina. The effects of early childhood education on literacy scores using data from a new Brazilian assessment tool. **Estud. Econ.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 97-128, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

FERRARO, Alceu Ravello. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 989-1013, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2016.

FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. Retratos da avaliação no contexto escolar. In: FERREIRA, Lucinete Maria Sousa. **Retratos da avaliação: conflitos, desvirtuamentos e caminhos para a superação**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 73-112.

FERREIRO, Emília; GOMEZ PALACIO, Margarita et al. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura: las relaciones entre el texto y la imagen**. México: Dirección General de Educación Especial, 1982.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FOUCAULT, Michel. 1982 – O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982 (impressão 2014). p. 118-140. Coleção Ditos e Escritos, volume IX.

_____. 1988 – Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988 (impressão 2006). p. 294-300. Coleção Ditos e Escritos, volume V.

_____. Aula de 1º de Fevereiro de 1978. In: FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. p. 117-153.

_____. Aula de 2 de fevereiro de 1983. In: FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. 159-170.

_____. Aula de 14 de março de 1979. In: FOUCAULT, Michel. **Nascimento da bipolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. p. 297-363.

_____. Os recursos para o bom adestramento. In: FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 28. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 143-162.

_____. Verdade e Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2011. p. 1-14.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Entre a teoria e a prática: a Provinha Brasil e o tratamento da variação linguística na alfabetização. **Interfaces Científicas - Educação**, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 43-54, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/view/1532>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

_____. (Org.). **Leitura, Letramento e Cidadania**: explorando a Provinha Brasil. Curitiba: Appris, 2013. 110 p.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos; ROSARIO, Mônica Maria Soares. Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 390-416, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko; ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. A Provinha Brasil na visão dos professores. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p.3-18, jan./jun., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/prolingua/article/view/16887>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alícia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

GALVÃO, Elizangela da Silva; NACARATO, Adair Mendes. O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 3, p.81-96, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/849/293>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GIMENO SACRISTÁN, José. O espaço e o tempo: reguladores da vida. In: GIMENO SACRISTÁN, José. **O aluno como invenção**. Poro Alegre: Artmed, 2005. p. 143-152.

GOBBI, Mônica. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Faber; PRADO,

Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, Set. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

HALL, Stuart. Introduction. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation:** Cultural Representations and Signifying Practises. Sage/Open University: London, New Delhi, 1997. p. 1-11.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB:** a maquinaria dos números e a produção da qualidade da educação brasileira. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 114 p. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma. Alguns indicadores educacionais de qualidade no brasil de hoje. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 19-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_02.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.

KOETZ, Carmen Maria; WERLE, Flávia Obino Corrêa Werle. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 jun. 2016.

LÔBO, Karla Adriana Barbosa Mendes da Silva. **Investigando a Presença de Imagem na Resolução de Problemas com Ideias Aditivas na Provinha Brasil de Matemática.** 2012. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/12642>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação:** estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LAUSCHNER, Janine; COELHO DA CRUZ, Rosângela. Provinha Brasil O que é? Por quê? Para quê?. **Unoesc & Ciência - ACHS**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 7-14, jun. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/1525>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

LETRA A: O jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, jun./jul. 2008. Bimestral. Ano 4, Edição especial. Manchete da capa: Provinha Brasil em debate: Conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização. A publicação do jornal é de responsabilidade do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), órgão complementar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/files/arquivo/2008-JLAesp.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

LUZ, Anne Caroline Silva da. **Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a provinha Brasil, o livro didático e o professor.** 2014. 134 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <<https://bdtd.ufs.br/handle/tede/2275#preview-link0>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

MAIA, Marinilda. Impactos da Provinha Brasil na reorganização das práticas de alfabetização das escolas públicas do país. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais do 17º Congresso de Leitura do Brasil.** Campinas: Alb, 2009. p. 1 - 9. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem18/COLE_4209.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2016.

_____. **Provinha Brasil: A utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores.** 2010. 165 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MDHGQ/2_dissertacao_marinilda.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 dez. 2015.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2016.

MANDARINO, Mônica Cerbella Freire; COELHO, Flávia Renata Franco Lopes. A Provinha Brasil de matemática: reflexões com base numa aplicação piloto. **Em Teia – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 2, n. 3, p.1-18. 2011. Disponível em: <<http://www.gente.eti.br/revistas/index.php/emteia/article/view/32/31>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

MARCHESI, Álvaro. **O que será de nós os maus alunos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

MELLO, Darlize Teixeira de. A concepção de letramento presente na Provinha Brasil. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009b, Campinas. **Anais do 17º COLE**, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3853.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

_____. Letramentos contestados: a Provinha Brasil em análise. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais do V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul: Ucs, 2009a. p. 1 - 18. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/letramentos_contestados_a_provinha_brasil_em_analise.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. Provinha Brasil no município de Porto Alegre: efeitos na prática docente. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 6., 2015, Canoas. **Anais do 6º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: Ulbra, 2015. p. 1 - 18. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1430177383_ARQUIVO_PROVINHABRASIL_Texto.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

_____. Provinha Brasil, avaliação diagnóstica e letramento escolar. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19., 2014, Campinas. **Revista Linha Mestra**, n. 24, jan./jul. Campinas: Unicamp, 2014a. p. 945 - 949. Disponível em: <https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_03_comunicacoes_claudia_diana.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

_____. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 433 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61756>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Provinha Brasil: avaliação sob medida do processo de alfabetização e “letramento inicial” na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014b. p. 303-326. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2015.

MOTA, Maria Océlia. **Avaliação e cotidiano escolar**: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização. 2013. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_5f736222360265099ce4064b14d32e67/Description#tabnav>. Acesso em: 31 dez. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, Dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

_____. Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos?. Marília: Oificina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 281-302. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao_ebook.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2015.

MORAIS, Artur Gomes de; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. “Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 25, n. 2, p.301-320, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19499>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Do produto ao processo**: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora. 2014. 177 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/9707>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

MOURA, Raquel Souza Lima de. **Influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras de uma escola pública do Distrito Federal**. 2014. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16306/1/2014_RaquelSouzaLimadeMoura.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2015.

MUNHOZ, Danilo Pereira. **Provinha Brasil de Matemática**: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas. 2012. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-graduação em Educação Para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012. Disponível em:

<<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=489#>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

NAZÁRIO, Fabiana Zulma Goulart. **Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil**: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense. 2010. 110 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010. Disponível em: <http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/102198_Fabiana.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2016.

OLIVEIRA, Pollyanna Nunes de. **A provinha Brasil de matemática e o conhecimento estatístico**: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor?. 2012. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/13031>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

PEREIRA, Lucciani Gonçalves; MELLO, Darlize Teixeira de. Bom desempenho na Provinha Brasil: - município de Porto Alegre: o que dizem os alunos. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 19., 2014, Campinas. **Revista Linha Mestra**, n. 24, jan./jul. Campinas: Unicamp, 2014. p. 2071 - 2076. Disponível em: <https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_08_comunicacoes_ligiane_marcia.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil**: percepção dos gestores e suas funções. 2015. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/20067>>. Acesso em: 10 maio 2015.

POTT, Francielle Priscyla. **Avaliação e gestão da alfabetização**: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS. 2013. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/francielle-priscyla-pott>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

RAUEN, Fábio José. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da provinha Brasil. **Ling. (dis)curso (Impr.)**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 217-240, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

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

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322014000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **Avaliação de políticas públicas para alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil**. 2012. 119 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/2273>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ROSE, Nikolas. Psicologia como uma ciência social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 155-164, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v20n2/a02v20n2.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/262/439>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SANTOS, Solange dos. **Leitura e Provinha Brasil: dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades**. 2014. 85 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <<https://bdtd.ufs.br/handle/tede/2294>>. Acesso em: 31 dez. 2015.

SANTOS, Solange dos. Provinha Brasil e habilidades de leitura: algumas considerações sobre os níveis de alfabetização e letramento. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA E LITERATURA, 3., 2012, Itabaiana. **Anais eletrônicos do III Encontro Interdisciplinar de Língua e Literatura**. Itabaiana: UFSE, 2012. v. 3, p. 1 - 9. Disponível em: <http://200.17.141.110/pos/letras/enill/anais_eletronicos/2012/III_ENILL_Solange_dos_Santos.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

SANTOS, Solange dos; SILVA, Leilane Ramos da. Leitura, textos oficiais e Provinha Brasil: reflexões sobre um mesmo tema. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracaju, v.4, n.2, p. 97-106, fev., 2016. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/3029/1639>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais. **Educativa**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 283-295, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/1965/1228>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; MOZZ, Gabriela Strauss. Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental. **Visão Global**, Joaçaba, v. 14, n. 1, p. 135-156, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/1129>>. Acesso em: 08 dez. 2015.

SILVA, Patrícia Maria Machado. **Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino em Catalão-GO**. 2015. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4461/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Patr%C3%ADcia%20Maria%20Machado%20Silva%20-%202015.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

SILVA, Selma Gattass Dias Aires da. **Políticas de avaliação para o Ensino Fundamental: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente**. 2014. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014. Disponível em: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2014/Selma_Gattass_Dias_Aires_da_Silva.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SILVA, Thais Thalyta da. **Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da provinha Brasil**. 2013. 256 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13401>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. Quem escondeu o currículo oculto? In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-81

SOLIGO, Valdecir. Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 12-25, mai./ago. 2012. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1724/1724.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2016.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul.

2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2016.

SOUSA, Sandra Maria Z. L.; OLIVEIRA, Romualdo P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>>. Acesso em: 23 out. 2015.

SPERRHAKE, Renata. **O saber estatístico como dizer verdadeiro sobre a alfabetização, o analfabetismo e o alfabetismo/letramento**. Porto Alegre: UFRGS, 2013, 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/72138>>. Acesso em: 20 maio 2015.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. Avaliação da qualidade da educação pública: contribuições a partir dos impactos da Provinha Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. **Anais do IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. Porto: Anpae, 2014. p. 1 - 15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MariaCarmeVillelaRosaTacca_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

TEIXEIRA, Alcionéia; SARAIVA, Karla. A Provinha Brasil como regulação da ação escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Londrina: Uel, 2010. p. 1 - 13. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Basica/Trabalho/01_59_36_A_PROVINHA_BRASIL_COMO_REGULACAO_DA_ACAO_ESCOLAR.PDF>. Acesso em: 03 jan. 2016.

TRAVERSINI, Clarice Salete. Currículo e avaliação na contemporaneidade: há lugar para as diferenças em tempos de imperativo dos números? In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 177-189.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre a escrita. In: OLIVEIRA, Adriano; ARAÚJO, Emília; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Formação do Investigador: reflexões em torno da escrita/pesquisa/autoria e a orientação**. [e-book]. Braga: UMinho; Florianópolis: UFSC, 2014. p. 62-73. Disponível em: <http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/article/view/1939/1864> . Acesso em: 04 jun. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

_____. Governo ou governmentismo. In: **Currículo sem fronteiras**, v.5, n.2, p. 79-85, jul./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/veiga-neto.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2015.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-13, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>>. Acesso em: 08 maio 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas; DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível?. **Educ. rev.**, Curitiba, n. spe1, p. 35-53, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500035&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 31 dez. 2015.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, Jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 maio 2016.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, out./dez., 2011. p. 769-792. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010. p. 21-36.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. **Os incluídos na escola**: o disciplinamento nos processos emancipatórios. Porto Alegre: UFRGS, 2003, 269 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1887>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

Observação: todas as capas são de minha criação utilizando recursos do *Microsoft Word*, elementos da Provinha Brasil ou desenhos dos alunos.

Também utilizei, na capa do capítulo 5, duas imagens disponíveis na internet:

- Alfinete verde: <<http://pt.seaicons.com/wp-content/uploads/2016/03/Map-Marker-Push-Pin-1-Left-Chartreuse-icon.png>>.

- Cortiça (fundo): <<http://www.cortitec.com.br/cps.jpg>>

Para criar a capa do capítulo 4, da “nuvem de palavras”, utilizo o recurso online disponível no seguinte site: <<https://tagul.com/>>.

Todas as páginas tiveram acesso em: 26 maio 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro do estado da arte sobre a Provinha Brasil

EIXO: LINGUAGEM			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	TÍTULO
1	Tese	Darlize Teixeira de Mello (2012)	Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”
2	Dissertação	Ayane Nazarela Santos de Almeida (2012)	A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro Aracaju/SE
3	Dissertação	Ana Paula Rocha Endlich (2014)	Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa Provinha Brasil
4	Dissertação	Solange dos Santos (2014)	Leitura e Provinha Brasil: dos pressupostos teóricos ao diagnóstico de habilidades
5	Dissertação	Anne Caroline Silva da Luz (2014)	Os gêneros textuais na aprendizagem inicial da leitura: a provinha Brasil, o livro didático e o professor
6	Livro	Raquel Meister Ko Freitag - Organizadora (2013)	Leitura, Letramento e Cidadania: Explorando a Provinha Brasil
7	Capítulo de livro	Darlize Teixeira de Mello (2014a)	Provinha Brasil: avaliação sob medida do processo de alfabetização e “letramento inicial” na rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS
8	Artigo em periódico	Fábio José Rauen (2011)	Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da provinha Brasil
9	Artigo em periódico	Carla Cristofolini (2012)	Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura
10	Artigo em periódico	Cláudia Maria Mendes Gontijo (2012)	Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil
11	Artigo em periódico	Ayane Nararela Santos Almeida e Raquel Meister Ko Freitag (2012)	Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Provinha Brasil vs. fluência em leitura oral
12	Artigo em periódico	Daniela Carvalho Andrade e Denise Lino Araújo (2013)	Concepções de leitura na Provinha Brasil: convergência/divergência dos PCN
13	Artigo em periódico	Fábio José Rauen e Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (2014)	Problematizando o item lexical 'beijo': explicaturas e implicaturas em questão da provinha Brasil
14	Artigo em periódico	Raquel Meister Ko Freitag (2015)	Entre a teoria e a prática: a Provinha Brasil e o tratamento da variação linguística na alfabetização
15	Artigo em periódico	Solange dos Santos e Leilane Ramos da Silva (2016)	Leitura, textos oficiais e Provinha Brasil: reflexões sobre um mesmo tema
16	Artigo em anais de evento	Darlize Teixeira de Mello (2009a)	Letramentos contestados: a Provinha Brasil em análise

17	Artigo em anais de evento	Darlize Teixeira de Mello (2009b)	A concepção de letramento presente na Provinha Brasil
18	Artigo em anais de evento	Solange dos Santos (2012)	Provinha Brasil e habilidades de leitura: algumas considerações sobre os níveis de alfabetização e letramento
19	Artigo em anais de evento	Elisângela Teixeira Gomes Dias (2013)	Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência
20	Artigo em anais de evento	Darlize Teixeira de Mello (2014b)	Provinha Brasil, avaliação diagnóstica e letramento escolar
21	Artigo em anais de evento	Joelma Reis Correia (2012)	Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura
EIXO: INSTRUMENTO			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	AUTOR(ES)
22	Dissertação	Thais Thalyta da Silva (2013)	Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da provinha Brasil
23	Dissertação	Maria Océlia Mota (2013)	Avaliação e cotidiano escolar: usos e desusos da Provinha Brasil na alfabetização
24	Dissertação	Francielle Priscyla Pott (2013)	Avaliação e gestão da alfabetização: usos da Provinha Brasil no município de Dourados-MS
25	Artigo em periódico	Maria Teresa Esteban (2008)	Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame
26	Artigo em periódico	Maria Teresa Esteban (2009)	Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância
27	Artigo em periódico	Marilda Pasqual Schneider (2011)	Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais
28	Artigo em periódico	Marilda Pasqual Schneider e Gabriela Strauss Mozz (2011)	Avaliação Provinha Brasil: tendências e perspectivas na alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental
29	Artigo em periódico	Raquel Meister Ko Freitag, Ayane Nazarela Santos Almeida e Mônica Maria Soares Rosário (2013)	Contribuições para o aprimoramento da Provinha Brasil enquanto instrumento diagnóstico do nível de alfabetização e letramento nas séries iniciais
30	Artigo em periódico	Maria Teresa Esteban (2014)	A negação do direito à diferença no cotidiano escolar
31	Artigo em periódico	Benigna Maria de Freitas Villas Boas e Elisângela Teixeira Gomes Dias (2015)	Provinha Brasil e avaliação formativa: um diálogo possível?
32	Jornal	Letra A: o jornal do alfabetizador – CEALE/FAE/UFGM (2008)	Provinha Brasil em debate: conheça a proposta pedagógica e as possibilidades desse novo instrumento de avaliação da alfabetização
33	Artigo em anais de evento	Alcionéia Teixeira e Karla Saraiva (2010)	A Provinha Brasil como regulação da ação escolar
34	Artigo em anais de evento	Maria Carmen Villela Rosa Tacca e Elisângela Duarte Almeida Mundim (2014)	Avaliação da qualidade da educação pública: contribuições a partir dos impactos da Provinha Brasil
EIXO: PROFESSOR			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	TÍTULO
35	Tese	Elisângela Teixeira Gomes Dias (2014)	Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico
36	Tese	Georgyanna Andréa Silva Morais (2014)	Do produto ao processo: contribuições da Provinha Brasil na reorganização da prática pedagógica alfabetizadora

37	Dissertação	Fabiana Zulma Goulart Nazário (2010)	Competências para a análise crítica de questões da Provinha Brasil: estudo de caso com docentes alfabetizadores de um município catarinense
38	Dissertação	Marinilda Maia (2010)	Provinha Brasil: A utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores
39	Dissertação	Mônica Maria Soares Rosário (2012)	Avaliação de políticas públicas para alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil
40	Dissertação	Selma Gattass Dias Aires da Silva (2014)	Políticas de avaliação para o Ensino Fundamental: a Provinha Brasil e suas implicações na prática docente
41	Dissertação	Raquel Souza Lima de Moura (2014)	Influências da Provinha Brasil de Matemática na organização do trabalho pedagógico de um grupo de professoras de uma escola pública do Distrito Federal
42	Dissertação	Alanna Oliveira Pereira Carvalho (2014)	A avaliação diagnóstica como subsídio às práticas docentes no ensino da matemática: uma análise dos resultados das avaliações dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental do estado da Bahia
43	Dissertação	Patrícia Maria Machado Silva (2015)	Interfaces entre a Provinha Brasil e as práticas de alfabetização da Rede Municipal de Ensino em Catalão-GO.
44	Artigo em periódico	Janine Lauschner e Rosângela Coelho da Cruz (2012)	Provinha Brasil o que é? Por quê? Para quê?
45	Artigo em periódico	Raquel Meister Ko Freitag e Mônica Maria Soares Rosário (2013)	A Provinha Brasil na visão dos professores
46	Artigo em anais de evento	Marinilda Maia (2009)	Impactos da Provinha Brasil na reorganização das práticas de alfabetização das escolas públicas do país
47	Artigo em anais de evento	Elisângela Teixeira Gomes Dias (2012)	Provinha Brasil: contribuições à organização do trabalho pedagógico escolar
48	Artigo em anais de evento	Darlize Teixeira de Mello (2015)	Provinha Brasil no município de Porto Alegre: efeitos na prática docente
EIXO: MATEMÁTICA			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	TÍTULO
49	Dissertação	Danilo Pereira Munhoz (2012)	Provinha Brasil de Matemática: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas
50	Dissertação	Flavia Renata Franco Lopes Coelho (2012)	O que revelam as crianças diante da resolução dos itens de retirar, completar e comparar excluídos no pré-teste da provinha brasil de matemática
51	Dissertação	Pollyanna Nunes de Oliveira (2012)	A provinha Brasil de matemática e o conhecimento estatístico: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor?
52	Dissertação	Karla Adriana Barbosa Mendes da Silva Lôbo (2012)	Investigando a Presença de Imagem na Resolução de Problemas com Ideias Aditivas na Provinha Brasil de Matemática
53	Artigo em periódico	Mônica Cerbella Freire Mandarino e Flávia Renata Franco Lopes Coelho (2011)	A Provinha Brasil de matemática: reflexões com base numa aplicação piloto
54	Artigo em periódico	Marcelo Câmara (2013)	Análise dos resultados do pré-teste da Provinha Brasil de Matemática

55	Artigo em periódico	Elizangela da Silva Galvão e Adair Mendes Nacarato (2013)	O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil
EIXO: POLÍTICA DE AVALIAÇÃO			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	TÍTULO
56	Capítulo de livro	Artur Gomes de Morais (2014)	Precisamos de boas políticas públicas de avaliação da alfabetização: análise das razões de tal necessidade e de fatores que impedem que avancemos no cumprimento dessa republicana tarefa
57	Artigo em periódico	Artur Gomes De Morais (2012)	Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil
58	Artigo em periódico	Artur Gomes de Morais, Telma Ferraz Leal e Eliana Borges Correia Albuquerque (2009)	“Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais
59	Artigo em periódico	Maria Teresa Esteban (2012)	Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar
EIXO: EDUCAÇÃO INFANTIL			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	TÍTULO
60	Dissertação	Daniele Lenharo Appolinário (2015)	Provinha Brasil: repercussões nas práticas curriculares da Educação Infantil
61	Artigo em periódico	Maria Malta Campos, Eliana Bahia Bhering, Yara Esposito, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim, Raquel Valle e Sandra Unbehaum (2011)	A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental
62	Artigo em periódico	Fabiana de Felício, Rafael Terra e Ana Carolina Zoghbi (2012)	The effects of early childhood education on literacy scores using data from a new Brazilian assessment tool
EIXO: ALUNO			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	TÍTULO
63	Artigo em anais de evento	Lucciani Gonçalves Pereira e Darlize Teixeira de Mello (2014)	Bom desempenho na Provinha Brasil - município de Porto Alegre: o que dizem os alunos
EIXO: GESTOR			
Nº	TIPO	AUTORIA (ANO)	TÍTULO
64	Dissertação	Patrícia da Silva Onório Pereira (2015)	Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista semiestruturada com os professores

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Professor/a: () 1 () 2 () 3 Leciona há quantos anos: _____

Escola: () 1 () 2 () 3

Formação: _____

Quantas vezes já aplicou/presenciou avaliação em larga escala: _____

SIGNIFICADOS	<p>1) O que você entende por Provinha Brasil? Para que ela serve?</p> <p>2) Como você percebe as reações dos alunos no dia da aplicação da avaliação?</p> <p>3) Como você se percebe na aplicação das provas?</p>
OPERACIONALIZAÇÕES	<p>4) Você faz algum tipo de preparação, junto aos alunos, antes da aplicação? Por quê?</p> <p>5) A organização do momento da aplicação, a forma com que se apresentam as questões e os conhecimentos abordados na Provinha Brasil se parecem com o cotidiano da sua sala de aula?</p> <p>6) Qual é o procedimento utilizado pela escola ou por você quando há alunos com necessidades educativas especiais nas turmas incluídas nas avaliações em larga escala?</p>
USOS	<p>7) O que será feito com os resultados?</p> <p>8) Após a realização da prova, há algum retorno aos alunos sobre os resultados? Uma análise, em conjunto, da prova?</p>
QUESTÕES FINAIS	<p>9) Você acredita que há alguma coisa a aprimorar nas avaliações em larga escala? Se sim, caso pudesse dar uma sugestão para isso, qual seria?</p> <p>10) Provinha Brasil: deixar de existir ou continuar? Por quê?</p>

APÊNDICE C – Procedimento da “aula-conversa”

A “aula-conversa” será realizada imediatamente após a aplicação da Provinha Brasil, sendo realizada da seguinte forma:

- 1º momento: leitura do Termo de Assentimento para a turma e assinatura dos alunos no documento. Serão esclarecidas dúvidas sobre a pesquisa.
- 2º momento: solicitar que os alunos desenhem, em uma folha branca A4, como foi e o que sentiram durante a aplicação de prova. Nesse momento a pesquisadora passará nas classes perguntando e fazendo anotações sobre o que os alunos estão retratando em suas produções. Após finalizado o desenho, os alunos escreverão no verso a inicial dos seus nomes e a sua idade. O desenho então será recolhido para que seja desenvolvido o terceiro momento.
- 3º momento: pedir que os alunos definam em uma palavra como eles se sentiram, como foi fazer a prova (anotação das palavras no quadro pela pesquisadora, tendo em vista que são alunos em processo de alfabetização).
- 4º momento: serão feitas algumas perguntas:
 - O que é para vocês uma prova/avaliação? Para quê ela serve?
 - Essa prova que vocês fizeram é igual as atividades que a professora passa para vocês?
 - Alguma coisa muda, na sala e no que vocês fazem, quando tem aplicação de prova?

Observação: esse momento será gravado (apenas o áudio) para captar o máximo de conteúdo que surja das falas das crianças. O trabalho de mediação dos turnos de fala será feito pela pesquisadora em parceria com as professoras titulares das turmas.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido institucional³⁹

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Eu, Camila Alves de Melo, aluna do Mestrado Acadêmico do PPGEDU/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, estou desenvolvendo uma pesquisa para minha dissertação, que inicialmente se intitula: “*É o ENEM dos pequenos!*”: *representações sobre Avaliação em Larga Escala nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O estudo proposto é uma ramificação do projeto de pesquisa coordenado pela minha orientadora, intitulado “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e a docência na Educação Básica”, vinculado ao PPGEDU/UFRGS e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em parecer nº 624.074, datado de 24/04/2014, tendo o respectivo número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 19179313.5.0000.5347.

O estudo a ser realizado visa identificar e analisar as representações de alunos e professores acerca de uma avaliação em larga escala, a Provinha Brasil. Sendo assim, solicito autorização para realizar esse estudo nesta instituição. Também será utilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. A coleta de dados será realizada através de observações, bem como entrevistas semiestruturadas e aula-conversa, ambas gravadas, com professores e alunos de turmas de 2º ano do Ensino Fundamental indicados pela escola.

Os participantes do estudo serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, tanto os participantes quanto os responsáveis pela instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes bem como das instituições envolvidas. Os procedimentos utilizados obedecem aos Critérios de ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos realizados oferece riscos à dignidade do participante. Todo material desta pesquisa ficará sob minha responsabilidade e após cinco anos será destruído. Poderá ser realizada uma devolução dos resultados, de forma coletiva, para a escola, se for assim solicitado.

Agradeço a colaboração dessa instituição para a realização da atividade de pesquisa e coloco-me à disposição para esclarecimentos adicionais que poderão ser feitos através do telefone: [REDACTED] ou pelo e-mail: camilaalvesm@hotmail.com.

Porto Alegre, ____ de ____ de 2015.

Camila Alves de Melo
Mestranda

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini
Orientadora

_____, ____ de ____ de 2015.

Assinatura do responsável na instituição e carimbo

³⁹ Observação: os termos de consentimento apresentam o título do projeto de dissertação defendido em 15 de julho de 2015.

APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido individual

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Eu, Camila Alves de Melo, aluna do Mestrado Acadêmico do PPGEDU/UFRGS, sob orientação da Profa. Dra. Clarice Salete Traversini, estou desenvolvendo uma pesquisa para minha dissertação, que inicialmente se intitula: *“É o ENEM dos pequenos!”: representações sobre Avaliação em Larga Escala nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O estudo proposto é uma ramificação do projeto de pesquisa coordenado pela minha orientadora, intitulado “A inclusão escolar e as avaliações em larga escala: efeitos sobre o currículo e a docência na Educação Básica”, vinculado ao PPGEDU/UFRGS e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em parecer nº 624.074, datado de 24/04/2014, tendo o respectivo número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 19179313.5.0000.5347.

Ao final da pesquisa desenvolvida para a dissertação, os dados coletados e suas respectivas análises serão organizadas visando identificar e analisar as representações de alunos e professores acerca de uma avaliação em larga escala, a Provinha Brasil. A coleta de dados será realizada através de observações, bem como entrevistas semiestruturadas e aula-conversa, ambas gravadas, com professores e alunos de turmas de 2º ano do Ensino Fundamental indicados pela escola. Serão usadas apenas as transcrições autorizadas pelos participantes.

As falas dos entrevistados serão gravadas, sendo garantido o sigilo de seus dados pessoais e resguardadas quaisquer informações que possam vir a identificá-lo neste trabalho. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar da mesma a qualquer momento. Qualquer dúvida, necessidade de esclarecimento, ou desejo não fazer parte desta pesquisa, o contato poderá ser feito pelo telefone: [REDACTED], ou pelo e-mail: camilaalvesm@hotmail.com

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Camila Alves de Melo
Mestranda

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini
Orientadora

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante ou responsável legal

Nome completo do participante: _____

APÊNDICE F – Termo de assentimento⁴⁰

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa que tem como título: “*É o ENEM dos pequenos!*”: *representações sobre Avaliação em Larga Escala nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Seus pais também receberam um documento no qual permitiram que você participasse. Com essa pesquisa, queremos saber o que os alunos e professores pensam sobre as avaliações em larga escala, que são avaliações feitas em muitas escolas para descobrir o que os alunos aprenderam. As crianças que irão participar dessa pesquisa estão no 2º ano do Ensino Fundamental.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não haverá nenhum problema caso desista. A pesquisa será feita na escola, em período de aula, e será solicitado que você faça um desenho e responda a algumas perguntas sobre avaliação. Você não corre nenhum risco ao participar dessa pesquisa e o benefício da sua participação será a utilização da sua opinião para refletir sobre as avaliações.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas sobre quem você é. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Quando terminarmos a pesquisa poderá ser feita uma atividade na escola para que os alunos vejam as contribuições dadas para o estudo.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar pelo telefone: [REDACTED], ou por e-mail: camilaalvesm@hotmail.com. Ao assinar esse termo, você afirma que acompanhou a leitura feita junto com a pesquisadora, esclareceu suas possíveis dúvidas e concorda em participar da pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

Camila Alves de Melo
Mestranda

Profa. Dra. Clarice Salette Traversini
Orientadora

⁴⁰ O presente termo de assentimento foi feito tendo como base e inspiração o modelo elaborado pela Faculdade de Odontologia da Universidade Estadual de São Paulo, que se encontra disponível em: <http://www.foa.unesp.br/home/pesquisa/modelo-de-termo-de-assentimento.pdf>. Acesso em: 25 maio 2015. Destaco que foram feitas adaptações e alterações para adequá-lo às necessidades da pesquisa.

APÊNDICE G – Carta-convite enviada aos responsáveis

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Srs. Responsáveis,

Chamo-me Camila, sou aluna do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou desenvolvendo minha pesquisa na escola. O estudo visa identificar e analisar as representações de professores e de alunos acerca das avaliações em larga escala, em especial a Provinha Brasil. Portanto, para realiza-lo, necessito intervir junto aos alunos, pedindo que façam um desenho e respondam algumas perguntas sobre essas avaliações. Para que possa fazer essa intervenção, necessito da assinatura do responsável pelo aluno no termo de consentimento, que está sendo enviado junto a esse convite e que esclarece melhor o funcionamento da pesquisa. Caso aceitem participar, ao preencher o termo, coloquem o nome do aluno na parte em que solicita o “nome completo do participante” (localizado na parte inferior da folha). Agradeço a colaboração e me coloco a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente, Camila Alves de Melo.

APÊNDICE H – Questionário contextual

QUESTIONÁRIO CONTEXTUAL ESCOLA 1 ESCOLA 2 ESCOLA 3

1) Localização da escola: _____

2) Turnos de funcionamento: _____

3) Forma de ingresso: _____

4) Anos de escolarização atendidos: _____

5) Quantidade de alunos: _____

6) Local de moradia dos alunos: _____

7) Perfil socioeconômico dos alunos: _____

8) Forma e periodicidade das entregas de avaliação: _____

9) Quantidade de turmas de 2º ano: _____

10) Encaminham os resultados da Provinha Brasil para a Secretaria de Educação?

11) Quais as orientações dadas pela Secretaria de Educação quanto a Provinha Brasil?

12) IDEB da escola: _____

13) Possui Atendimento Educacional Especializado (AEE)? _____

14) Atende alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)? _____

15) Se sim, há quantos alunos com NEE na escola? _____