

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Ana Cláudia Osório Martins

**PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas
(2009.2011)**

Juiz de Fora
2013

Ana Cláudia Osório Martins

**PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas
(2009.2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Furtado Mendonça Cyranka

Juiz de Fora
2013

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Martins, Ana Cláudia Osório Martins.

PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas (2009-2011) :
Avaliação e Propostas Pedagógicas (2009 -2011) / Ana Cláudia
Osório Martins Martins. -- 2013.
315 p.

Orientadora: Lúcia Furtado Mendonça Cyranka Cyranka
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de
Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2013.

1. Avaliação Externa. 2. PROALFA. 3. Alfabetização. 4.
Letramento. I. Cyranka, Lúcia Furtado Mendonça Cyranka,
orient. II. Título.

ANA CLÁUDIA OSÓRIO MARTINS

PROALFA: Avaliação e Propostas Pedagógicas
(2009-2011)

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação de Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Dr^a. Lúcia Furtado Mendonça Cyranka (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Dr^a. Alícia Catalano de Bonamino
Programa de Pós-Graduação da PUC-RJ

Dr^a. Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF

Juiz de Fora, 19 de junho de 2013.

Dedico este trabalho a meu pai, Luiz,
que sempre me mostrou
a importância de estudar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por tornar possível a existência de tudo.

A meu pai Luiz, que, em sua simplicidade de vida, sempre incentivou minha formação acadêmica. Peço a ele desculpas pela minha distância nesses dois anos.

A minha mãe Carolina, por seu carinho e consolo nos momentos difíceis, sobretudo por ser um exemplo de força na superação de qualquer obstáculo.

A meus irmãos Tadeu, Beto, Rita, Zelinda e Otília, por serem exemplo de luta, amor, dedicação, e por estarem sempre a meu lado na hora das dificuldades. Às sobrinhas Ana Carolina e Sthéfanie, pelo incentivo.

A meus tios Luiz e Aparecida, por serem exemplo de ética e respeito e também por, carinhosamente, entenderem o meu distanciamento no período.

À minha Orientadora, Professora Dr^a. Lúcia Furtado Mendonça Cyranka, pela grande bagagem de conhecimento transmitida para a produção deste trabalho e por ser exemplo de dedicação, estudo e generosidade. Meu eterno agradecimento.

Às Professoras Dr^a. Hilda Micarello e Dr^a. Alícia Bonamino, por aceitarem participar da Banca de Defesa e pela grande contribuição na construção deste trabalho.

A meus amigos, peço desculpas pelo distanciamento nesse período de dois anos. Um especial agradecimento às amigas Karla, Alessandra e Paula, por terem disponibilizado o ombro amigo nos momentos difíceis. Ao Sandro, pelas dicas acadêmicas, às amigas Cláudia, Marília e Vanusa, por sempre estarem torcendo para tudo dar certo.

Às amigas do curso, agradeço pela amizade; em especial, a Tânia, Michele e Marina, que muito me auxiliaram nas dificuldades enfrentadas, mas tenho a certeza de que valeu a pena.

A meus colegas de trabalho da Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira, pelo incentivo desde o início desta caminhada.

Aos profissionais das escolas estaduais entrevistados, pela disposição e cuidado em conceder as entrevistas.

Aos profissionais dos órgãos públicos, pela gentileza em me receber para responder às questões das entrevistas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que acrescentaram elementos de conhecimento à pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, por me conceder licença para formação.

A todos os meus alunos passados, presentes e futuros, por serem a razão da pesquisa. Aos professores que ainda acreditam no valor da educação.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a conclusão deste trabalho.

Onde o conhecimento está apenas num homem, a monarquia se impõe. Onde está num grupo de homens, deve fazer lugar à aristocracia. E quando todos têm acesso às luzes do saber, então vem o tempo da democracia.

Victor Hugo

RESUMO

O PROALFA é um Programa de Avaliação da Alfabetização aplicado em Minas Gerais, com o objetivo de verificar o grau de alfabetização em que se encontram alunos matriculados nas escolas públicas estaduais do Estado. A questão central desta dissertação é avaliar o impacto dos resultados dessa avaliação no ambiente escolar, a partir de pesquisa em cinco escolas públicas da Rede de Ensino Estadual de Juiz de Fora, MG. Para tanto, partimos da concepção de linguagem como algo que se realiza a partir da interação entre dois ou mais sujeitos inseridos em um contexto social, considerando a forma pela qual os profissionais que ministram aulas nos anos iniciais concebem o processo de alfabetização e letramento. Buscamos arcabouço teórico em Bakhtin (2002), Rojo (2009), Bortoni-Ricardo (2006, 2009), Kleiman (1997), Mortatti (2004) e Soares (2006). Para analisar a avaliação nesse contexto, recorreremos às produções de Franco (2007), Freitas (2007) e Sousa e Oliveira (2010). Na revisão da literatura, destacamos os trabalhos já produzidos sobre o PROALFA, a saber: as dissertações de Silva (2005), Falci (2005) e Carvalho (2010); as publicações em periódicos de Monteiro (2010) e Carvalho e Macedo (2010). A partir da observação de resultados nos boletins do PROALFA, foram escolhidas as escolas a serem pesquisadas: três escolas, que melhoraram nos índices, e duas, que tiveram queda no resultado 2009-2011. Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a participação de diretores, coordenadores e professores que atuaram nos últimos anos no 3º ano do Ensino Fundamental e profissionais que foram responsáveis pela idealização, construção e implantação do PROALFA em Minas Gerais. Após a análise das entrevistas, realizada por meio de núcleos de significação, concluímos que o PROALFA é uma avaliação que tem alterado a prática dos professores, coordenadores e gestores das escolas públicas estaduais desse Estado, ora aproximando os profissionais de uma nova concepção de ensino, ora trazendo para a sala de aula a prática de treinamento para avaliação. Percebemos que os profissionais não têm conhecimento suficiente dos mecanismos de funcionamento da referida avaliação.

Palavras-chave: Avaliação externa. PROALFA. Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

PROALFA is a Program of Literacy Evaluation applied in Minas Gerais which aims to check the literacy level among the students of public schools in the state. The main topic of this dissertation is to evaluate the impact of the results of this program in school environment by analyzing five public schools from Juiz de Fora. In order to achieve this, language is assumed as something happening from the interaction of two or more individuals inserted in a given social context, according to the way the literacy process in the initial years of education are conceived. To do so, this thesis used academic papers, such as Bakhtin (2002); Rojo (2009); Bortoni - Ricardo (2006 and 2009); Kleiman (1997); Mortatti (2004) and Soares (2006). To analyze the assessment in this context Franco (2007); Freitas (2007) and Souza and Oliveira (2010) productions were used. As important references some essays about PROALFA that have already been written were used, such as Silva (2005), Falci (2005) and Carvalho (2010). Furthermore, the publication made by Monteiro (2010) and Carvalho and Macedo (2010) were also used. From the observation of the results of PROALFA, the decision about which schools should be analyzed was made: three of them achieved better results in the test over the period 2009-2010 and the other two had worse results in the same period. During the field researches, semi-structured surveys were applied with the assistance of principals, coordinators and teachers who have been working at these schools for the past three years and also with the assistance of the professionals who were responsible for idealizing, developing and applying PROALFA in Minas Gerais. After analyzing the results of the surveys it was concluded that PROALFA is an evaluation program that has changed the way teachers, coordinators and managers of public schools in Minas Gerais work, sometimes introducing these professionals to a new conception of education and sometimes allowing the practice of training for evaluation in classrooms. It was noticed that education professionals do not have enough knowledge about the mechanisms of this evaluation.

Key-words: External evaluation. PROALFA. Literacy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Matriz de Referência do PROALFA	74
Quadro 2	Matriz de Referência do PROALFA	75
Quadro 3	Matriz de Referência do PROALFA	76
Quadro 4	Matriz de Referência do PROALFA	77
Quadro 5	Matriz de Referência do PROALFA	79
Quadro 6	Matriz de Referência do PROALFA	79
Quadro 7	Organização das palavras-chave	111
Quadro 8	Reorganização das palavras-chave	118
Quadro 9	Possíveis categorias a partir das palavras-chave	119
Quadro 10	Representativo das entrevistas quanto ao planejamento	124
Quadro 11	Demonstrativo da escolha do professor alfabetizador	139
Quadro 12	Comentários sobre a divulgação dos resultados	147
Quadro 13	Opinião dos professores sobre o PROALFA	165
Quadro 14	A influência do PROALFA sobre o currículo	180
Quadro 15	Mudanças provocadas pelo PROALFA	183
Quadro 16	Respostas dos profissionais a respeito do uso de simulados	188
Quadro 17	Sobre o programa de gratificação	191
Figura 1	Escala de Proficiência do PROALFA	88
Gráfico 1	Demonstrativo dos resultados do PROALFA no 3º ano do Ensino Fundamental para todo o Estado de Minas Gerais	99
Gráfico 2	Demonstrativo dos resultados do PROALFA no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas de Juiz de Fora	100
Gráfico 3	Resultados no PROALFA no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas no período de três anos	101
Gráfico 4	Resultados da Escola 1 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental	102
Gráfico 5	Resultados da Escola 2 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental	103
Gráfico 6	Resultados da Escola 3 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental	104
Gráfico 7	Resultados da Escola 4 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental	105
Gráfico 8	Resultados da Escola 5 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental	106

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Trabalhos encontrados sobre o PROALFA	30
Tabela 2	Padrões de desempenho em Língua Portuguesa	92
Tabela 3	Padrões de desempenho do PROALFA – 3º ano do Ensino Fundamental.....	92
Tabela 4	Demonstrativo de total de profissionais entrevistados.....	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABL	Alfabetização com Base Linguística
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANEs	Analistas Educacionais
Anresc	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil)
AVA	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná
BD	Baixo Desempenho
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBC	Currículo Básico de Comum
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisa Psicológicas
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
DELES	Desenhando Lendo e Escrevendo
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECIEL	Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FCC	Fundação Carlos Chagas
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRA	Nenhuma das Respostas Anteriores
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAEBS/Alfa	Programa de Avaliação da Educação Básica (Estado do Espírito Santo)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROALFA	Programa de Avaliação em Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEE-MG	Superintendência Estadual de Ensino de Minas Gerais

SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	UM OLHAR SOBRE O QUE JÁ FOI PRODUZIDO	19
3	REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTANDO A PESQUISA	31
3.1	LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL.....	31
3.2	O QUE É LER?.....	38
3.3	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....	47
3.4	UMA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA.....	61
3.4.1	O PROALFA	68
3.4.2	Alguns conceitos básicos	71
4	A PESQUISA	95
4.1	METODOLOGIA.....	95
4.2	DADOS PRÉVIOS.....	98
4.3	PADRÕES DE DESEMPENHO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	102
4.4	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	107
4.4.1	Análise das entrevistas por meio de núcleos de significação	107
4.4.1.1	Leitura flutuante	110
4.4.1.2	Pré-indicadores	116
4.4.1.3	Indicadores.....	119
4.4.1.4	Categorias	120
5	CONCLUSÃO	197
	REFERÊNCIAS	203
	ANEXOS	216

1 INTRODUÇÃO

Alessandro e Alison chegaram à escola para se matricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Relataram que estavam no que hoje é denominado 5º ano¹. Eram alunos provenientes de uma cidade de outro estado da federação brasileira. Jovens agradáveis, mas muito tímidos. Foram matriculados na série indicada. Contudo, a professora da turma nos relatou ter percebido muita dificuldade por parte deles. Resolvemos, então, aplicar algumas atividades avaliativas àqueles alunos. No momento em que faziam as avaliações, tentamos auxiliá-los no que fosse necessário. Tamanho foi nosso espanto ao percebermos que aqueles jovens, de 18 e 19 anos, respectivamente, mal conheciam algumas letras do alfabeto. E mais, eram jovens sem qualquer problema mental ou neurológico que pudesse atrapalhar a aprendizagem.

A realidade da educação brasileira é bastante assustadora, pois, mesmo passando pela escola, os alunos não adquirem a necessária competência na alfabetização e no letramento para exercer a participação na sociedade. Ao observar essa realidade, parece que o professor está diante de um labirinto. Que caminho percorrer para conseguir uma melhora na alfabetização e no letramento do aluno? Qual seria a solução para vencer o terrível “monstro” do analfabetismo que está à espreita dos alunos? Que labirinto representa a escola brasileira em que os cidadãos brasileiros não conseguem chegar vitoriosos ao final? O Minotauro é o analfabetismo.

Nessa realidade, são muitos os alunos com os quais o professor tem de conviver ao exercer o magistério: cada um com suas características, suas alegrias, seus dramas e suas dificuldades. Não é fácil observar que alguns dos discentes não conseguem seguir adiante. Como professora dos anos iniciais e, principalmente como alfabetizadora, observo que o fracasso tem início no processo de alfabetização e letramento. A dificuldade na alfabetização sempre me incomodou, sendo que esse desconforto surgiu quando ingressei no que hoje se denomina 2º ano do Ensino Fundamental. Na época, o método de alfabetização era o “global”: “O barquinho amarelo”. Recordo-me da professora com cartazes, para que os

¹ 5º ano. Durante toda dissertação, utilizaremos a nomenclatura adotada a partir da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, particularmente no que diz respeito ao “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]”. Assim, trataremos os níveis de ensino da seguinte forma: Educação Básica, composto por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; Educação Superior e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Educação Infantil com atendimento de 0 a 6 anos. O Ensino Fundamental dividido em Anos Iniciais: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos e Anos Finais: 6º, 7º, 8º e 9º anos.

alunos pudessem ler. Era impressionante como algumas crianças liam com uma boa fluência. No entanto, aquelas crianças que ainda não desvendavam os mistérios da alfabetização escorregavam na cadeira para não serem vistas; já as que tinham facilidade de memorização logo liam longos trechos.

Minhas dificuldades de leitura permaneceram até que uma vizinha, que não tinha nenhuma formação acadêmica, em um único dia, explicou-me como funcionava a formação das sílabas, das palavras e das frases. Daquele dia em diante, “ingressei” no mundo letrado, o que trouxe um grande encantamento para minha vida e, ao mesmo tempo, o embrião de minha trajetória profissional.

Comecei o curso de Magistério no Instituto Estadual de Educação, em 1986. No 2º ano, como monitora em reforço escolar, um dos fatos que me angustiava era a dificuldade de alfabetização de alguns alunos. Logo, surgiram os seguintes questionamentos: o que havia de errado? Por que certos alunos não conseguiam aprender a ler e escrever?

Assim que terminei o Magistério, ingressei no Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), no ano de 1989. Posteriormente, assumi a regência de classe na Rede Pública Municipal de Ensino de Juiz de Fora, atuando em salas de alfabetização na Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira. Em 2001, especializei-me em “Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa”. Em 2006, apesar de ter sido aprovada em concurso público para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental como professora de Língua Portuguesa, optei por permanecer nos anos iniciais, principalmente, em salas/turmas de alfabetização. Desde o primeiro momento em que assumi uma turma como professora, a questão da alfabetização sempre esteve presente. Ao me deparar com algum aluno que apresentava dificuldades no processo de alfabetização e letramento, procurava agir conforme aquela vizinha que me auxiliou na alfabetização. No decorrer dessa trajetória, assumi o cargo de vice-diretora na referida escola, na qual, atualmente, exerço a profissão de docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No período em que estive na gestão, observei, com mais destaque, a gravidade em que se encontra o processo de alfabetização nas escolas públicas.

A partir dessa realidade de fracasso escolar e da dificuldade no processo de alfabetização e letramento, é preciso levar em consideração o contexto da educação

brasileira. Qualquer trabalho que queira trazer alguma contribuição às escolas públicas deve encarar o que, realmente, vem acontecendo nesses espaços. Não podemos ser hipócritas, apontando culpados nem tampouco aceitando pessoas ditar receitas para que ocorra uma possível melhoria no ensino.

Algumas realidades que nos chocavam no início da experiência profissional passam a ser tão comuns que, muitas vezes, tornamo-nos frios. Não é possível, contudo, existir mais a indiferença. Não cabe mais a neutralidade diante de tudo o que vivenciamos; por isso, é necessário ter como foco a pesquisa.

Assim, com o propósito de obter dados e informações do desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de suas competências e habilidades cognitivas necessárias ao processo de alfabetização e letramento, o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) surge como uma possibilidade de diagnóstico, indicando a necessidade de (re)construção da ação pedagógica escolar.

Desse modo, desenvolvemos a presente pesquisa a partir das seguintes questões:

(i) Qual o impacto dos índices aferidos pelo PROALFA no processo de (re)construção das práticas e ações didáticas e pedagógicas escolares?

(ii) Quais são os limites e possibilidades de implementação de novas ações educativas que objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades concernentes ao processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas estaduais de Juiz de Fora?

A proposta central da presente pesquisa decorre da necessidade de analisar os resultados obtidos pela Rede Pública Estadual de Ensino de Juiz de Fora no PROALFA e, conseqüentemente, as mudanças promovidas com o intento de proporcionar novas ações e estratégias para que ocorra o desenvolvimento das habilidades de leitura nos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral desta dissertação é discutir o impacto do PROALFA no redimensionamento da cultura e da prática escolar dos professores alfabetizadores, considerando os limites e as possibilidades para a proposição de novas ações didáticas a partir da divulgação e análise dos resultados obtidos em Juiz de Fora.

Priorizamos como pesquisa o 3º ano do Ensino Fundamental, por considerar a etapa em que os alunos deveriam concluir o processo de alfabetização e, também, por ser a etapa em que a avaliação PROALFA abrange maior quantidade de alunos participantes.

Para ilustrar o quadro real de questões escolares, apresentamos, no início de cada capítulo deste trabalho, casos que vivenciamos em escolas juizforanas. Os depoimentos são verídicos, mas os nomes dos sujeitos foram alterados para que não haja qualquer possibilidade de identificação. Os relatos surgem como uma necessidade de deixarmos em evidência a presença do público que atendemos e a importância que a aquisição da competência na alfabetização traz para o indivíduo.

As entrevistas realizadas com profissionais do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, bem como da Secretaria Estadual de Educação (SEE), trouxeram para esta dissertação um olhar singular. Esses profissionais, envolvidos no processo de implantação do PROALFA, relataram seu envolvimento na construção do que é hoje a presente avaliação. As contribuições trazidas foram inseridas em momentos que julgamos oportunos em todo o corpo deste trabalho, desde a introdução até a conclusão, e ocorreram de acordo com a sua pertinência em relação ao assunto abordado. Os comentários foram colocados não só na análise das entrevistas, como também nas discussões acerca da avaliação, no referencial teórico. Pudemos, assim, ampliar a compreensão do que seja essa avaliação sistêmica implantada no 3º ano do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais.

A proposta de fazer uma análise pedagógica da avaliação, por vezes, não foi atingida, devido à força do relato de alguns entrevistados com tendência para outros aspectos do PROALFA.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo, fazemos uma apreciação do que foi produzido nos últimos 5 anos sobre avaliação em larga escala, alfabetização e letramento, avaliação externa na alfabetização e PROALFA, destacando-se os trabalhos que tenham interesse direto com o presente trabalho. No segundo capítulo, como referencial teórico, abordamos teorias sobre linguagem, alfabetização, letramento e avaliação em larga escala com

o foco no PROALFA. A pesquisa, especificamente, está apresentada no terceiro capítulo. Há um levantamento de dados sobre o PROALFA em algumas escolas estaduais de Juiz de Fora. Apresentamos, também, entrevistas com segmentos diversos envolvidos com a referida avaliação. Por fim, tecemos as considerações finais, apresentando o que foi constatado nesta pesquisa.

Prosseguindo na busca do final do labirinto, pretendemos observar o que já foi produzido sobre o assunto em dissertações e periódicos.

2 UM OLHAR SOBRE O QUE JÁ FOI PRODUZIDO

Um senhor chegou bastante nervoso na escola devido a um bilhete em que convidávamos “os pais e responsáveis pelos alunos” para um evento. Disse que a escola não tinha direito de destratar-lo e chamá-lo de irresponsável. Então pediu que sua filha lesse o bilhete. A menina, que já tinha fluência na leitura, leu. Onde havia a conjunção aditiva “e” a menina leu conforme o seu dialeto. Então ficou parecendo que lia “Senhores pais ‘i’ responsáveis”. O pai, por não saber ler, considerou que a escola o ofendia. Ao ser esclarecido da situação, aquele pai saiu todo sem graça, pois havia exposto, publicamente, sua fragilidade diante da leitura.

Como podemos observar, a falta do domínio da leitura acarreta uma limitação à capacidade de o cidadão posicionar-se na sociedade e de exercer seus próprios direitos. Mas, qual a importância da alfabetização, do letramento e das avaliações em larga escala na busca do exercício da democracia na sociedade brasileira?

Iniciar um trabalho acadêmico traz em si muita angústia e preocupação, pois não temos muita noção de onde começar a pesquisa. Sentimos que estamos perdidos em um labirinto. A revisão de literatura surge como a ponta do fio de Ariadne, o que nos permite encontrar o início do caminho. Não estamos mais sozinhos ao lançar um olhar sobre o que já foi produzido sobre o Programa de Avaliação em Alfabetização.

Assim, a revisão de literatura tem um papel fundamental para o pesquisador, porquanto, funciona como um mapa a fim de mostrar o que vem sendo pesquisado sobre o assunto, ao mesmo tempo em que permite uma visão geral da área pesquisada. Ao localizar a pesquisa no contexto das literaturas acadêmicas, surge a justificativa para o trabalho proposto.

Diante do exposto, a partir da temática “PROALFA, avaliação e proposta pedagógica”, buscamos livros, periódicos, teses e dissertações que versam sobre o tema. O assunto a ser pesquisado envolveu as questões da avaliação externa, da alfabetização e do letramento, bem como das estratégias pedagógicas.

Pesquisamos periódicos, artigos e o Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no **Scielo** e **Google Acadêmico**, priorizando aqueles publicados nos últimos cinco anos. Além desses, os do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pesquisa e

Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e dissertações no arquivo de algumas universidades.

Importa assinalar que a busca no Banco de Teses da CAPES teve como referência o período disponível no portal no período da pesquisa: de 2005 a 2009. As palavras-chave procuradas foram: Avaliação em Larga Escala; Avaliação Externa; Avaliação de Sistema de Ensino; PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização; Alfabetização e Letramento; Avaliação e Alfabetização. A pesquisa deu-se em nível de mestrado, doutorado e profissionalização.

A fim de sistematizar o conteúdo apreendido, a organização do material encontrado fez-se da seguinte forma: (I) Avaliação em Larga Escala; (II) Alfabetização e Letramento; (III) Avaliação em Larga Escala e Alfabetização; (IV) Programa de Avaliação em Alfabetização – PROALFA;

Assim, do total de material encontrado, destacaremos o que tem relevância para o presente estudo. Para tanto, vamos nos deter na realidade da avaliação em larga escala aplicada em alunos do segmento Ensino Fundamental, com o intuito de pesquisarmos sobre o impacto dos resultados do PROALFA na sistematização de conteúdos relativos à alfabetização e ao letramento em sala de aula.

(I) Avaliação em larga escala (de sistema de educação ou externa)

Os resultados das avaliações externas têm sido temas de debates na mídia. Começam a ser recorrentes, também, as pesquisas sobre a avaliação externa na literatura acadêmica. Ainda observamos que, algumas vezes, o tema “avaliação” serve como base para a pesquisa; já outras vezes, os resultados dessas avaliações são o foco para o trabalho a ser desenvolvido a respeito de algum outro assunto. Mas, em todas as situações, existe uma relação com a questão da qualidade da educação. No presente estudo, temos como propósito relacionar os resultados do PROALFA e a mudança (ou não) de práticas pedagógicas de alfabetização e letramento em escolas estaduais de Juiz de Fora, MG.

A – No Banco de Teses da CAPES

Do total dos trabalhos encontrados que abordam a avaliação em larga escala, destacamos os que se seguem.

- Gonçalves (2005) analisa a intensificação da avaliação educacional em larga escala, na década de 1990, relacionando-a com as reformas e as políticas educacionais brasileiras para explicar o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (AVA). A autora faz referência, em seu trabalho, ao processo de implantação, em Minas Gerais, da avaliação em larga escala.

- Perry (2009) refere-se ao fato, na educação brasileira, de a avaliação em larga escala ter como principal objetivo analisar a qualidade da educação. Conclui que, ao interpretar as escalas de proficiência, o professor pode utilizar os resultados dessas avaliações para interpretar as características do trabalho desenvolvido em sua escola. Salienta, contudo, que é necessário haver maior investimento na formação dos professores na área da avaliação em larga escala, melhor apresentação dos resultados e divulgação dos dados de forma contextualizada. Apresenta uma contribuição para o foco de estudo da presente dissertação, quando ressalta a importância de o professor interpretar a escala de proficiência como forma de análise para a prática pedagógica. Sugere uma abordagem para explicar termos e métodos próprios usados nas avaliações em larga escala.

- Souza (2005) propõe um repensar o sentido de avaliar e de buscar qualidade de educação. Conclui que não há um caminho ou teoria para se fazer uma avaliação em larga escala, porém considera ser necessário planejar, identificar os usuários, envolver a comunidade escolar, divulgar, interpretar os resultados e utilizar as informações obtidas.

- Neto (2006), ao discorrer sobre a avaliação externa como instrumento para melhoria da qualidade da educação, aponta que os gestores parecem não compreender, de forma suficiente, o resultado produzido pelas avaliações. Da mesma forma, pretendemos investigar qual a visão dos gestores sobre o PROALFA.

- Biasi (2009), em sua pesquisa, com base em informações apresentadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aponta para a necessidade de políticas públicas de formação e de trabalho para professores como condição para conseguir a qualidade de ensino.

B - Nos periódicos

Destacamos alguns artigos:

- O caderno “CEDES”, em seu número 78, tem como tema a qualidade do ensino e a avaliação. Nele, está presente o artigo de Cabrito (2009), que tece comentários em relação ao processo de avaliação da qualidade que migrou da esfera econômica para a educação, ressaltando que os processos de avaliação não são inocentes.

- Sousa e Oliveira (2010), na revista **Cadernos de Pesquisa**, da Fundação Carlos Chagas, apresentam um estudo sobre a implantação de sistemas de avaliação em 5 estados federados, no período de 2005 a 2007. Exploram a questão da interferência dos resultados na formulação e na implementação das políticas educacionais, como, por exemplo, em Minas Gerais.

- Também no mesmo periódico, Marchelli (2010) faz uma apreciação crítica de vários indicadores educacionais, tal como avaliação da qualidade da educação brasileira. Considera que os ganhos obtidos nos últimos anos, na educação, referem-se à universalização do ensino e não às notas obtidas em provas. Afirma ser necessário repensar os índices da educação, incluindo os aspectos sociais dos indicadores educacionais. Ressalta, ainda, o risco da exclusão de alguns alunos devido ao interesse das instituições de ensino em atingirem somente metas relativas a resultados.

(II) Alfabetização e letramento

A alfabetização e o letramento têm sido temas recorrentes em estudos e pesquisas. Pautar uma busca precisa sobre o assunto não foi possível devido à ampla variedade de material encontrado; por isso, o recorte feito se dá a partir dos resultados do PROALFA, estabelecendo uma relação com as competências e habilidades na alfabetização.

A - No Banco de Teses da CAPES

Dentre os inúmeros trabalhos encontrados, destacamos:

a) Abordagens sobre os professores envolvidos na alfabetização.

- Costa (2008), Silva (2009) e Araújo (2008) consideram haver uma lacuna na formação de professores alfabetizadores e propõem que essa formação deve ser revista para superar problemas referentes às práticas educativas. Garrido (2008) conclui que a maneira de aprender do aluno está diretamente relacionada à maneira de ensinar do professor, constatando que há um efetivo aprendizado em um ambiente de ensino contextualizado e significativo. Abordaremos o assunto da formação do professor, apesar de não ser o foco de nosso trabalho, já que não haverá mudança de postura em sala de aula, se não houver uma formação de qualidade.

- Cabral (2008) evidencia a distância entre o discurso e a prática dos professores em sala de aula. Ressalta também a importância de se levar em conta a diversidade de conhecimentos e a experiência com que os alunos iniciam o processo de alfabetização, a fim de avaliar as práticas de ensino e o desempenho final dos educandos. Silva (2005) e Coutinho (2009) apontam a necessidade da valorização do conhecimento prévio trazido pelo aluno no processo de alfabetização.

Em várias pesquisas, evidencia-se a importância da consciência fonológica na alfabetização, tais como:

- Scherer (2008) observa a importância da consciência fonológica e da explicitação do princípio alfabético no processo de alfabetização.

- Gondim (2007), em sua pesquisa com alunos pertencentes a classes populares, aponta a relação entre consciência fonológica e construção da leitura e escrita, na prática de alfabetizar letrando.

- Bispo (2008) constata a possibilidade de se recuperar atrasos em linguagem escrita de alunos por meio do trabalho com consciência fonológica, correspondência grafema-fonema e consciência sintática.

- Oliveira (2009) percebe o despreparo teórico-metodológico a respeito da consciência fonológica na alfabetização e informa que esse problema pode ser amenizado com minicursos ministrados aos professores alfabetizadores.

- Gonçalves (2009) evidencia que, além da consciência fonológica, outras variáveis podem interferir no fenômeno multifacetado, ou seja, a alfabetização.

- Prado (2006) observa que alunos alfabetizados pela proposta de Alfabetização com Base Linguística (ABL) usam mais elementos coesivos em suas produções e apresentam uma relação mais forte entre fala e escrita, quando escrevem as palavras, do que os alunos alfabetizados por método silábico.

- Souza (2007) pesquisa quais fazeres docentes facilitam ou dificultam a alfabetização das crianças no contexto de escolas públicas.

- Scheffer (2008) e Souza (2008) discutem como a escola prioriza ainda a alfabetização, valorizando pouco o uso social da escrita. Robazkievicz (2007) faz a mesma constatação e seus estudos contribuem também com a Linguística Aplicada, ao fazer uma reflexão sobre a importância dessa ciência para o professor alfabetizador, e com a educação, ao fazer uma reflexão a respeito da importância de alfabetizar letrando.

b) Importância da participação da família no processo de alfabetização da criança

Encontramos dois trabalhos que versam sobre esse tema:

- Pin (2007) conclui que as crianças as quais encontram um ambiente de letramento favorável na família obtêm mais sucesso no processo de alfabetização. Também aponta para a necessidade de maior interação entre os microsistemas escolar e familiar, a fim de que haja melhor êxito escolar.

- Mendes (2009) reconhece a família e a escola como “duas importantes agências de letramento”.

B - Nos periódicos

Destacamos:

- O GT 10 da ANPEd de 2008 ressalta as pesquisas que tratam da problemática da atuação das professoras alfabetizadoras em sala de aula.

- No periódico **Cadernos de Pesquisa**, Scholze e Rösing (2007) destacam uma coletânea com rica reflexão que aborda a aquisição da leitura e escrita, envolvendo o uso social dessas práticas.
- Mortatti (2010) faz uma análise da alfabetização no Brasil. Aponta várias conjeturas que envolvem a questão do aprendizado da leitura e escrita, evidenciando a ambiguidade entre “deveres do estado e direitos do cidadão”.
- Macedo (2000) ressalta a importância de se partir do dialeto do aluno para trabalhar a alfabetização nas escolas que atendem aos alunos de classes sociais menos favorecidas.
- Ao abordar o “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos”, publicado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Belintane (2006) aponta vários aspectos da alfabetização e faz determinadas críticas a esse documento, condenando a defesa do método fônico.
- Calil et al. (2006), a respeito do mesmo relatório, consideram que a consciência fonológica ajuda, substancialmente, o aprendizado na alfabetização.
- Paula, Mota e Keske-Soares (2005), em seus estudos, concluíram, por meio de pesquisas com crianças, no denominado hoje 2º ano, que a terapia de consciência fonológica interfere, positivamente, no processo de alfabetização.
- Em busca de apresentar uma definição mais adequada para o conceito de metalinguagem, Roazzi et al. (2010), no artigo publicado no periódico **Educar em Revista**, referem-se a vários autores que abordam o assunto. Consideram a metalinguagem um processo já desencadeado na criança antes do processo de alfabetização.
- Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) apresentam uma reflexão a respeito das práticas cotidianas de alfabetização, bem como um histórico das mudanças em relação ao ensino da leitura e da escrita, ocorridas nas três últimas décadas, no Brasil, tanto no aspecto didático quanto no do trabalho pedagógico. Em suas pesquisas com professoras alfabetizadoras que atuam no 1º ano do 1º ciclo, na cidade de Recife, chegam a algumas conclusões entre as quais destacamos: a perda da especificidade do processo de alfabetização, priorizando o aspecto social da escrita (letramento) e a prática das professoras em sala de aula baseada na forma como foram alfabetizadas, em detrimento das novas descobertas sobre alfabetização.

Há também alguns artigos interessantes publicados no 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), que servirão de apoio para analisar as entrevistas feitas com gestores, coordenadores e professores de 5 escolas estaduais de Juiz de Fora, MG, tais como:

- Antunes (2007), ao focalizar, em sua pesquisa, os relatos autobiográficos das professoras alfabetizadoras, constata que, ao fazerem essa reflexão sobre seus processos formativos, percebem o quanto precisam buscar subsídios teórico-práticos.
- Micotti, Vieira e Leite (2007), em uma pesquisa com alunos da 1ª série do Ensino Fundamental, ressaltam a importância da utilização de diferentes atividades pedagógicas na formação do leitor.
- Piccoli (2007), ao abordar alfabetismo e alfabetização, faz uma trajetória sobre métodos, processos e teorias.

(III) Avaliação externa e alfabetização

A importância da alfabetização na escolarização do indivíduo é evidente. Dessa forma, algumas políticas de avaliação externa estão concentrando seus esforços nessa área de educação, como aqueles encontrados em locais como:

A - No Banco de Teses da CAPES

De acordo com o resultado de avaliações externas, algumas pesquisas podem ser evidenciadas:

- Bicudo (2005), considerando as questões do fracasso escolar e o desempenho dos alunos nas avaliações do SAEB e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), relaciona as dificuldades de leitura e escrita apresentadas por alunos da 2ª e 3ª séries com relação à falta de consciência fonológica. De acordo com os resultados obtidos, aponta para a necessidade de se repensar a forma de alfabetizar os alunos, considerando como destaque, em sua pesquisa, a importância de um ensino sistematizado de fonética no processo de aquisição de leitura e escrita.

- Souza (2005) examina a relação entre as habilidades de leitura presentes nas avaliações externas, bem como as habilidades que são desenvolvidas no livro didático. Constata que as atividades dos livros didáticos têm a concepção de leitura como decodificação e não exigem dos alunos operações mentais mais complexas; por isso, eles tiram notas ruins nas avaliações em larga escala.

- Baggio (2006) também constata divergência entre as questões de leitura das avaliações externas e as atividades de leitura presentes no livro didático.

Consideramos importante incluir uma dissertação encontrada no Banco de Tese/Dissertações da UFMG, apesar de ser de data anterior à proposta deste trabalho, por trazer dados importantes para a presente dissertação. Em sua pesquisa, Murta (2004) conclui que a diferença de resultado na proficiência em leitura de alunos de duas escolas no Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) decorre de diferenças socioeconômicas e de características das turmas, uma vez que as práticas das professoras das duas escolas eram semelhantes. Destaca, também, que as habilidades de leitura trabalhadas em sala de aula eram semelhantes às habilidades exigidas pelas avaliações do SIMAVE.

B - Nos periódicos

Destacamos:

- No GT 10 da ANPEd, Rocha e Martins (2010) enfatizam o papel de itens da escrita nas avaliações em larga escala. Observam que tem havido, nos últimos anos, maior demanda em torno de avaliação da alfabetização no início da escolarização. Apontam três aspectos fundamentais como causa dessa demanda: os baixos índices de habilidades de leitura em alunos de 4ª e 8ª séries examinadas pelo SAEB; a meta de toda criança estar lendo e escrevendo aos 8 anos de idade; e a expectativa de ser da escola a função de promover o domínio da leitura e da escrita. A referida pesquisa, contudo, tem como objetivo a análise da “meta-avaliação da alfabetização e a constituição de um *corpus* de escrita infantil”, a partir da Avaliação Diagnóstica da Alfabetização no Estado do Espírito Santo (PAEBES/Alfa) aplicada em alunos das escolas públicas desse Estado.

- No periódico em que há o texto intitulado “Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais”, no artigo “Avaliação em alfabetização”, Oliveira (2005), com

base em estudos cognitivos, faz análise das competências necessárias à alfabetização e examina a proposta do CEALE/UFMG para avaliação na 2ª série do Ensino Fundamental.

(IV) PROALFA. Programa de avaliação em alfabetização

O Programa de Avaliação da Alfabetização pertence ao Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Vale assinalar que, ao pesquisar, especificamente, dados referentes ao PROALFA, encontramos poucos trabalhos.

A - No Banco de Teses da CAPES

- Maria Juliana Silva (2005) destaca que o SIMAVE surge como resposta às exigências de diretrizes avaliativas presentes em uma nova concepção de Estado considerado **avaliador**. Saliencia que, pela forma como foi implantado, o SIMAVE provocou nos professores a impressão de serem eles o objeto da avaliação, o que gerou o medo de serem responsabilizados pelo fracasso na educação.

Ao pesquisar o tema PROALFA, especificamente em algumas universidades, encontramos algumas dissertações como, por exemplo:

- Carvalho (2010), cujo foco do estudo é o impacto do PROALFA na prática docente, conclui que, na matriz de referência dessa avaliação, há uma prioridade da alfabetização consoante as habilidades letradas (alfabetizar letrando), enquanto que as professoras alfabetizadoras, em seus discursos, priorizam somente os aspectos do letramento. Os impactos observados na prática docente, após o resultado do PROALFA, foram: alteração nas metodologias dos professores alfabetizadores e a resistência em lecionar para turmas de alfabetização devido à grande responsabilidade exigida.

- Falci (2005), em sua pesquisa, faz uma análise dos discursos dos professores diante dos resultados do SIMAVE e conclui que existe:

a) a contradição entre o discurso da democratização do acesso à escola e a concepção equivocada do que seja regionalização/especificidade; b) o fator motivador da escolha do magistério como profissão; c) a rejeição do professor à ideia de seu trabalho ser avaliado; d) a naturalização do fracasso escolar, justificado primordialmente por fatores externos à escola.

B - Nos periódicos

Destacamos:

- No 17º Congresso de Leitura do Brasil, no artigo intitulado “Trajetória e memórias de uma alfabetizadora no Brasil”, Monteiro (2010) apresenta uma análise do ensino de leitura nas três últimas décadas. Entre os vários relatos da autora, destacamos a experiência que vivenciou com o PROALFA, como coordenadora do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em um trabalho com um grupo de 30 escolas que tiveram os piores resultados no PROALFA, foram levantadas 9 ações como estratégias para promover a melhoria do aprendizado dos alunos em fase de alfabetização.

- No periódico **Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio em Educación (REICE)**, Silva (2007) relata os resultados de sua pesquisa em sua dissertação de Mestrado (SILVA, 2005) já citada nesta revisão.

- Carvalho e Macedo (2010), no periódico **Est. Aval. Educ.**, apresentam a pesquisa sobre o impacto do PROALFA na prática docente sob a ótica do discurso dos mediadores da política educacional no Estado de Minas Gerais – as Analistas Educacionais (ANEs). Concluem que as ANEs assumem o discurso da Superintendência Estadual de Ensino de Minas Gerais (SEE-MG) e relatam que o PROALFA tem produzido impacto no cotidiano escolar, como a alteração da prática docente.

- No periódico **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Brooke e Cunha (2011) apresentam um estudo sobre sistemas de avaliação externa de diferentes Secretarias de Educação de municípios e estados brasileiros no que se refere às suas políticas de gestão. Entre elas, encontra-se a Secretaria de Educação de Minas Gerais. Os autores, diversas vezes, fazem referência à avaliação do 3º ano do Estado de Minas Gerais que seria o PROALFA.

A Tabela 1, a seguir, apresenta os trabalhos encontrados com informações a respeito do PROALFA:

Tabela 1: Total de trabalhos encontrados sobre o PROALFA.

TRABALHOS ENCONTRADOS SOBRE O PROALFA	
PUBLICAÇÕES	Quant.
Livros	0
Capítulo de livros	1
Periódicos	4
Teses e Dissertações	3
TOTAL	8

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa bibliográfica (2011).

Assim, a presente pesquisa dá sua contribuição ao abordar a avaliação em larga escala do PROALFA, um programa ainda pouco pesquisado nos meios acadêmicos, trazendo a realidade vivenciada, em algumas escolas da cidade de Juiz de Fora, na visão de profissionais que atuam nessas instituições. Também mostra os aspectos da avaliação segundo profissionais do CAED, CEALE, SEE.

Ao chegarmos ao fim dessa revisão de literatura, não temos a pretensão de ter esgotado o assunto, mas sim de termos em mãos a ponta do fio de Ariadne. Não é possível prever o que teremos diante de nós e, então, um novo labirinto surge para ser desvendado.

3 REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTANDO A PESQUISA

Alan, em seu primeiro ano de escolarização, no Ensino Fundamental, ao ir à sala de Informática, apresentou uma reação fora do comum. Diante do computador, o encantamento era tão grande, que começou a correr de um lado para o outro. Aquela máquina representava algo tão novo e maravilhoso que ele não conseguia se conter. Depois de correr várias vezes e voltar para o computador, expressando um sorriso muito largo, aproximou-se de mim e agradeceu por estar ali. Alan é um aluno de periferia, negro, franzino e pertencente a um grupo social cuja linguagem não é prestigiada. Seus vizinhos dizem que a mãe dele é usuária de drogas. Percebemos que é uma criança que passa fome, não só de alimento, mas de dignidade, carinho e respeito. Assim como Alan, outros alunos de sua sala vivenciam situações semelhantes. No próximo ano, a turma estará no 3º ano e será avaliada pelo PROALFA.

Como explicar o encantamento de Alan diante do computador? Em qual etapa a criança perde a sua alegria em relação ao aprendizado? Como se apropriar da língua-padrão se esta não faz parte de seu contexto? A condição social dos alunos das escolas públicas brasileiras é a única justificativa para a dificuldade em relação à leitura e à escrita?

A seguir, procuramos coadunar as teorias vigentes com a pesquisa que pretendemos fazer em relação ao PROALFA, buscando encontrar respostas para essas questões. No item “Linguagem e Interação Social”, partimos das ideias de Bakhtin (2002) para chegarmos à realidade das escolas públicas brasileiras. No item “O que é ler”, apresentamos, a partir de algumas concepções de linguagem, definições de autores a respeito do que se entende hoje por leitura. Em “Alfabetização e Letramento”, fazemos uma incursão histórica quanto à concepção de alfabetização e letramento. Já em “Avaliação em Larga Escala”, apresentamos uma análise de como esse tipo de avaliação pode contribuir para a definição de conteúdos pertinentes à alfabetização e ao letramento. Além disso, traçamos um histórico do PROALFA.

3.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL

Partindo-se da concepção de linguagem de Bakhtin (2002, p. 124), percebemos que o homem como ser social se constrói historicamente, tendo a

linguagem como forma de constituir sua interação com o outro: “[...] a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

Para o estudo da língua, Bakhtin (2002, p. 124) destaca que devem ser consideradas:

- 1 As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
- 2 As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
- 3 A partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Ao propor essa metodologia, o filósofo tem implícito que a língua se apresenta e evolui historicamente, em um contexto de interação entre os seus falantes. Além disso, ressalta a centralidade da enunciação para a contextualização da interação entre os indivíduos, pois o:

[...] tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (Ibid., p. 128).

Ao considerar o aspecto social da interação humana, a linguagem se faz no uso concreto e no contexto social em que está inserida. Essa mesma concepção de linguagem é inerente ao PROALFA, objeto de estudo deste trabalho:

“a língua é entendida como um processo de interação de sujeitos, sendo estruturada, portanto, no e para o seu uso, escrito ou falado” (MINAS GERAIS, 2010, p. 20, v. 3).

Da mesma forma, estão implícitos os princípios bakhtinianos que constituem a língua na coleção “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” (CEALE, 2004, 2005), documento orientador do processo de implantação do Ensino Fundamental de 9 anos no Estado de Minas Gerais, o qual norteou também os princípios avaliativos do PROALFA.

Uma nova concepção de língua clama por ensino revestido de maior significação. Não é possível mais conceber o ensino de língua materna como um ditame de regras, como uma memorização de nomenclaturas, tampouco a alfabetização como um processo de aprendizagem da codificação e da decodificação, como tem sido considerada tradicionalmente. Não é possível mais priorizar a forma em detrimento da compreensão: “Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (GERALDI, 2006, p. 36). Sem dúvida, a criança que tem oportunidade de vivenciar e contextualizar o que está aprendendo apresenta um melhor rendimento escolar.

Ao voltar o olhar para dentro das escolas públicas brasileiras, percebemos que o fracasso escolar ainda é uma triste realidade que precisa ser enfrentada.

Sobre o assunto, Rojo (2009, p. 23) assim se expressa:

Temos de admitir que, embora na década final do século passado o país tenha cambaleado alguns passos na direção da mudança do quadro de exclusão escolar (e de seus impactos nos letramentos), temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão.

Cumpramos assinalar que, no Brasil, nova realidade está posta; a escola pública, contudo, ainda não é democrática como já denunciava Magda Soares (1988, p. 9), na década de 1980: “[...] a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo”, pois continua excluindo quando não respeita os saberes trazidos pelo aluno, a sua cultura e a sua língua. Está sendo *contra* ele, principalmente, por estar permitindo que o indivíduo permaneça na escola sem aprender; por isso, a situação da escola

pública brasileira atingiu proporções não mais sustentáveis. São muitas as mazelas a serem enfrentadas. Apesar de grande parte da população brasileira, hoje em dia, ter acesso à escola, não há, necessariamente, um aprendizado de qualidade. A realidade presenciada no chão da escola é, muitas vezes, desoladora. Transcreveremos, a seguir, a opinião de Rojo (2009, p. 28) a respeito do assunto:

Embora haja acesso, não há permanência e [...] há gargalos nas séries iniciais de ciclos e nas séries-diploma, tanto no ensino fundamental II como no ensino médio. Essa população que conquistou o acesso ainda não conquistou, entretanto, a escolaridade de mais longa duração. E isso significa outro tipo de fracasso e exclusão escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão e pelos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimentos e letramentos que o ensino em geral tem alcançado no Brasil. Essa é a razão que justifica políticas públicas como a de ciclos e de progressão continuada, a de reserva de cotas, mas que são objetos de controvérsia na sociedade e na mídia, como indica, por exemplo, a terminologia pejorativa frequentemente usada de “aprovação automática”.

Como se pode notar, a autora mostra o quadro em que se encontra a educação brasileira e ressalta que a população a qual conquistou o acesso, com raríssimas exceções, não consegue progredir na escola. Sabemos que esses alunos pertencem a um grupo cuja cultura não é valorizada socialmente. Tendo em vista o “capital cultural” (BOURDIEU, 2007) que esses alunos trazem para a escola, os profissionais precisam aprender a respeitar os valores, a cultura e, sobretudo, o seu dialeto. Segundo Sordi e Lüdke (2009, p. 331):

[...] ou aprende-se a ensinar admitindo a existência deste cenário, ou fica a visão nostálgica dos tempos passados, dos alunos idealizados, da escola que tinha apenas a função de transmissão dos saberes oficiais.

Dessa forma, da necessidade de uma nova visão para a educação no presente contexto em que se apresenta a escola pública, a leitura e a escrita ficam

em evidência devido à grande importância da aquisição dessas habilidades para o desenvolvimento escolar da criança.

Para promover o aprendizado dos discentes, a escola precisa saber respeitar a linguagem dos alunos das classes populares e, sobretudo, aprender a lidar com essa realidade de forma que possa propiciar-lhes a aquisição da norma culta da Língua Portuguesa. A respeito do assunto, Faraco (2008, p. 187) faz o seguinte comentário:

Até hoje a sociedade brasileira não foi capaz de entender e assimilar essa realidade. E a escola menos ainda. Não conseguimos desarmar os espíritos frente às características do chamado português popular. Por isso mesmo, não criamos ainda uma pedagogia adequada aos falantes dessas variedades do português, uma pedagogia que lhes permita ao mesmo tempo incorporar a seu repertório o português urbano (a linguagem urbana comum) e as práticas da cultura escrita.

Os alunos das classes populares chegam à escola com uma linguagem diversa daquela valorizada nessa instituição, de modo que eles já chegam em “desvantagem” em relação a outros alunos de classes sociais que falam a variedade urbana comum, pois precisam se apropriar dessa outra linguagem para terem bom desempenho, por conseguinte:

[...] é tempo de conferir prioridade ao estudo da “linguagem das maiorias”. Esse estudo [...] é indispensável para a solução dos graves problemas sociais que decorrem das diferenças diastráticas da língua. Entre eles, avulta o problema educacional. Todos os que estão familiarizados com a realidade escolar brasileira sabem que a alfabetização de crianças de classe baixa apresenta rendimento alarmantemente pequeno. Entre as diversas causas deste fenômeno, destaca-se certamente o fato de essas crianças se defrontarem na escola com uma norma desconhecida (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 37).

Se, ao chegarem à escola, os alunos das classes populares não tiverem sua linguagem reconhecida e aceita, o processo de aprendizagem de leitura e escrita será muito mais difícil. É preciso que a escola reconheça a existência dessa

diversidade e se proponha a trabalhar de forma a propiciar ao aluno a prática de monitoramento de sua linguagem. Como destaca ainda Bortoni-Ricardo (2009, p. 78):

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

A proposta de uma nova pedagogia da língua não pretende que o aluno permaneça “preso” à linguagem que ele traz para a escola. Muito pelo contrário, deseja-se que, a partir do respeito à cultura e à linguagem das classes populares, seja apresentada e ensinada ao aluno a forma prestigiada da língua. Assim:

[...] a função da escola é, em todo e qualquer campo de conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar coisas que ela não sabe e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto com elas, outras formas de falar e de escrever, outras variedades de língua, outros registros (BAGNO, 2009, p. 33).

A escola, muitas vezes, não cumpre seu papel de respeitar a cultura do aluno e propiciar-lhe acesso à cultura dominante. Além de não considerar a linguagem de seus alunos, principalmente daqueles oriundos de classes sociais menos privilegiadas, também não lhes dá oportunidade de vivenciar o contato com outras variedades de língua, sobretudo a padrão. Tal atitude acarreta um desconforto, proporcionando uma defasagem na aprendizagem. A linguagem é a identificação cultural do aluno, e, de um lado, quando este inicia um processo de alfabetização e letramento, não está apenas adquirindo uma habilidade, mas uma forma de integração aos bens culturais de um grupo e, de outro lado, como um indivíduo social, representa o grupo a que pertence.

Com esse pensamento, podemos citar, de forma sintetizada, o que defende Souza, C.R. (2010, p. 48):

A língua, forma assumida pela faculdade da linguagem para operar na atividade comunicativa, manifesta-se em diferentes parâmetros tipológicos, e existe nas e pelas práticas discursivas dos interlocutores; é uma atividade social, histórica e cognitiva em que o aspecto formal se integra ao funcional; não é um simples código, mas um sistema heterogêneo para o qual convergem práticas culturais e cognitivas, e que obedece a convenções de normas e de usos socialmente instituídos; constitui um instrumento simbólico para dizer o mundo e agir sobre ele.

Na avaliação PROALFA, a língua é considerada “como um processo de interação de sujeitos, sendo estruturada, portanto, no e para o seu uso, escrito ou falado” (MINAS GERAIS, 2011, p. 8, v. 2). Essa concepção está presente na metodologia de avaliação. Como se pode perceber, a interação verbal constitui fator essencial para a língua, pois:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Considerar a língua como um processo de interação verbal é essencial para haver um respeito às variedades linguísticas que vão surgindo na escola. Dessa forma, a escola pública precisa assumir, verdadeiramente, a sua função social no trato com o ensino de língua, tendo em vista o grande contingente de alunos de classes populares que atende.

Abordaremos, a seguir, o papel da leitura na sociedade contemporânea.

3.2 O QUE É LER?

Nos dias de hoje, quando novos meios de comunicação são apresentados à sociedade, o ensino também precisa se modernizar. A leitura ocupa um papel muito importante na aprendizagem. Todavia, o que podemos considerar como leitura? Muitas acepções da palavra podem vir à mente, como leitura de símbolos, leitura de mundo, leitura de textos. Contudo, qualquer trabalho que queira definir leitura precisa estabelecer, claramente, a concepção de linguagem à qual está vinculado. Para tanto, diante dessa preocupação, enumeraremos três concepções sintetizadas por Travaglia (2009) e Geraldi (2006), com base nos estudos de Bakhtin (2002).

Uma primeira concepção considera a linguagem **“como expressão do pensamento”**. Assim, a expressão das pessoas está diretamente vinculada ao seu pensamento, e qualquer falha no processo de expressão decorre da incapacidade de pensar do indivíduo. Segundo essa concepção, ao se expressar, a pessoa não leva em consideração para quem fala, quando e onde ocorre a interação nem por qual motivo. O texto não depende das circunstâncias em que é produzido nem dos elementos de comunicação. A prática de estudo de gramática de forma tradicional baseia-se nessa concepção.

Outra concepção percebe a linguagem **“como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”**. De acordo com essa concepção, a língua é considerada um código de comunicação que veicula uma mensagem entre o emissor e o receptor. Dessa forma, o código precisa ter regras bem definidas para que a comunicação não seja prejudicada. A língua é estudada isolada de sua utilização em uma perspectiva formalística. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados por Saussure, com o estruturalismo, e por Chomsky, com o transformacionalismo. Nesse contexto, é possível perceber, claramente, a importância que sempre foi dada à alfabetização como uma prática que priorizasse a codificação e a decodificação. Conforme essa concepção:

[...] o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 2009, p. 22-23).

O uso da língua como instrumento de comunicação exclui o aspecto histórico, social e político em que está envolvido o processo de comunicação. A crítica que se faz a essa concepção de língua é bem expressa por Calvet (2002, p. 65):

Uma das reservas que se pode manifestar contra as definições da língua que reduzem a um “instrumento de comunicação” é que elas podem levar a crer em uma relação neutra entre o falante e sua língua. Um instrumento é realmente um utensílio de que se lança mão quando se tem necessidade e que se deixa para lá em seguida. Ora, as relações que temos com nossas línguas e com as dos outros não são bem desse tipo: não tiramos o instrumento-língua de um estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para devolvê-lo ao estojo depois, como pegamos um martelo quando precisamos pregar um prego. Com efeito, existe todo um conjunto de *atitudes*, de sentimentos dos falantes para com suas línguas, para com as variedades de línguas e para com aqueles que as utilizam, que torna superficial a análise da língua como simples instrumento. Pode-se amar ou não um martelo, sem que isso mude em nada o modo de pregar um prego, enquanto as atitudes linguísticas exercem influências sobre o comportamento linguístico.

Por fim, uma última concepção delinea a linguagem “**como forma ou processo de interação**”. A língua não só expressa o pensamento do indivíduo, nem é apenas um veículo para transmitir informações, como também atua sobre o ouvinte e o leitor, em uma situação de interação humana. No processo de uso da língua, estão envolvidos o contexto sócio-histórico, a ideologia, a interação humana e a situação de comunicação, de forma que não seja possível separar cada elemento isoladamente, existindo uma forte interação entre eles.

As correntes que a representam são denominadas Linguística da Enunciação, nas quais estão incluídas a Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e a Sociolinguística.

Se voltarmos nosso olhar para o passado, a fim de compreender o presente, percebemos que a leitura, principalmente a embasada nos métodos tradicionais de alfabetização usados no século XX, no Brasil, tinham como objetivo ensinar o aluno a vencer os aspectos da decodificação e, por isso, não existia preocupação com a compreensão do texto lido. Assim:

[...] os métodos de alfabetização chamados “tradicionais”, sobretudo as cartilhas de alfabetização, eram muito criticados pelo artificialismo dos textos, às vezes criados de acordo com as exigências fonéticas da língua. O uso de frases soltas como “o viúvo viu a ave” tornou-se objeto de chacotas e ridículo entre alguns teóricos e práticos da alfabetização. As críticas não se referiam ao fato de os métodos serem ou não capazes de ensinar os alunos a ler, mas à ideia de que ensinar a ler se resumia em decodificar um texto — por vezes de forma simplesmente mecânica (OLIVEIRA, 2004, p. 51-52).

Emília Ferreiro (1992), no final do século XX, defende um novo conceito de leitura, trazendo, conseqüentemente, outra visão sobre a alfabetização. Seus estudos são responsáveis pela criação de novos paradigmas na educação. Segundo a autora:

[...] o ato de leitura não pode ser concebido como uma adição de informações (informação visual + informação não visual). O ato de leitura deve ser concebido como um processo de coordenação de informações de procedência diversificada com todos os aspectos inferenciais que isso supõe e cujo objetivo final é a obtenção de significado expresso linguisticamente (FERREIRO, 1992, p. 70).

Assim, a grande contribuição dessa autora diz respeito a uma nova forma de entender o ato da leitura, não como simples informação visual e não visual, mas como um processo que coordena as informações com as inferências produzidas pelo indivíduo.

No momento da leitura, segundo Kleiman (1997), o indivíduo emprega vários níveis de conhecimento para proceder à compreensão do texto: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. A utilização desses

conhecimentos é sutil. Conforme a autora, o conceito de leitura envolve uma dinâmica própria de cada leitor diante do texto, em confronto com seus conhecimentos:

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 1997, p. 27).

Dessa forma, a leitura é um processo multifacetado que demanda muitas habilidades e competências do leitor para cumprir a sua função. Além de decodificar os signos, outros elementos devem estar disponíveis para que ocorra a verdadeira compreensão do que está sendo lido. Assim, constitui-se de condições muito mais amplas do que a simples decodificação. Kleiman (1997, p. 36-37) enfatiza:

A criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é decodificar, um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a decodificação (conhecimento da correspondência entre o som e a letra) sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.

A autora faz uma distinção muito importante entre a simples decodificação e a leitura propriamente dita. O leitor amadurecido percebe, de modo global, as palavras, o que é muito importante no processo de compreensão do que está sendo lido.

No ensino de língua materna, sobretudo na fase de alfabetização e letramento, espera-se que o aluno conquiste o amadurecimento como leitor. Enfatizamos, neste estudo, que somente quando o aluno adquire a fluência na leitura, consegue entender, interpretar e realizar inferência no que está lendo. Almeja-se que a criança, aos 8 anos de idade, já tenha conquistado essa fluência. No final do 3º ano, nas escolas públicas de Minas Gerais, espera-se que o aluno

tenha galgado bastante na direção da conquista dessa leitura fluente. Na avaliação PROALFA, uma das formas encontradas para avaliar essa fluência na leitura é a existência, no final de algumas avaliações, de textos mais complexos e que exigem mais habilidades do aluno. Contudo, como será que acontece a prática em sala de aula? Para que a fluência na leitura seja conquistada, é necessário que o ensino seja pautado em situações práticas do dia a dia e que tenham real sentido para o aluno.

Se voltarmos para a aprendizagem da leitura em sala de aula, muitas práticas ainda são superficiais, uma vez que os professores têm muita dificuldade em reproduzir o uso real da leitura tal qual acontece na sociedade. Muitas vezes, a escola não leva em consideração os vários aspectos e a importância da significação desse processo, o que o torna ainda mais inadequado. Kleiman (1997, p. 30) rechaça a forma como, muitas vezes, esse ensino vem acontecendo no Brasil:

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

É importante destacarmos que a leitura só acontece quando está relacionada a algum propósito. Apenas em seu uso social assume o verdadeiro sentido de existir. A autora esclarece:

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura

desmotivada não conduz à aprendizagem [...] (KLEIMAN, 1997, p. 35).

Geraldi (2006), por sua vez, considera a leitura como um processo de mediação entre o leitor e autor, por meio do texto. O leitor busca significações possíveis a partir de suas experiências. O autor não tem total controle dos possíveis sentidos de seu texto. O autor ressalta a importância dessa relação entre autor/leitor na produção de leitura:

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação (Ibid., p. 91).

Assim, pode-se falar em leituras possíveis de um texto e em maturidade para a leitura e, quanto maior a diversidade de contato com texto, maior será a capacidade de articulação de um indivíduo como leitor. Dessa forma, o aprendizado da leitura é constante na vida das pessoas, pois está relacionado à sua vivência. Com a conquista da proficiência na leitura, há a prevalência do conteúdo e a decodificação é, de certa forma, deixada de lado. Nesse sentido, Fulgêncio e Liberato (1996, p. 53) assinalam:

Quando o indivíduo lê, não procura captar, reconhecer, decodificar e interpretar exatamente todos os estímulos visuais; e se ele não faz isso é porque isso não é necessário para a compreensão. O que acontece é que o leitor não precisa de toda a informação visual que o texto tem a oferecer, já que pode prever parte dela, e também inferir uma série de outros conhecimentos.

Ao ler um texto, uma história, uma tese, um artigo, o leitor proficiente, de forma automática, já se dirige para o conteúdo que deseja absorver. A leitura deverá atingir a função própria do gênero textual que estiver utilizando. Para tanto, a escola

deve estabelecer esse objetivo no trabalho com leitura, e o ensino deve pautar-se na significação e na busca de tornar o mais real possível a aquisição dessa habilidade. Almeja-se que os alunos no final do 3º ano do Ensino Fundamental, tenham-se aproximado, ao máximo, desse tipo de leitura, lembrando que quanto mais próximo estiver esse aluno desse tipo de leitura, melhor será sua atuação ao fazer a avaliação, mas, sobretudo, terá boa atuação como leitor na sociedade.

Muito além de ler, entender e interpretar, tem-se a leitura como prazer, sempre presente nas obras literárias, porque desperta a imaginação do leitor. Machado (2002, p. 77) assim se expressa, ao observar a atitude de um leitor:

Ler uma narrativa literária (como ninguém precisa ensinar, mas cada leitor vai descobrindo à medida que se desenvolve) é um fenômeno de outra espécie. Muito mais sutil e delicioso. Vai muito além de juntar letras, formar sílabas, compor palavras e frases, decifrar seu significado de acordo com o dicionário. É um transporte para outro universo, onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano.

O verdadeiro aprendizado da leitura se consagrará quando esta se tornar um veículo para outros aprendizados e conhecimentos. A tão almejada proficiência na leitura, quando alcançada, promoverá no indivíduo melhores condições de inserção na sociedade como cidadão consciente de seu papel como membro de um grupo, uma vez que, na modernidade, o domínio da leitura é condição necessária para o exercício de direitos e deveres. É esse aprendizado de leitura que deve nortear as salas de aula, pois, se o aluno conquistá-la, terá maior facilidade em sua trajetória estudantil. Quando se avalia um aluno no 3º ano, na verdade, querem saber quão próximo está esse aluno desse tipo de leitura. Desta forma, o incentivo à prática de leitura, segundo Maria (2009, p. 87-88):

[...] nada mais é que o reconhecimento de que quem lê mais, lê melhor. É ter a certeza [...] de que a experiência na leitura produz mais conhecimento sobre a própria leitura. Mas há outra forma de experiência — muito superior a esta que acabamos de apontar — que é a experiência de vida que a leitura promove, principalmente, mas não de forma exclusiva, a leitura dos textos literários. É aquela experiência que vai acrescentando conhecimentos vários à nossa

teoria de mundo, vai nos tornando capazes de formular melhores e mais promissoras previsões, seja diante dos textos ou dos infinitos desafios que a vida nos coloca permanentemente. É aquela experiência que, em geral, dorme em nossas memórias, sem a gente sequer se dar conta da existência dela, mas que de repente irrompe e vai se juntar a alguma outra informação, promovendo conhecimento.

A importância do aprendizado da leitura, na sociedade brasileira, está diretamente relacionada às condições de exercício da vida cidadã. Assim, para que a criança tenha acesso aos bens culturais e possa usufruí-los, não basta que ela aprenda um código, tampouco saiba ler, é preciso que se aproprie de habilidades próprias de um leitor fluente. O exercício da democracia está diretamente ligado à formação de leitores.

Mortatti (2004, p. 100) destaca outro aspecto importante da leitura, o de permitir ao indivíduo uma maior possibilidade de acesso aos bens culturais que a sociedade oferece; por isso, a leitura implica saberes que foram formados historicamente. A autora afirma:

Dentre os bens culturais, encontram-se a leitura e a escrita como saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita. A apropriação e utilização desses saberes são condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico.

A leitura foi construída culturalmente pela sociedade; portanto, apropriar-se dela permite à pessoa o acesso a um bem social. Negar à criança o aprendizado da leitura é restringir-lhe o acesso a tudo que foi construído culturalmente pela civilização até os dias de hoje.

Kato (2007, p. 106-107) considera a leitura como um conjunto de habilidades, de modo que várias habilidades e competências são acionadas indistintamente no momento em que o indivíduo se propõe a ler algum texto:

A leitura pode ser entendida como um conjunto de habilidades que envolve estratégias de vários tipos. Essas habilidades seriam:

- a) a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto;
- b) a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto;
- c) a de estabelecer coerência entre as proposições do texto;
- d) a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas;
- e) a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto.

Essas habilidades estão relacionadas com os tópicos de apropriação do sistema alfabético; leitura: compreensão, análise e avaliação; e, por fim, com os usos sociais da escrita da matriz de referência² do PROALFA. Para conseguir fazer essa avaliação, a criança precisa ter desenvolvido essas habilidades até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. E, se fossem trabalhadas de forma adequada, nos três anos do Ensino Fundamental, todas as habilidades propostas pelo Currículo Básico de Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais ao final do 3º ano, os alunos conquistariam a leitura, o que implicaria melhor desenvolvimento escolar.

No 1º ano, se observarmos a matriz de avaliação do PROALFA, o aluno deve ter adquirido as habilidades básicas para a alfabetização e ter-se apropriado do sistema alfabético: reconhecimento de convenções do sistema alfabético, apropriação do sistema alfabético e alguns usos sociais dessas habilidades:

Reconhecimento de convenções do sistema alfabético: O aluno deve reconhecer letras do alfabeto apresentadas isoladamente, em sequências de letras ou no contexto de palavras. O aluno precisa diferenciar letras de números e de outros símbolos. Deve reconhecer, por exemplo, um texto que circula socialmente ou uma sequência que apresenta somente letras, entre outros textos ou outras sequências que apresentam letras e números. O aluno deve identificar letras isoladas ou palavras escritas com diferentes tipos de letras: maiúscula, minúscula; cursiva; caixa alta e baixa. O alfabetizando, ao ter contato com um texto (contos, tirinhas, notícias, entre outros), deve identificar a direção formal da escrita: onde se inicia a leitura ou onde se localiza a última palavra do texto. Considerando a tarefa de registro escrito, espera-se que o aluno copie uma frase respeitando as direções da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita), bem como demonstre o uso

² Matriz de referência ou matriz de avaliação é composta “por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades” (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

correto das linhas, das margens e do local adequado para iniciar a escrita em uma folha (MINAS GERAIS, 2011, p. 11).

Apropriação do sistema alfabético: O alfabetizando precisa identificar o número de sílabas que compõe uma palavra ao ouvir a pronúncia de palavras (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas); com diferentes estruturas silábicas (CV – consoante-vogal, CCV – consoante- consoante-vogal, CVC – consoante-vogal-consoante, V – vogal, VC – vogal-consoante, ditongo, etc.). Ao ouvir palavras ditadas, pertencentes a um mesmo campo semântico ou a campos semânticos distintos, o aluno deve identificar sons de sílabas com diferentes estruturas (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo, etc.) no início, meio ou no final das palavras. O aluno precisa reconhecer o número de palavras que compõe um pequeno texto. Precisa, também, ao observar uma palavra, ser capaz de identificar o número de vezes que ela se repete em um texto. Espera-se, ainda, que palavras compostas por menos de três letras, por exemplo, sejam identificadas como palavras. O aluno deve ler palavras silenciosamente, com apoio de um desenho que as representam. Essa habilidade apresenta palavras em um nível crescente de dificuldade em relação à estrutura silábica, ou seja, sílabas CV, CVC, CCV, V e palavras com ditongo. O aluno deve ler frases e pequenos textos de até 6 linhas, de temas e gêneros mais recorrentes na vida social, localizando informações explícitas neles contidas (MINAS GERAIS, 2011, p. 12).

Para o 2º e 3º ano, os alunos precisam adquirir as habilidades de leitura: compreensão, análise e avaliação e o seu uso social.

O aluno precisa saber ler e, a partir da leitura, conseguir encontrar parte com significado do texto, estabelecer relações de significado, interligar as proposições do texto, avaliar as informações expressas, inferir significados das proposições do autor. Para avançar as discussões, precisamos entender a alfabetização e o letramento.

3.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Após as considerações sobre o que é ler hoje, julgamos necessário definir o que seja alfabetizar. Todavia, antes de tentarmos chegar a uma definição consistente, é importante contextualizar como o Brasil, desde a época da colonização, considerou esse termo.

No início da nossa História, o processo de colonização tinha como princípio promover riquezas para a metrópole portuguesa e difundir a religião católica. Por volta de 1549, os padres da Companhia de Jesus chegaram ao Brasil e fundaram as “escolas de ler, escrever e contar”, cujo objetivo era catequizar os índios.

No ano de 1553, o padre José de Anchieta começou a estudar o tupi, a língua indígena mais comum, que passou a ser denominada língua geral. Essa era a língua usada para o ensino e para catequizar os índios, enquanto que a oficial era o Português de Portugal. Em princípio, os jesuítas preocuparam-se em ensinar as crianças indígenas; posteriormente, estas foram misturadas aos mestiços, colonos e órfãos vindos de Portugal, nas escolas primárias (“escolas de ler, escrever e contar”) e nos colégios que formavam novos missionários. Esses colégios passaram a atender filhos de colonizadores e de senhores de engenho. Contudo, não é difícil deduzir que, no período colonial brasileiro, existia grande quantidade de pessoas que não eram alfabetizadas.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil devido às reformas do Marquês de Pombal. Houve uma preocupação por parte do Estado em proporcionar educação aos brasileiros em uma perspectiva de valorização da cultura e da ideologia do colonizador. A Igreja, por sua vez, perdeu seu espaço de catequização. Surgiram as “aulas régias”, que eram ministradas pelo “mestre-escola”, indivíduo com pouca ou sem nenhuma formação, em sua própria casa.

Com a Proclamação da Independência, em 1822, e com a Constituição Imperial de 1824, regulamentada em 1827, foi instituída a gratuidade da instrução primária. O método de ensino de leitura baseava-se na soletração e silabação, sendo que as atividades de escrita se restringiam à assinatura do nome e aos exercícios de caligrafia. A instituição da educação para todos não foi possível, notadamente, devido à falta de escolas. Assim, 85% da população era analfabeta, segundo Censo realizado 50 anos após a Independência.

O termo “analfabeto” surgiu no Brasil desde o século XVIII; a palavra “analfabetismo”, todavia, ficou em evidência com a proibição, em 1881 e 1882, do voto dos analfabetos, direito esse que já era proibido, desde 1824, a mulheres, mendigos, soldados, membros de ordens religiosas e escravos. Nesse período, o ensino tinha maior foco na leitura em detrimento da escrita.

Durante a década de 1870, a rotina usada nas escolas começou a ser questionada, surgindo uma proposta com base no método da palavrção. Com a Proclamação da República, em 1889, surgiu uma preocupação com a melhora instrucional para compensar os “atrasos da época imperial” e fundar a “civilização nos trópicos”. Com vistas a atender uma nova ordem política, econômica e social do país, apareceu a necessidade de outro tipo de escolarização, com princípios liberais, que pudessem promover o “esclarecimento da massa”.

Segundo Mortatti (2004, p. 55), no:

[...] Estado de São Paulo, essas novas necessidades geraram a organização de um “aparelho escolar” que logo se tornou modelar para outros estados brasileiros. Sintetizado e institucionalizado na reforma Caetano de Campos, de 1892, esse modelo se baseava em novas e modernas soluções, dentre as quais: a criação de escolas normais para a formação dos professores primários; a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; e a introdução de novos e mais adequados métodos e processos de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como de material didático para esse fim.

Nessa época, conforme a autora:

Por leitura entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o “pensamento de outrem” expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também, ler em várias formas de letra (manuscrita e de fôrma, maiúsculas e minúsculas) (Ibid., p. 57).

No início da década de 1890, os métodos da soletração e silabação foram combatidos com base em estudos científicos da época e houve a proposta de substituí-los por métodos analíticos: sentencição e historieta. Vale ressaltar que a Constituição do Brasil de 1891, que vigorou até 1930, manteve a proibição do voto aos analfabetos como forma de incentivo para a pessoa almejar sair do estado de ignorância.

Mortatti (2004, p. 58), quanto à utilização das terminologias a respeito da alfabetização, salienta:

[...] é importante ressaltar que, talvez, porque os efeitos da disseminação sistemática da instrução primária ainda não se fizessem sentir nem a consciência de privação ainda tivesse conseguido evidenciar um conjunto significativo e abrangente de “providos”, as palavras ‘alfabetizar’ e correlatas não eram utilizadas de forma corrente e no sentido que hoje conhecemos, especialmente “alfabetizado” como antônimo de “analfabeto”, e “alfabetismo” como antônimo de “analfabetismo”.

Assim, de 1900 a 1920, houve uma expansão escolar do sistema paulista, disseminando a instrução pública elementar. Novas situações, problemas sociais e políticos surgiram decorrentes da Primeira Guerra Mundial, da expansão da urbanização de algumas cidades e da chegada de grande número de imigrantes. Carvalho (2007, p. 16) esclarece:

Até o final da Segunda Guerra Mundial, mais da metade da população brasileira era analfabeta e vivia predominantemente em áreas rurais. Embora os analfabetos não tivessem direito a voto, o simples fato de saber assinar o nome quase sempre permitia ao cidadão tirar o título de eleitor.

A educação no país começou a apresentar outros contornos, e as utilizações das terminologias próprias da alfabetização ganharam novas dimensões. Vejamos o que sobre isso afirma Mortatti (2004, p. 61):

Assim, a partir das décadas iniciais do século XX, começaram a se utilizar e difundir as palavras “analfabeto” (aquele que ainda não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); “analfabetismo” (estado ou condição de analfabeto); “alfabetização” (ato ou efeito de alfabetizar, ou seja, ensinar, na escola, a ler e escrever aos analfabetos), “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar). Inserida no contexto de uma intensa campanha contra o analfabetismo, a alfabetização do

povo passou, então, a ser entendida em toda a sua força política e potencialmente nacionalizadora, relacionada com a noção de “educação popular” e com a necessidade de eficiência da escola, medida pelo número de matrículas e aprovações no primeiro ano.

Destacamos que mais reformas foram surgindo em outros estados do país e uma nova literatura educacional foi implementada durante a década de 1920. Com essas reformas, o ideário da Escola Nova começa a chegar ao Brasil: a instrução pública passou a ter outra dimensão, o que configurou uma nova estratégia política, ou seja, o objetivo não era apenas a alfabetização, mas a educação “da inteligência, do coração e das mãos”. Os escolanovistas passaram a promover reformas em alguns estados como, por exemplo, no Ceará, Lourenço Filho; em Minas Gerais, Francisco Campos; na Bahia e no Distrito Federal, Anísio Teixeira.

Constituiu-se um discurso o qual defendia que a educação poderia promover a cidadania. Na década de 1930, houve uma unificação, em âmbito federal, dessas propostas estaduais. A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário passam a constar na Constituição de 1934. Terminologia como “ensino da leitura e escrita” passa a ser utilizada junto com os vocábulos “analfabeto”, “analfabetismo” e “alfabetização”. Houve a ampliação do significado de leitura que, de acordo com Mortatti (2004, p. 65):

[...] por sua vez, passou a ser entendida, não mais como “processo ou habilidade de interpretar o pensamento escrito de outrem”, mas como meio de ampliar as experiências, estimular poderes mentais. Para tanto, foram sendo defendidas e introduzidas nas escolas novas práticas de leitura, que envolviam, dentre outras iniciativas: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura.

Em síntese, nas primeiras décadas do século XX, notadamente na educação paulista, o método analítico foi oficializado. A partir da década de 1930, com os ideais escolanovistas e sob a influência da psicologia, para ensino da leitura e escrita, prevaleciam os métodos mistos e o método global. Surgiram os testes com

objetivo de verificar a maturidade da criança para a alfabetização. Por uma questão social e política, deu-se importância à alfabetização de adultos pelo fato de estar intimamente relacionada com a educação popular; por isso, houve uma expansão da educação primária diante de uma nova ótica política e científica. Apesar de haver maior número de crianças nas escolas, isso não implicou uma redução do analfabetismo, pois, se fossem reprovadas no 1º ano, não eram consideradas alfabetizadas. A taxa de escolaridade, em 1950, entre indivíduos de 7 a 14 anos, era de 36%. A partir dessa década, a alfabetização passou a ter outro significado, pois, conforme Carvalho (2007, p. 16):

[...] cresceram as taxas de urbanização e industrialização e aumentou a matrícula de crianças nas escolas, porém os índices de analfabetismo permaneceram elevados, principalmente nas áreas rurais. O governo federal criou várias campanhas de alfabetização para jovens e adultos cujo objetivo maior era ensinar a decifrar palavras e frases simples [...], “mas a produção contínua de analfabetos causada por sistemas escolares inadequados e condições sociais de extrema desigualdade não cessou”.

O novo sentido de alfabetização passa ser difundido nos meios políticos, educacionais e nas cartilhas de alfabetização. Cabe-nos destacar, a partir da década de 1960, o surgimento de educadores comprometidos com a educação popular e com a educação de adultos. Nesse contexto, Paulo Freire teve fundamental atuação para que houvesse a ampliação do conceito de alfabetização e contribuiu, sobremaneira, com um novo olhar. Os vocábulos “alfabetização”, “alfabetizado”, “analfabetismo” e “analfabeto” tiveram suas significações aumentadas. A alfabetização não mais se restringia à aprendizagem de um código, mas passou a abranger também a “**leitura do mundo**”. Além de propor uma nova forma de alfabetizar, uma concepção de educação que até hoje é muito atual, Paulo Freire (2002, p. 54) criticava a forma como acontecia o ensino nas classes de alfabetização da época, conforme podemos conferir no seguinte trecho:

Esta visão “nutricionista” do conhecimento talvez explique também o caráter humanitarista de certas campanhas latino-americanas de alfabetização. Se milhões de homens e mulheres estão analfabetos, “famintos de letras”, “sedentos de palavras”, a palavra deve ser levada a eles e elas para matar a sua “fome” e sua “sede”. Palavra que, de acordo com a concepção “especializada” e mecânica da consciência, implícita nas cartilhas, deve ser “depositada” e não nascida do esforço criador dos alfabetizandos.

Numa tal concepção é evidente que os alfabetizandos sejam vistos como puros objetos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e não como seus sujeitos. Enquanto objetos, sua tarefa é “estudar”, quer dizer, memorizar as assim chamadas lições de leitura, de caráter alienante, com pouquíssimo que ver, quando têm, com a sua realidade sociocultural.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº. 4.024 e, em 1967, a nova Constituição ampliaria o ensino gratuito e obrigatório para 8 anos de duração. Conforme a Lei nº. 5.692/71, o ensino de 8 anos passou a ser denominado 1º grau. Vale assinalar que a taxa de escolaridade entre indivíduos de 7 a 14 anos de idade chegava a 67%. Este foi um grande progresso, se compararmos com a década de 1950.

Com a intensa urbanização das cidades brasileiras e a demanda por mais escolas públicas, ficou evidente que a educação não era para todos os brasileiros e o acesso à escola das crianças de camadas “sociais menos privilegiadas, com competências linguísticas diferentes da norma culta”, ocasionou um aumento no fracasso escolar:

Na verdade, o discurso oficial pela democratização da escola, seja na direção quantitativa, seja na direção qualitativa, procura responder à demanda popular por educação, por acesso à instrução e ao saber. A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma doação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares, em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola (SOARES, 1988, p. 9).

Nas décadas de 1970 e de 1980, novos fenômenos foram observados em relação à educação. Assim, as:

[...] discussões e análises dos problemas educacionais brasileiros passaram a abranger programaticamente largo conjunto de aspectos — políticos, econômicos, sociais e pedagógicos e a se orientar, predominantemente, por uma teoria sociológica dialético-marxista, divulgada e/ou formulada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas de conhecimento, em especial, a Sociologia, Filosofia, História e Educação (MORTATTI, 2004, p. 69).

Hoje, o termo “alfabetização” é definido no **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa** como: “[De alfabetizar + -ção] S.f. 1. Ação de alfabetizar” (FERREIRA, 2009, 92). Já o termo “alfabeto” tem origem na língua grega e “alfabetizar” deriva desse vocábulo:

A palavra alfabeto deriva das duas primeiras letras do sistema grego, alfa e beta. Alfabetizar, em todas as línguas e em todos os tempos, incluindo os tempos atuais, significa originariamente aprender a usar o alfabeto para escrever e ler. Alfabetizar significa saber identificar sons e letras, ler o que está escrito, escrever o que foi lido ou falado e compreender o sentido do que foi lido ou escrito (OLIVEIRA, 2004, p. 438).

Conforme Soares (2006, p. 47), a definição de alfabetização seria a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. Assim, alfabetizar “é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (Ibid., p. 31). A autora considera a alfabetização como um fenômeno complexo.

Diante da situação de alunos alfabetizados, mas que não conseguem fazer uso dessas habilidades no cotidiano, surge a necessidade de um termo, a fim de nominar essa nova competência, muito necessária à compreensão de uma leitura. O “letramento” é um termo muito recente na literatura educacional brasileira e:

[...] surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele (SOARES, 2006, p. 35).

O vocábulo “letramento” originou-se de um termo em inglês. Sobre o assunto, esclarece Britto (apud RIBEIRO, 2003, p. 51):

A introdução do termo letramento no Brasil resulta, como se sabe, da versão do termo inglês *literacy*, o qual tradicionalmente era traduzido por alfabetização. A opção por dar à palavra inglesa uma nova tradução advém dos sentidos que ela adquiriu devido às novas compreensões do que significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea (particularmente nos países de primeiro mundo, onde a universalização da educação básica já ocorrera há pelo menos meio século) e ao desenvolvimento de pesquisas sobre escrita, compreendendo-a como algo mais que a cópia infiel da fala ou a usurpadora do lugar original desta. Pode-se dizer, portanto, que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento.

Podemos observar que o vocábulo está relacionado à condição de estarmos inseridos em uma sociedade letrada que, a todo momento, demanda funções próprias de grupos que têm a escrita como uma importante forma de comunicação. Nesse sentido, Mortatti (2004, p. 98) acrescenta:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

O ideal é que alfabetização e letramento estejam integrados no momento do ensino da leitura e da escrita. Dessa forma, não podemos deixar de citar o que diz Soares (2006, p. 47):

Precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando. Ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Desse modo, o verdadeiro significado da **alfabetização** é atingido quando o aluno apropria-se desse sistema; contudo, é só no uso social da leitura e da escrita que ele pode mostrar-se realmente **letrado**:

Em consonância com essa concepção de língua, a alfabetização é entendida como um processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e “formais” da língua. Já o letramento se refere a um conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a língua escrita (MINAS GERAIS, 2010, p. 20, v. 3).

Existem variadas formas e graus de letramento, sendo que o indivíduo os desenvolverá conforme as oportunidades que lhe forem apresentadas durante sua vida:

[...] o letramento é desenvolvido mediante a participação da criança em eventos que pressupõem o conhecimento da escrita e o valor do livro como fonte fidedigna de informação e transmissão de valores, aspectos estes que subjazem ao processo de escolarização com vistas ao desenvolvimento do letramento acadêmico. Note-se que, para a criança cujo letramento se inicia no lar, no processo de socialização primária, não procede a preocupação sobre se ela aprenderá a ler ou não, muito presente, entretanto, nos pais de grupos marginalizados (KLEIMAN apud ROJO, 1998, p. 183).

Dessa forma, partimos do princípio de que não basta apenas alfabetizar e tão somente letrar, pois é a conjugação dessas duas práticas que tornam o processo ensino/aprendizagem mais produtivo e prazeroso. Sobre o assunto, Massini-Cagliari e Cagliari (2008, p. 223) afirmam:

Não basta aplicar métodos e técnicas, não basta apenas medir um processo de oferta de oportunidades de aprender. Em primeiro lugar, é preciso conhecer e muito bem tudo o que diz respeito ao processo de letramento. Por exemplo, é preciso conhecer muito bem o que uma pessoa precisa saber para ler e escrever. A história de vida de cada um é muito importante, mas mais importante para a escola é saber o que fazer diante dessa realidade, sobretudo quando o aluno vem com muito pouca experiência de uso da leitura e da escrita.

Para trabalhar o letramento em sala de aula, é importante considerar qual é a vivência de leitura que o aluno tem fora da escola. A escola é considerada como um dos locais em que se promove o letramento. Muitas vezes, porém, não se leva em consideração a realidade do aluno. Surge, desse modo, uma nova visão a respeito da escola, não sendo mais considerada, ingenuamente, como uma instituição redentora, mas como um local de reprodução da ideologia dominante. Tal realidade poderia ser encontrada no fracasso das classes populares que, no que hoje denominamos 2º ano, apresentavam grande índice de reprovação para a etapa seguinte, o que fez surgir a proposta da educação compensatória. Apesar de não tratar da realidade brasileira, podemos citar Bourdieu (apud NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 57), quando se refere ao papel e à função da escola como instituição:

De fato, o sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior — como já ocorreu na primeira metade do século XX — sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a uma crise, percebida, por exemplo, como de “queda de nível”, quando recebe um número cada vez maior de educandos que não dominam mais, no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social (como acontece quando as taxas de escolarização secundária e superior das classes tradicionalmente escolarizadas crescem continuamente, caindo a taxa de seleção paralelamente), ou que, procedendo de classes sociais culturalmente desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural.

A escola brasileira assume outras características com a chegada de um contingente de alunos que não participava, até então, da vida escolar. O ensino de

leitura passa a ter aspectos não só técnicos, mas também políticos. Na busca por uma nova pedagogia, o ensino até então aplicado passa a ser denominado “tradicional”. Há um empenho em trazer novos modelos para solucionar os problemas educacionais.

Com o final da ditadura militar, em 1985, há um processo de redemocratização do país. Acontecem vários movimentos em diversos setores para estabelecer uma nova organização da sociedade brasileira.

Nesse contexto, surgem a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei nº. 9.394/96, que estabeleceu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), iniciativas estaduais e nacionais para resolver a questão do aprendizado da leitura e da escrita.

A Constituição de 1988 estabeleceu o Ensino Médio como obrigatório e estendeu a faculdade de voto aos analfabetos, com o propósito de eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental no Brasil; já a LDB estendeu o conceito de educação, considerando-a como dever do Estado. A Educação Básica passou a ser formada por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Cabe destacar os estudos de Emília Ferreiro e o “construtivismo”, que não constitui proposta de um método novo, mas trouxe muitos questionamentos quanto ao que vinha sendo trabalhado até então; por isso, uma nova concepção de alfabetização passou a designar a aquisição da “lectoescrita” pela criança. Aconteceu, então, uma mudança de paradigma. Sobre isso afirma Ferreiro (1993, p. 29):

Tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados: métodos analíticos *versus* métodos sintéticos; fonético *versus* global, etc. Nenhuma dessas discussões levou em conta o que agora conhecemos: as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Daí a necessidade imperiosa de recolocar a discussão sobre novas bases.

Enfatizamos, nesta pesquisa, que há uma mudança nas bases das discussões no que concerne à alfabetização. Anteriormente, a preocupação era com a forma de ensinar e com o método a ser usado. Com os estudos de Emília Ferreiro,

surge um novo paradigma. O foco desloca-se do ensino para a aprendizagem: o que importa agora é a forma como o indivíduo aprende ou se alfabetiza.

O interacionismo linguístico é outra abordagem que também ganhou destaque no Brasil e relaciona-se ao ensino de língua:

Desse ponto de vista interacionista, “alfabetização” designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividades linguísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda, desse ponto de vista, portanto, a palavra “alfabetizado” designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolam a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita “do mundo” (MORTATTI, 2004, p. 77).

A partir da década de 1990, portanto, a alfabetização passou a ser vista como um processo histórico e social, ressaltando o caráter multidisciplinar que envolve a alfabetização.

Se pensarmos na sociedade brasileira nos dias atuais, o uso da leitura e da escrita é mais necessário do que no início do século passado. Em uma sociedade rural, com poucos meios de comunicação, não se exigia do cidadão comum a leitura. A mudança dessa realidade, desencadeada pelo processo de urbanização, pode ser constatada na ampliação do conceito de alfabetização com o passar dos anos, nos censos demográficos brasileiros.

Desde os primeiros censos realizados no Brasil, havia a preocupação em conhecer a quantidade de pessoas alfabetizadas no país. Até o ano de 1940, o critério adotado baseava-se na declaração da pessoa sobre sua capacidade de ler e escrever o próprio nome. A partir de 1950, o Censo passou a considerar alfabetizada a pessoa que declarasse ser capaz de ler e escrever um bilhete simples em seu idioma. Em 2000, “considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foi considerada analfabeta” (IBGE, 2000).

Vejamos, a seguir, esse processo retratado nas orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundo relatam Harris e Hodces (1999, p. 152):

1951: a capacidade de uma pessoa que sabe ler e escrever uma declaração curta e simples no seu dia a dia e entende aquilo que leu e escreveu.

1957: um *continuum* de habilidades, inclusive de leitura e escrita, aplicadas a um contexto social.

1962: o fato de um indivíduo possuir o conhecimento e as habilidades essenciais que o capacitam a engajar-se em todas aquelas atividades necessárias para que ele tenha um funcionamento efetivo em seu grupo e em sua comunidade, e cujas conquistas em leitura, escrita e aritmética tornam-lhe possível fazer uso dessas habilidades em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

1978: a capacidade que uma pessoa tem para engajar-se em todas aquelas atividades em que [o letramento] é necessário para que ela funcione de modo efetivo dentro de seu grupo e comunidade e também para capacitá-la a continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo matemático em prol de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade.

Podemos observar que o conceito de alfabetização alterou com o tempo. Isso ocorreu, principalmente, por ter havido modificações na sociedade. O indivíduo, hoje, precisa de habilidades na alfabetização e no letramento que não eram necessárias nas primeiras décadas do século XX. As exigências quanto à alfabetização e ao letramento na sociedade brasileira trazem para a escola um papel fundamental, sobretudo para as instituições públicas, que passam a assumir a função de criar a oportunidade para os alunos se tornarem alfabetizados e letrados. Somente adquirindo essas habilidades, o indivíduo poderá integrar-se à sociedade e exercer sua participação social de forma plena:

[...] a **alfabetização** é entendida como um processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e “formais” da língua. Faz parte desse processo, por exemplo, conhecer as letras do alfabeto e as direções (da esquerda para a direita e de cima para baixo) e o alinhamento da escrita na nossa língua. Já o **letramento** se refere a um conjunto de práticas sociais que se constitui na interação que sujeitos ou grupos de sujeitos estabelecem com a

língua escrita. Saber a finalidade dos diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade (como o bilhete, o convite, a propaganda etc.), utilizando esses textos adequadamente de acordo com o que demanda cada situação de comunicação, faz parte do processo de letramento. Obviamente, as concepções de alfabetização e letramento são aqui consideradas tendo em vista os limites e as possibilidades de uma avaliação em larga escala (MINAS GERAIS, 2011, p. 8, v. 2, [grifos nossos]).

Como relatado no item 2.1 e tendo em vista os pressupostos aqui colocados, fica evidente que a escola pública não tem cumprido seu papel. São muitos os alunos que passam por ela e não são alfabetizados. Já foi detectado, por vários setores da educação, que o fracasso escolar se confunde, muitas vezes, com o fracasso na alfabetização.

Assim, para melhor entender o que vem ocorrendo nas salas de alfabetização, torna-se necessário fazer uma investigação que tenha como prioridade a busca da qualidade de ensino, precisamente, em relação à aquisição da leitura e da escrita das classes populares. A avaliação em larga escala tem sido uma das iniciativas assumidas, nesse sentido, pelas instituições nacionais encarregadas de promover a qualidade do ensino.

As entrevistas que realizamos, nesta pesquisa, com gestores, coordenadores e professores servirão também como subsídio para apontar as possíveis causas do fracasso que vem acontecendo no ensino público em relação à leitura.

3.4 UMA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Antes de partirmos para o conteúdo a ser abordado, é importante ressaltar que serão utilizados, no presente item, textos publicados e trechos de entrevistas com representantes de instituições que participam da elaboração do PROALFA. Julgamos pertinente inserir tais comentários da pesquisa por serem esclarecedores para a compreensão dos temas que estamos abordando.

O ato de avaliar faz parte do processo de construção da história do homem. A todo momento, estamos avaliando as atitudes e as ações no dia a dia. Na modernidade, como forma de observar o aprendizado dentro das instituições de

ensino, surgem as avaliações escolares. Com o objetivo de avaliar as instituições, os sistemas e os programas curriculares, além do desempenho dos alunos, surge a avaliação externa à escola. Essa prática de avaliar sistemas e programas educacionais, que teve início em outros países no século XIX, foi implantada no Brasil apenas a partir da década de 1990.

Os sistemas implantados foram modificados com o decorrer dos anos e conforme as necessidades que surgiram. Muitos países tiveram patrocínio inicial do Banco Mundial, que investiu no desenvolvimento dos sistemas atuais.

A história da educação brasileira sempre foi marcada por reformas. A realidade das escolas públicas, entretanto, revelada por meio de avaliações em larga escala, mostra que as mudanças promovidas ainda não foram muito eficazes para promover a qualidade esperada. Por assumir esse caráter de possibilitar mensuração das condições em que se encontram determinadas instituições ou sistemas de ensino, a avaliação externa se fortaleceu na década de 1990. Para melhor compreensão dos processos que emergiram nessa década, é preciso analisar as peculiaridades das duas décadas anteriores. A crise internacional da década de 1970 e a crise das dívidas de 1980 dos países latino-americanos possibilitaram que organismos financeiros internacionais assumissem a renegociação da dívida com uma série de condicionantes. Houve a concentração de esforços na área de educação por ser considerada um setor que acarreta custos “econômicos, sociais e políticos para os países em desenvolvimento” (FIGUEIREDO, 2009, p. 1224).

O processo de institucionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica ocorreu com a Portaria nº. 1.795/94, mas com origem no Projeto Edurural. Como exigência do Banco Mundial, foi instituída uma forma de medir as consequências dos recursos aplicados nas escolas rurais do Nordeste. Assim, surge o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) que, com as alterações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, passou a ser denominado SAEB. Em 1990, ocorreu o primeiro ciclo dessa avaliação, com participação do Estado de Minas Gerais, à época governado por Newton Cardoso.

Na década de 1990, com investimento do Banco Mundial na educação brasileira, implantou-se o “Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais”. Dentre as ações propostas para a promoção da qualidade e a

produtividade, estava o processo de avaliação e o incentivo à concorrência. Em 1992, foi estabelecido o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais pela Secretaria de Estado da Educação, no governo de Hélio Garcia (FIGUEIREDO, 2009, p. 1126).

De acordo com Sousa e Oliveira (2010, p. 803), Minas Gerais foi um dos primeiros estados do país a instituir sistemática própria de avaliação, em 1992. No entanto, o sistema com as características hoje vigentes foi delineado a partir de 2000:

Em Minas, desde 1992, já se faz um trabalho de avaliação. Em 2000, o secretário de educação achou necessário ter um sistema de avaliação que de fato direcionasse para algumas políticas públicas mais efetivas. O trabalho, que Minas já havia construído na área de avaliação, servia como um diagnóstico para a escola ou para o professor na sala de aula, não dava uma visão de sistema. Então, foi instituído o SIMAVE, Sistema Mineiro de Avaliação, composto, no primeiro momento, pelo PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica. Inicialmente, avaliava o 5º ano, o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Os resultados apresentados demonstravam que tinha uma grande defasagem nas habilidades dos alunos referente ao ano que eles estavam cursando, principalmente, em termos de língua portuguesa e matemática, as disciplinas avaliadas (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Dessa forma, Minas Gerais teve como lema a melhoria da qualidade do ensino em uma proposta mais ampla para a educação. A cada dois anos, eram aplicadas avaliações censitárias³ e questionários:

Uma outra fonte de inspiração pode ser encontrada na experiência de avaliação do sistema educacional mineiro desenvolvida durante a gestão de Walfrido Mares-Guia, Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, também responsável pela reforma educacional estadual que contou com a assessoria de técnicos da FCC, do BM e da OIT. Em Minas Gerais, a avaliação do sistema educacional foi considerada como um dos esteios do programa de reforma educacional desenvolvido a partir de março de 1991. Na perspectiva

³A avaliação censitária, em que “todos os alunos realizam o teste, identifica, nominalmente, o nível em que se encontra cada aluno e possibilita intervir em sua aprendizagem de forma pontual e individualizada, se necessário” (MINAS GERAIS, 2010, p. 13, v. 2).

oficial, a reforma objetivava “a melhoria da qualidade do ensino de 1º grau”, a ser construída por meio de cinco prioridades: autonomia da escola; fortalecimento da direção; capacitação e plano de carreira dos professores; avaliação externa do sistema educacional e integração com os municípios (BONAMINO, 2002, p. 63).

A partir de 1998, no governo de Eduardo Azeredo, nas escolas mineiras, foi implantada a progressão continuada. Desde então, as avaliações censitárias aplicadas, cujo lema era a melhoria da qualidade da educação mineira, passaram a ser aplicadas anualmente (GATTI, 2009, p. 14).

No ano de 2000, no governo de Itamar Franco, foi criado pela Secretaria do Estado da Educação o Sistema Mineiro de Avaliação, por meio da Resolução nº. 14, de 3 de fevereiro de 2000, e alterada pela Resolução nº. 104, de 14 de julho de 2000, que instituiu o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB):

O SIMAVE se propõe, como sistema descentralizado, participativo, independente e centrado na escola, a ser implementado por meio de parceria com as instituições de ensino superior do Estado. Em nível estadual, é dirigido por uma Comissão Executiva. Regionalmente, as Comissões Regionais de Avaliação da Educação Pública reúnem representantes das Superintendências Regionais de Ensino, das Instituições Regionais de Ensino Superior responsáveis pelo PROEB, dos municípios, dos profissionais e dos estudantes (BARBOSA apud BONAMINO, 2004, p. 109).

Até o ano de 2003, novos trabalhos com as avaliações surgiram ainda de forma inicial e com preocupações pedagógicas:

Até 2003, mais ou menos, nós implementamos [...] novos trabalhos no Estado. Tentamos fazer um trabalho de forma que o resultado da avaliação pudesse subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas. Algumas escolas começaram a fazer um trabalho mais efetivo outras não, tudo era muito novo, era um sistema que estava sendo implantado em Minas Gerais e era pioneiro ao utilizar a TRI (teoria de resposta ao item). Tal teoria permitia estabelecer parâmetro de comparabilidade. Avaliava-se Língua Portuguesa e Matemática de forma censitária. Então, esse programa foi uma inovação. Entretanto permaneceu apenas nos resultados, pouco se fez em termos de

intervenção pedagógica (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Em 2004, no governo de Aécio Neves, o Estado de Minas Gerais, com a Resolução nº. 469/2003, instituiu o Ensino Fundamental com duração de 9 anos. Assim, o antigo 3º período da Educação Infantil se transformou no 1º ano do Ensino Fundamental⁴:

Quando Aécio assume, a nova secretária, a professora Vanessa Guimarães, procurou compreender o sistema de avaliação, considerando-o bom por trazer indicadores importantes. A secretária decidiu mantê-lo e percebeu que os meninos chegavam ao 5º ano com uma defasagem muito grande na aprendizagem. Considerou ser necessário um trabalho de avaliação, porém nos anos iniciais para identificar as dificuldades dos alunos ainda nos anos da alfabetização. Em 2004, o Estado de Minas Gerais foi pioneiro a implementar o ensino fundamental de 9 anos. Ficou clara a necessidade de avaliar esses meninos que estavam entrando mais cedo na escola, queríamos ver o efeito de mais um ano na aprendizagem do aluno. Ficar um ano na escola a mais brincando, fazendo atividades lúdicas, não justificaria. Surgiu a ideia de se fazer avaliação do ciclo inicial de alfabetização, a qual denominamos PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

O PROALFA teve dois indutores que são fundamentais:

(i) os dados do SAEB, que também são os indutores da pesquisa GERES, apontavam um desempenho muito baixo na leitura dos alunos do 4º ano. Então nos perguntávamos: “Será que existe relação entre baixo desempenho em leitura e a não alfabetização das crianças?” Acho que a avaliação ajuda a responder e a qualificar melhor essa pergunta e nos coloca outras questões. Com isso, você começa a entender melhor esse fenômeno; (ii) a instituição do ensino fundamental de 9 anos. Isso aconteceu para confirmar se essa entrada aos 6 anos favoreceria o processo de alfabetização. Pessoalmente, acredito que haja um terceiro indutor dessa avaliação, que não está no relatório preliminar – a meta de toda criança

⁴ O ensino de 9 anos começou em Minas, no ano de 2003, antes de ser implantado em todo o Brasil, em 2006, pela Lei nº. 11.274, pois já estava sinalizada essa possibilidade na LDB.

alfabetizada até os 8 anos de idade (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Assim, em 2004, as primeiras turmas de Ensino Fundamental com duração de 9 anos começaram a funcionar. Em 2005, foram elaboradas as primeiras avaliações do PROALFA, de forma amostral para o 2º ano:

Então, em 2004, Minas implementou sua 1ª turma do Ensino Fundamental de 9 anos. Em 2005, elaboramos a 1ª avaliação amostral porque havia uma preocupação por parte da gestão da Secretaria de Educação do Estado, naquele momento, de ver realmente os impactos da implementação do Fundamental em 9 anos (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Ao falar da hipótese do fracasso da alfabetização estar relacionado com a falta da especificidade do processo de alfabetização, Soares (2003) afirma que o fracasso escolar, antes constatado em avaliações internas, revela-se por meio das avaliações externas. Muitas das dificuldades enfrentadas pelos alunos para se desenvolverem na escola estão relacionadas com a não alfabetização:

[O fracasso] anteriormente se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, [...] revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA). [...] A hipótese aqui levantada é que a perda de especificidade do processo de alfabetização, nas duas últimas décadas, é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização (SOARES, 2004, p. 9).

Partimos do preceito de que as avaliações externas servem como suporte para as decisões de políticas educacionais, fornecendo dados para direcionar as ações necessárias, a fim de garantir a igualdade de oportunidade a todos os alunos da Educação Básica. Segundo Franco (2007, p. 104), “[...] é inegável que

os dados da avaliação em larga escala oferecem oportunidade ainda ímpar para que se investigue empiricamente as consequências de políticas e práticas educacionais”.

Alguns autores apontam deficiências e interesses diversos na implantação das avaliações em larga escala. Não desqualificam, contudo, a importância desses instrumentos na educação brasileira. Como enfatiza Freitas (2007, p. 981):

[...] não somos contra a existência de avaliação externa. Não somos contra, igualmente, a existência de índices. Mas somos contra o uso da avaliação externa tendo como pano de fundo a “teoria da responsabilização” liberal. A responsabilização pressupõe uma linha direta de pressão sobre os municípios, o que poderá levar a toda sorte de armadilhas para se obter recursos. Prova Brasil, SAEB e IDEB devem ser instrumentos de monitoramento de tendências e não instrumentos de pressão.

A avaliação deve ser usada como uma possibilidade de diagnóstico, com o objetivo de pautar futuras ações, como uma alternativa de monitoramento de ações do governo, das secretarias de educação, das escolas, dos professores e jamais como um instrumento de pressão, o que poderia propiciar um mascaramento quanto à obtenção de bons resultados. A prioridade deveria ser sempre a qualidade da educação e não a mera divulgação de índices. Dessa forma, Sousa e Oliveira (2010, p. 803-804) enfatizam a importância da adequada apropriação dos resultados das avaliações como possibilidade para modificações nas estruturas educacionais:

[...] espera-se que os resultados da avaliação venham a ser apropriados pelos gestores e equipes centrais e regionais das Secretarias de Educação, bem como pelas escolas, havendo menção ainda, por alguns estados, quanto à expectativa de que a comunidade escolar como um todo – envolvendo alunos e pais – venha a se inteirar dos resultados obtidos pelas escolas. Ou seja, há referências de que a avaliação deve iluminar e trazer consequências para a formulação e/ou reformulação das políticas educacionais em relação às suas diretrizes, prioridades e metas, focalizando questões relativas à gestão, ao currículo e à infraestrutura, assim como às propostas e práticas das escolas, particularmente em relação a aspectos que concernem ao desenvolvimento do currículo.

Em seus estudos, os autores constataram, todavia, que a prática de pautar ações a partir dos resultados das avaliações, que acontecem desde o início da década de 1990, ainda não é muito frequente no Brasil. São aproximadamente 20 anos de avaliação, tendo-se já constatado resultados alarmantemente negativos. Por exemplo, é possível se deparar, ainda, com um número significativo de alunos não alfabetizados, o que nos incita a indagar acerca do verdadeiro significado de alfabetização e do letramento na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a respeito da validade dos métodos adotados pelas instituições públicas de ensino.

E quanto ao PROALFA? Será que os resultados têm alterado as práticas e as ações alfabetizadoras das escolas públicas estaduais de Juiz de Fora? Quais concepções educacionais têm motivado estas mudanças? Isso é o que nos interessa responder ao longo do presente trabalho. Apresentaremos um histórico sobre a implementação da proposta.

3.4.1 O PROALFA

O Programa de Avaliação da Alfabetização foi implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e por ela coordenado e supervisionado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, juntamente com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora. A Secretaria do Estado de Educação estabeleceu para as escolas estaduais de Minas Gerais a seguinte meta: “Todos os alunos devem estar alfabetizados até os oito anos de idade”. Desse modo, o PROALFA surgiu, em 2005, como um instrumento para verificar se essa meta foi atingida:

O CEALE constrói os itens. A parte de gráfica é toda da Secretaria de Educação. Quem contrata gráfica, quem aplica o teste, quem recolhe, tudo é a Secretaria de Educação. O CAEd recebe esse material aplicado, faz as análises estatísticas e calcula. A elaboração dos boletins é uma parceria do CEALE com CAEd que fornece a parte estatística. A divulgação dos resultados também é CAEd e

CEALE (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Na avaliação PROALFA, existe o objetivo de diagnosticar, regular e (re)definir rumos, demonstrando a situação em que se encontra a educação, em comparação ao que deveria ser, e ainda apontando as necessárias intervenções no que concerne ao processo de alfabetização e letramento (MINAS GERAIS, 2010), conforme se pode observar no seguinte depoimento: “Acho que o PROALFA tem esse mérito, foi a 1ª avaliação nacional de alfabetização que acabou dando o tom para o que a gente tem, hoje, em nosso país” (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Possuindo características diagnósticas, o PROALFA busca reconhecer os níveis de aprendizagem em alfabetização em que se encontram os alunos, considerando a apropriação da leitura em seus usos sociais.

Por meio de testes, são avaliados alunos da rede pública em seu segundo, terceiro e quarto anos de escolaridade. Além disso, procura intervir na escola a fim de solucionar os problemas detectados (MINAS GERAIS, 2010, p. 12, v. 2).

[...] porque se você não investir na fase inicial da alfabetização, que é o primeiro momento do menino na escola, a idade propícia e processo cognitivo adequado para o aprendizado, fica mais difícil de recuperar (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora em 2012).

Essa avaliação faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação que, por sua vez, é composto por três avaliações: PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização; PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica; PAAE – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar. A primeira avaliação é nosso objeto de estudo. O PROEB avalia as habilidades e as competências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que estão no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública. Já o PAAE consiste em um sistema informatizado que gera provas e emite relatórios para subsidiar planejamento e intervenções pedagógicas. No Estado de Minas Gerais, há

um sistema de avaliação consolidado, com ações e medidas padronizadas há alguns anos. Apresentaremos, a seguir, o histórico da implementação do PROALFA no Estado e as ações mais importantes no decorrer desses anos.

No Anexo 1, Figura 1, estão destacadas as ações realizadas pelo PROALFA em 2005, cuja característica foi amostral. Foram avaliados alguns alunos que estavam no 2º ano do Ensino Fundamental. Um total de 10.685 alunos participou da avaliação: “Como era amostral, nós fizemos a correção aqui mesmo no CEALE.” (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012). Outro participante da pesquisa relata:

Nesse momento, começamos a trabalhar com o CEALE, que é o Centro de Alfabetização de grande relevância no Estado de Minas. Responsável pela produção de itens e pelas análises pedagógicas juntamente com o CAEd. Este último ficou com a parte de leitura estatística, leitura pedagógica, na montagem dos blocos dos caderninhos e elaboração dos boletins. O CAEd começou a trabalhar em parceria com o CEALE, por ser um centro que tinha uma formação mais específica na alfabetização e por já trabalhar com a Secretaria de Minas (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Já em 2006, houve uma ampliação das ações, com a inserção da avaliação censitária para os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Vale lembrar, foi naquele ano também que o PROALFA passou a ser parte do SIMAVE⁵. O número de participantes foi ampliado de 10.685 alunos para 259.734, conforme explicitado na Figura 2 do Anexo 1.

Em 2007, a avaliação expandiu-se também para o 4º ano, com caráter amostral, e são reavaliados, de forma censitária, todos os alunos que não tiveram um desempenho bom na edição anterior, com o objetivo de verificar se o grupo de Baixo Desempenho (BD) tinha melhorado o aprendizado (ver Anexo 2). Assim, naquele ano, além da avaliação amostral no 2º ano, da avaliação censitária no 3º ano, foi realizada a avaliação no 4º ano, com as características mencionadas anteriormente:

⁵ (MINAS GERAIS, 2010, p. 13, v. 3).

[...] o PROALFA começou com uma avaliação amostral no 2º ano, porque, assim, era possível perceber como estavam indo os indicadores de alfabetização dos alunos do 2º ano; no 3º ano, houve uma avaliação censitária de todos os alunos da rede pública; no 4º ano, fazia-se uma avaliação amostral para ver como os meninos estavam para serem avaliados no 5º ano pelo PROEB e foi criada uma quarta avaliação para alunos, que, no ano anterior, no 3º ano, apresentavam baixo desempenho, que eram avaliados novamente após passar pelo Programa de Intervenção Pedagógica e uma assistência com programas mais direcionados. Nessa análise, o que nós percebemos com o último grupo? Que esses meninos conseguiam acompanhar os outros e já passavam para o 4º ano, demonstrando um processo de alfabetização que dava suporte para continuar a trajetória educacional. [...] o PROALFA veio no sentido de ajudar a fazer uma intervenção mais cedo para as crianças (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Em 2008, 2009 e 2010, houve as mesmas ações realizadas em 2007, só alterando o número de participantes em cada etapa (ver Anexos 3, 4 e 5).

3.4.2 Alguns conceitos básicos

Para avançarmos na análise que pretendemos realizar neste estudo, é necessário apresentar alguns conceitos fundamentais. Quando nós, professores de Ensino Fundamental, deparamo-nos com uma avaliação em larga escala, como o PROALFA, não sabemos, de imediato, se tudo o que esse teste implica. Dessa forma, a fim de termos uma melhor compreensão a respeito do assunto, precisamos lidar com alguns conceitos, tais como **avaliação interna, avaliação externa, avaliação em larga escala, avaliação diagnóstica, matriz de ensino, matriz de referência, matriz de avaliação, descritores, item, Teoria da Resposta ao Item (TRI), escala de proficiência, padrão de desempenho**.

No cotidiano escolar, o professor utiliza-se de diversos recursos para avaliar o aprendizado do aluno. Essa avaliação é denominada *interna*; já a *avaliação externa*, aplicada em larga escala, serve de instrumento para diagnosticar as condições em que se encontram alunos de determinadas escolas ou sistema de ensino. Assim:

[...] esse tipo de avaliação [a externa] apresenta três objetivos básicos: (a) a definição de subsídios para a formulação de políticas educacionais; (b) o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; e (c) a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas (CAEd\UFJF, 2008, p. 9).

Os testes de proficiência e questionários são recursos usados pela avaliação em larga escala para avaliar o desempenho escolar e os fatores que influenciam no desempenho:

As avaliações em larga escala usam, como instrumentos, testes de proficiência e questionários, que permitem avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho. Os testes de proficiência são elaborados a partir das Matrizes de Referência. Nas avaliações em larga escala, são elas que indicam o que é avaliado para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade, informando as competências e habilidades esperadas, em diversos níveis de complexidade. Elas são compostas pelas habilidades passíveis de aferição por meio de testes padronizados de desempenho que sejam, ainda, relevantes e representativas de cada etapa de escolaridade e, portanto, não esgotam o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

Torna-se necessário, neste estudo, apresentar a definição de “matriz de referência” ou “matriz de avaliação”:

As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha (CAEd/UFJF – GUIA DE ELABORAÇÃO DE ITEM, 2008, p. 14).

A matriz é formada por um conjunto de tópicos, que estão divididos de acordo com o conteúdo a ser avaliado:

A Matriz é formada por um conjunto de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. Cada tópico ou tema de uma Matriz de Referência é constituído por elementos que descrevem as habilidades que serão avaliadas nos itens, esses elementos são os Descritores (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

A concepção de matriz do PROALFA foi criada no CEALE. Assim, conforme dados presentes no **Boletim Pedagógico PROALFA** (MINAS GERAIS, 2010, p. 21, v. 2):

Como se verá, a matriz se organiza da seguinte forma: na primeira coluna, são apresentados os tópicos, que remetem aos grandes eixos da alfabetização e letramento; na segunda coluna, são apresentadas as competências que reúnem, cada uma, um conjunto de habilidades que são referenciadas na terceira coluna, como descritores; os descritores, por sua vez, são detalhados na quarta e última coluna.

Dessa forma, a matriz de avaliação do PROALFA está organizada em cinco tópicos principais, que serão apresentados a seguir:

1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético: estão agrupadas as competências e habilidades básicas que são necessárias para que a criança consiga desenvolver-se na alfabetização e no letramento. Envolve atividades as quais são, muitas vezes, já trabalhadas na Educação Infantil. São habilidades que antecedem um processo de leitura mais autônomo. Mesmo crianças não leitoras, podem ter desenvolvido essas habilidades em diferentes níveis. É importante a criança conhecer as convenções sobre a escrita alfabética para desenvolver o seu aprendizado da leitura e da escrita. O Quadro 1, a seguir, apresenta a Matriz de Referência do PROALFA:

Tópicos	Competências	Habilidades	Detalhamento das habilidades
T1- Reconhecimento de convenções do sistema alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto	H1. Identificar letras do alfabeto	O aluno deve reconhecer letras do alfabeto apresentadas isoladamente, em sequências de letras ou no contexto de palavras.
		H2. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como os números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação	O aluno precisa diferenciar letras de números e de outros símbolos. Deve reconhecer, por exemplo, um texto que circula socialmente ou uma sequência que apresenta somente letras, entre outros textos ou outras sequências que apresentam letras e números.
	C2. Uso adequado da página.	H3. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.	O aluno deve identificar letras isoladas ou palavras escritas com diferentes tipos de letras: maiúscula, minúscula, cursiva; caixa alta e baixa.
		H4. Conhecer as direções e o alinhamento da escrita da Língua Portuguesa.	O alfabetizando, ao ter contato com um texto (contos, tirinhas, notícias, entre outros), deve identificar a direção formal da escrita: onde se inicia a leitura ou onde se localiza a última palavra do texto. Considerando a tarefa de registro, escrito, espera-se que o aluno copie uma frase respeitando as direções da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita), bem como demonstre o uso correto das linhas, das margens e do local adequado para iniciar a escrita em uma folha.

Quadro 1: Matriz de Referência do PROALFA.

Fonte: **Boletim de Resultado PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

2 - Apropriação do sistema alfabético: diz respeito a habilidades necessárias para que o aluno entenda como funciona o sistema de escrita alfabética. Nesse sistema, está envolvido o processo da codificação e da decodificação. Esse tópico envolve habilidades básicas necessárias para que a criança faça a codificação e a decodificação, procedendo à escrita e à leitura. No Quadro 2, a seguir, continua a apresentação da Matriz de Referência do PROALFA:

Tópicos	Competências	Habilidades	Detalhamento das habilidades
T2- Apropriação do sistema alfabético	C3. Aquisição de consciência fonológica	H5. Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas (consciência silábica)	O alfabetizando precisa identificar o número de sílabas que compõe uma palavra ao ouvir a pronúncia de palavras (monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas) com diferentes estruturas silábicas (CV – consoante-vogal, CCV – consoante-consoante-vogal, CVC – consoante-vogal-consoante, V – vogal, VC – vogal-consoante, ditongo, etc.).
		H6. Identificar sons de sílabas (consciência fonológica e consciência fonêmica)	Ao ouvir palavras ditadas, pertencentes a um mesmo campo semântico ou a campos semânticos distintos, o aluno deve identificar sons de sílabas com diferentes estruturas (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo, etc.) no início, meio ou no final das palavras.
	C5. Leitura de palavras e pequenos textos.	H7. Compreender a função de segmentação de espaços em branco na delimitação de palavras em textos escritos.	O aluno precisa reconhecer o número de palavras que compõe um pequeno texto. Precisa, também, ao observar uma palavra, ser capaz de identificar o número de vezes que ela se repete em um texto.
		H8. Ler palavras	Espera-se, ainda, que palavras compostas por menos de três letras, por exemplo, sejam identificadas como palavras. O aluno deve ler palavras silenciosamente, com apoio de um desenho que as representam. Essa habilidade apresenta palavras em um nível crescente de dificuldade em relação à estrutura silábica, ou seja, sílabas CV, CVC, CCV, V e palavras com ditongo.
		H9. Ler pequenos textos	O aluno deve ler frases e pequenos textos de até 6 linhas, de temas e gêneros mais recorrentes na vida social, localizando informações explícitas neles contidas.

Quadro 2: Continuação da Matriz de Referência do PROALFA.

Fonte: **Boletim de Resultado PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

3 - Leitura, compreensão, análise e avaliação: é o tópico mais amplo da matriz de avaliação. Nele, são apresentadas habilidades necessárias para lidar com a interpretação de texto. Considera-se que a criança já esteja lendo e interpretando textos, o processo de codificação e decodificação já deveria estar vencido. Os

Quadros 3 e 4, a seguir, apresentam a continuação da Matriz de Referência do PROALFA:

Tópicos	Competências	Habilidades	Detalhamento das habilidades
		H10. Localizar informação explícita em textos de maior extensão e de gêneros e temas	<p>O aprendiz precisa identificar, no texto lido, uma informação que se apresenta explicitamente. Essa informação pode estar presente no início, no meio ou no fim do texto.</p> <p>O texto pode apresentar diferentes graus de complexidade dependendo de fatores como: sua extensão (pequena, média ou grande), gênero, tema (mais ou menos usual) linguagem.</p>
	C6. Localização de informações explícitas em textos.		<p>O alfabetizando precisa conhecer gêneros textuais que privilegiam a narrativa, tais como contos de fadas, fábulas, lendas. São avaliadas fábulas, lendas.</p> <p>São avaliadas habilidades relacionadas à identificação habilidades relacionadas à identificação tempo (isolados ou conjuntamente), personagens e suas ações e conflito gerador. É importante evidenciar que, embora o foco de uma avaliação que se referencia na alfabetização e letramento seja o texto, em seus diferentes gêneros, reconhecendo a importância de textos de estrutura predominantemente narrativa como contos de fadas e fábulas, por exemplo, nessa faixa etária, considerou-se necessária a proposição de uma habilidade específica, com o intuito de enfatizar gêneros como os aqui exemplificados.</p>
		H11. Identificar elementos que constroem a narrativa	<p>O aprendiz precisa revelar capacidade de, a partir da leitura autônoma de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão menos frequente, em textos de tema/gênero familiar ou menos familiar.</p>
	C7. Interpretação de informações implícitas em texto	H12. Inferir informações em textos	<p>O aluno deve realizar inferência, o que supõe que seja capaz de ir além do que está dito em um texto, ou seja, ir além</p>

			das informações explícitas, relacionando informações presentes em um texto (verbal, não verbal ou verbal e não verbal) com seus conhecimentos prévios, a fim de produzir sentido para o que foi lido.
--	--	--	---

Quadro 3: Continuação da Matriz de Referência do PROALFA.

Fonte: **Boletim de Resultado PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

Tópicos	Competências	Habilidades	Detalhamento das habilidades
	C7. Interpretação de informações implícitas em texto	H12. Inferir informações em textos	O aprendiz precisa revelar capacidade de, a partir da leitura autônoma de um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão menos frequente, em textos de tema/gênero familiar ou menos familiar. O aluno deve realizar inferência, o que supõe que seja capaz de ir além do que está dito em um texto. Ou além do que está dito em um texto. Ou seja, ir além das informações explícitas, relacionando informações presentes em um texto (verbal, não verbal ou verbal e não verbal) com seus conhecimentos prévios, a fim de produzir sentido para o que foi lido.
		H13. Identificar assunto de texto	O aluno deve demonstrar capacidade de compreensão global do texto. Ele precisa ser capaz de, após ler um texto, dizer do que ele trata. Ou seja, ser capaz de realizar um exercício de síntese, identificar o assunto que representa a ideia central do texto.
		H14. Formular hipóteses	O estudante precisa reconhecer/ antecipar o assunto de um texto a partir da observação de uma imagem e/ou da leitura de seu título.
		H15. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto	O aluno deve identificar, em textos em que predominam sequências narrativas ou expositivas/argumentativas, marcas linguísticas (como advérbios, conjunções etc.) que expressam relações de tempo, lugar, causa e consequência.
	C8. Coerência e coesão no processamento de texto	H16. Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto	O estudante deve recuperar o antecedente ou o referente de um determinado elemento anafórico (pronome, elipse ou designação anafórico (pronome, elipse ou designação de um nome próprio) destacado no texto. Ou seja, deve

			demonstrar que compreendeu a que se refere esse elemento.
		H17. Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição	Ao ler o texto, o aluno deve ser capaz de identificar os efeitos de sentido decorrentes da utilização de recursos gráficos(caixa alta, grifo – itálico, negrito, sublinhado...), do léxico (vocabulário) ou também de identificar o humor ou a ironia no texto, decorrentes desses recursos
	C9. Avaliação do leitor em relação aos textos	H18. Identificar marcas linguísticas que evidenciam o enunciador no discurso direto ou indireto	O aluno deve identificar, em um dado texto, a fala/discurso direto ou indireto. Nesse caso, o aluno terá que demonstrar que reconhece quem “está com a palavra”.
		H19. Distinguir fato de opinião sobre o fato	O estudante deve ser capaz de distinguir um fato de uma opinião, explícita.
		H20. Identificar tese e argumentos	O aluno precisa identificar a tese defendida em um texto e/ou os argumentos.
		H21. Avaliar a adequação da linguagem usada	O aluno deve ser capaz de identificar, por exemplo, marcas de oralidade . exemplo, marcas de oralidade.

Quadro 4: Continuação da Matriz de Referência do PROALFA.

Fonte: **Boletim de Resultado PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, v. 2).

4. **Usos sociais da leitura e da escrita:** diz respeito ao letramento. A preocupação desse tópico está centrada na utilização social da ordem alfabética e da diversidade de gêneros textuais. É importante ressaltar que as avaliações em larga escala abrangem uma área restrita do letramento e só avalia o letramento escolar e uma pequena parte desse letramento. O Quadro 5 mostra os usos sociais da leitura e da escrita:

TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
T4- Usos sociais da leitura e da escrita	C10. Implicações do gênero e do suporte na compreensão de textos	H22. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética	O aluno deve reconhecer a ordem alfabética, tendo em vista seus usos sociais. É avaliado, por exemplo, se ele identifica o local de inserção de um nome em uma lista ou agenda. Verifica-se, também, a capacidade de identificação do local correto de inserção de uma palavra no dicionário, a partir da observação da primeira letra. Espera-se, também, que o aprendiz saiba distinguir os variados suportes que são organizados pela ordem alfabética (dicionário, enciclopédia, catálogo telefônico...).
		H23. Identificar gêneros textuais diversos	O estudante precisa identificar diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, seu circuito comunicativo e suas características linguístico-discursivas. Inicialmente, são apresentados gêneros mais familiares aos alunos.
		H24. Reconhecer finalidade de gêneros textuais diversos	Além de identificar gêneros textuais que circulam na sociedade, o aluno deve reconhecer a finalidade desses textos: para que servem e qual a sua função comunicativa.

Quadro 5: Continuação da Matriz de Referência do PROALFA.

Fonte: **Boletim de Resultado PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

5. Produção escrita: este tópico não tem sido avaliado nas últimas edições do PROALFA, tanto que não está descrito na escala de proficiência que será analisada mais adiante, pois as avaliações têm-se restringido às habilidades de leitura. O Quadro 6 apresenta itens que envolvem a produção escrita:

TÓPICOS	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
T5- Produção escrita	C11. Escrita de palavras		O alfabetizando necessita mostrar capacidade de escrever palavras de diversas estruturas: monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas; oxítonas, paroxítonas, proparoxítonas; com diferentes padrões silábicos (CV, CCV, CVC, V, VC, ditongo, etc.).
	C12. Escrita de frases/ textos		O aluno deve desenvolver a habilidade de produzir frases/ pequenos textos. A escrita de frases pode ser feita a partir da observação de uma imagem. Já a escrita de textos, como histórias, pode ser feita com base na observação de uma sequência de imagens. Outros gêneros mais familiares como lista, convite, aviso ou bilhete, por exemplo, também são solicitados para serem escritos, tendo em vista a definição de suas condições de produção: o que escrever (tema), para quem, para que, em que suporte e local de circulação.

Quadro 6: Continuação da Matriz de Referência do PROALFA.

Fonte: **Boletim de Resultado PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

Desse modo, a “matriz de avaliação” do PROALFA resume-se em 5 tópicos, 12 competências e 26 descritores ou habilidades. O primeiro tópico, com suas respectivas competências e habilidades, apresenta elementos básicos para o processo de alfabetização. À medida que se direciona para os tópicos finais, as habilidades e competências tornam-se mais difíceis e mais elaboradas, com ressalva para os dois últimos tópicos, que são mais específicos. O penúltimo tópico abarca os aspectos sociais da leitura, e o último tópico refere-se à escrita.

É importante ressaltar a diferença entre matriz de avaliação e matriz de ensino, que, em Minas Gerais, está expressa no Caderno 2, que trata das Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. Essa proposta de ensino divide-se em cinco eixos: “compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade” (CEALE, 2004, v. 2). A matriz de ensino é muito mais ampla, abrange os conteúdos a serem trabalhados, enquanto a matriz de avaliação do PROALFA apresenta, especificamente, o que será avaliado.

Para melhor entendimento de como funciona a montagem da avaliação, é preciso compreender o que são os itens:

Item é o nome dado para as questões que compõem a avaliação em larga escala, com uma diferença das propostas em sala de aula, pois o item avalia apenas uma habilidade, aborda uma única dimensão do conhecimento (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

Os itens têm suas especificidades e são elaborados para que o aluno dê uma única resposta. Nas avaliações em larga escala, existem itens dicotômicos e politômicos, os primeiros são aqueles que apresentam duas possibilidades de resposta: o correto e o incorreto; os politômicos caracterizam-se por um conjunto ordenado de respostas, não apenas pela apresentação do fator certo ou errado. No caso das avaliações do PROALFA, usam-se apenas itens dicotômicos. É importante ressaltar que, no processo de alfabetização, existem níveis diversos de desenvolvimento entre o certo e o errado, o que não é contemplado pela avaliação

PROALFA. De acordo com a resposta do aluno, é possível determinar a proficiência do educando para aquela determinada habilidade:

Os itens são elaborados para obter do aluno uma única resposta acerca da habilidade avaliada. A partir da análise das respostas dos alunos aos itens, pode-se calcular sua proficiência para aquela habilidade (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

Cada item é composto por enunciado, suporte e comando. O enunciado leva o aluno a solucionar a questão ou o problema mostrado. O suporte é a forma como o problema é apresentado e pode ser, por exemplo, um gráfico, uma figura, um texto. Comando é a orientação dada ao aluno para conseguir resolver o problema que “[...] deve ser preciso e estar nitidamente atrelado à habilidade que se pretende avaliar, explicando com clareza a tarefa a ser executada” (CAEd/UFJF - PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

Para as alternativas de resposta, os alunos têm 4 ou 5 opções, sendo que a correta é denominada “gabarito”, e as alternativas incorretas são denominadas “distratores”:

São denominadas distratores as alternativas de resposta que não estão corretas, mas que devem ser plausíveis, referindo-se a raciocínios possíveis dos estudantes. Assim, o distrator pode revelar uma competência que não foi adquirida pelo estudante e mostrar o caminho que o professor deve seguir para sanar essa dificuldade. (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

Para a construção do teste, é interessante observar o seguinte relato:

Primeiramente, pegamos as habilidades da matriz e fazemos um levantamento de quantos itens mais ou menos precisamos de cada habilidade. Encomendamos mais ou menos o dobro dos itens do que necessitamos. Se precisarmos de 260, encomendamos 520. É sempre com essa média que trabalhamos. O que fazemos com isso? Recebemos esses itens. É bom termos pessoas diferentes

produzindo para virem ideias novas. Sempre que descobrimos alguém que é bom de serviço, pedimos para vir elaborar uns itens. É bom variar um pouco. Trabalhamos sempre coletivamente, pois é uma política para o Estado, assim, tem que ser uma equipe. Nós selecionamos os itens para fazer uma revisão, uma revisão técnica e uma revisão de linguagem (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Os itens são elaborados por alguns parceiros, mas fica por conta do CEALE a revisão, a encomenda de itens, a orientação pedagógica e a montagem dos blocos de testes:

Nós temos vários parceiros que elaboram os itens. O CEALE é responsável pela questão da revisão dos itens, da encomenda, de toda a parte pedagógica que envolve o item e montagem dos blocos de teste (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Na hora da organização dos itens, são muitos os elementos que precisam ser levados em consideração. Quando um teste chega às mãos de alguma criança, não é perceptível tudo o que envolve a sua elaboração. De acordo com o que está sendo avaliado, é necessário observar alguns elementos:

Existe uma série de critérios para elaboração dos itens. Por exemplo: Por que um item de consciência fonológica não tem palavra escrita? Queremos ver se o menino é capaz de pensar no som. Se colocarmos alguma resposta que demande que o menino leia ou reconheça uma letra, estamos colocando um outro foco: pensar no som e ser capaz de fazer relação fonema grafema. Estaremos pedindo outra habilidade. Então, para cada habilidade, existe uma série de particularidades que precisam ser observadas. Também existem algumas normas para a elaboração de itens. São 3 tipos de item, aquele que é parcialmente lido, o totalmente lido e o não lido. O parcialmente lido apresenta um megafone na pergunta. Por exemplo: “Risque o quadrinho onde os nomes dos 2 desenhos começam com a mesma sílaba”. O menino precisa saber ler. Eu quero saber se ele tem consciência fonológica. É uma série de questões que não são simples, elas parecem simples quando se vê o produto. Quando tentam espelhar isso, saem coisas estranhas, porque não têm o conceito que está norteando aquela aparente simplicidade. É muito difícil simplificar sem incorrer em erro

conceitual (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A parceria entre a SEE, o CEALE e o CAEd é muito estreita. Depois de elaborados os itens, procura-se saber qual será o desenho que terá a avaliação:

Os três parceiros, a Secretaria, o CEALE e o CAEd têm uma interlocução muito estreita e muito sólida. Então, os itens foram elaborados, fizemos a revisão. Na revisão, rejeitamos uns 40% dos itens ou mais. Depois, conversamos com a estatística do CAEd. Nós vamos manter o desenho da avaliação? (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A definição do que seja o desenho da avaliação está relacionada com a quantidade de itens fáceis, médios e difíceis:

O que é o desenho? O desenho seria: quantos itens fáceis, quantos médios e quantos difíceis comporão o teste. Primeiro, seguimos a equipe pedagógica. Participam desta equipe linguistas, pedagogos e pessoas ligadas à literatura. O nosso grupo é bem eclético, porque a alfabetização demanda esses olhares. Com o desenho da avaliação, então definimos como serão os pré-testes. Separamos os itens considerando os fáceis, os médios e os difíceis e os mais adequados para o 2º, o 3º ou o 4º ano. O 2º e o 4º são amostrais e o 3º é censitário. Os itens vão para o pré-teste (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

O pré-teste é uma validação do que se pretende usar para teste. É aplicado em um grupo de pessoas para investigar se há algum problema que pode atrapalhar o entendimento de quem for fazê-lo.

O que é o pré-teste? É uma validação dos itens. Defende-se uma amostra da população com, no mínimo, 100 respondentes por item para verificarmos se aquele item está funcionando bem, se está sendo compreendido e se não há problema. Pode ser que haja algum problema que esteja induzindo uma resposta incorreta

(distratores) do aluno. Pode haver um item que seja muito banal podendo ser respondido com conhecimento prévio. Ou ainda um item que não tenha uma boa discriminação da habilidade que se está querendo medir. É feito um tratamento estatístico. Ao recebermos esses dados estatísticos, é feita uma análise para montarmos o teste (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

O teste é composto por 3 blocos com 8 itens em cada um deles, havendo uma graduação de níveis de dificuldades. Depois de prontos, são enviados para os outros parceiros avaliarem o que foi feito:

Por exemplo, para montar a avaliação do 3º ano, vamos supor 3 bloquinhos de itens, cada um com 8 itens. Graduamos os blocos e os itens pelo nível de dificuldade que apresentaram no pré-teste. Tem de haver uma diversidade de habilidades que estão sendo medidas pelo teste. O teste é montado dessa forma. Posteriormente, enviamos para a SEE, para o CAEd, para a gestão e olhamos novamente (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

O processo de elaboração dos itens e organização do teste é de responsabilidade do CEALE. Para existir a comparabilidade entre os anos de edição e o ano de escolaridade, os itens da avaliação são sigilosos:

Toda essa parte de elaboração de item, seleção dos itens que vão compor o pré-teste, definir quantos itens vão compor o teste são de responsabilidade do CEALE. Também temos que selecionar item do SIMAVE, para ter item em comum no 4º ano com o SIMAVE. Toda a seleção é feita pelo CEALE. Às vezes, temos um universo de 30 itens para escolher 25. Existem umas margens que têm a ver com o próprio modo como a avaliação funciona. É preciso ter itens em comum entre anos de escolaridade e entre anos de edição do teste para permitir a comparabilidade. Por isso, os itens são sigilosos e pedimos para não serem divulgados (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A avaliação do PROALFA é aplicada uma vez ao ano, com itens de leitura; em 2010, foram 28. No dia da avaliação do PROALFA, um dos professores da escola aplica a prova, mas não pode ser o professor da turma avaliada. O aplicador lê as primeiras 14 questões e as restantes são lidas, silenciosamente, pelo aluno. A prova tem a duração de 2 horas, é objetiva, com 4 opções cada questão:

Aplicam-se os testes. Existe toda uma logística, porque tem de colocar dentro de cada malote a quantidade de teste referente ao número de alunos na sala, escola para os mais de 800 municípios de Minas. Isso envolve a Secretaria de Minas. Hoje a Secretaria tem uma base de dados muito organizada. No início, tínhamos que colocar prova extra porque não se sabia a quantidade de aluno em sala de aula. Hoje, sabemos exatamente quantos alunos há na sala, devido à informação da secretaria. O sistema de informação, a base de dados da Secretaria é perfeita, não tem problema. É aplicado o teste. Quem aplica os testes são os próprios professores da rede de ensino, não tem aplicador externo. A Secretaria de Minas não paga aplicador externo. Esse material vem para Juiz de Fora, nós processamos, fazemos a análise estatística e enviamos os resultados para a Secretaria (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Em Juiz de Fora, o PROALFA é aplicado em todas as escolas estaduais de Minas Gerais que atendem o primeiro segmento do Ensino Fundamental desde sua implantação. Essa proposta de avaliação passou, paulatinamente, a ser adotada também em escolas municipais do Estado. O perfil é o mesmo: amostral no 2º e no 4º anos, censitária no 3º e no 4º anos para os alunos com baixo desempenho quando estavam no 3º ano.

Retornando aos conceitos para entender o PROALFA, é importante ressaltar que a **Teoria da Resposta ao Item** é uma modelagem matemática usada pela estatística para análise dos dados. Suas principais características são a comparabilidade e a interpretação pedagógica dos dados:

A teoria da resposta ao item (TRI) é uma modelagem matemática. Tem duas principais características que a torna tão popularmente aplicada. A primeira delas é que permite comparar resultados entre avaliações de diferentes períodos de tempo, se estiver dentro de uma mesma métrica. Então uma das grandes vantagens é essa

comparabilidade que tem muito apelo político e estratégico, possibilitando observar a evolução do Estado, do município e da escola. A primeira característica da TRI é a comparabilidade, coisa que, pela teoria clássica de teste, você não consegue. A segunda característica é a interpretação pedagógica do resultado. O que significa, por exemplo, ter uma proficiência de 200? Torna possível interpretar esse resultado, o que é essencial para o trabalho do professor. Além de saber quantos alunos existem em cada padrão, é possível saber o que o aluno faz naquele padrão. Existe a possibilidade, por exemplo, dos professores de escolas diferentes se comunicarem. O professor consegue ver o percentual e as capacidades do aluno em determinado padrão (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A utilização da TRI, no Brasil, começou, em 1995, por meio do SAEB. Pelo fato de o PROALFA usar essa metodologia, torna-se necessário não fazer a divulgação de alguns dos itens, para ser possível a comparabilidade:

Aqui acontece o seguinte: na concepção inicial do PROALFA, os itens do 3º ano eram todos divulgados, tanto que era caderno único. Os itens do 2º ano e do 4º ano não eram divulgados por causa da TRI. Uma das características da TRI é que, para manter uma escala, é preciso ter itens comuns com a avaliação anterior. Se divulgar tudo, não é possível manter os itens. Então temos que amarrar essa escala; por isso, não divulgamos (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

As avaliações do PROALFA do 2º e do 4º ano tinham itens que não eram divulgados; já os do 3º ano eram abertos. No decorrer do tempo, passou-se a comentar apenas alguns itens da avaliação do 3º ano:

O que me garantia a amarração da escala eram os itens do 2º ano e de 4º ano; a de 3º ano era toda aberta. As vinte e poucas questões do 3º ano eram todas comentadas pelos professores. De uns tempos para cá, nós passamos a comentar alguns itens, não todos. Exatamente para ter uma reserva para colocar itens comuns entre as avaliações, para conseguir manter essa escala. Quanto mais itens, mais exata ficará a medida. É por isso que, no 2º e no 4º ano, a minha quantidade de itens é muito superior ao 3º ano, que é caderno único. Os itens são embaralhados dentro dos cadernos de prova

para que um aluno não copie do outro (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A escala de proficiência ou escala de conhecimento é um recurso usado para enquadrar os alunos em uma métrica de 0 até 1000, de acordo com o desempenho do aluno. Dessa forma:

O processo de interpretação da escala de conhecimento é a tradução dos resultados da medida da habilidade em termos de seu significado cognitivo e educacional. Desta forma, especialistas das áreas avaliadas, utilizando as proficiências dos alunos e os parâmetros dos itens, interpretam o que significa pedagogicamente estar em determinadas categorias de desempenho, ou seja, o que os alunos, cujas proficiências localizam-se em cada nível, são capazes de fazer (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

De posse do entendimento de alguns conceitos, é importante definir e compreender a **Escala de Proficiência** do PROALFA, essencial para compreender o resultado de uma avaliação em larga escala. Saber interpretá-la é identificar quais habilidades e competências em alfabetização e letramento o aluno já adquiriu. A Figura 1 apresenta a Escala de Proficiência do PROALFA:

Figura 1: Escala de Proficiência do PROALFA.

Tópicos	Competências	Menor	200	250	300	350	400	450	500	550	600	650	Menor
		200											700
T1. Reconhecimento das Convenções do Sistema Alfabético	C1. Identificação de letras do alfabeto.												
	C2. Uso adequado da página.												
T2. Apropriações do Sistema Alfabético	C3. Aquisição de consciência fonológica.												
	C4. Reconhecimento da palavra como unidade gráfica.												
	C5. Leitura de palavras e pequenos textos.												
T3. Leitura: compreensão, análise e avaliação	C6. Localização de informações explícitas em textos												
	C7. Interpretação de informações implícitas em textos												
	C8. Coerência e coesão no processamento de textos												
	C9. Avaliação do leitor em relação aos textos												
T4. Usos Sociais da Leitura e da Escrita	C10. Implicações do gênero ou suporte na compreensão de textos.												

Fonte: **Boletim Pedagógico do PROALFA** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

Conforme o relato de um profissional do CAEd, podemos entender como é construída a Escala da Proficiência e quais são os recursos utilizados para construí-la:

Quando você utiliza a TRI (Teoria de Resposta ao Item), você já cria a escala, é inerente ao processo. Quando “rodamos” o programa, gera-se uma escala com a média “zero” e o desvio-padrão “um”. Então, se fôssemos adotar essa escala original, a gente teria proficiências negativas, porque vai de “menos” infinito até “mais” infinito. É uma curva normal, a média está em ZERO e temos metade dos alunos abaixo de zero e metade acima de ZERO. Seria meio estranho chegar em uma escola e dizer que a proficiência dos alunos é menos UM. Para acabar com esse número negativo, multiplicamos por algo e somamos com algo. No caso do PROALFA, multiplicamos por 100 e somamos com 500. Normalmente, multiplicamos por 50 e somamos 250, mas ficaria muito parecida com a escala do SAEB, que é usada no PROEB. Para não ter essa comparabilidade, pois são escalas diferentes, nós resolvemos dobrar a escala. Assim, mostramos para os professores que a escala do PROALFA é diferente daquela do PROEB. Essa escala do PROALFA foi definida

em 2005 (Representante do CAED em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A interpretação da Escala de Proficiência é muito importante por trazer elementos para os profissionais que atuam em sala de aula ou na escola. A partir da escala, é possível perceber quais são as habilidades adquiridas pelos alunos:

[É importante] a produção de textos adequados aos principais interessados nos resultados, tendo como leitores prioritários os educadores, mas dirigidos, também, a gestores, famílias, especialistas, dentre outros. Essa etapa de comunicação e publicidade dos resultados é de fundamental importância, para que a escala cumpra seus objetivos principais. Portanto, a escala deve estar organizada e disposta de modo a refletir os desafios de cada etapa da aprendizagem, de cada série avaliada, de cada etapa do desenvolvimento cognitivo típico do conteúdo (dimensão) que avalia. (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

A escala traz diversas informações para os profissionais que a interpretam e serve para as avaliações do 2º, 3º e 4º anos. Não é possível medir o conhecimento com uma fita métrica, então, utiliza-se a escala:

A altura é direta, pego uma fita métrica e meço. É diferente do conhecimento que é latente não tem como medir o conhecimento diretamente com a pessoa. Tenho de me valer de um instrumento que, no caso, é o teste (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Existe uma ferramenta que é muito importante para calcular, denominada TRI e que torna possível a criação de uma Escala de Proficiência:

É muito simples entender a Teoria de Resposta ao Item, pois coloca na mesma métrica o aluno e o item. Então, a interpretação é direta. Não poderia falar que o aluno avançado está aqui, não é, porque tem uma quantidade de itens que ele não faz. É possível quantificar o conhecimento e o número de dificuldade do outro. O complexo é a

parte estatística até chegar aqui. A partir daí, é tranquilo. É por isso que precisamos fazer oficinas nos Estados em que aplicamos avaliações, explicando para os professores como que funciona esse processo, porque entender como funciona é simples. Não tem como calcular a proficiência usando caneta, usando o computador ou uma planilha do *Excel*. Tem que ter um *softwer* específico; aí é modelagem matemática. Isso é complexo, necessidade estatística. Entender como funciona e o que é a proficiência é simples (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A escala de proficiência é o que poderíamos considerar como o entrecruzamento entre o que é avaliado e o nível no qual se encontra o aluno. Em um eixo da escala, configuram-se as competências adquiridas ou aprendidas pelo aluno e, em outro eixo, explicita-se a nota. O interessante é poder enquadrar ou posicionar a criança dentro de um *continuum* do mais baixo ao mais alto, partindo do 0 até 1000. O resultado varia conforme as competências desenvolvidas pelos alunos, começando pelas mais simples em direção às mais complexas:

Em avaliações educacionais, a proficiência é uma medida que representa um determinado traço latente (aptidão) de um aluno; assim sendo, podemos dizer que o conhecimento de um aluno em determinada disciplina é um traço latente que pode ser medido através de instrumentos compostos por itens elaborados a partir de uma matriz de habilidades (CAEd/UFJF – PORTAL DE AVALIAÇÃO DO CAEd, 2013, n. p.).

Como podemos observar, na Figura 1, na Escala de Proficiência da avaliação do PROALFA no ano de 2011, no eixo vertical, estão os tópicos ou temas com algumas das competências previstas na “matriz de referência”, enquanto que, no horizontal, está a pontuação proporcional à escala. Vale lembrar que, em Minas Gerais, foi construída a sua própria escala de proficiência em alfabetização, pois não existe ainda uma escala dessa em âmbito nacional:

Avaliar a alfabetização é muito recente. Ainda não há uma escala de alfabetização nacional como existe no Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foi conseguido por meio do SAEB. Minas Gerais tem a sua própria escala de alfabetização, assim como os demais Estados que avaliam a alfabetização pela TRI. Não existe uma escala comum no Brasil, talvez venha a ter (Representante do CAEd).

A existência de uma escala permite a comparabilidade e a interpretação dos dados:

A intuição é aquilo que o professor tem em sala de aula quando aplica uma prova. Sabe o que a turma faz, mas não consegue conversar com o professor de outra escola mesmo que ele tenha a mesma disciplina, porque as provas foram diferentes, uma pode ter sido mais fácil e a outra mais difícil. Não há esse diálogo. Então, essa interpretação é muito importante, traz a possibilidade de um diálogo com todas as escolas e com todo o sistema de ensino. Por exemplo, numa reunião com secretários de diferentes municípios, quando se fala de percentagem de alunos em determinado padrão, todos sabem do que se está falando (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Os testes são ajustados à maioria dos participantes. São feitos de acordo com o grupo que comporta um número maior de pessoas. Assim, quanto mais próximos os indivíduos estiverem da maioria, maior será a precisão do teste:

No caso do PROALFA, a precisão é muito grande na faixa mediana, o teste é concebido dessa forma. Nas extremidades, temos menos itens. Por ter menos pessoas, o erro de medida é um pouquinho maior. Isso é uma característica de construção do teste, não tem como ser diferente. Esse é um teste ajustável à população. Está aqui e os itens estão prá cá. O teste está muito difícil para essa população? Procuramos fazer junto com a equipe pedagógica. O primeiro teste nós temos uma referência sobre avaliações anteriores. Depois em uma segunda aplicação, passamos para eles como o teste ficou. Vamos ajustar, colocar mais itens para cá porque tudo tem parâmetro (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A partir do posicionamento na Escala de Proficiência, o aluno pode ser enquadrado em *padrões de desempenho*. No caso do PROALFA, os padrões são denominados “Baixo”, “Intermediário” e “Recomendado”. Os padrões de desempenho para a Língua Portuguesa, conforme dados presentes na Tabela 2, são os seguintes:

Tabela 2: Padrões de desempenho em Língua Portuguesa.

Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa			
Etapas de Escolaridade	Baixo	Intermediário	Recomendado
2º Ano Ensino Fundamental	até 350	350 a 450	acima de 450
3º Ano Ensino Fundamental	até 450	450 a 500	acima de 500
4º Ano Ensino Fundamental	até 500	500 a 600	acima de 600
Baixo Desempenho	até 500	500 a 600	acima de 600

Fonte: **Boletim Pedagógico PROALFA 2010** (MINAS GERAIS, 2010, v. 2).

Em relação à escala dos padrões de desempenho para a avaliação censitária aplicada no 3º. ano do Ensino Fundamental, podemos considerar a seguinte organização:

Tabela 3: Padrões de desempenho do PROALFA – 3º ano do Ensino Fundamental.

Padrões de desempenho	Ponto da escala
Baixo	Até 450
Intermediário	De 450 a 500
Recomendado	Acima de 500

Fonte: **Boletim Pedagógico PROALFA 2010** (MINAS GERAIS, 2010, p. 29, v. 3).

Espera-se que o resultado da escola seja o melhor possível, isto é, com maior número de alunos no padrão recomendado:

Os padrões de desempenho foram definidos em função de uma metodologia para estabelecer esses padrões. No caso de Minas, são 3 os padrões de desempenho. Para construí-lo, pegamos todos os itens da avaliação. No caso do 3º ano, pegamos todos os itens da avaliação do 3º ano e observamos em que faixa da escala de proficiência está o parâmetro de dificuldade do item. Então, quando ordenamos todos os itens pelos seus descritores e pelas suas dificuldades, observamos o percentual de alunos que tem nas faixas, faz-se os cortes, por habilidades. Aí é função da equipe pedagógica (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Os dados fornecidos envolvem questões estatísticas e pedagógicas. É muito importante a conciliação dos dados para uma melhor interpretação e a definição do padrão de desempenho:

A parte estatística fornece esses dados para a equipe pedagógica. Mostramos quais são os itens fáceis e os difíceis e em que faixa eles estão. A equipe pedagógica faz os cortes em função disso: até determinada faixa, as habilidades são muito simples. Então, isso é básico: de determinada faixa até outra, a habilidade é mais específica. Então, esse é o intermediário. Essas outras exigem mais do aluno, aqui o aluno já é proficiente. A definição do padrão de desempenho é uma análise conjunta da parte estatística com a parte pedagógica (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Com base nos dados das avaliações censitárias no 3º ano, no **Baixo Desempenho** estão os alunos que atingiram a pontuação abaixo de 450, ou seja, as competências próprias dessa faixa ainda são rudimentares para o processo de alfabetização. No **Desempenho Intermediário**, os alunos encontram-se entre 450 e 500 da escala de proficiência. Nessa faixa, os alunos apresentam habilidades de alfabetização, mas essas precisam ser aprimoradas para o processo se consolidar. No **Desempenho Recomendado**, encontram-se os alunos acima de 500 na escala

de proficiência (Figura 1). Nessa faixa, a criança já pode ser considerada com capacidades para leitura que, no entanto, precisam ser ampliadas:

A gente sempre fornece uma média para a escola se posicionar. Como toda medida, a gente tem que analisar não só a posição através de média, mas a variação. [...] o padrão de desempenho nos dá a ideia de variação dentro da escola, ou seja, quantidade de aluno que eu tenho em cada padrão de desempenho. A ideia é ter uma média alta e pessoas bem concentradas em torno dessa média, isso é equidade. Se a média é boa, se os percentuais de alunos em torno da média estão muito altos e a variação for pequena, é um bom resultado para a escola. É uma escola que tem equidade. Porém, se houver muita variação, a média pode até estar boa, mas a variação está muito grande. Com, às vezes, uma turma muito boa e a outra muito ruim, é sinal que a escola não está conseguindo a equidade. A análise do resultado que chega até a escola tem que levar em consideração a média da escola e variação dos alunos nos padrões de desempenho (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Quando os dados chegam à escola, precisam ser interpretados e analisados para que tenha razão de ser a produção de todos os resultados. Surgem, novamente, os questionamentos: qual o impacto dos índices aferidos pelo PROALFA no processo de (re)construção das práticas e ações didáticas e pedagógicas escolares? Quais são os limites e possibilidades de implementação de novas ações educativas que objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades concernentes ao processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas estaduais de Juiz de Fora?

No capítulo que se segue, procuraremos analisar, de forma concreta, como a “escola” se apropria dos resultados e como isso é decisivo para uma mudança de prática em sala de aula.

4 A PESQUISA

Recordo-me que era uma turma de primeira série, o que hoje seria 2º. ano do Ensino Fundamental. Havia ali alunos de 6 a 16 anos de idade, alguns com muitas dificuldades, outros que tinham muito gosto e esperteza para aprender. Eram alguns alunos negros, outros bem loirinhos e branquinhos; alguns com histórico de repetência e evasão, outros enfrentavam pela primeira vez a escola. Havia alguns alunos católicos, evangélicos e outros, cujos pais não tinham nenhuma religião definida. Alguns alunos eram novatos. Era uma turma bem diversificada, mas existia uma cooperação entre eles que era, muitas vezes, surpreendente, principalmente quanto ao aprendizado. Cada aluno daquela turma tinha uma característica própria. Aline era uma menina muito loirinha, miudinha, conversadeira e alegre. Sua mãe era negra, bem gorda e sempre dispensava muito carinho à filha. Aquela menina, como os outros colegas da turma, tinha bastante preocupação com os outros. Já no final do ano, enquanto todos estavam fazendo suas atividades bem concentrados em suas carteiras, Aline se aproximou, com uma correntinha de bolinha, era uma bijuteria, mas que tinha muito significado para ela e disse: “Vou colocar essa correntinha em sua bolsa para que você sempre se lembre de mim”. Outro dia, abrindo a minha bolsinha de lápis que usava naquela época, deparei-me com a correntinha que aquela aluna deixou em minha bolsa. Que significado teve para ela uma professora? Como estarão aqueles alunos? Qual a importância que o professor tem na vida de um indivíduo? O que pode fazer a diferença? Será que há algo que o professor oferece que faz a diferença na vida do aluno?

Existe muita produção no campo da alfabetização e letramento. Muitos estudos foram feitos no decorrer dos últimos anos; entretanto, o que tem realmente chegado aos professores? Entre essa vasta produção, o que é pertinente à sala de aula e como o professor consegue selecionar o que trabalhar diante do pouco tempo que possui? A academia tem muita produção, mas, muitas vezes, os professores não têm acesso a essas pesquisas.

Daí a importância de se conhecer o que dizem os gestores, os coordenadores e as professoras, qual o olhar deles sobre esse processo de avaliação em larga escala que, de repente, invadiu a escola, a sala de aula, muitas vezes, obrigando-os a novas rotinas que não faziam parte do que consideravam necessário para o bom andamento do trabalho e, frequentemente, nem mesmo de suas crenças sobre ensino-aprendizagem. Assim, esse é o assunto que examinaremos nesta seção.

4.1 METODOLOGIA

Em um trabalho de pesquisa, a metodologia aplicada é de fundamental importância para o bom andamento da investigação. Serve como subsídio para o

pesquisador no processo de observação, registro e análise do objeto investigado. Contudo, não se pode perder de vista que a pesquisa em educação é um processo contínuo e ininterrupto, que exige avaliação e reavaliação constantes, pois o seu objeto está sempre em mutação. Por conseguinte, flexibilidade e perspicácia no olhar de quem está impetrando uma investigação nessa área são fundamentais. Além disso, a pesquisa dessa natureza constitui-se em um processo dialético ao ter no outro a oportunidade de diálogo que permite a reconstrução de sentidos e o estabelecimento de novos paradigmas.

A pesquisa de caráter qualitativo pode parecer, em princípio, fácil de ser realizada; entretanto, por estar no âmbito da subjetividade, é muito mais difícil de ser comprovada por dados: “O mínimo que temos de reconhecer é que a pesquisa qualitativa é muito mais difícil, problemática e arriscada que a pesquisa quantitativa” (DEMO, 2006, p. 125).

Os resultados obtidos são imbuídos de respostas a questões subjetivas que dependem da esfera nas quais foram produzidos. Mas o autor adverte: “Podemos também recorrer ao argumento de que toda subjetividade não é apenas subjetiva, mas mostra naturalmente traços comuns. Nada é tão subjetivo que não possa ser encontrado também em outras pessoas” (Ibid., p. 118). Dessa forma, a partir dos traços subjetivos, podemos encontrar padrões objetivos que estão presentes no grupo que analisarmos qualitativamente.

As etapas metodológicas para investigar os impactos dos resultados do PROALFA e seus efeitos no redimensionamento da educação escolar pública estadual de Juiz de Fora, entre os anos de 2009 e 2011, serão descritas a seguir.

Inicialmente, fizemos um levantamento, um estudo e uma análise bibliográfica sobre temáticas referentes à avaliação em larga escala e aos conceitos/práticas/métodos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental para construirmos um arcabouço teórico. Este teve como objetivo subsidiar a relação entre alfabetização, letramento, avaliação em larga escala, a partir da coleta e análise dos boletins e dados do PROALFA concernentes às 5 escolas da rede pública estadual de Juiz de Fora: 3 que tiveram, entre os anos de 2009 a 2011, um desenvolvimento quantitativo do índice avaliativo e outras 2 (duas), um decréscimo de seus resultados na

avaliação. Julgamos esse número de escolas suficiente para obter um estudo de caso.

Com base nesses pressupostos, partimos para as entrevistas realizadas com profissionais que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, objetivando conhecer os aspectos pedagógicos que estão envolvidos no que vem sendo apresentado, tais como a avaliação do PROALFA e os impactos desse instrumento na prática e ação escolar.

Nesta pesquisa, entre os profissionais, consideramos os professores do 3º ano do Ensino Fundamental, os diretores, os coordenadores e os profissionais da escola que aplicaram a referida avaliação. Assim, entrevistamos um total de 5 diretores, 7 coordenadores, 9 professoras do 3º ano e 4 profissionais que aplicaram a prova, conforme pode ser observado na Tabela 4:

Tabela 4: Demonstrativo de total de profissionais entrevistados.

Profissional/Escola	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Total
Gestor escolar	1	1	1	1	1	5
Coordenador	1	1	3	1	1	7
Professor do 3º ano	2	1	2	2	2	9
Aplicador da prova	1	1	0	1	1	4
Total	5	4	6	5	5	25

Fonte: Elaborada pela autora a partir do número de pessoas entrevistadas (2012).

Para maior esclarecimento sobre os aspectos pedagógicos que envolvem o PROALFA, realizamos, ainda, entrevistas com profissionais do CAEd, do CEALE e da SEE. Além dos dados coletados em *sites* oficiais, solicitamos à SEE algumas informações específicas sobre os resultados das escolas estaduais de Juiz de Fora, os quais foram inseridos no corpo do trabalho.

Enfim, no total, como fontes primárias, foram utilizados os boletins emitidos pelo PROALFA às referidas escolas; a proposta pedagógica que constitui o SIMAVE/PROALFA; o Projeto Político-Pedagógico e o Currículo Escolar de Língua Portuguesa das séries iniciais do Estado de Minas Gerais; as entrevistas com gestores, coordenadores, professores, profissionais do CEALE, do CAEd e da SEE.

As entrevistas foram gravadas e transcritas a fim de obtermos uma categorização, com “análise de pesquisa por intermédio dos núcleos de

significação” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 232). Não perdemos de vista as circunstâncias em que se encontravam as escolas e os indivíduos no momento da realização das entrevistas, o que nos permitiu reconstruir os sentidos, na medida em que pudemos direcionar novos olhares sobre o mesmo objeto.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas com perguntas gerais para todos os profissionais; outras, com o objetivo de indagar acerca de situações próprias de cada função. As perguntas e o termo de consentimento estão, respectivamente, nos Anexos 6 e 7 desta dissertação.

Após a coleta e a organização das entrevistas, fizemos uma categorização das respostas, tendo em vista maior ou menor proximidade com as teorias atuais. Em seguida, foi realizado um entrecruzamento entre as respostas e os resultados das escolas pesquisadas no PROALFA. Por fim, fizemos a triangulação dos dados obtidos, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 61), [...] “é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção”. Explicitamos essa comparação por meio de quadros conceituais.

A seguir, apresentaremos a situação das escolas que foram escolhidas para a pesquisa, com base, particularmente, nos resultados apresentados nos gráficos do PROALFA.

4.2 DADOS PRÉVIOS

Antes de analisarmos as entrevistas com os profissionais envolvidos na pesquisa, é necessário empreendermos a observação dos resultados do PROALFA em todo o Estado de Minas Gerais e, particularmente, no município de Juiz de Fora, o que faremos por meio de gráficos.

No Gráfico 1, a seguir, temos a apresentação da média de resultados tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais de todo o Estado de Minas Gerais:

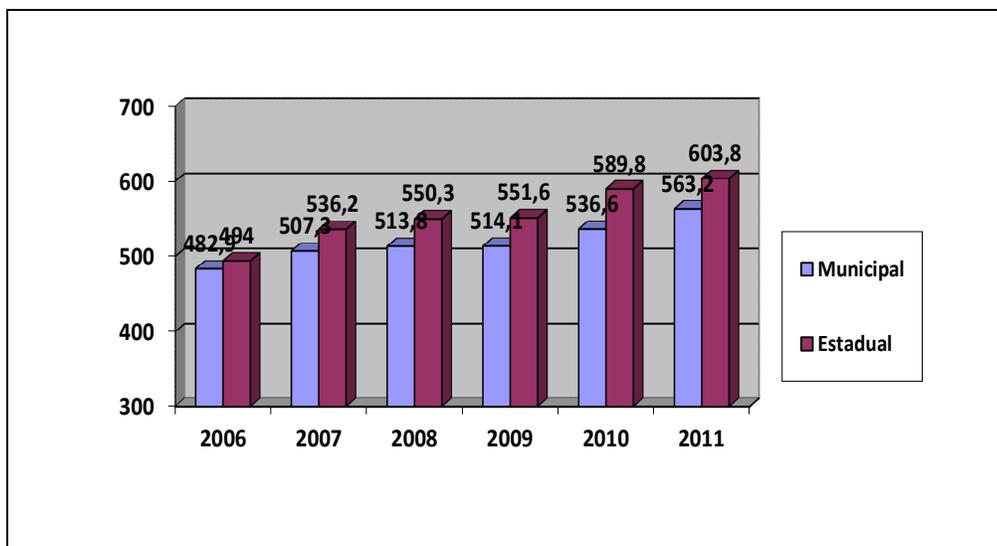


Gráfico 1: Demonstrativo dos resultados do PROALFA no 3º ano do Ensino Fundamental para todo o Estado de Minas Gerais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do resultado apresentado no **Boletim Pedagógico PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, p. 20, v. 3).

Podemos observar, no Gráfico 1, que, desde a implantação do PROALFA, tanto nas escolas municipais quanto nas estaduais, a cada ano, o desempenho geral dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental tem melhorado. No início, a grande maioria das escolas não conseguia se enquadrar no nível desejável de desempenho, ou seja, não atingia a pontuação 500 na proficiência, uma realidade somente concretizada em 2007. A superioridade das escolas estaduais sobre as municipais, no entanto, é uma constante no decorrer dos anos. O Gráfico 2 apresenta os resultados do PROALFA no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas de Juiz de Fora:

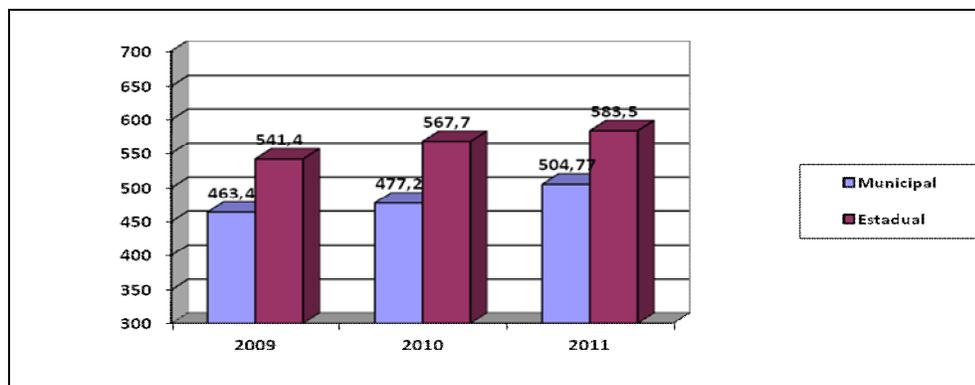


Gráfico 2: Demonstrativo dos resultados do PROALFA no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas de Juiz de Fora.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do **Boletim de Resultados PROALFA 2010** (MINAS GERAIS, 2011, p. 20, v. 3).

Desse modo, tal como no Estado de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora, o desempenho dos alunos do 3º ano das escolas tem melhorado com o passar dos anos, como pode ser confirmado no Gráfico 2. Comparando o mesmo período com o gráfico de Minas Gerais, como já destacamos anteriormente, podemos perceber que os resultados obtidos em Juiz de Fora são inferiores aos conseguidos em todo o Estado. Vale lembrar que as escolas municipais de Juiz de Fora só passaram a participar do processo avaliativo do PROALFA no ano de 2009.

No início da nossa pesquisa, existia a pretensão de comparar as escolas estaduais de Juiz de Fora com as municipais; contudo, pelo fato de as escolas municipais terem um histórico breve de experiência nas avaliações do PROALFA, optamos somente pelas estaduais.

Foram cinco escolas estaduais selecionadas para fazer parte do *corpus* desta pesquisa. O nosso objetivo foi comparar os dados coletados por meio de entrevistas com aqueles recolhidos por intermédio de outras fontes, como, por exemplo, o Boletim de Resultados, a fim de compreender o impacto dos resultados do PROALFA na prática e cultura escolar. Podemos verificar, no Gráfico 3, a seguir, o percurso de cada escola pesquisada. Os nomes das instituições foram retirados para não haver identificação. Cada número no eixo horizontal representa uma escola da Rede Estadual de Juiz de Fora e cada tom representa o índice anual obtido pela mesma, no período de 2009 a 2011:

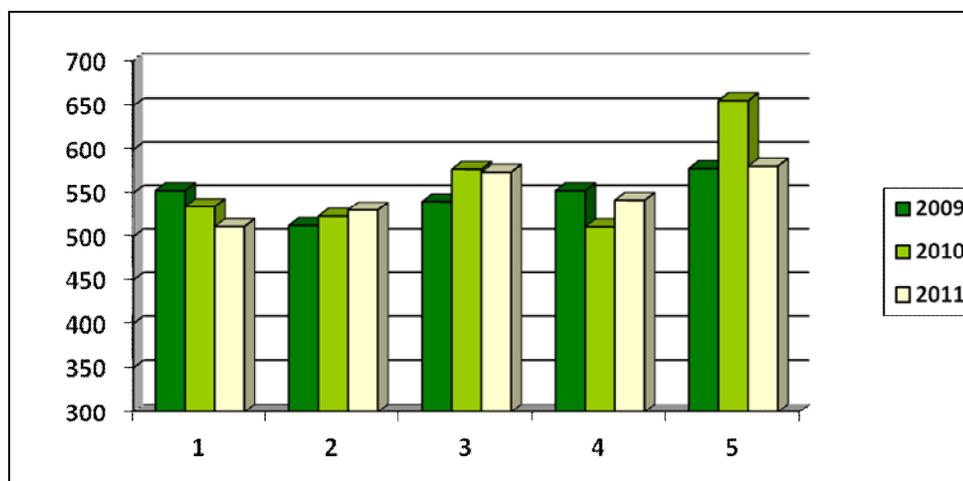


Gráfico 3: Resultados no PROALFA no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas no período de três anos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do **Boletim de Resultados** e *site* do PROALFA (MINAS GERAIS, 2011, v. 2).

Conforme podemos perceber, 3 escolas atingiram um índice desejado no período de 3 anos, as outras duas obtiveram resultados inferiores a outros anos. A Escola 1 apresenta um declínio constante em seu resultado no período analisado. A Escola 2 teve uma melhora gradual. A Escola 3 revelou uma grande melhora no segundo ano analisado, mas apresentou um ligeiro declínio no último ano. A Escola 4 decaiu, consideravelmente, no segundo ano de aplicação do PROALFA, mas melhorou no ano seguinte, não conseguindo, no entanto, recuperar ainda sua posição inicial. A Escola 5 apresentou um desempenho melhor em 2010, mas, em 2011, o que não era de se esperar, houve uma queda brutal nos resultados.

Qual seria a avaliação dos profissionais envolvidos quanto aos resultados obtidos pelo PROALFA? Quais são os resultados acerca da realidade que os professores enfrentam, diariamente, no processo de alfabetização e letramento? Encontrar respostas para essas perguntas será a nossa preocupação mais adiante, quando analisarmos as entrevistas dos envolvidos. Na análise que procuraremos fazer, buscaremos perceber o que o PROALFA tem provocado nas ações dos professores e gestores dos profissionais das escolas.

Analisaremos, a seguir, os resultados do PROALFA obtidos pelos alunos pertencentes a essas instituições. A elaboração dos gráficos que serão apresentados oferece uma leitura mais precisa dos resultados da escola. De acordo com um dos critérios do PROALFA, já mencionado no item 2.4.3, o desempenho será bom quando houver mais alunos na faixa recomendada, acima de 500, pois

isso significaria que teriam vencido as dificuldades básicas do processo de alfabetização.

4.3 PADRÕES DE DESEMPENHO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

Conforme o nível de proficiência adquirido pelos alunos em relação à leitura, foram sistematizados diversos gráficos. O Gráfico 4 apresenta os resultados da Escola 1 no PROALFA, em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental:

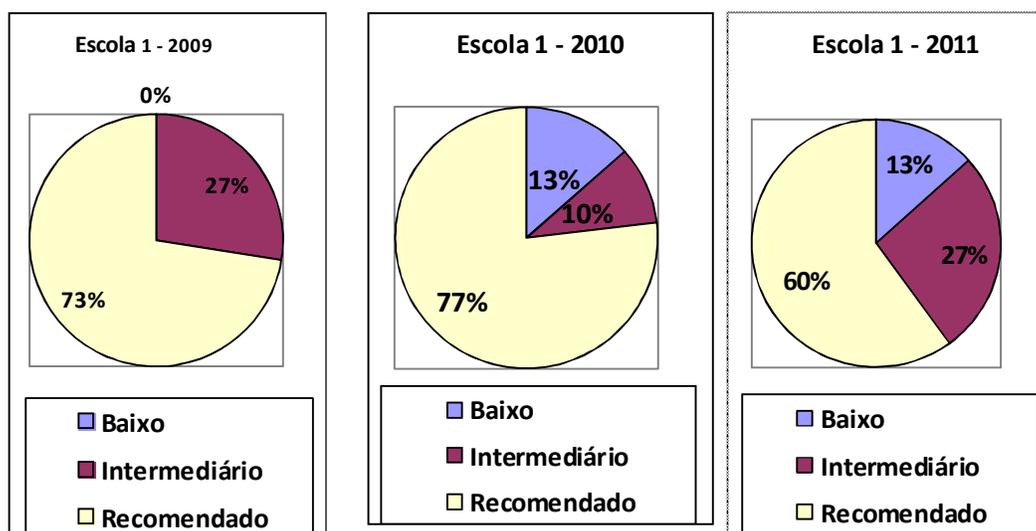


Gráfico 4: Resultados da Escola 1 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Elaborado pela autora a partir do **Boletim de Resultados do PROALFA** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

A Escola 1, como podemos confirmar, em 2009, apresentou grande maioria dos alunos na faixa recomendada. Em 2010, apesar de a faixa recomendada ter aumentado em 4%, 13% dos alunos apresentaram baixo desempenho, o que demonstrou piora dos resultados. O intermediário reduziu 17 pontos percentuais de um ano para outro. Em 2011, houve queda na quantidade de alunos que se enquadravam na faixa recomendada, ficando fora dessa faixa um total de 40% de alunos da escola. Além disso, manteve-se o número de alunos no baixo, sendo que, no intermediário, aumentou.

Isso nos leva a questionar o motivo desse cenário, pois a escola não está acompanhando o que é recomendado pelo governo estadual no sentido de atingir metas, ou seja, melhorar a cada ano. É uma escola que não está muito afastada do centro da cidade, mas está situada nas proximidades de uma região com nível social baixo. Nas entrevistas, os profissionais apresentaram preocupação quanto ao quadro em que se encontra a escola. Vale lembrar que os profissionais entrevistados, poucos faziam parte do quadro docente da escola no período da avaliação.

É considerada uma “escola estratégica”, termo usado para definir instituições que tiveram os piores resultados em avaliações de larga escala. A nova gestão tem a tarefa de reverter o presente quadro e precisa aumentar o número de alunos na faixa do recomendado, que, atualmente, está em 60%, reduzindo o percentual de 13% no baixo desempenho e de 27% no intermediário.

O Gráfico 5 apresenta os resultados da Escola 2 no PROALFA, em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental:

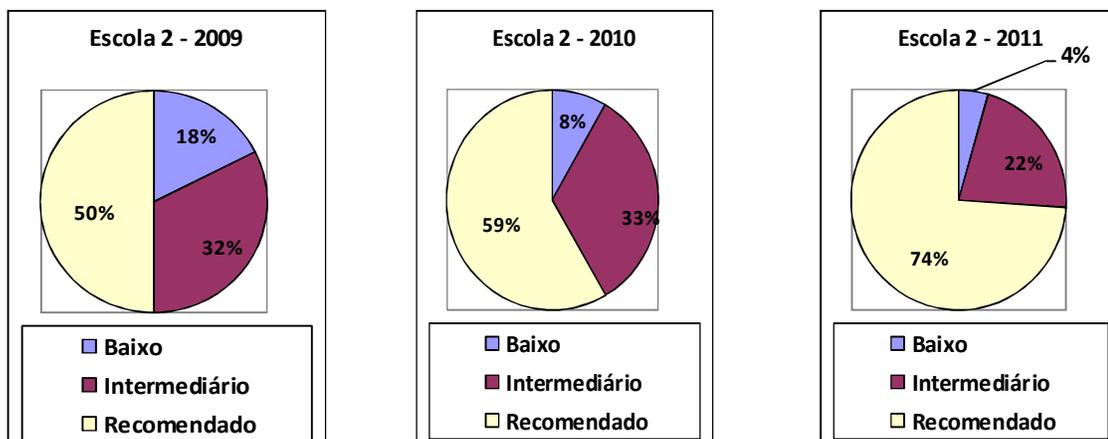


Gráfico 5: Resultados da Escola 2 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.
Fonte: Elaborado pela autora a partir do **Boletim de Resultados do PROALFA 2011** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

No ano de 2009, a Escola 2 apresentava metade dos alunos no nível recomendado, 32% no intermediário e 18% no baixo desempenho. No ano seguinte, o nível recomendado passou para 59%, houve uma queda em 10% do baixo desempenho e o intermediário cresceu em 1%. Em 2011, o nível recomendado subiu para 74%, ficando o restante com 26%, sendo que o baixo somente com 4%.

Assim, no decorrer dos anos, a escola apresentou uma melhora quanto ao nível recomendado, ou seja, houve uma grande redução nos níveis baixo e intermediário.

Como no caso anterior, essa escola também não fica muito afastada do centro da cidade e é próxima de alguns bairros que apresentam nível social baixo. Conforme os resultados obtidos, podemos perceber que está conseguindo melhorar seu índice no PROALFA.

O Gráfico 6 apresenta os resultados da Escola 3 no PROALFA, em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

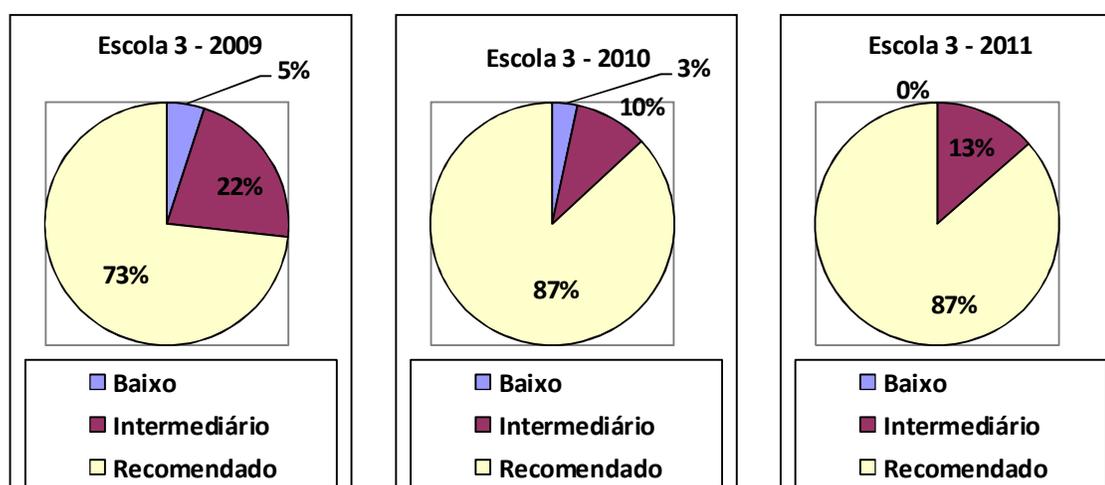


Gráfico 6: Resultados da Escola 3 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Elaborado pela autora a partir do **Boletim de Resultados do PROALFA** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

Em 2009, a Escola 3 apresentou um total de 73% de alunos enquadrados em um desempenho recomendado e 27% abaixo desse nível. Em 2010 e 2011, o total de alunos com desempenho recomendado foi de 87%. Permaneceram abaixo desse índice 13%, sendo que, em 2011, não houve nenhum aluno que estivesse com desempenho baixo. A Escola 3, no decorrer dos três anos, teve um aumento considerável, de quase 14 pontos percentuais, no índice recomendado, a extinção do nível baixo e a redução do nível intermediário. Em 2011, o total de intermediário, 13%, foi quase o equivalente à soma dos níveis baixo e intermediário do ano de 2010.

A Escola 3 está em um local mais central da cidade de Juiz de Fora, com atendimento de alunos de nível social mais elevado do que das duas primeiras.

Apesar da rotatividade de profissionais no 3º ano do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais, foi a escola em que pudemos verificar que os profissionais têm maior experiência nessa etapa de ensino. Segundo os entrevistados, o PROALFA tem sido um parâmetro para avaliar as ações pedagógicas. Já no início do ano, são feitos os diagnósticos dos alunos para que sejam trabalhadas as dificuldades apresentadas. Conforme relato da coordenadora, os diagnósticos são realizados em todas as turmas, não apenas nas turmas que serão avaliadas pelo PROALFA.

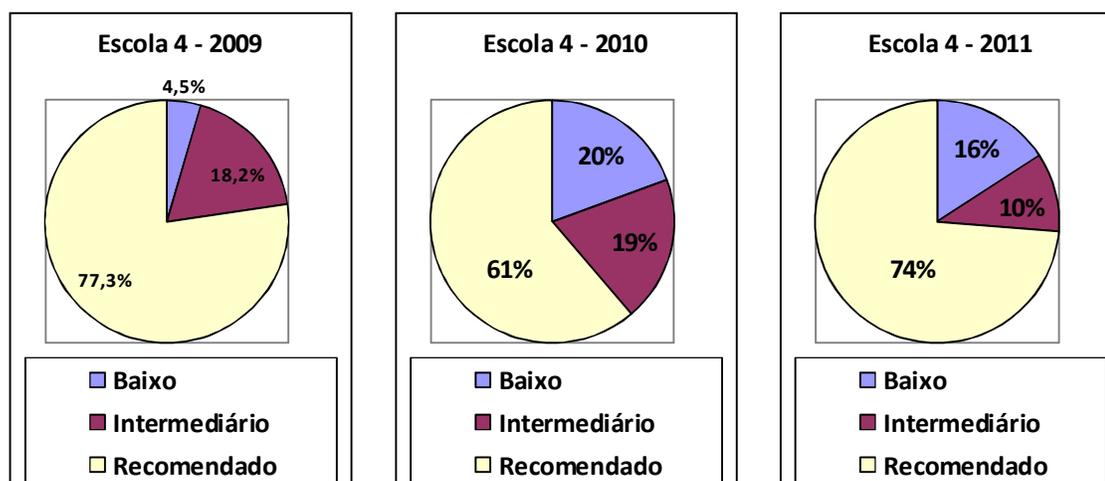


Gráfico 7: Resultados da Escola 4 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Fonte: Elaborado pela autora a partir do **Boletim de Resultados do PROALFA** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

Em 2009, a Escola 4 tinha 77,3% dos alunos no nível recomendado, caindo para 61%, em 2010, e passando para 74%, em 2011; portanto, não retornando ao índice inicial do desempenho recomendado. A porcentagem de alunos no desempenho intermediário variou de 18,2%, em 2009; 19%, em 2010, e 10%, em 2011. Já o índice de alunos no desempenho baixo, cerca de 4,5%, em 2009 passou para 20%, em 2010, e 16%, em 2011. Essa escola alterou o nível de desempenho baixo com o passar dos três anos, o que trouxe preocupação aos profissionais, como pudemos constatar nos depoimentos, tendo em vista que o objetivo principal seria a melhora do desempenho.

Trata-se de uma escola que está localizada em um bairro distante do centro da cidade, em uma comunidade carente. Vivenciou uma alteração na direção e na coordenação no início do ano de 2011, tendo-se percebido, por meio dos relatos dos

profissionais entrevistados, uma preocupação em melhorar os índices, pois é considerada também uma “escola estratégica”. Contudo, em nenhum momento, ficou explícita a construção de algum trabalho pedagógico com esse objetivo.

O Gráfico 8 mostra os resultados da Escola 5 no PROALFA, em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental:

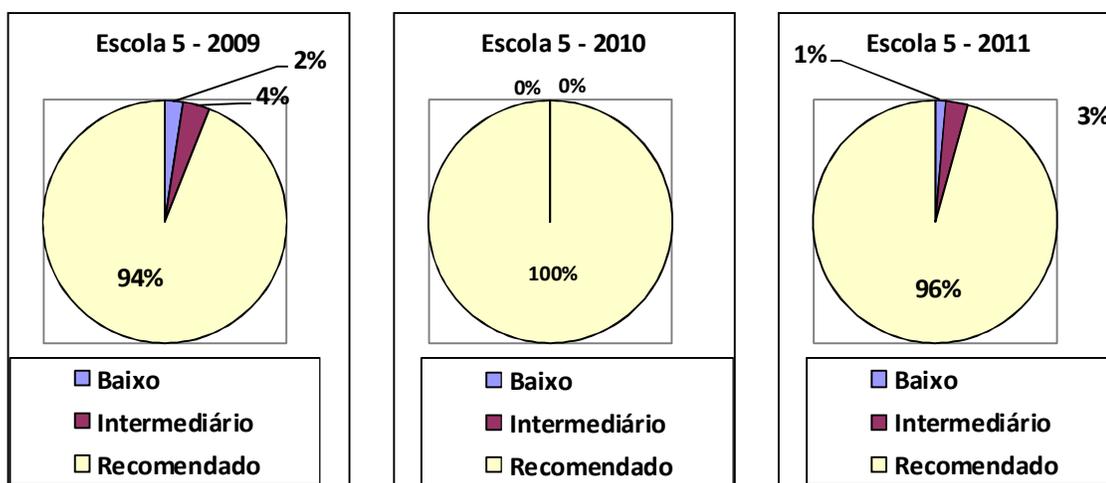


Gráfico 8: Resultados da Escola 5 no PROALFA em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.
Fonte: Elaborado pela autora a partir do **Boletim de Resultados do PROALFA** (MINAS GERAIS, 2011, v. 3).

A Escola 5 teve sempre mais de 90% dos alunos na faixa de desempenho recomendado, com 2%, caindo para 0% e voltando para 1% do total de desempenho baixo e, ao longo dos três anos observados, 4% caindo para 0% e subindo para 3% do total de alunos com desempenho intermediário no mesmo período. Essa escola, em relação às outras analisadas, apresentou nos três anos um bom desempenho, com elevado índice no desempenho recomendado.

Está localizada em um bairro afastado do centro da cidade e pudemos perceber, nas entrevistas, que os profissionais demonstram uma preocupação relativa em relação aos resultados. O foco é investir em ações pedagógicas que contribuam para um melhor desempenho dos alunos. Segundo depoimentos dos entrevistados, todos os profissionais, mesmo os que não trabalham com alunos em fase de alfabetização, são envolvidos em recuperar os alunos que têm dificuldades nessa etapa. Diante de tal realidade, passaremos à análise das entrevistas.

4.4 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

O diferencial do presente trabalho é, justamente, a possibilidade de relacionar o ponto de vista dos gestores com o posicionamento dos profissionais que lidam diretamente com o aluno que é avaliado pelo PROALFA.

Além disso, as entrevistas realizadas com profissionais envolvidos no processo de implantação do PROALFA trouxeram, para o presente estudo, um olhar singular. Esses profissionais relataram seu envolvimento na construção do que é hoje a presente avaliação, e suas contribuições, como já antecipamos, foram inseridas em momentos oportunos em todo o corpo desta dissertação. Assim, pudemos ampliar a compreensão do que seja essa avaliação sistêmica implantada no 3º ano do Ensino Fundamental no Estado de Minas Gerais.

A força de alguns relatos de entrevistados, que tenderam para certos aspectos da avaliação do PROALFA, provocou um desvio da proposta inicial de análise pedagógica da avaliação.

4.4.1 Análise das entrevistas por meio de núcleos de significação

Ao nos depararmos com o total de entrevistas realizadas com profissionais das 5 escolas estaduais de Juiz de Fora, surgiu uma preocupação ao analisar o material coletado. Eram muitas falas, diversos pontos de observação e uma variedade de relatos que não poderiam ser colocados de qualquer maneira no corpo da pesquisa. Como analisar cada relato? Quais pontos seriam mais importantes? Como imprimir sentido e significado ao que foi coletado? Como dar voz ao professor, respeitando sua identidade e opinião?

Para buscar uma saída em relação a esses questionamentos, recorremos a estudiosos que trazem contribuições para a análise de pesquisas. Entre eles, destacam-se Aguiar e Ozella (2006, p. 229), que nos apresentam “[...] os núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos”. Trata-

se de uma proposta com base em estudos de Vygotsky e visa respeitar os pressupostos inseridos no “materialismo histórico dialético”.

Estar em campo para proceder às entrevistas em busca de respostas a respeito de concepções que os profissionais têm sobre avaliação na fase de alfabetização trouxe momentos interessantes para a pesquisa. Ir às escolas como entrevistadora, mas, ao mesmo tempo, sendo parte do processo, de certa forma, como professora, possibilitou a vivência de situações inusitadas. Os profissionais, às vezes, perguntavam se podiam falar o que pensavam; outras vezes, no final da entrevista, queriam saber qual era a nossa opinião, ou ainda faziam colocações importantes para a pesquisa. Pelo fato de não estarem sendo gravadas as suas falas naquele momento, ficavam com mais liberdade em dizer o que pensavam. No momento em que retomávamos a gravação, os sujeitos se calavam ou desviavam do assunto que estavam tratando. O tema **avaliação em larga escala**, por vezes, parece estar envolto em preocupações e receios.

Considerando que o ser humano se constrói de forma histórica em um processo de interação social com o outro (Bakhtin, 2002), ao analisarmos as entrevistas, temos de ter em mente o que cada indivíduo apresenta diante do contexto político, social e histórico em que a educação básica brasileira pública se apresenta. A partir desse olhar, buscamos categorizar e extrair dessas entrevistas as particularidades presentes em cada relato:

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a história, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela – em todas as suas expressões –, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

No processo de compreensão do que seja o sujeito, a linguagem surge como um instrumento fundamental. Os signos servem para expressar o pensamento como forma de comunicação e manifestação interna do indivíduo, assim, “[...] os signos representam uma forma privilegiada de apreensão do ser, pensar e agir do sujeito.”

(Op. cit., p. 226). A palavra carrega em si a constituição social do ser, exteriorizando seus pensamentos e suas ações em uma realidade histórica e social:

O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido. Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Para entender melhor a análise que faremos posteriormente, é necessário compreender a concepção de significado e sentido. Cabe observar que, apesar de serem distintas, essas categorias não podem ser compreendidas separadamente, pois a existência de uma depende da outra. A primeira diz respeito à produção histórica e social do homem com conteúdo instituído em uma concepção mais fixa, enquanto que a segunda compreende situações mais instáveis, pois o sentido de uma palavra não se esgota:

O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Feitas essas considerações, apresentamos o que consiste a referida abordagem dos “núcleos de significação” para, depois, procedermos à categorização do material coletado.

Podemos entender como núcleos de significação o procedimento teórico-metodológico de análise dos sentidos e dos significados que os sujeitos expressam na linguagem e na enunciação (AGUIAR, 2006). A partir da palavra, cujo significado é a unidade de análise, busca-se atingir as zonas de sentidos que possibilitarão chegar ao aspecto de cada indivíduo por ser recorrente também na vivência de outros profissionais. Para compreender os sentidos e os significados, precisamos recorrer às categorias que buscam entender o sujeito e a sua subjetividade.

Com o objetivo de se chegar a essa proposta de análise, primeiro se faz uma leitura flutuante de todo o material coletado e procede-se ao levantamento dos pré-indicadores (palavras-chave). Posteriormente, articulam-se e aglutinam-se os pré-indicadores em indicadores. Esses últimos são agrupados em núcleos de significação. Somente nessa etapa, inicia-se a interpretação das informações. Apresentaremos, a seguir, o comentário de cada etapa que empreendemos na pesquisa de acordo com essa metodologia de análise.

4.4.1.1 Leitura flutuante

Inicialmente, foi feita a leitura flutuante de todo o material coletado. Diante da quantidade de entrevistas e dos numerosos dados disponíveis, não pudemos nos deter em uma única leitura. Foi necessário o retorno, por diversas vezes, às falas dos entrevistados. Os assuntos estavam espalhados em todos os “cantos” dos discursos dos profissionais. Como seria possível, então, conseguir agrupar as informações ali espalhadas? Como encontrar um caminho naquele emaranhado de informações? Primeiramente, começamos separando as palavras-chave, que são as palavras mais importantes e, por isso, merecem destaque nos textos analisados.

Assim, consideramos pertinente a construção de um quadro, que foi organizado de acordo com o grupo de pessoas que participaram da pesquisa. As palavras-chave, presentes em cada entrevista, foram dispostas em ordem alfabética, numeradas em ordem crescente e separadas conforme a recorrência e a quantidade de vezes que apareceram. Em cada palavra-chave retirada, houve referência ao contexto em que foi proferida, com a preocupação de preservar o sentido a ela atribuído.

Para facilitar a organização do Quadro 7, apresentamos, em sua parte superior, os entrevistados categorizados de acordo com a sua posição profissional (gestor escolar, coordenador, professor do 3º ano e aplicador).

Cabe ressaltar que, cada vez que a palavra aparece no discurso de um dos profissionais entrevistados, ou quando no discurso havia a inferência sobre o assunto, colocamos a palavra-chave com o respectivo comentário. Para um maior

detalhamento e compreensão, foi colocado o total de pessoas entrevistadas, que variou de acordo com o número de profissionais disponíveis na escola. Há também referência a cada escola entrevistada, por meio da numeração de 1 a 5, tendo em vista que foram 5 escolas pesquisadas.

O Quadro 7, a seguir, foi construído seguinte forma: na primeira coluna, está a numeração da ordem em que os itens aparecem; na segunda coluna, o número de vezes que a palavra é citada; a partir da entrevista de cada profissional, foram colocadas, na terceira coluna, as palavras-chave e, ao lado, na quarta coluna, os comentários do profissional sobre aquele assunto. Para identificar quem fez o comentário, foram separados campos de cores diferentes nas colunas seguintes. Cada campo de cor está dividido em 5 colunas que se referem a cada uma das escolas de 1 a 5. O primeiro campo de cor alaranjada refere-se aos gestores. O segundo, de cor azul claro, diz respeito aos coordenadores. Na cor verde, está o terceiro campo, que se refere aos professores do 3º ano. Por fim, está o campo cinza, que apresenta os aplicadores da avaliação.

Vejamos a sistematização de todas essas informações que aparecem no Quadro 7:

números em ordem	quantidade de vezes citada	palavra-chave	Comentários sobre a palavra-chave					Gestor escolar					Coordenador					Professor 3º ano					Aplicador				
			Total de entrevistados					5					7					9					4				
			Escolas pesquisadas					Escolas					Escolas					Escolas					Escolas				
			Comentários sobre a palavra-chave					1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	2	alfabetizador	A escolha ocorre pelo critério do professor mais antigo na escola. O professor que escolhe primeiro é o que tem mais tempo.																								
2	7		A escolha do professor alfabetizador obedece ao perfil e à experiência na alfabetização.					1	1		1	1	1	1		1											
3	1		Não soube dizer como o professor é escolhido.											1													

objetivo da investigação (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230). Assim, levamos em consideração o objetivo principal deste estudo, ou seja, discutir o impacto do PROALFA no redimensionamento da cultura escolar, considerando os limites e as possibilidades para a proposição de novas ações didáticas a partir da divulgação e análise dos resultados obtidos nas escolas estaduais em Juiz de Fora.

Com vistas ao objetivo pretendido neste estudo, consideramos necessário fazer um reagrupamento do material coletado. Construimos o Quadro 8, com a finalidade de organizar os assuntos abordados e seu agrupamento:

PROALFA	
Palavra-chave	Observações
alfabetizador	Como é escolhido o alfabetizador?
aplicador	Como é escolhido o aplicador?
avalia a alfabetização	O PROALFA avalia a alfabetização?
coerência	Existe coerência entre o que é avaliado e o que é ensinado?
coincide	O que é cobrado no PROALFA coincide com o que é ensinado?
comportamento	Qual é o comportamento do aluno na prova?
currículo	O PROALFA provoca alteração no currículo?
currículo de alfabetização	Como é o currículo de alfabetização a ser ensinado na escola?
discussões	Existem discussões sobre o PROALFA?
escala e padrão de desempenho	Os professores conhecem a escala e o padrão de desempenho?
governo	Qual é a postura do governo em relação ao ensino?
gratificação	Como é a gratificação no Estado de Minas Gerais?
influencia o PPP	Existe influência do PROALFA no PPP?
intervenção	Há intervenção pedagógica a partir do resultado ?
mudança	O PROALFA ocasiona mudanças?
opinião	Qual é a opinião sobre o PROALFA?
percepção	Qual é a percepção do aluno na hora da prova?
planejamento	Como ocorre o planejamento? O PROALFA influencia?
resultado	Como é a análise dos resultados?
simulado	É comum usar simulados?

Quadro 8: Reorganização das palavras-chave.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise das palavras-chave (2012).

De acordo com os dados presentes no Quadro 8, foi possível observar as questões pensadas em função de cada palavra-chave.

4.4.1.3 Indicadores

Para facilitar a análise, procedemos à separação e ao reagrupamento das palavras-chave, utilizando o recurso do programa *Excel*, que acabou finalizando um quadro agrupado por palavras-chave, sendo que os assuntos e as possíveis categorias ficaram próximas. O Quadro 9 foi redimensionado várias vezes, justamente, por trazer a possibilidade de reagrupamento:

POSSÍVEIS CATEGORIAS A PARTIR DAS PALAVRAS-CHAVE	
Categorias	Palavras-chave que deram origem
Necessidade de uma fundamentação teórica	planejamento
Especificidade do trabalho do 1º ao 3º ano na alfabetização	alfabetizador/ aplicador
Ônus imputado ao professor do 3º ano	avalia a alfabetização
Aspectos pedagógicos da avaliação PROALFA	resultado
	discussões
O PROALFA na visão dos professores.	existe coerência entre ensino e prova
	escala e padrão de desempenho
	opinião sobre o PROALFA
	o resultado coincide com a sala
	governo
Currículo x PROALFA	currículo
	currículo de alfabetização
Mudanças provocadas pelo PROALFA	mudança
	comportamento
	intervenção
	percepção
Os simulados para o PROALFA	simulado
	influencia o PPP
Sugestão de melhorias no PROALFA	
Gratificação	gratificação

Quadro 9: Possíveis categorias a partir das palavras-chave.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de análise de entrevistas (2012).

A partir das palavras-chave que estão na segunda parte do Quadro 9, foi possível determinar as categorias que estão na primeira parte do quadro. As categorias foram organizadas em função da ocorrência das palavras e também devido ao foco dado pelos entrevistados a respeito de determinadas questões.

4.4.1.4 Categorias

Antes de dar início a qualquer categorização a respeito da avaliação em larga escala – PROALFA, é importante observarmos que, em todo momento em que lidamos com o tema, na comunidade de ensino, existia discurso a favor e contra esse tipo de avaliação. São grupos bem distintos e com fortes opiniões. Dessa forma, não foi possível deixar de abordar esses diferentes posicionamentos.

É importante observar, também, outros aspectos percebidos no decorrer das análises das entrevistas. São dados que não estão explícitos nas respostas, mas estão subentendidos nas entrelinhas de cada discurso proferido. Trata-se de observações que não poderemos deixar de abordar por trazerem esclarecimentos para as futuras interpretações.

Outro aspecto que precisa ser abordado diz respeito à rotatividade de profissionais na coordenação e no 3º ano. Foram poucas as escolas com as quais nos deparamos com profissionais com tempo significativo em uma dessas funções. Do total das 7 coordenadoras, 5 estavam na função na escola recentemente. Do total de 9 professores, somente 5 estão na função há mais de um ano não necessariamente na escola. Para haver maior consistência em qualquer trabalho pedagógico, é necessário que haja uma sequência quanto ao desenvolvimento das atividades, e isso implica profissionais que desempenhem suas funções em largo período de tempo.

No geral, as entrevistas foram produtivas, pois trouxeram muitos esclarecimentos para esta investigação. Cada escola pesquisada acrescentou novos elementos sobre o impacto do PROALFA no redimensionamento da cultura e da prática escolar dos professores alfabetizadores.

A Escola 1 foi a primeira a ser agendada para a pesquisa; acabou, todavia, sendo a última visitada, pois, diversas vezes em que comparecemos no horário previamente marcado, sempre existia algum motivo para cancelar o encontro. No dia em que conseguimos, finalmente, entrevistar os profissionais da escola, percebemos certa tensão tanto por parte do gestor quanto por parte da coordenação. Acreditamos ser devido ao fato de ser uma escola estratégica e de ser o resultado

do PROALFA um dos itens responsáveis para configuração da melhoria do desempenho da escola.

A Escola 2 não estava nos planos de ser pesquisada, pois fizemos a entrevista para substituir a Escola 1, caso os profissionais dessa instituição continuassem a se esquivar da pesquisa. Julgamos, porém, que as respostas foram tão interessantes que decidimos incluí-la em nosso banco de dados.

Na Escola 3, nosso contato foi com uma das coordenadoras da escola que, gentilmente, explicou o funcionamento da instituição e nos encaminhou aos profissionais com os quais desejávamos conversar. Entrevistamos vários deles e pudemos perceber que existe, na escola, um trabalho interessante de diagnóstico para orientar futuras intervenções. É feita, no início do ano, uma sondagem para perceber quais são as dificuldades no processo de alfabetização e letramento que os alunos apresentam. A sondagem diz respeito, primeiramente, à aquisição do sistema de escrita e, posteriormente, ao processo de leitura e interpretação de textos variados. Tudo é feito com monitoramento por meio de relatórios, participação aos pais e atividades direcionadas para superação das dificuldades apresentadas.

Os profissionais da Escola 4 foram os primeiros entrevistados. A coordenadora foi muito receptiva. Ela nos encaminhou aos profissionais que precisávamos entrevistar de acordo com os horários que eles tinham vago no dia. Para os que não tinham horário, agendamos outra data, e as entrevistas ocorreram de maneira tranquila.

Na Escola 5, houve muita tranquilidade e uma organização da coordenadora e da vice-diretora para que as entrevistas com os profissionais ocorressem da melhor maneira possível. Entre os relatos, chamou a atenção o de uma profissional que auxilia as professoras do 3º ano, alfabetizando os alunos com dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Trata-se de um trabalho realizado com grupos de alunos que apresentam dificuldades semelhantes. No início do processo, conforme relato dessa profissional, todos os alunos ainda estavam pré-silábicos e não conheciam as letras do alfabeto, mas, depois de um mês, já conheciam as letras e começaram a ler algumas palavras. Segundo a entrevistada, o mais importante é que o aluno aprenda como funciona o processo do sistema alfabético de escrita. É um trabalho mais tradicional, mas que traz um bom resultado para a escola, segundo a coordenadora. Outra característica da escola, relatada pela vice-diretora,

diz respeito ao fato de todas as suas professoras serem alfabetizadoras. Essa escola tem obtido bons índices. A preocupação mais recente no aprendizado dos alunos é quanto a inferências no texto, pois já está superada a questão da aquisição da leitura e da escrita.

As categorias não estavam nítidas no início, foram surgindo à medida que novas leituras acerca do material aconteciam. Aos poucos, começaram a ser estabelecidas, conforme o Quadro 9, **Possíveis categorias a partir das palavras-chave**.

Ao abordar a questão do planejamento, percebemos a falta de consistência teórica. Apesar de haver uma proposta pedagógica no Estado de Minas, as bases de sua aplicação, muitas vezes, encontram-se fragilizadas devido à falta de conhecimento teórico.

No trato com a função de alfabetizador e com a questão de avaliar a alfabetização, julgamos importante ressaltar a especificidade necessária no trabalho com os três primeiros anos do Ensino Fundamental e o ônus imputado aos professores do 3º ano nas escolas públicas estaduais. A abordagem do aspecto pedagógico da avaliação surgiu não só pelas palavras-chave, como também pela própria essência que se propõe no trabalho com esse tipo de avaliação. A partir da questão do currículo, percebemos ser preciso abordar a influência do PROALFA no currículo escolar.

A necessidade de observar mudanças provocadas pelo PROALFA surgiu a partir das seguintes palavras-chave: mudança, comportamento, intervenção e percepção. Notamos ser preciso falar também sobre os simulados em função da prática do uso desse tipo de trabalho em sala de aula, a qual é muito ressaltada pelos entrevistados. A abordagem a respeito de algumas alterações que devem ser feitas no PROALFA apareceu, principalmente, devido a alguns comentários dos profissionais que são responsáveis pela elaboração e “implementação” dessa avaliação. Por fim, os comentários a respeito da gratificação tornaram-se necessários para a pesquisa, em função das dúvidas que pairavam sobre a influência das notas obtidas pela escola no PROALFA na definição da bonificação.

Desse modo, a seguir, selecionamos, no processo de análise de entrevistas, aspectos que são importantes para compreendermos o impacto dos resultados em algumas escolas públicas mineiras sob a perspectiva dos profissionais que nelas

atuam e sob a visão dos que construíram a proposta do PROALFA. Os núcleos de significação foram organizados nas seguintes categorias, de acordo com os dados colhidos no material pesquisado: (A) Necessidade de uma fundamentação teórica; (B) Especificidades do trabalho do 1º ao 3º ano na alfabetização; (C) Ônus imputado ao professor do 3º ano; (D) Aspectos pedagógicos da avaliação PROALFA; (E) O PROALFA na visão dos professores (F) Currículo X PROALFA; (G) Mudanças provocadas pelo PROALFA; (H) Os simulados para o PROALFA; (I) Sugestão de melhorias para o PROALFA e (J) Gratificação.

(A) Necessidade de uma fundamentação teórica

Esse primeiro núcleo de significação foi estabelecido em função de percebermos certa fragilidade teórica nas entrevistas dos profissionais das escolas pesquisadas.

A educação brasileira precisa de mudanças, a fim de proporcionar qualidade na educação oferecida aos alunos, principalmente àqueles que pertencem às classes menos privilegiadas. Esse aspecto não está explícito na fala dos pesquisados, mas pudemos perceber indícios de insatisfação com o que está posto no decorrer das entrevistas. É como se estivesse faltando algo para que a alfabetização pudesse acontecer. Os profissionais expressam uma necessidade de mudança, mas não podemos interpretar esse fator como falta de uma proposta pedagógica para a alfabetização, visto que, em Minas Gerais, a proposta está expressa nos cadernos do CEALE, por vezes citados, mesmo que superficialmente, pelos entrevistados ao se referirem ao planejamento. Lê-se nos cadernos:

O núcleo desta proposta está voltado para a apropriação, pelo aluno do Ciclo Inicial, do sistema alfabético e de capacidades necessárias não só à leitura e produção de textos escritos, mas também à compreensão e produção de textos orais, em situações de uso e estilos de linguagem diferentes das que são corriqueiras no cotidiano da criança. O desenvolvimento dessas capacidades linguísticas – ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares – não acontece espontaneamente e, portanto, elas precisam ser ensinadas (CEALE, 2004, p. 7, v. 2).

A base da proposta do Estado de Minas Gerais para os anos iniciais consiste na apropriação pelo aluno do sistema alfabético e das capacidades linguísticas de ler/escrever, falar/ouvir em situações diferentes das familiares. Tal proposta abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, essa proposta deveria estar no planejamento de todas as escolas. Em entrevista com os professores a respeito do planejamento, construímos o Quadro 10:

“O planejamento é feito com base nos cadernos do CEALE e no Guia do Alfabetizador” (Coordenadora da Escola 1).
“O planejamento é baseado em várias situações: nível da turma, PPP e junto com a coordenação. Neste ano, não é um planejamento em conjunto com outras turmas” (Professora I da Escola 1).
“O planejamento é feito coletivamente e de forma interdisciplinar, com base no PDE” (Professora II da Escola 1).
“O planejamento é coletivo e por meio de projetos. As intervenções pedagógicas devem surgir assim que for percebida a dificuldade” (Coordenadora da Escola 2).
“Esse planejamento se baseia nos descritores. É feito em conjunto entre os professores” (Professora da Escola 2).
“Para o planejamento, primeiro, nós fazemos a avaliação diagnóstica para saber o nível em que o aluno está. Depois disso, nós pegamos a matriz de referência, a matriz do PROALFA e assim nós montamos o plano de curso anual que é revisto bimestralmente” (Coordenadora da Escola 3).
“O planejamento é feito com base nas Matrizes curriculares fornecidas pelo Estado de Minas Gerais” (Coordenadora da Escola 3).
“Primeiro é levar em consideração o CBC, que é Conteúdo Básico Comum. A partir dele, os professores vão agregando outros tipos de conteúdo que possam aprimorar o conhecimento dos alunos” (Coordenadora da Escola 3).
“São usadas as matrizes. É feito de forma coletiva” (Professora da Escola 3).
“O planejamento, de forma conjunta, é feito com base no PPP da escola e no diagnóstico da turma” (Professora da Escola 3).
“Os elementos que são levados em consideração são aqueles voltados para a leitura e a escrita. O que nós trabalhamos muito e que está dentro da nossa proposta é o básico – a interpretação e as inferências. Por esse motivo, a escola não atingiu a meta” (Coordenadora da Escola 5).
“É feito em conjunto com a equipe pedagógica” (Professora da Escola 5).
“Com base nos cadernos do CEALE e no que acontece no Módulo II, em nossa reunião quinzenal. É em conjunto com outras turmas” (Professora da Escola 5).

Quadro 10: Representativo das entrevistas quanto ao planejamento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas feitas com os profissionais em educação das cinco escolas selecionadas para a pesquisa (2012).

De acordo com a coordenadora da Escola 1, o planejamento é feito com base nos Cadernos do CEALE, que são as orientações presentes na proposta do Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais. Não fica clara, nas respostas produzidas pelas professoras da mesma escola, a utilização desse material para orientar o planejamento. Dessa forma, concluímos que esses profissionais não têm muita familiaridade com essa proposta, pois, se tivessem, seria um assunto que surgiria de imediato na entrevista. Para um bom planejamento, o referido material

teria de ser apropriado pelo professor e adaptado às necessidades de sua sala de aula, mas ficou bem claro, nas entrevistas, que isso não acontece nessa escola. Da mesma forma, quando existe a proposta de um bloco pedagógico nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, espera-se que seja desenvolvido um trabalho de forma conjunta. Tal planejamento teria de ser feito entre as professoras dos três anos iniciais da alfabetização, todavia constatamos que isso não acontece.

Os profissionais da Escola 2 não deixam claro se utilizam as orientações curriculares presentes no Caderno 2 das “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização” do CEALE. Percebemos que o planejamento é feito com base na proposta do PROALFA e não de acordo com o CBC. Tal ação restringe a proposta pedagógica, porquanto, o PROALFA é um recorte da proposta de ensino e avalia somente a leitura. Assim, uma escola que tem o planejamento voltado para uma avaliação deixa sua proposta muito restrita e não ensina tudo o que deve ser ensinado, reduzindo, conseqüentemente, a possibilidade de aprendizagem do aluno. Com base nessa situação, a oralidade, a escuta e a escrita são deixadas de lado em função de priorizar somente a leitura.

As coordenadoras da Escola 3 fazem referência ao Currículo Básico Comum e ressaltam a questão do diagnóstico. De acordo com as colocações, percebemos que existe uma orientação para usar o CBC na escola, mas, quando a coordenadora I diz que usa a matriz do PROALFA também como referência para o planejamento, fica claro que ela não tem conhecimento de que a matriz dessa avaliação foi retirada da matriz do CBC. No dia em que fomos à Escola 3, as turmas estavam fazendo o simulado. A professora disse que era para fazer um diagnóstico da turma, tendo ressaltado, contudo, que se tratava de uma avaliação semelhante ao PROALFA. Então estava subentendido que o diagnóstico fica restrito ao que é pedido na avaliação.

A coordenadora da Escola 5 informou que o planejamento é voltado para a leitura e a escrita. Isso é bastante genérico diante do que é proposto pelo CBC. Ela própria afirma que a escola não chegou à meta por trabalhar o básico. Tal afirmação também demonstra uma intenção de atingir metas. Surge, então, o questionamento: a preocupação da coordenadora não teria de ser com o aprendizado dos alunos?

Cumprе assinalar que, das três profissionais da Escola 5, somente uma se refere aos cadernos do CEALE:

O planejamento é baseado nos cadernos que o Estado manda do CEALE e acontece no Módulo II. De 15 em 15 dias, a escola tem o Módulo II, que é o período que nós temos para estar planejando e replanejando o que vai ser dado (Professor II da Escola 5).

Desse modo, paira a seguinte dúvida: se usam mesmo o referido material, pois só uma professora da escola faz referência a ele.

Nas escolas do Estado de Minas Gerais, existe o denominado “Módulo II” – um momento em que o professor fica na escola, mas fora da sala de aula. Conforme depoimento da professora, esses momentos são usados para planejamento.

O CBC da SEE é uma referência proposta para as escolas estaduais de Minas Gerais, e os seus conteúdos estão divididos em alguns cadernos que muitos denominam “Cadernos do CEALE”, ou seja, as “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, que foram construídas nos anos de 2004 e 2005, cujo objetivo é embasar os trabalhos no ciclo inicial de alfabetização. O CBC foi formulado para o Estado de Minas Gerais, quando este passou a adotar o Ensino Fundamental de nove anos nas escolas desse ente federativo. O material é composto por seis cadernos, cada um com orientações específicas para auxiliar o professor no trabalho com o ciclo inicial de alfabetização.

No Caderno 1, denominado **Ciclo Inicial de Alfabetização**, está expressa a concepção que embasa todo o material, com citação de autores e teorias de alfabetização e letramento. O Caderno 2, cujo título é **Alfabetizando**, tem como propósito: “[...] a reflexão e discussão do professor alfabetizador é uma indicação daquilo que cada criança deverá ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes períodos desse Ciclo”. Enfim, expressa a proposta pedagógica do Estado de Minas Gerais para a alfabetização. Já o Caderno 3, denominado **Preparando a escola e a sala de aula**, diz respeito a fundamentações a serem observadas no trabalho com alfabetização em sala de aula, abordando o perfil do professor alfabetizador, planejamento de sala de aula, discussão metodológica, escolha do livro didático e integração das famílias no trabalho desenvolvido na alfabetização. O

Caderno 4, **Acompanhando e avaliando**, diz respeito à proposta de diagnóstico e de avaliação no ciclo inicial de alfabetização. Para complementar o anterior, o Caderno 5, denominado **Avaliação diagnóstica**: alfabetização no ciclo inicial, demonstra o instrumento de avaliação diagnóstica, apresentando, também, a matriz de referência dela. Para finalizar, com o nome de **Planejamento da alfabetização**, o Caderno 6 faz um aprofundamento das questões abordadas nos outros cadernos.

O conjunto desse material serve como base para o trabalho pedagógico nas escolas estaduais de Minas Gerais, mas, mesmo assim, alguns professores, em suas entrevistas, deixam explícito que desconhecem esse material, apesar de manifestarem necessidade de mudança:

O meu planejamento, em particular, baseia-se em várias situações. No primeiro momento, eu trabalho com o que o aluno sabe. Observo como que ele está e faço um apanhado disso tudo. Em um segundo momento, eu busco o projeto político pedagógico da escola. Em um terceiro momento, eu me reúno com a supervisão da escola e passo para ela as dificuldades detectadas nesse apanhado inicial. Por fim, fazemos um conjunto de trabalho (Professora I da Escola 1).

A professora não comenta sobre o CBC, ao falar sobre o seu planejamento. E não retomar essa proposta, que é referência no Estado de Minas Gerais, denota a ausência de apropriação de fundamentação teórica, que é primordial para atingir as metas ao final do 3º ano. Cabe-nos ressaltar que o CBC foi construído em um período no qual a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais estava promovendo mudanças em suas estruturas na busca de qualidade em educação. Vale lembrar que este foi construído pelo CEALE, instituição com grande experiência em estudos sobre alfabetização e letramento.

Os professores, que são os pilares para a prática do ensino, não demonstram, em sua maioria, conhecimento mais profundo acerca do material do CBC. Dessa forma, parecem estar mais preocupados com a avaliação e com o que é pedido pelo PROALFA do que colocar em prática o que é sugerido pelo CBC.

Percebemos que os profissionais, independentemente de qualquer trabalho ou proposta que se queira implementar, expressam a necessidade de mudanças na educação. Observa-se que há um pensamento de que a situação da escola e da

educação não está bem. Isso foi percebido principalmente nas escolas em que os índices estavam mais baixos. Nas duas escolas consideradas “estratégicas”, Escola 1 e Escola 4, as entrevistas foram mais tensas e os profissionais, sobretudo os gestores, ficaram preocupados em concedê-las. Pareciam trazer para a entrevista a grande responsabilidade que tinham em reverter o quadro da situação da educação no Brasil; foi como se expusessem suas dificuldades em não conseguir resolver a questão.

Neste contexto em que a escola precisa melhorar a qualidade de ensino ofertado, os profissionais buscam estratégias próprias para resolver essa situação, mas é preciso considerar que uma melhoria na qualidade de ensino implica envolvimento de gestores e professores. O gestor tem papel fundamental para promover melhorias. No caso das escolas pesquisadas, quanto ao processo da alfabetização, percebemos que só dois gestores mostraram preparo para compreendê-lo. As gestoras das Escolas 2 e 5 demonstraram ter maior preparo em alfabetização.

Quando o restante dos gestores comenta sobre a situação dos alunos, fica notória a preocupação com a avaliação e não com o aprendizado das habilidades da leitura e da escrita. Em seus discursos, não há indícios de que possuem preparo para acompanhar e intervir, se for preciso, nessa etapa, visto que não apresentam estratégias para lidar com o desafio de alfabetizar nos dias atuais. O próprio gestor assume que não tem conhecimento a respeito da alfabetização:

Só fazer esse destaque que eu agora estou lidando mais de perto. Estou começando a estudar e me inteirar mais. É uma necessidade do gestor numa escola que atende aos anos iniciais onde os alunos vão fazer uma prova (Gestor da Escola 4).

Quanto aos professores entrevistados, percebemos que não apresentam preparo teórico para lidar com a realidade. Existem professores que demonstram ter uma preocupação com a forma de trabalhar com o texto diante da cobrança feita pelo PROALFA:

Existem tipos de textos que têm vários descritores. Eu trabalho um texto de um jeito e na prova é cobrado de outra forma. Eu uso um descritor no texto e na prova do PROALFA faz a outra pergunta. Então, tudo fica meio confuso, o governo cobra uma coisa, mas não tem o recurso completo para nós (Professor I da Escola 3).

Quando a professora se refere ao uso de gêneros textuais, faz isso de maneira a expressar uma preocupação com o que é cobrado pela avaliação e não como um recurso de aprendizagem do uso no contexto social. A professora, literalmente, revela a sua incompreensão diante do que deve ser ensinado e faz uma relação do ensino com o que é cobrado pelo PROALFA:

Nós fizemos a escolha agora e procuramos aqueles livros que tinham mais gêneros textuais diferentes, pois é isso que o Estado cobra. Ele quer que o menino saiba o que é um bilhete, o que é uma carta, o que é uma propaganda, o que é um anúncio. Então nós trabalhamos assim, mostramos o que é um anúncio e o que é um bilhete. Na hora da prova do PROALFA, nem eu mesma entendo. (Professor I da Escola 3)

Observamos que, nas escolas pesquisadas, quem, normalmente, tem uma proposta para a mudança são as coordenadoras. Elas são as responsáveis pela função pedagógica e possuem uma visão acerca do processo de forma mais distanciada do que os professores responsáveis pelas turmas. Na Escola 4, por exemplo, a coordenadora relata, em determinado ponto da entrevista, que, a partir do ano de 2012, começou um trabalho integrado nas turmas de 1º, 2º e 3º anos, o que implicou não recair os esforços somente na última etapa. Para se obter um resultado em turmas de 3º ano, é mais que esperado que o trabalho comece desde os primeiros anos do aluno na escola. Em cada fase de aprendizagem, os alunos deverão conquistar certas habilidades, por exemplo, algumas habilidades da apropriação do sistema de escrita precisam ser introduzidas, trabalhadas e consolidadas no 1º ano, sendo apenas retomadas no 2º e 3º anos:

Nós, aqui na escola, começamos um trabalho lá no 1º ano. Queremos alfabetizar todos os alunos para que cheguem ao 3º ano alfabetizados. O nosso trabalho está sendo em conjunto com o 1º, 2º e 3º anos. Então nosso trabalho é em conjunto para ver se nós conseguimos aumentar nosso índice de desempenho no PROALFA (Coordenadora da Escola 4).

Na Escola 5, houve o relato de um trabalho desenvolvido pela professora eventual e a bibliotecária.

É realizada desde março, com as 3 primeiras avaliações diagnósticas. Toda segunda-feira, eu estando ou não na escola, as professoras realizam essa intervenção. É o dia todo, para toda a escola. Nós chamamos de DI “Dia de Intervenção”. Eu convido você para vir aqui em uma segunda-feira e ver na sala o trabalho das professoras. Nós separamos os alunos mediante avaliações diagnósticas em alunos de baixo e médio desempenho. Os de baixo desempenho, nós ramificamos para B1, B2 e B3, criamos nossas denominações. O B1 é aquele aluno que desconhece totalmente a leitura. Tem esses dados que depois eu passo em folha para você. O B2, aqueles que estão na fase silábica, e os B3, os alunos com dificuldade. Colocamos que o aluno que não lê fluentemente, para nós, não está bom. (Coordenadora da Escola 5)

Em um determinado momento, uma dessas profissionais descreve o trabalho que desenvolve, a fim de que os alunos adquiram habilidades básicas para a leitura e a escrita:

Silabação, muita leitura todos os dias. Primeiro eu tenho que ler para eles. Eu leio várias vezes o mesmo texto. Partindo daí, dito umas palavras e eles vão circulando no texto, geralmente, antes de trabalharmos o vocabulário. Comecei lá nos encontros vocálicos, depois para aquelas famílias B, C, não precisei chegar no D porque eles já pegaram o jeito. Eu fui dando palavras maiores, tudo no texto. Sem dificuldade nenhuma. Estou estudando a letra B. É só palavras com a letra B. Agora o que estou trabalhando é interpretação e compreensão do texto fazendo inferência. Isto é o que o alunos têm mais dificuldade nessas provas do governo (Professora Bibliotecária da Escola 5).

O presente relato demonstra uma prática bem distante da teoria. É uma prática que não concebe a língua como interação, pautando-se em uma visão da língua “como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação” (TRAVAGLIA, 2009). Dessa forma, prioriza a codificação e a decodificação. Esse relato, se confrontado com o que a coordenadora discorre sobre o planejamento, mostra que, de um lado, está a teoria e, de outro, bem diferente, a prática. Constatamos que a professora bibliotecária respalda-se em um modelo tradicional de alfabetizar, enquanto o CBC prioriza o trabalho com a leitura e a escrita de vários gêneros textuais.

Na Escola 3, a Coordenadora discorre sobre o trabalho de diagnóstico que está sendo desenvolvido para verificar como estão as turmas, não só as do ciclo inicial de alfabetização, mas também todas as classes do Ensino Fundamental. O referido trabalho permite detectar as dificuldades apresentadas pelo aluno, possibilitando o planejamento de algumas formas de intervenção.

Na prática, os Cadernos do CEALE não são tomados como uma direção a ser seguida nessa etapa de escolarização, uma vez que cada escola parece adotar uma estratégia para melhoria de seus índices no PROALFA, sem levar, necessariamente, em conta a fundamentação teórica que os embasa, ou seja, o CBC. Cumpre assinalar que procedimento igual a esse pudemos perceber em relação à utilização do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP).

Há ainda, nas escolas, muito o que se fazer. Os alunos não se alfabetizam e é preciso reverter essa situação, como pode ser exemplificado no relato a seguir:

Hoje, eu trabalho com uma turma com características de multisseriada, porque temos alunos de 3º ano, com oito anos, que leem e escrevem muito bem e temos alunos de oito anos de 3º ano que não conhecem as vogais. Então, a nossa dificuldade é muito grande. Não podemos ter um lugar único para nos basear para trabalhar, pois a realidade é bem diversificada (Professora I da Escola 1).

Essa é a diversidade que a maioria dos professores tem de enfrentar hoje em suas turmas de escola pública. É preciso que exista um trabalho de capacitação

para favorecer ao professor o seu trabalho em relação às dificuldades trazidas pelos alunos. Há um trabalho de capacitação que é muito voltado para a avaliação:

[A Superintendência] promove reuniões. Com certeza. Nas reuniões, como ontem mesmo, houve uma discussão do que pode ser feito para melhorar. O que não foi feito? Por que o aluno não alcançou? Que intervenção pode ser feita para melhorar esse resultado? (Professor I da Escola 1).

Interessante observar que, mesmo com todo o esforço do governo de Minas Gerais no sentido de reunir, em um único documento, as diretrizes para a educação no Estado, foi comum nos depararmos com profissionais que não entenderam, ainda, a importância de se pensar um planejamento como um caminho que auxilie o aluno na sistematização de conteúdos. O PROALFA não vai solucionar o problema da alfabetização, só vai apontar onde estão concentradas as dificuldades; por conseguinte, é preciso haver um trabalho pedagógico que possa dar respaldo às mudanças e que promova a melhoria na qualidade do ensino.

Muitos profissionais expressam a necessidade de melhoria na educação e desejam que os pontos de largada e de chegada sejam bem definidos: “Chegou num ponto que nós educadoras estávamos sem rumo” (Coordenador da Escola 5).

Essa necessidade de melhoria do ensino está expressa no próprio texto das “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”.

Para os alunos do Ciclo Inicial, todas as ações e instrumentos propostos devem ter como metas a consolidação de suas capacidades em patamares crescentes, o resgate da qualidade de sua alfabetização e de seu processo de letramento, a restituição de seu direito a uma escola pública **revitalizada** (CEALE, 2004, p. 30, v. 4, [grifos nossos]).

A proposta por uma melhoria passa pela conscientização dos gestores, formação dos professores e organização curricular, mas de forma que o trabalho tenha uma sistematização. Não é mais possível ficarem trabalhos soltos de professores, escolas e sistemas de ensino. É preciso uma sistematização para

aproveitar e integrar tudo o que já tem sido feito e que tem dado certo. Como afirma Soares (2012, p. 13):

[...] fator importante é a sistematicidade, que, na área da aprendizagem da língua escrita, não tem existido. A alfabetização é desenvolvida neste País por meio de atividades sem relação umas com as outras, que se sucedem de acordo com a conveniência da professora: porque os alunos gostaram muito, porque outra deu uma ideia que deu certo com os alunos dela etc. Mas o que foi feito antes da atividade e o que será feito depois dela? Como a atividade se relaciona com o processo de aprendizagem na etapa em que o aluno está? A sistematicidade e a continuidade são fundamentais.

Ao finalizarmos esta seção, concluímos que não há um trabalho único nas escolas. Cada instituição se organiza para tentar suprir as dificuldades impostas pelo ensino, no Brasil, hoje, e pelas necessidades que a alfabetização traz para o cotidiano das crianças, principalmente, as de classes populares.

Conforme Soares (2012, p.12):

Há provas externas para avaliar o que foi desenvolvido, mas os professores não sabem previamente o que se espera que seja desenvolvido! É uma coisa absolutamente contraditória neste país. Não temos um currículo que defina, por exemplo, “no fim do primeiro ano, a criança deve ser capaz de...”, ou “ao fim da educação infantil, a criança deve ser capaz de...”. Mas temos avaliações externas que verificam do que a criança é capaz em cada etapa...

No caso das escolas estaduais de Minas Gerais, constatamos que há um currículo bem organizado com a definição do que deve ser ensinado/aprendido em cada ano dos três anos do Ensino Fundamental. Destarte, parece que a avaliação tem assumido a posição prioritária no processo de ensino e aprendizagem. Há um deslocamento do que seja importante para o desenvolvimento da leitura e escrita, quando existe uma avaliação, tal como o PROALFA, para medir habilidades, enquanto que há uma proposta curricular do Estado que não é muito visitada pelos professores.

B) Especificidades do trabalho do 1º ao 3º ano na alfabetização

O PROALFA avalia os alunos no 3º ano do Ensino Fundamental; dessa forma, fica muito evidente o trabalho desenvolvido entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental. Em função disso, surgiu a necessidade de abordar essa categoria, tendo em vista o trabalho específico que tem de ser desenvolvido nessas etapas de escolarização.

O trabalho com turmas do 1º ao 3º ano envolve especificidades, justamente por ser um período da escolarização adequado para a alfabetização e o letramento. São muitas as medidas que têm sido tomadas pelo Ministério da Educação (MEC) para que haja uma abordagem apropriada, de modo a procurar garantir a aquisição da leitura e da escrita nessa faixa de escolarização, principalmente, agora, com o Ensino Fundamental com duração de 9 anos:

[...] para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem, nas suas redes de escolas, a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização. (BRASIL, 2010, p. 22).

Se a escola tiver o sistema organizado por seriação, ainda assim, é preciso que não haja reprovação nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considerando esse período como um bloco pedagógico. Entende-se, pois, que o aluno pode desenvolver suas habilidades na leitura e na escrita no período de três anos:

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades

de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010, p. 23).

Para tanto, são garantidos aos alunos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental os seguintes direitos:

- a) a alfabetização e o letramento;
- b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- c) a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p. 23).

Esses alunos têm direitos e necessidades que precisam ser garantidos; portanto, qualquer trabalho desenvolvido nessa fase precisa respeitar essas características. O Estado de Minas Gerais já considerava essa especificidade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ao elaborar as “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, nos anos de 2004 e 2005.

Assim, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental apresenta características muito específicas que precisam ser consideradas quando pensamos em uma avaliação como o PROALFA. Ao ter a concepção de língua como um “processo de interação de sujeitos, sendo estruturada, portanto, no e para o seu uso, escrito ou falado” (MINAS GERAIS, 2010, p. 20, v. 3), o PROALFA entende a alfabetização como “um processo de apropriação do sistema de escrita, de princípios gráficos e ‘formais’ da língua” (Ibid.). Espera-se que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, o indivíduo tenha se apropriado do Sistema de Escrita Alfabética e tenha se alfabetizado. O processo precisa ter início já no 1º ano do Ensino Fundamental para se consolidar nos anos seguintes:

[...] os resultados da atividade de escrita de palavras são indicativos de que é possível que crianças do 1º ano do ensino fundamental concluam o ano letivo com razoável domínio de escrita alfabética, o que permite que nos anos seguintes elas vivenciem um processo de consolidação das correspondências grafofônicas e ampliem suas experiências de leitura e produção de textos, uma vez que poderão se inserir nessas atividades com uma autonomia maior (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2011, p. 139).

Com o objetivo de avaliar a alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais, essa avaliação pressupõe que os alunos tenham contato com a leitura e a escrita e, ao final dessa etapa, sejam verificadas as habilidades e competências fundamentais relativas à alfabetização. Espera-se que os alunos tenham se apropriado do sistema de escrita alfabética e façam uso da leitura e da escrita na escola e na vida.

Quando é determinado o padrão de desempenho na avaliação, para que o aluno do 3º ano esteja no padrão recomendado, é preciso que ele reconheça as convenções do sistema alfabético (como foi especificado no Quadro 1), identifique letras do alfabeto e use, adequadamente, a página, além de ter-se apropriado do sistema alfabético e adquirido a consciência fonológica, reconhecendo a palavra como unidade gráfica e lendo palavras e pequenos textos. Também deve compreender, analisar e avaliar textos, percebendo o uso social da leitura e da escrita. Assim, espera-se que todos os gráficos que mostrem os resultados da pesquisa nas escolas estejam como o da Escola 5 (Gráfico 8), ou seja, 100% dos alunos no padrão recomendado, o que revelaria que todos adquiriram as habilidades necessárias para a alfabetização e estão prontos para se apropriarem de outros tipos de textos.

Teoricamente, a questão da alfabetização deve ser resolvida ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, mas não é isso que tem acontecido nas escolas. Conforme relato de alguns profissionais, existem alunos que não desenvolveram as habilidades necessárias para essa etapa. Muitas vezes, encontram-se aquém do esperado e não dominam habilidades que já teriam de estar vencidas no 1º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o CBC:

Quando fazem o PROALFA, observamos que há muitos alunos que não sabem nem diferenciar símbolo de letra, justamente por estar trazendo essa dificuldade desde o início. É preciso que a intervenção seja feita logo (Coordenadora da Escola 1).

Para ocorrer a devida intervenção, o professor precisa dominar teorias relacionadas à prática de alfabetização. Precisa saber com o que está lidando e só poderá interferir quando tiver conhecimento das dificuldades do aluno. Por outro lado, muitos entrevistados alegaram que lidam com uma realidade que não é satisfatória para o profissional em educação, como, por exemplo:

[...] acaba que, no 3º ano, infelizmente, tem muitos alunos que ainda não venceram a alfabetização. Eles não sabem ler, não sabem escrever e, o pior, não sabem interpretar. Apesar de saberem ler e escrever, o fazem de forma muito mecânica. Eles nunca sabem o que estão lendo, é difícil. Essa provinha deveria começar lá no 1º ano, conseguiríamos acompanhar, realmente, o desenvolvimento deles (Coordenadora da Escola 1).

Sabemos que a intenção do PROALFA não é acompanhar o processo, mas sim identificar se aquilo que deveria ser aprendido em um determinado período de tempo foi concretizado. Caso não tenha sido, é importante que a escola se organize para trabalhar o que o aluno ainda não aprendeu:

Não se pode atribuir à avaliação externa o poder de identificar todas as habilidades que os alunos já possuem. Essa é uma avaliação limitada, que apenas ajuda a escola e o professor a fazer um diagnóstico das turmas de alfabetização a fim de que intervenções no processo de aluno possam ser realizadas (ROCHA; CAFIERO, 2008, p. 99).

A ideia de avaliar a alfabetização surgiu do fato de alunos apresentarem baixo rendimento na avaliação do SAEB, notadamente, na leitura e na escrita. Era necessário confirmar se as dificuldades deles decorriam de um processo de alfabetização e letramento precários:

Em vista dos resultados do SAEB, que foram depois confirmados pela Prova Brasil, uma hipótese levantada é a de que haveria problemas na alfabetização, ou seja, o baixo desempenho dos alunos nas séries finais do Ensino Fundamental seria atribuído a uma alfabetização inadequadamente processada. Para verificar essa hipótese e para que se pudesse intervir no processo logo em seu início, seria necessário avaliar as crianças nos primeiros anos de escolaridade. Dessa forma, surgem as primeiras avaliações externas com foco na alfabetização (ROCHA; CAFIERO, 2008, p. 80).

Assim, o PROALFA surge como uma resposta à precariedade apresentada pelos alunos no domínio da leitura e da escrita. Era preciso identificar mais cedo as dificuldades dos alunos para que haja uma antecipação da proposta de uma intervenção.

É evidente a importância da alfabetização para que o aluno tenha uma vida escolar mais promissora. Por isso, cabe às escolas públicas a promoção de um ensino de qualidade à parcela da população que mais necessita, já que “[...] a alfabetização continua sendo um dos signos mais evidentes e complexos da ambígua relação entre deveres do Estado e direitos do cidadão” (MORTATTI, 2010, p. 340).

Para que ocorra uma alfabetização de qualidade, um dos pontos a serem considerados, devido à importância nesse processo, é a escolha do professor alfabetizador. Assim, fica evidente a responsabilidade da escolha do professor alfabetizador, que, além de experiência, deve mostrar domínio do que será ensinado.

No Quadro 11, a seguir, estão expressos os relatos dos gestores e coordenadores quanto ao critério de escolha dos professores alfabetizadores:

RELATOS DOS GESTORES E DOS COORDENADORES
“O professor mais antigo da Escola escolhe primeiro a série em que deseja trabalhar e assim sucessivamente” (Gestor da Escola 3).
“A escolha do professor alfabetizador obedece ao perfil e ao tempo de experiência na alfabetização” (Gestor da Escola 1).
“É escolhido de acordo com o professor que tenha mais facilidade para alfabetizar” (Coordenadores da Escola 1).
“O professor alfabetizador é escolhido pelo seu perfil. Ao final de cada ano, faz-se uma reunião com a coordenação da escola para ver se o profissional pode permanecer do 1º ao 3º ano” (Gestor da Escola 2).
“A escolha deve prevalecer com aqueles profissionais que têm mais habilidades para trabalhar com esse tipo de turma” (Coordenadora da Escola 2).
“Não sei dizer como é escolhido” (Coordenadora da Escola 3).
“Os efetivos e efetivados escolhem primeiro, posteriormente são os contratados (designados). Não há uma preocupação com o perfil” (Coordenadora da Escola 4).
“Todas as professoras são alfabetizadoras, há um rodízio entre elas” (Gestor da Escola 5).
“Não sei como é escolhido” (Coordenadora da Escola 3).
“Seguem o critério estabelecido pela Superintendência e, ainda, aliado ao perfil desejado” (Gestor da Escola 4).
“Não sei como é escolhido, mas a diretora disse que é rodízio. Todas são alfabetizadoras” (Coordenadora da Escola 5).

Quadro 11: Demonstrativo da escolha do professor alfabetizador.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas com os profissionais nas escolas objeto de pesquisa (2012).

O perfil, às vezes, pode até ser observado, mas, diante das realidades que presenciamos nas escolas, podemos considerar relevantes os relatos da gestora da Escola 3 e da coordenadora da Escola 4. Elas disseram que as pessoas mais antigas escolhem as turmas primeiramente e os designados, depois:

O critério para a escolha dos professores foi o mesmo, efetivos e efetivados são os prioritários, os que escolhem primeiro. No 3º ano, as professoras ficaram meio que amedrontadas de pegar, então ficou vago. Os dois 3º anos e o 4º ano ficaram sem professores. Então o critério foi o mesmo: as professoras designadas por ordem de prioridade. Não teve muito o perfil. Agora nós estamos trabalhando juntas, supervisão, direção e professores, para atingir o mesmo perfil. Não podemos usar esse critério aqui. Nós não escolhemos de acordo com o perfil (Coordenadora da Escola 4).

Observamos que, na maioria nas escolas pesquisadas, os profissionais do 3º ano não permanecem muito tempo nessa fase de ensino, e as turmas dessa etapa de ensino são as últimas a serem escolhidas. Essa rotatividade de profissionais é

maior nas escolas “estratégicas”. No entanto, a importância do profissional alfabetizador é relatada pela representante da SEE:

O trabalho também estava muito focado na formação do professor alfabetizador, porque ele tinha de ter competência para suas atribuições. Não era qualquer um que poderia trabalhar com alfabetização. Houve algumas coisas sim, que foram medidas fundamentais para que pudessem estar trabalhando esse resultado (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Cumpre evidenciar que, entre as medidas adotadas, está a exoneração do profissional em estágio probatório que não conseguir alfabetizar 70% de seu alunos ou a não recontração do professor designado que não atingir essa mesma meta. Devido a essa situação, abordaremos o assunto no tópico seguinte.

De certa forma, a próxima categoria está muito atrelada à presente, mas decidimos fazer uma abordagem mais direcionada devido à importância demonstrada pelos professores do 3º ano a esse respeito.

c) Ônus imputado ao professor do 3º ano

A categoria foi abordada por trazer pontos importantes a respeito da pressão que certos profissionais sentem ao trabalhar com alunos do 3º ano e as possíveis consequências na dinâmica escolar.

Considerando o aprendizado da leitura e da escrita, é de se esperar que o aluno no 3º ano esteja alfabetizado. É importante observar que vários aspectos envolvem esse aprendizado, como já abordado na fundamentação teórica. Assim, a cobrança por parte do governo no sentido de esperar que o aluno esteja alfabetizado nessa etapa tem fundamentação. A não alfabetização da criança implicaria uma limitação em sua vida estudantil e um comprometimento em seu aprendizado futuro, pois, sem o domínio do código escrito, não há como se apropriar de outros conhecimentos.

A colocação dessa categoria decorreu também da forma como aconteceu a enunciação nas respostas das entrevistas. Os entrevistados expressaram de forma

explícita, a situação da pressão exercida sobre o professor do 3º ano quanto ao resultado do PROALFA:

Nessa prova, a responsabilidade fica toda com a professora do 3º ano. Ela se sente responsável pelo sucesso ou insucesso desses meninos. A escola, a Superintendência e o Estado cobram do professor do 3º ano (Coordenadora da Escola 1).

Foi recorrente essa preocupação expressa pelo professor do 3º ano acerca da necessidade de os alunos atingirem bons resultados no PROALFA:

Peguei uma turma de 3º ano com 22 alunos e 12 não são alfabetizados, não reconhecem as vogais. Isso não é uma dificuldade para 3º ano. É uma dificuldade que vem desde o 1º ano e o 2º ano. Não foi trabalhado. Que profissionais são esses? E o governo deixa isso acontecer. Eu acho que os profissionais, para trabalharem na alfabetização, têm que ter mais qualificação e a Superintendência cobrar desses profissionais, não cobrar somente do 3º ano. Quem é cobrado é o professor do 3º ano. O professor, de fevereiro a julho, não faz esse milagre (Professora II da Escola 1).

O professor do 3º ano sente-se pressionado a atingir bons resultados para a turma e para a escola. Independentemente de ele ser a favor ou contra a avaliação PROALFA, revela essa insatisfação ao ser cobrado:

Acho que é um pouco injusto com os professores do 3º ano. Estou no 3º ano pela primeira vez. Somos muito cobradas e principalmente as contratadas. Esse trabalho tem de ser feito desde o 1º ano até chegar ao 3º. Não adianta querer resolver tudo no 3º ano, só porque tem o PROALFA. Acho que tem que sentar os professores do 1º, 2º e 3º, conversar e começar a trabalhar com as crianças desde o 1º ano para chegar ao 3º ano com condições de fazer uma boa prova. Eu não gostava do PROALFA. Agora mudei de opinião. Acho que o PROALFA existe para avaliar o aluno e até mesmo para o professor ver como está seu trabalho com o aluno. O PROALFA é para isso, para vermos onde estamos errando com o aluno (Professora II da Escola 4).

O profissional fica revoltado com a avaliação, sobretudo pelo fato de haver essa pressão de resultados sobre ele:

Não sou a favor do PROALFA. Acredito que deva ter alguma coisa por trás disso. Existe para índice de governo. É mostrar alguma coisa. Eu falei, no dia do curso, que o aluno chega no 3º ano e fica para nós, professores do 3º ano, toda a responsabilidade. O trabalho tem de começar no 1º ano. Se o aluno não lê, se o aluno passou dois anos na escola e, no 3º ano, não sabe nada é nossa responsabilidade. Recebi um aluno de escola municipal. O aluno não lê. Agora quem tem que dar conta do aluno sou eu. Tenho de me virar para o aluno ler e para ele ter um bom resultado no PROALFA. Eu não sou a favor do PROALFA (Professor I da Escola 4).

Existe uma política implantada pelo Estado de Minas Gerais que afasta o profissional do trabalho na alfabetização se a turma não tiver um bom desempenho na avaliação do PROALFA:

Medida que veio também a partir do PROALFA foi que os professores que não conseguiram alfabetizar mais de 70% dos seus alunos eram convidados a irem para outras séries e não permanecerem nos anos iniciais. Foi toda uma política especial para a alfabetização. De repente, não sabem alfabetizar, mas sabem trabalhar com os alunos de outras séries. Foi uma medida tomada para ter professores mais especialistas na alfabetização trabalhando com essas crianças (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Para muitos profissionais, essa medida pode trazer certo constrangimento, como afirmaram as professoras, é de inteira responsabilidade do professor do 3º ano o sucesso ou o insucesso de uma turma, apesar de ele depender do trabalho desenvolvido com esses alunos nos anos anteriores. Existem situações de crianças que, por algum motivo, não se desenvolvem bem, independentemente do trabalho realizado:

Acho que eles deveriam acabar com esse PROALFA. Deveria haver outra forma de avaliar o aluno porque isso gera um grande “stress” na escola. No meu caso, sou uma professora designada. Se os meus alunos não alcançarem os índices, eu corro o risco de perder o meu cargo. Corro o risco de não ser contratada no ano seguinte porque meus alunos não alcançaram o objetivo. E os professores que são efetivos e ficaram com esses alunos até agora, o que eles fizeram? A culpa vem toda sobre mim. Eles deveriam arrumar outra forma, pois o professor não pode ser punido por isso (Professor I da Escola 4).

Essa medida tem ocasionado situação não muito favorável para o desenvolvimento do aprendizado do aluno. Normalmente, os profissionais mais antigos e efetivados não querem assumir essas turmas de 3º ano para não correrem o risco de serem deslocados de suas funções, lembrando que essas turmas são alvo de muita cobrança por parte dos órgãos superiores. A grande maioria, podendo optar, escolhe outras turmas. A consequência é que essas turmas ficam a cargo de profissionais designados, o que acaba ocasionando uma rotatividade de pessoas e uma quebra da sequência do trabalho pedagógico já desenvolvido anteriormente.

Existe a possibilidade de exoneração do professor que não conseguir atingir as metas propostas pelo Estado para a sua escola:

Com isso está associada a uma avaliação de desempenho do professor, por exemplo, um professor alfabetizador que está no estágio probatório, se tem duas avaliações de desempenho negativas, ele não vai continuar no Estado. Um professor efetivo, quando não tem habilidades, vai trabalhar com outras turmas (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora em 2012).

Percebemos, a partir dos depoimentos apresentados pelos entrevistados que há necessidade de o trabalho começar mais cedo com os alunos do 3º ano. De acordo com as orientações curriculares (CEALE), esse trabalho tem uma sequência e precisa começar no 1º ano. A Escola 4, no relato da coordenadora, demonstra que está começando um trabalho mais direcionado em relação à alfabetização desde o 1º ano – algo que é óbvio no processo pedagógico, mas que ainda não está claro para a maioria dos envolvidos. Não que a pressão do 3º ano tenha que se deslocar para o 1º, mas existe um bloco pedagógico, e o trabalho tem de respeitar

uma sequência, a fim de que o aluno adquira as competências necessárias para ser um bom leitor. Como vimos, houve muitos relatos de professoras a respeito de alunos que chegam ao 3º ano com dificuldades básicas que deveriam ser vencidas no 1º ou 2º ano. A professora aplicadora da Escola 5 desabafa ao dizer que não é a favor de os alunos serem aprovados sem saber ler e escrever. Acrescenta-se que essa aprovação sem a aquisição do conhecimento necessário interfere diretamente no andamento da sala de aula e nos resultados obtidos nas avaliações.

A falta de capacitação dos profissionais, a falta de embasamento teórico, a rotatividade de professores do 3º ano, bem como a falta de familiaridade com a proposta curricular na alfabetização, têm contribuído para que os resultados das escolas não sejam satisfatórios. Como consequência, temos resultados desalentadores revelados nas salas de aula e nas avaliações, o que pode ser atribuído à instabilidade no trabalho pedagógico. Não há, conforme as falas dos profissionais das escolas, um trabalho conjunto das turmas de 3º ano e nem entre as três turmas do primeiro ciclo de alfabetização.

Por outro lado, percebemos também que as professoras não querem assumir as turmas de 3º ano. O motivo, nós o explicaremos no tópico mais adiante. Se a professora mais antiga se interessar pela alfabetização dos alunos e gostar de determinada turma, pode acontecer de escolher, por exemplo, uma turma do 3º ano, mas isso não tem sido a regra. O caso da professora II da Escola 3, que tem preferido, nos três últimos anos, trabalhar com turmas de 3º ano é exceção. Essa etapa do ensino, que é muito importante para a alfabetização, acaba sem um atendimento mais sistematizado em razão da rotatividade de profissionais. A Escola 3 tem atingido suas metas na alfabetização, mas, se não tivesse atingido, a professora seria convidada a sair. Essa profissional já provou que não precisa ter preocupação e, em seu relato, deixa isso implícito, pois disse que nenhum de seus alunos do ano anterior foi enquadrado no baixo padrão de desempenho.

d) Aspectos pedagógicos da avaliação PROALFA

Essa categoria foi abordada com o intuito de trazer para a discussão alguns pontos a respeito da expectativa de alguns profissionais a respeito das abordagens pedagógicas existentes no PROALFA.

É importante observar que o PROALFA não é uma proposta pedagógica. Como uma avaliação, o programa precisa ser analisado de acordo com seu objetivo. O que pode ser atribuído ao PROALFA é a sua possibilidade de avaliar o nível de alfabetização em que se encontram os alunos nas escolas públicas mineiras. No entanto, embora seja uma avaliação que tenha o propósito de averiguar a fase de alfabetização das crianças, o PROALFA engloba diversas funções em sua estrutura, entre as quais, a função pedagógica é a mais difícil de ser praticada e é o foco do presente estudo. Assim, podemos destacar o seguinte comentário:

A função pedagógica de um sistema de avaliação é a mais importante, mas também a mais difícil. Ademais, não há técnica estatística que permita a execução desta função se um sistema de avaliação não foi planejado para tanto. Trata-se do uso de avaliação como instrumento para a melhoria do ensino, e nossos sistemas de avaliação estão apenas começando a entrar neste campo. É interessante saber onde estamos e até porque estamos onde estamos, mas se não podemos usar a avaliação para chegarmos onde queremos, trata-se um grande esforço para pouco resultado (SOARES, 2012, p. 24).

Desse modo, pelo fato de o aspecto pedagógico ser o mais difícil de ser trabalhado, é interessante apresentar algumas abordagens a respeito do assunto. Sob o prisma pedagógico, podemos considerar o PROALFA por diversos aspectos.

O PROALFA serve como uma possibilidade de diagnóstico do aluno para o professor, para o gestor da escola ou para o gestor do sistema de ensino. A avaliação faz parte do processo pedagógico e, para alguns profissionais, a modalidade em larga escala também é indispensável:

A avaliação, apesar de ser um tema polêmico e difícil de se tratar em educação, é um processo indispensável. Em qualquer escola, qualquer projeto que queira ter sucesso, principalmente na relação ensino/aprendizagem, tem que passar por avaliações. A avaliação vai diagnosticar se o caminho que está sendo trilhado está correto, se não está correto ou se precisa de ajustes. A avaliação é que vai dar essa condição. Se vamos manter, readequar, rever ou refazer o projeto pedagógico, isso dependerá dos processos avaliativos que nós temos que fazer permanentemente (Gestor da Escola 4).

A partir dos resultados obtidos, é possível perceber em que patamar da alfabetização o aluno se encontra. Em sala de aula, o professor também pode ter essa percepção por meio de avaliações internas. As avaliações externas serviriam como uma confirmação da suposição do professor, mas de uma forma mais ampla ao abranger toda a escola: “Nós acabamos fazendo o planejamento, trabalhando em cima do que é pedido no PROALFA, porque essa avaliação detecta as dificuldades dos alunos. Como um todo, nós vemos a escola” (Coordenadora 1 da Escola 3).

Percebemos que o PROALFA e os simulados usados antes da aplicação dessa avaliação têm servido como parâmetro para saber o nível em que se encontram os alunos. No período em que entrevistamos os profissionais da Escola 3, as professoras informaram que aplicaram o simulado fornecido pela SEE e detectaram as dificuldades apresentadas pelos alunos. Relataram que, a partir dos resultados, iriam trabalhar as habilidades e competências ainda não vencidas pelo grupo. Tinham, muitas vezes, como objetivo não o aprendizado do aluno, mas um bom desempenho no PROALFA:

Acredito muito nas avaliações externas. A ideia é válida. Só que, muitas vezes, a avaliação externa é mal interpretada. Seria bom que todo mundo pudesse fazer uma avaliação externa. Só somaria. Seria um diagnóstico do trabalho profissional com reflexo nas crianças. O professor ter, a partir dos resultados, um retorno do que ele faz. Isso reverteria a favor dele. Agora, se todo profissional encarar a avaliação externa como vigia do seu trabalho, como mais uma coisa que tem de fazer, realmente essa proposta toda é árdua. Acaba caindo por terra (Coordenadora 2 da Escola 3).

Quando o resultado do PROALFA chega à escola, além de ser possível perceber em qual nível se encontra o aluno, os profissionais recebem orientações sobre o que é preciso trabalhar. Nos cadernos de resultados, estão elencadas as “orientações pedagógicas” para cada padrão de desempenho. Assim, essas publicações servem como um suporte para o professor que almeja a melhora do aprendizado de seus alunos. Em cada padrão de desempenho, há orientações de como o professor deve proceder e quais atividades desenvolver para que os alunos melhorem suas capacidades e habilidades:

A Secretaria é a parte mais importante na divulgação dos resultados do PROALFA. Não adianta ter um sistema de avaliação só para apresentar números estatísticos. Considero que a avaliação tem três componentes importantes: o de avaliar, o de analisar os resultados e o de divulgar para apropriação dos resultados, o que é a parte mais difícil do processo de avaliação. Os profissionais têm de compreender, reconhecer e propor alternativas que vêm ao encontro de sua realidade (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

No Quadro 12, a seguir, apresentamos alguns relatos de profissionais sobre como acontece a divulgação dos resultados para as escolas:

“São promovidos muitos debates, principalmente no 3º ano, que fica muito focado no PROALFA e nas questões das avaliações” (Professor da Escola 2).
“Então é nessa reunião do PIP que a discussão é feita e são mostrados os resultados. Eles falam ‘mais e mais’ como é que tem que ser trabalhado para melhorar a proficiência da escola no ano seguinte” (Professor I da Escola 3).
“Realmente, estão muito dispostas a trabalhar para que a nossa meta chegue a êxito, e esses resultados, realmente, a escola apresenta. A Secretaria Estadual também faz essa capacitação conosco. Já fui a várias reuniões de capacitação e esclarecimento” (Coordenadora I da Escola 5).
“Uma vez por ano, acontece o dia ‘D’ nas escolas do Estado, justamente, para divulgar os resultados” (Professor da Escola 5).

Quadro 12: Comentários sobre a divulgação dos resultados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas de pesquisas com profissionais das escolas pesquisadas.

Diante desse quadro da educação brasileira, podemos afirmar que só existirá mudança se um novo olhar for lançado em sala de aula, mas esse novo olhar deve partir do poder público, que precisa fornecer melhores condições de trabalho, melhores salários e a promoção de formação dos professores alfabetizadores. Em todos os momentos das entrevistas, fica evidente que existe uma necessidade de maior capacitação dos profissionais que lidam com as classes de alfabetização. Evidenciamos que os profissionais os quais trabalham com turmas do primeiro ciclo de alfabetização têm suas práticas pautadas em instintos e em suas experiências. Não existe uma formação muito consistente nas faculdades para professores alfabetizadores. Tal situação também foi constatada por Belintane (2006, p. 275), ao assinalar que:

[...] tudo se afunila em dois gargalos: redes escolares que não fornecem condições de trabalho para que a equipe possa pôr no centro uma prioridade (no caso a alfabetização e o ensino de leitura em situações heterogêneas de ensino); professores que não dispõem de uma formação inicial necessária à atividade que exercem.

A comparabilidade é outro aspecto importante. Avaliações universais como o PROALFA propiciam observar o aprendizado adquirido por cada aluno, cada turma, cada escola e cada sistema de ensino. Tal situação permite a comparabilidade de resultados dos grupos analisados, evidenciando e localizando os pontos falhos no ensino. Sobre o assunto, Soares (2012, p. 24) assim se expressa:

Existindo um sistema de avaliação universal como o que existe no Paraná, em Minas Gerais e em outros estados, é possível avaliar o grau de conhecimento de alunos mediante uma prova com um conjunto de perguntas desenhado para identificar suas forças e fraquezas. Ao corrigir as provas dos alunos de uma mesma turma, é possível identificar lacunas que não variam de aluno para aluno, mas apenas de turma para turma. É provável que estas lacunas sejam devidas ao efeito do professor, seja porque não conhece bem a matéria, seja porque a conhece bem, mas não sabe como transmiti-la. Por exemplo, se um aluno não sabe solucionar a equação do segundo grau, isto pode ser devido a muitos fatores que vão do individual ao coletivo. Se todos os alunos de uma turma não sabem e os alunos da turma vizinha o sabem, é provável que seja devido a uma falha no ensino que receberam.

Assim, a partir das considerações apresentadas, percebemos que é possível identificar onde estão as falhas do ensino. Contudo, é importante frisar que, caso as turmas já fossem diferentes no início de sua formação e se os alunos já tivessem dificuldades, isso não teria como ficar em evidência no resultado final das avaliações, pois o PROALFA não é uma avaliação com análise longitudinal. Dessa forma, podem recair sobre o professor responsabilidades que não lhe deveriam ser atribuídas. Pergunta-se, então: é preciso ter uma avaliação como o PROALFA na escola? Existem muitos questionamentos sobre a utilização desse recurso na educação. Podemos citar o que assevera Carvalho (2010, p. 123) em seus estudos:

[...] o PROALFA tem impactado no cotidiano escolar. Entre eles, estão a mudança na prática docente dentro de uma concepção progressista; sentimento de receio causado nas professoras, também pelo fato de o resultado nas avaliações oficiais ser atrelado ao salário dos mesmos; a interferência dos aplicadores durante os testes e tendência dos professores a efetuarem práticas de treinamento dos alunos, num movimento que expressa também uma possível restrição do currículo à matriz de referência da avaliação.

Em nossos estudos, pudemos observar que quem elabora as avaliações não são as mesmas pessoas que as aplicam ou preparam os alunos. Essas avaliações, apesar de serem baseadas no currículo do Estado de Minas Gerais, são externas ao processo didático e pedagógico da escola; por conseguinte, trazem para o professor um sentimento de desconfiança. Para a elaboração das avaliações, existem vários elementos que são levados em consideração. Quando são aplicadas as provas, esses elementos não são explicitados para o professor. Destarte, o professor, ao ter contato com o produto final, não percebe todo o processo necessário para que a avaliação atinja seu objetivo e, justamente nesse ponto, notamos a importância de os professores se capacitarem para entender os mecanismos que envolvem a avaliação. Tal situação também foi percebida por Silva (2007, p. 247), ao se referir à resistência dos profissionais quanto à avaliação externa:

Notamos que, em parte, a resistência respaldou-se no fato de não se compreender a razão pela qual a escola estava sendo avaliada. Logo, mais uma vez há indícios de falha na comunicação entre os gestores da educação e os professores. Respalda-se ainda no fato de as provas já virem prontas, denotando o sentido de imposição e de distanciamento da realidade entre quem elabora as avaliações e quem está no espaço de uma sala de aula.

Além desse fato, nos depoimentos dos entrevistados, fica claro que existe um estranhamento entre os profissionais de educação quanto ao papel da avaliação, apesar de ser baseada no que está expresso nos cadernos do CEALE:

Acho que essa prova é muito complexa para eles, muito extensa. Acho que não avalia nada. Poderia ser feita de outra forma. Ela poderia ser distribuída durante o ano. O Estado exige tanto. Ele quer que nós trabalhemos em cima dos descritores e das matrizes, mas não é fácil fazer atividades com base nas matrizes, nós temos muita dificuldade (Professora I da Escola 3).

Ao mesmo tempo em que o PROALFA avalia o aluno, de certa forma, averigua também o processo didático-pedagógico do professor. Parece que os governantes se eximem da responsabilidade diante do aprendizado do aluno, ficando em evidência somente o ensino do professor. Situação semelhante é apresentada por Silva (2007, p. 249):

França (2002) nos alerta sobre esse fato, mostrando que a escola, apesar de contar com recursos financeiros insuficientes, fica com a responsabilidade final de buscar superar as dificuldades, quer seja de evasão escolar, repetência, reprovação, correção de fluxo dos alunos, questões pedagógicas, administrativas, dentre outras, apontadas pelos resultados das avaliações. Segundo o autor, esta é uma forma de isentar o Estado dessas responsabilidades apontadas. A questão dos resultados e o “depois deles” é recorrente. Após a aplicação das avaliações e das análises, o que fazer com os resultados? Ou seja, o autor concorda em que o Estado acompanhe o processo educacional por meio da avaliação, mas não o exime de sua responsabilidade em prover recursos para o saneamento das dificuldades.

Nesta pesquisa, enfatizamos que, quando se avalia uma criança, o diagnóstico não deve recair somente sobre a forma de ensinar do professor, visto que outros fatores também precisam estar em evidência, como o investimento público, os recursos didáticos e as condições econômicas do aluno. A responsabilidade não deveria incidir somente sobre o professor, mas é o que normalmente tem ocorrido.

O PROALFA, por trazer o resultado de cada aluno e de cada turma, provoca o processo de comparação das turmas e, conseqüentemente, dos profissionais responsáveis por elas. Da mesma forma, ocorre a comparação das escolas e seus gestores. Fica evidente a importância dos profissionais, como relatado abaixo, e a necessidade de saberem como funciona esse tipo de avaliação:

Acho que poderia só rever esse tipo de avaliação do profissional. Dar um maior suporte de capacitação. A Superintendência dá suporte para nós. Precisamos de contato com quem elabora, qual é o objetivo, o que nós temos que alcançar. Não só o certo e errado das questões. Deveria ter um curso de capacitação dos professores desde o 1º ano, como é formulada e como é feita. Precisaríamos de mais cursos, para chegarmos ao ponto de atingir o desempenho que o PROALFA deseja. Precisamos de capacitação para saber alguns aspectos da correção, pois o aluno, ao cometer determinado erro, é indício que formulou determinada hipótese. Em termos gerais, eu gosto da avaliação e acho que tem de ser feita. Abrange todos os aspectos que nós temos que trabalhar em sala de aula. Concordo com o PROALFA, eu gosto. E, na nossa escola, nós o adotamos mesmo como um fio condutor para seguirmos e atingirmos nosso objetivo (Coordenadora da Escola 4).

Assim pelo fato de existir a possibilidade de comparabilidade das turmas e por ficar muito em evidência o trabalho dos professores do 3º ano, esses profissionais acabam se dedicando com mais intensidade às suas turmas e aos seus alunos. Pelo fato de essas turmas estarem relacionadas à avaliação e ao cálculo de gratificação, como abordaremos posteriormente, por vezes, outros profissionais da escola empenham-se no sentido de ajudar na alfabetização dos alunos para que a escola tenha um bom desempenho, como já relatado anteriormente sobre o auxílio da bibliotecária na Escola 5. Pelo mesmo motivo, essas turmas de 3º ano ficam em evidência na escola, pois é o momento em que deve acontecer a etapa final da alfabetização e, conseqüentemente, a base do ensino para que o aluno possa ter um bom desempenho na escola. É preciso haver um bom trabalho na alfabetização. Como expressam Roazzi et al. (2010, p. 52):

[...] após o ingresso na escolarização formal, a escola necessita continuar a proporcionar às crianças a possibilidade de brincar com a língua, recuperando e fortalecendo a dimensão oral, interativa e comunicativa da linguagem, que muitas vezes é posta de lado na fase da alfabetização em prol de formas de experiências mais tradicionais e formais. Proporcionar o devido espaço a uma “didática da metalinguagem” significa estruturar caminhos e formas pedagógicas que possibilitem que as crianças continuem se relacionando com a linguagem como um conteúdo que fala por si só, como um objeto com o qual o uso de linguagens poéticas, jogos linguísticos, práticas narrativas, metadiscursos, entre outros.

Percebemos que é colocada em destaque a importância de um trabalho mais direcionado a partir do PROALFA. Mas é importante lembrar que é preciso haver um trabalho mais consistente para que haja bons resultados no processo ensino-aprendizagem. O ensino precisa ser bem direcionado, a fim de que ocorra a aprendizagem, como a seguinte sugestão a partir de situações da avaliação de alfabetização que acontece em Minas Gerais:

É possível dizer que o sujeito aprende a ler quando consegue realizar essas operações (decodificar, compreender, criticar) em textos de diferentes gêneros (notícias, reportagens, artigos de opinião, romances, crônicas etc.), de diferentes tipos (narrativos, descritivos, expositivos e argumentativos), que têm finalidades diversas (como informar, emocionar, convencer etc.), que são apresentados sob diferentes formas, em diversos tipos de portadores (no jornal, na revista, no livro, no folheto) (ROCHA; CAFIERO, 2008, p. 82).

Outro aspecto pedagógico importante fornecido a partir da implantação do PROALFA diz respeito à possibilidade de posicionar o aluno na escala de proficiência. Se o professor que lida com o aluno identificar as capacidades e habilidades já vencidas e quais precisam ser desenvolvidas, a avaliação assumirá um papel de destaque. Assim, conforme Rocha e Cafiero (2008, p. 84):

[...] uma descrição pedagógica dos itens que os alunos de cada um dos níveis acertam indica as habilidades que eles possuem. Esta é, então, uma grande vantagem de lidar com escalas dessa natureza: os níveis não são estabelecidos a *priori*, mas são indicados por aquilo que os alunos que realizaram a avaliação foram capazes de fazer.

Os profissionais da escola percebem a importância dos resultados para enquadrar o aluno: “Com o resultado do PROALFA, a gente sabe direitinho quem tem mais dificuldade e os que não têm” (Coordenadora da Escola 4).

Dessa forma, torna-se necessário que os profissionais percebam a relevância da escala de proficiência para interpretar o grau de desenvolvimento adquirido pelo

aluno naquele dado momento em que fez a avaliação. Rocha e Cafiero (2008, p. 84) apontam a vantagem em lidar com a escala de proficiência:

Por exemplo, quem está situado no ponto 225 da escala domina habilidades menos complexas do que aqueles que se encontram no ponto 325. Dito de outra forma: quem está no ponto 225 tem menor desempenho do que quem está em 325. Esses pontos identificados são chamados de níveis de proficiência. Uma descrição pedagógica dos itens que os alunos de cada um dos níveis acertam indica as habilidades que eles possuem. Esta é, então, uma grande vantagem de lidar com escalas dessa natureza: os níveis não são estabelecidos a priori, mas são indicados por aquilo que os alunos que realizaram a avaliação foram capazes de fazer.

Contudo percebemos que os profissionais não têm consistência quanto ao conhecimento da escala de proficiência e dos padrões de desempenho, sendo que a recepção dos resultados ainda está muito longe do que deveria. Também Brooke e Cunha (2011, p. 74) observaram essa situação do seguinte modo:

No caso brasileiro, os padrões estão faltando. O professor não saberia qual a diferença entre 220 e 240 na escala de proficiência usada pelo Boletim Pedagógico em termos dos conteúdos que ele precisa ensinar para chegar ao nível de proficiência requerido. Essa falta de correspondência entre os critérios empregados pelos sistemas de incentivos e a compreensão do seu significado em termos da aprendizagem dos alunos está na base da falta de progresso da maioria dos estados no uso dos resultados das avaliações como material de apoio pedagógico.

A falta de compreensão dos dados presentes nos resultados do PROALFA, sobretudo a falta de entendimento do que está implícito na escala de proficiência da leitura e nos níveis de padrão de desempenho, é o fator que dificulta o aproveitamento dos resultados para desenvolvimento pedagógico. Tal situação foi percebida também por Rocha e Cafiero (2008, p. 76):

[...] parece importante ressaltar o fato de os professores e os especialistas nem sempre terem acesso a condições de produção da avaliação e nem sempre conhecerem seus objetivos educacionais. Muitas vezes a falta de conhecimento sobre quem elaborou a prova, sobre os pressupostos dessa elaboração e sobre a metodologia usada contribuem para que as possibilidades de interpretação e uso dos resultados na orientação das práticas pedagógicas sejam pouco aproveitadas.

Essa incompreensão dos dados fornecidos é relatada por alguns profissionais das escolas pesquisadas:

Os cadernos do PROALFA foram divulgados pelos analistas aqui na escola, mas eu, enquanto coordenadora, acho necessário fazermos um estudo mais profundo dos cadernos, da escala de proficiência, porque temos ainda muita dificuldade de interpretação. É repassado para nós, mas eu gostaria que tivesse um papel mais atuante da SRE⁶ no sentido de capacitar o entendimento dos coordenadores para que sejamos multiplicadores da escola desse conhecimento (Coordenadora II da Escola 3).

Confirmando o relato da coordenadora, professores enfatizam ser difícil interpretar a escala de proficiência e os gráficos fornecidos nos cadernos de resultado:

Confesso que acho meio confuso entender aquelas tabelas, mas sempre estamos estudando e avaliando aquilo tudo. No ano passado, eu estava no 3º ano aqui e meus alunos foram bem, acho que nenhum teve baixo rendimento. Acho que nós avaliamos e é possível enquadrar a questão da defasagem para trabalharmos com os alunos (Professor II da Escola 3).

Da mesma forma, alguns profissionais fazem previsões a partir do entendimento do processo que envolve o PROALFA. Falam a respeito de estudar sobre o assunto em reuniões:

⁶ SRE: Superintendência Regional de Ensino.

É uma avaliação que existe há algum tempo, mas agora é que os professores estão, realmente, tomando conhecimento dela. Estamos lendo sobre o assunto, estamos tentando fazer os módulos, toda leitura do que é cobrado do PROALFA e todo o estudo com o PROALFA. Creio que daqui a mais uns cinco anos, o PROALFA terá o resultado esperado tanto pelo Estado quanto por nós (Coordenadora III da Escola 3).

Percebemos que os profissionais, além de não terem muito conhecimento sobre como funciona a escala de proficiência e o padrão de desempenho do PROALFA, não percebem como funciona a avaliação. Isso foi percebido também em outras pesquisas, como a realizada por Silva (2007, p. 251):

Quanto ao acesso aos dados da avaliação, ficou evidente a necessidade de maiores esclarecimentos sobre todo o processo – como são construídos os testes, a seleção dos itens, a medida de proficiência, interpretação das escalas, etc.

Os professores não sabem como são feitas as avaliações, como é a organização dos itens, quais são os mecanismos que envolvem o cálculo dos resultados, a importância de cada item para o resultado final do aluno e da escola. Existe um desconhecimento por parte dos professores a respeito dos critérios de confecção da prova. Isso pode ser verificado a partir do relato de uma professora, quando foi questionada a respeito do conhecimento sobre a escala de proficiência e dos padrões de desempenho do PROALFA:

Não, não temos [conhecimento]. Isso foi até cobrado numa outra escola em que eu dou aula, foi levado numa reunião de Módulo II para falar sobre isso. Nós sabemos que temos que fazer, mas não temos conhecimento de como funciona e não conhecemos os dados. Estamos pensando em fazer uma reunião para ficarmos a par desses dados. Nós sabemos, mas não entendemos como é que funcionam, de fato, esses dados (Professor II da Escola 5).

Outra abordagem pedagógica sobre o PROALFA diz respeito à alteração da prática dos professores em sala de aula. Segundo o relato de alguns profissionais, o PROALFA trouxe outra visão de ensino para o professor que está em sala de aula:

Acho importante todo o processo de avaliação que não seja para ranquear, classificar ou punir. Todo processo avaliativo que vier para indicar os problemas, apontar os caminhos, eu acho importante. Pelo pouco conhecimento que tenho, estou iniciando nessa área de alfabetização, eu acho importante. Também concordo com a forma como está sendo organizado, por ciclos. São os três primeiros anos dedicados à alfabetização e, ao final desses ciclos, você avalia para ver o nível de alfabetização que o aluno conseguiu. Acho que é por aí. Tenho conhecimento de um aluno que foi reprovado 4 vezes no 1º ano do Ensino Fundamental e desistiu da escola. Fracasso escolar já acontecia nas séries iniciais, no 1º ano de escolaridade o aluno já se sentia desestimulado e fracassado escolarmente. Acho que esse processo onde se amplia e dá mais tempo para desenvolver é correto. Acho que o PROALFA cumpre o seu objetivo, eu ainda não sei, mas esse objetivo que está sendo colocado eu acho correto (Gestor da Escola 4).

Alguns autores ressaltam a importância da avaliação oficial no ensino como, por exemplo, Carvalho e Macedo (2010, p. 268):

Decerto, não podemos negar a importância que a avaliação oficial tem ocupado no cenário educacional ao apresentar à sociedade o complexo medida-avaliação-informação do sistema educacional. O século XXI iniciou-se com o enfoque voltado para a implantação e consolidação dessas avaliações no Brasil e no Estado de Minas Gerais.

A partir dessa avaliação, os professores passaram a ter outra metodologia para lidar com os textos. Passaram a utilizar diferentes gêneros textuais nas práticas de sala de aula, tendo em vista que as avaliações do PROALFA adotam essa perspectiva:

Vejo que ele tem como mensurar isso, porque é uma prova de reconhecimento de gêneros textuais, de interpretação implícita e explícita de texto. Se o aluno não for alfabetizado e letrado, não tem condição de desenvolver bem a prova. Porque tem a parte puramente de alfabetização de reconhecimento de letras e de signos linguísticos, mas tem também a parte que demonstra que interpreta e entende o que está no texto (Coordenadora II da Escola 3).

Com o PROALFA, o professor passou a se apropriar de outra metodologia, para que não haja muita distância entre o conteúdo ensinado em sala e o cobrado nas avaliações. O objetivo passou a ser levar o aluno a se apropriar do sistema de escrita alfabética por meio de gêneros textuais, de forma a alfabetizar letrando: “Existe uma proposta de um novo olhar sobre os conteúdos por parte do professor para que não haja divergências no que é ensinado na sala de aula e o que é cobrado nas avaliações” (Coordenadora III da Escola 3).

O PROALFA passou a ser, para alguns professores, um parâmetro para o ensino, mas, para outros, a base de toda a prática pedagógica. A avaliação também pode servir como referência diante do que é avaliado internamente no dia a dia do professor: “A prova é muito interessante, te orienta muito, te dá o norte de onde você deixou a desejar” (Professora 2 da Escola 5).

É evidente a importância de avaliar mais cedo para intervir precocemente. Para a representante da SEE, esse programa tem relevância por permitir uma avaliação mais precoce, o que permite uma intervenção também antecipada:

Esse programa foi muito feliz e é pioneiro no Brasil. Vários programas tiveram essa contribuição de Minas Gerais, de avaliar a criança ainda nos anos iniciais, que é a base da aprendizagem. Então, quanto mais cedo o processo de intervenção, mais condição de aprendizagem esse aluno terá (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Tal importância também é ressaltada pelo representante do CEALE:

Mas eu sou a favor de se avaliar mais precocemente para intervir também antes. Se fizer um relatório ou uma análise histórica das edições do PROALFA, você vai ver a evolução da aprendizagem dos meninos (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

É possível estabelecer uma interlocução entre a avaliação externa e interna. Em contrapartida, a avaliação externa não é capaz de capturar a evolução do aluno que tem muita dificuldade de aprendizagem na alfabetização, bem como outros aspectos da realidade do aluno, pois está restrita a um pequeno aspecto do ensino. Há situações em que o aluno não consegue aprender e não tem nenhum laudo que possa justificar sua dificuldade de aprendizagem. Nesses casos, não é possível perceber, por meio da avaliação do PROALFA, o quanto foram difíceis determinados aprendizados que o aluno conquistou:

No dia a dia, podemos avaliar o desenvolvimento desse aluno. Muitas vezes, ele não sabe ler ou escrever uma palavra toda. Está em processo de alfabetização, mas já compreendemos que ele já está lendo melhor em relação ao nível em que ele se encontrava anteriormente (Coordenadora da Escola 1).

Os profissionais ainda estão desinformados quanto ao modo como é feita a contagem de alunos que não fizeram a prova do PROALFA, como são levados em consideração na nota final da escola.

Assim, por mais que a criança consiga marcar a questão sem saber o que está respondendo, é pouco provável que acertará mais questões em relação a um aluno que já esteja alfabetizado.

Há aluno que, apesar de marcar uma questão certa, às vezes até por sorte mesmo, ele não tem o entendimento e compreensão de alguns outros que, por outros motivos, não foram tão bem assim. Há também a questão do número de alunos que fizeram a prova, alunos

que faltaram à prova. Acho que influencia muito no resultado da escola (Coordenadora da Escola 1).

Observamos que os profissionais não têm muita consciência do que é cobrado em cada item. A avaliação é percebida de forma global e não como um conjunto de itens que busca examinar quais as habilidades o aluno já adquiriu no processo de alfabetização e letramento:

O PROALFA é para ver se todos os professores estão trabalhando com as matrizes de referência, que são os descritores, que devem ser trabalhados desde o 1º ano com as crianças com 6 anos na escola (Professora aplicadora da Escola 1).

O profissional do CAEd relata a importância de os professores saberem como funciona a avaliação e os boletins, a fim de que os resultados sejam devidamente aproveitados:

Temos a preocupação de passar para os professores como funciona a avaliação em larga escala para que, quando receberem os boletins de resultados, consigam ler aquilo com certa fluência e tranquilidade. Torna mais fácil de usar isso como ferramenta, que a ideia do boletim chegar na escola. É como uma ferramenta de trabalho. Quantos por cento dos alunos dele se encontram em determinado nível. Se ele souber quais são os itens que estão nesses padrões, conseguirá focar uma parte do trabalho (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Da mesma forma, é muito importante o professor saber o que o aluno faz em cada padrão de desempenho. Quando os alunos são enquadrados em determinado padrão, é imprescindível que o professor saiba quais são as capacidades próprias daquele padrão, quais as habilidades o aluno já conquistou e quais ainda precisa desenvolver, sendo este o significado pedagógico de se enquadrar os alunos nos padrões. Alguns profissionais consideram complicadas as colocações em padrões a partir do resultado do PROALFA:

Sobre o padrão de desempenho, é o seguinte: na sala de aula, nós avaliamos o aluno sim. No dia a dia, avaliamos o caderno, a disciplina, as provas e as atividades. Nós conseguimos falar quem está abaixo, quem está no nível recomendável e quem está intermediário. É que na prova do PROALFA é complicado porque é uma prova muito extensa, as questões são muito difíceis para eles. Não condiz muito com o dia a dia da sala de aula e a prova do PROALFA. Eu até estou corrigindo agora simulados mais recentes que houve esta semana e não estou muito satisfeita com o que tenho visto não (Professora I da Escola 3).

Assim como os padrões de desempenho trazem para o profissional de educação o estado em que se encontram as capacidades e as habilidades dos alunos quanto à alfabetização, a Teoria da Resposta ao Item (TRI) é bastante complicada para a compreensão do professor. Essa Teoria é muito importante por ajudar na interpretação e comparação dos dados. Os professores, contudo, não têm a percepção do que seja a comparabilidade dos resultados por meio da TRI e a sua implicação na interpretação pedagógica dos resultados. O conhecimento dessa metodologia permitiria ao profissional de educação ter uma noção melhor do sentido da avaliação em seu contexto pedagógico, pois seria possível perceber o significado de cada item da prova: “Essas duas características da TRI são o grande diferencial dessa metodologia: a comparabilidade dos resultados e a interpretação pedagógica” (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Este é outro aspecto importante que o PROALFA traz para o ambiente escolar, ou seja, a possibilidade da comparabilidade:

Estamos fazendo o PROALFA desde 2005 e conseguimos comparar os resultados ano a ano. Se não existisse essa metodologia, não poderíamos comparar resultados, não conseguiríamos comparar o desempenho dos alunos de um ano para outro. Conseguimos essa comparabilidade por estado, por município, por escola e até por aluno. No PROALFA, a ideia era avaliar o aluno, e o foco era o 3º ano. Esse é censitário. O 2º ano e o 4º ano são amostragem. Quando avaliamos o 3º ano, no início do ano, produzimos esses resultados logo depois das férias, no segundo semestre. Indicamos para a Secretaria quais os alunos que estão com baixo desempenho. A Secretaria tem toda uma política de achar esses alunos nas escolas e trabalhar com eles no 2º semestre para que eles melhorem o desempenho. No ano seguinte, avaliamos, censitariamente, esses alunos de baixo desempenho para ver se, realmente, eles alcançaram uma melhoria. Essa estrutura do PROALFA é muito

interessante e traz resultados (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Esta comparabilidade pode ser aplicada para comparar a evolução do desempenho dos alunos com o passar dos anos:

Minas Gerais tem o melhor desempenho do 5º ano no Brasil, o que é decorrência desse trabalho na alfabetização. O foco é o 3º ano, mas, como se avalia também o 2º e o 4º, é possível observar como esses alunos estão vindo do 2º para o 3º e depois para o 4º ano. Demonstra uma política de ir melhorando sempre esses alunos. Poderia correr o risco de focar só o 3º ano e esquecer o 2º e o 4º, o que não acontece em Minas. Temos observado que o 2º ano vem crescendo e também o 3º, o 4º. O 5º ano é uma outra escala, já não é o PROALFA, é o PROEB. Vemos o resultado dessa política em todo esse processo (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Para encerrar esta abordagem sobre o aspecto pedagógico da avaliação, é importante ressaltar que uma avaliação só tem sentido se, a partir de seus resultados, surgirem ações para a modificação do que foi detectado. Com esse fim, o Estado de Minas Gerais possui um programa denominado PIP, cuja finalidade é interferir pedagogicamente nas “escolas estratégicas”. São instituições que tiveram resultado abaixo do esperado no PROALFA. Brooke e Cunha (2011, p. 32) afirmam que:

[...] talvez o exemplo mais acabado de uma política de formação continuada formulada com os resultados de avaliações externas se chame Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG). Com base nos resultados das avaliações do Programa de Alfabetização, Documentação e Informação (Proalfa), educadores e gestores elaboram um PIP, cuja finalidade reside na construção de estratégias para melhorar o desempenho dos alunos. O objetivo é fazer com que as escolas com os piores resultados recebam visitas de uma equipe pedagógica competente para discutir e trabalhar pontualmente as lacunas observadas com os resultados da avaliação.

Por isso, é necessário perceber a importância da divulgação dos resultados e o aproveitamento deste na dinâmica diária de sala de aula. Quanto a isso, o representante da SEE ressalta:

A Secretaria de Minas não tem um pacote de sugestões. Nós divulgamos os resultados publicamente, promovemos seminários, encontros. Os resultados são disponibilizados na Internet, chamamos especialistas para fazerem palestras para explicar o que é uma matriz de referência da avaliação, o que é uma proposta curricular do Estado de Minas, como são avaliados, entender o contexto do processo, a metodologia da avaliação, a análise estatística. Nós chamamos especialistas para ensinar a ler gráficos. Se não houver uma divulgação e uma apropriação adequada, não vale a pena investir em avaliação só para ficar com resultado e números engavetados (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Esse programa mineiro de intervenção pedagógica teve início no ano de 2008 como suporte para o programa denominado “Alfabetização no Tempo Certo”, que tinha como meta crianças alfabetizadas até 8 anos de idade.

A representante da Secretaria Estadual de Educação também explica os motivos da criação do PIP e como esse Programa foi utilizado em sua concepção:

Em 2007, percebendo o resultado, a Secretaria criou o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que priorizava aquelas Superintendências Regionais que apresentaram os piores resultados. Esse trabalho foi direcionado para as superintendências do norte de Minas, região onde se encontravam os piores resultados da alfabetização, devido às maiores dificuldades socioeconômicas, com carência de pessoal e de professores. Foi criado um grupo de apoio atuando diretamente nas escolas, fazendo acompanhamento *in loco*, verificando as práticas pedagógicas utilizadas, acompanhando o professor, e verificando se tinha formação na área de alfabetização. Uma série de medidas foi tomada para essa região. Quando foram avaliadas no ano seguinte, percebeu-se que os resultados modificaram. O PIP veio a partir dessa necessidade de avaliar os alunos (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Esse programa tem como objetivo corrigir distorções de fluxo das escolas em várias regiões do Estado de Minas Gerais evidenciadas pelo PROALFA. Brooke e Cunha (2011, p. 32) enfatizam que:

[...] a atenção do PIP se volta para o atendimento das chamadas “escolas estratégicas”, isto é, as escolas com os piores resultados na avaliação externa. Essas escolas estão distribuídas por todo o estado, mas com uma concentração mais evidente na região metropolitana de Belo Horizonte e na região norte do estado. Ao acompanhar as dificuldades dos professores no domínio de certos conteúdos, a equipe desenvolve um trabalho de capacitação individual dos professores baseado no resultado da avaliação dos alunos.

A representante da SEE ressalta a criação do PIP na construção de um novo trabalho pedagógico em Minas Gerais:

O momento mais importante da Secretaria foi a criação do Programa de Intervenção Pedagógica que veio dar suporte a esses alunos que apresentavam baixo desempenho, mas não só a eles. Começou a ampliar para toda a escola de forma que aqueles alunos que estavam no nível recomendado continuassem aprendendo mais e aqueles que estavam no nível intermediário recebessem também um tratamento especial, de forma que eles pudessem passar para o nível recomendável. É um trabalho de aluno por aluno, escola por escola de forma que o foco do trabalho seja o aluno. A partir desse trabalho, começamos a ter melhores resultados tanto na alfabetização como no 5º e 9º anos (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A utilização do PIP já é corriqueira nas escolas estaduais. Os profissionais já contam com esse programa de intervenção nas práticas de sala de aula. Mesmo antes de receberem os resultados do PROALFA, os coordenadores já aplicam esse programa para fazer a intervenção o quanto antes nas dificuldades apresentadas pelos alunos, conforme o depoimento a seguir:

Inclusive ontem foi o dia “D”. Nós fizemos as reuniões e todas as escolas estaduais paralisaram para que fosse divulgado esse resultado. Então respondo pelo meu turno. As professoras ficaram cientes, oficialmente, do caderno. Fizemos uma análise e, para nossa satisfação, aquele resultado e as providências a serem tomadas já foram providenciadas há quatro meses. Logo que cheguei, trouxe essa proposta, e as professoras já estavam fazendo essa intervenção pedagógica havia quatro meses através do PIP. Dentro da própria sala de aula, elas sentiram essa necessidade. Elas brincam: “Vai e volta”, “Eu vou lá (atrás) e volto”. Elas, realmente, estão muito dispostas a trabalhar para que a nossa meta chegue a êxito, e os resultados estão mostrando isso (Coordenadora da Escola 5 em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

O representante da SEE ressalta, ainda, a utilização do PIP até mesmo para alunos que não estão no baixo padrão do desempenho do PROALFA:

O foco da intervenção pedagógica são os alunos de baixo desempenho, mas também é melhorar a alfabetização dos alunos que já estão no nível recomendado. Começa priorizando, mas atende a todo o ciclo de alfabetização. Atende onde o foco maior é na rede estadual. Todos os trabalhos são repassados para a rede municipal. A equipe central, que é a equipe do PIP, da intervenção pedagógica, vai a todos os municípios. Faz um trabalho nas secretarias municipais, convida os professores a participarem das reuniões e dos cursos de capacitação. São convidados a participar, mas não há um direcionamento como na rede estadual. Depende também de cada secretário, do entusiasmo dele, da capacidade de internalizar e de ver o que quer para a rede dele. A Secretaria dá o suporte necessário, mas depende de cada rede (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Para finalizar, percebemos que, muitas vezes, a escola fica muito preocupada com a avaliação em larga escala, o que acaba deslocando o contexto do ensino-aprendizagem para o contexto de ensino e avaliação:

Tem de haver um trabalho a longo e a médio prazo, sempre fazendo o simulado, testando sempre, estar fazendo como se o PROALFA fosse todo mês, fosse toda semana. Tem que entrar nisso. Aí os dados vão coincidir com a realidade, que até então eu ainda fico com o pé atrás na fidedignidade (Coordenadora da Escola 5).

Percebemos, nas entrevistas, uma tentativa de apreender o que o aluno ainda não sabe, contudo, novamente, tem-se a impressão de que os esforços dos envolvidos estão concentrados não na aprendizagem, mas no melhor desempenho no PROALFA.

e) O PROALFA na visão dos professores: pontos positivos e negativos

Durante as entrevistas, os professores tinham a preocupação em abordar os pontos positivos que viam e os negativos quanto à avaliação do PROALFA..

Antes de abordarmos, diretamente, as colocações dos professores, resolvemos fazer um quadro demonstrativo de alguns pontos sobre a avaliação e como os professores os concebem.

Julgamos ser necessário apresentar, então, tal categoria, presente no Quadro 13:

QUESTÕES/ESCOLA	ESCOLA1	ESCOLA 2	ESCOLA 3	ESCOLA 4	ESCOLA 5	TOTAL
Total de professores	2	1	2	2	2	9
Considera que há coerência entre o que é ensinado em sala de aula e o que é avaliado pelo PROALFA.	2	1	2	2	2	9
Utiliza simulado.	2	1	2	2	2	9
Diz que o PROALFA avalia, realmente, o nível de alfabetização do aluno.	0	0	0	1	2	3
Considera fácil enquadrar o aluno na escala de proficiência e nos padrões de desempenho.	1	0	1	0	2	4
Sabe como acontece a gratificação dos professores.	0	0	0	0	0	0
É a favor dessa avaliação.	1	0	0	1	1	3

Quadro 13: Opinião dos professores sobre o PROALFA.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de entrevistas com professores do 3º ano do Ensino Fundamental (2012).

No Quadro 13, apresentamos o total de professores de cada escola que responderam, positivamente, às questões relacionadas à opinião sobre o PROALFA.

O foco deste estudo foram os professores do 3º ano, uma vez que estes lidam diretamente com a avaliação.

Como se pode observar no Quadro 13, para todos os professores do 3º ano pesquisados, existe coerência entre o que é ensinado em sala de aula e o que é exigido pelo PROALFA, mas, para alguns, houve outra forma de trabalhar a partir do PROALFA. Assim, uma das professoras entrevistadas diz que “há coerência entre o que é ensinado e o que é avaliado. Hoje em dia, o conteúdo da sala está mais adequado” (Professora II da Escola 3).

Segundo a representante da SEE, alguns profissionais da educação dizem que o resultado reflete a realidade:

Quando perguntamos aos professores ou diretores, pois, às vezes, houve alguma rejeição: “O seu resultado reflete a sua realidade?” Todos falam: “Reflete, é isso mesmo. Eu tenho tantos meninos e dá nome aos meninos”. É uma precisão no sistema de 853 municípios, devido à qualidade das análises estatísticas e à qualidade das instituições que dão suporte ao trabalho da Secretaria (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Em vários momentos, os profissionais das escolas entrevistadas expressam que houve, com o PROALFA, uma mudança nas escolas estaduais. Essas mudanças ocorreram em vários âmbitos, destacando-se, entre elas, a prática de utilização de simulados em sala de aula, a qual passou a ser muito comum. Conforme os dados do Quadro 13, podemos perceber que se trata de uma prática utilizada por todos os professores entrevistados: “A escola faz um simulado para detectar as dificuldades dos alunos. Posteriormente, são trabalhadas essas dificuldades para que o aluno tenha um bom desempenho no PROALFA” (Coordenadora da Escola 1).

Neste estudo, percebemos que, para a grande maioria dos profissionais entrevistados, o PROALFA não avalia o grau de alfabetização do aluno. Esse programa existe justamente por possibilitar a avaliação da alfabetização. Na Escola 4, há duas professoras que têm opiniões diversas a respeito da possibilidade de o PROALFA avaliar a alfabetização. Assim elas se expressam: “Eu acho que [o

PROALFA] não avalia se a criança está mesmo alfabetizada" (Professora I da Escola 4). "Se ele for bem na prova do PROALFA, é sinal que ele está alfabetizado, porque a prova em si é interpretação" (Professora II da Escola 4). Notamos, na mesma escola, professoras com opiniões muito diferentes sobre esse Programa.

Podemos concluir que a maioria dos professores considera difícil enquadrar os alunos na escala de proficiência e nos padrões de desempenho do PROALFA, principalmente por terem dificuldades em entender os gráficos e tabelas. Dessa forma, podemos citar um comentário de um dos entrevistados: "Considero possível enquadrar os alunos na escala e no padrão de desempenho, mas acho um pouco confuso entender as tabelas" (Professor II da Escola 3).

A respeito da gratificação recebida pelos professores do Estado de Minas Gerais, denominado 14º salário, os professores não souberam falar, com precisão, qual é o procedimento adotado.

Por fim, a respeito dos dados apresentados no Quadro 13, a nossa última abordagem diz respeito à aceitação dos professores da avaliação PROALFA, e a conclusão foi a seguinte: do total de 9 professores entrevistados, apenas 3 são a favor dessa avaliação.

Ao analisar as entrevistas com os professores, percebemos que faziam vários comentários, ora a favor da avaliação, ora contra; por isso, os relatos serão divididos em duas abordagens: vantagens e desvantagens apontadas pelos professores acerca desse programa de avaliação.

Apresentaremos, primeiramente, as principais vantagens apontadas pelos professores a respeito do PROALFA.

- O PROALFA permite um diagnóstico da alfabetização dos alunos. Os profissionais que trabalham com os alunos podem ter uma noção do que deve ser priorizado quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula:

Ao analisarmos o gráfico e vermos em qual conteúdo o aluno não teve um bom rendimento, este será trabalhado mais. Acho interessante isso, só por esse lado e não na questão da avaliação. Não acho interessante o processo e a preocupação com os números, só acho conveniente na questão de podermos perceber a defasagem da turma. É só isso de interessante que eu tiro de proveito. Só o aspecto pedagógico da avaliação (Professora II da Escola 3).

- Avaliação como parâmetro para o professor, gestor e administrador: “O PROALFA requer interpretação, são textos curtos, requer que a criança reconheça e diferencie letras de números” (Professor I da Escola 4). Também a representante do CEALE afirma:

Outro ponto que me agrada muito no desenho do PROALFA é essa ideia de termos tipos de itens que abarcam desde o menino começando a pensar na palavra escrita até aquele capaz de fazer uma inferência. É um teste externo à escola, mas que permite essa percepção: a visão do todo e a identificação de diferentes padrões de desempenho (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

- Permite um diagnóstico mais ampliado da alfabetização. Não é só a turma de um professor, mas de uma escola e de um município, de uma região do Estado de Minas. É possível perceber onde estão os locais de maior desenvolvimento na alfabetização, propiciando uma comparabilidade:

A grande meta da avaliação deve ser informar ao sistema, à gestão da escola; ajudar o professor a qualificar a informação que recebe, a confirmar ou a refutar determinadas hipóteses. Não acho que ela substitui a avaliação interna, é uma interlocução. Às vezes, acontece, por exemplo, com um professor que não conhece bem os alunos, como o substituto. O aluno, por exemplo, é muito melhor copista do que leitor. Então, a avaliação também ajuda esse professor a perceber aspectos, não no caso de alfabetização propriamente dita, mas no de 3º ano, como um domínio oral muito bom, mas sem uma leitura ou uma escrita bem trabalhada (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

- A alfabetização estava isolada dentro de cada sala. Com o PROALFA, a alfabetização deixa de ser de um professor para ser da escola e do sistema de ensino:

Dentro da escola, é mais interessante o professor analisar os percentuais do padrão de desempenho, porque ele sabe a quantidade de alunos e o que se faz em cada um desses padrões, o que ele precisa trabalhar mais com os alunos, como esses padrões estão evoluindo anualmente. Fornecemos tudo, pois em estatística nada é bom ou ruim a não ser que se compare. Tudo é comparação. O professor compara o seu resultado com o ano anterior, compara com o município, com a escola do lado, com o Estado, tem uma ideia de como está o nível de seus alunos. O resultado da avaliação tem um sentido bruto, pois não está analisando se a escola está inserida numa região de baixo poder aquisitivo, de altos índices de violência ou como está a infraestrutura da escola. Começam as políticas públicas para ver esses aspectos. Existe a parte contextual que tenta captar essas situações onde essa escola está inserida. Se o professor tem uma formação boa. Isso é outra análise. O resultado é bruto. Se a escola só trabalha com alunos de baixa renda, de zona rural, o professor não tem uma qualificação, é necessário ajustar-se às políticas públicas. O resultado é só um indicador (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

- O PROALFA surge para confirmar os diagnósticos feitos em sala de aula:

Ajuda o professor a confirmar ou a repensar o diagnóstico que ele já tem de sua sala de aula. É um parâmetro também para a gestão da escola e a do sistema. Como? Por exemplo, você como professora e agora está como diretora, isso é possível a todos nós. Você não tinha antes um perfil da sua escola em termos de alfabetização. Outra coisa, para o alfabetizador, o compromisso com a alfabetização era uma coisa muito isolada. Era a Cláudia com os seus alunos na sala dela. Os problemas de alfabetização dos seus eram da Cláudia. Mas depois, se você tem um programa desse porte já estabilizado, já consolidado, como o PROALFA, a questão da alfabetização deixa de ser um problema de um professor em particular e passa a ser assumida como uma questão da escola e do sistema. Acho que, para nós, é um ganho muito importante. É pensar a alfabetização em termos mais amplos (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

- Melhoria da prática a partir do que é cobrado no PROALFA. Conforme relato da professora, houve mudança no trabalho dos professores em função do que é cobrado na avaliação:

[...] a respeito do PROALFA, considero que as questões são bem dentro do que nós trabalhamos. Já estamos mudando a forma de trabalhar. Hoje em dia, trabalhamos mais com gêneros textuais. Trabalhamos mais dentro das questões que tem no PROALFA, mas não preocupados só com ele. Preocupamos se o aluno está alcançando o objetivo (Professora II da Escola 3).

Segundo a aplicadora da avaliação, que é professora alfabetizadora, a prática em sala de aula tem melhorado:

Agora ainda mais, estamos trabalhando em cima dessa avaliação, dos conteúdos, das estatísticas, dos resultados. Faz com que nós alteremos a nossa prática. Acaba por melhorar a nossa prática, pois trabalhamos em cima das nossas dificuldades, dos nossos erros e dos nossos acertos. Nós tendemos a olhar e analisar esses resultados na busca de melhorar o desempenho dos alunos (Aplicadora da Escola 4).

- Avaliação do PROALFA funcionando como um suporte para o profissional.

[...] qualquer avaliação é sempre bem-vinda, porque você tem de estar sempre tentando melhorar. Às vezes, o que é imposto pelo sistema, quem não está acompanhando de perto a situação não gosta. A avaliação não é benquista pela maioria dos professores, mas não deixa de ser bom. Avaliar sempre é bom (Coordenadora da Escola 2).

- Envolvimento dos profissionais que não são do 3º ano. Na busca de bons resultados, alguns profissionais que são de outros setores da escola colocam-se à disposição para auxiliar na alfabetização das crianças:

Fica a cargo da professora de uso da biblioteca o grupo B1, aqueles que desconhecem totalmente a leitura e a escrita. A professora eventual trabalha com os alunos que estão silábicos e com aqueles que têm dificuldade de fazer inferências (Coordenadora da Escola 5).

Apresentaremos, a seguir, as principais críticas apontadas pelos professores do 3º ano a respeito do PROALFA.

- Criança como número.

Algumas críticas apontadas pelos professores dizem respeito ao tratamento dado pelo governo acerca da forma como os alunos são considerados. Segundo os docentes, os alunos são tratados como números. O objetivo do governo não é o desenvolvimento dos alunos, mas o percentual dos que atingiram determinadas metas, para fazerem parte de propagandas do governo: “Isso é para o governo saber os números. O governo quer saber números, não quer saber se os alunos estão lendo ou se estão escrevendo” (Professora I da Escola 3).

Alguns professores solicitam outra forma de trabalho para conseguir melhora na educação que não sejam as avaliações:

Acho que a questão dessa avaliação deveria ser repensada. Buscar outra forma de estar avaliando. A escola não é empresa. Ela lida com pessoas em um processo de aprendizagem. Não são os números que vão avaliar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Acredito que tem de repensar uma outra forma de avaliar e trabalhar com os alunos (Professor II da Escola 3).

Os professores questionam a forma como são utilizados os dados obtidos pelo PROALFA:

O governo coloca muito bonito na televisão. Na verdade, não é nada daquilo. Educação não é nada daquilo que ele informa ao público. Tudo bem, a criança tem que ser avaliada, porque hoje em dia há competição. A competição está aí, você vai fazer um concurso, para você entrar na Universidade é competição. Tem de avaliar as crianças, não tem jeito, tem que ser avaliado todos os dias. Não existe nada sem competição (Professor I da Escola 5).

- Mascaramento de resultados também é uma possibilidade destacada pelos professores pelo fato de haver uma cobrança do governo de Minas Gerais

pelos resultados da escola, culminando em um sistema de premiação que usa o resultado do PROALFA como uma das bases para o cálculo do benefício:

Os resultados podem ser camuflados, sei que há professores que ajudam mais no dia da prova. Existem alunos bons que, no dia da prova, por algum motivo, não foram bem. Nós trabalhamos com ciclo, então, é todo um processo, não é somente aquela prova que avaliará o aluno (Professor II da Escola 3).

Tal situação também é relatada pelo aplicador de uma escola:

Orientar o aluno. Na educação, de modo geral, não existe homogeneidade. Provavelmente, em turmas com muita dificuldade, às vezes, não consegue. Então a escola (não estou falando da minha escola, estou falando de forma geral) pode mascarar, pode orientar. Esses alunos não estão, realmente, falando verdade. Há escola com nível tão alto. Isso, para mim, não existe. Não existem aquelas notas, aquilo é mascarado (Aplicador da Escola 4).

Ressaltamos que existe uma possibilidade de haver alguma ajuda por parte do professor aplicador. Isso tem de ser tratado como uma possibilidade:

Está sendo uma tentativa. É uma avaliação pública. Tem vários erros, vários acertos, depende do que aquela instituição propõe ali de trabalhar. Como os aplicadores são professores da própria escola, podem até mascarar o exame. Depende da instituição estar seguindo os parâmetros de honestidade e de comprometimento com os nossos alunos (Aplicador da Escola 4).

Da mesma forma, uma mudança muito brusca no desempenho da escola é vista pelos técnicos como uma possibilidade de ajuda aos alunos no momento da avaliação. Essa atitude é mais justificável se houver a possibilidade de uma gratificação pelo desempenho da escola. Consideramos pertinente, apesar de não ser comentário de um professor pesquisado, trazer observação sobre o assunto feita por Brooke e Cunha (2011, p. 45):

Outra questão é a confiabilidade das avaliações para operar um sistema de premiação com base em uma única medida. Com informações fornecidas por um técnico, descobriu-se que muitas escolas podem mudar de categoria entre adotadas e premiadas de um ano para outro, o que levanta a suspeita de que a categorização deixa a desejar ou que a margem de erro é grande. Uma escola que passa das piores para as melhores em período tão curto desafia a própria lógica dos sistemas de apoio.

- Os professores alegam que a prova do PROALFA é muito extensa:

Acho até interessante. Acho válido. A única coisa que eu acho é que a prova é cansativa. Ela é muito extensa para meninos de 8 a 9 anos. É uma prova muito extensa com textos muito grandes. Isso cansa muito o aluno (Professora II da Escola 5).

A extensão da avaliação acaba prejudicando o próprio desempenho do aluno que, ao final, já está cansado e não faz a avaliação com a devida dedicação. A seguir, apresentamos o relato de uma das gestoras: “Algumas avaliações do PROALFA são extensas. O aluno fica cansado e, no final das avaliações, tem muita interpretação de textos que, às vezes, eles não estão preparados” (Gestora da Escola 2).

Quanto a essa alegação, o representante do CAEd esclarece, durante a pesquisa, que a opção por maior número de textos se dá pelo fato da necessidade de os dados serem comparados, a fim de que a medida seja mais fiel à realidade:

Se usar um questionário com mais itens, terei uma precisão muito maior, por isso, no PROALFA, temos vários cadernos de testes. No 3º ano, não temos muito, mas, no 2º e no 4º anos, usamos muitos modelos de cadernos. O aluno, dentro de uma sala de aula, responde o mesmo item do coleguinha dele porque temos que colocar muitos itens para ter um bom aproveitamento da escala, mas são itens comuns entre os cadernos que me permitem a ligação. Isso é para conseguir cobrir a matriz de uma forma consistente. Quanto mais itens, mais preciso será o resultado da minha proficiência, como se fossem padrões de desempenho. Então, o aluno que está nesse padrão de desempenho consegue fazer essas determinadas atividades (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Com o intuito de atingir o padrão técnico e os objetivos estatísticos, as avaliações chegam às escolas em cadernos extensos e com muitos itens a serem respondidos pelos alunos. A criança, nessa etapa de escolarização, está consolidando seus conhecimentos a respeito do sistema alfabético de escrita, alfabetização, leitura e escrita. A avaliação não leva em consideração as peculiaridades desse aluno; portanto, essa necessidade técnica acaba frustrando um indivíduo em fase de formação e de descoberta.

- A utilização de atividades para treinamento.

A respeito do uso das atividades do PROALFA para treinamento dos alunos, apresentamos a seguinte fala:

Existem outras escolas em que já trabalhei que enfocam aquela abordagem repetitiva do PROALFA. Há um treinamento para a criança fazer a prova. Então fica difícil você avaliar se a criança está alfabetizada. Quando se trabalha direto com questões repetitivas, não é possível seguir um livro, seguir uma matéria. É preciso interromper seu trabalho para ficar naquela coisa repetitiva do PROALFA (Professora I da Escola 4).

A criança, por estar ainda no início da escolarização, não tem muita habilidade para fazer prova. Tal fato acaba fazendo com que alguns professores preocupem-se em treinar os alunos, especialmente, para essa avaliação, deixando outros conteúdos importantes de lado:

São questões fechadas que, às vezes, nós, como professores, no dia a dia, trabalhamos, mas não temos o tempo. Não podemos deslocar todo o tempo deles de sala para poder fazer todas aquelas questões, aquele treinamento que acho que nem é objetivo (Aplicador da Escola 2).

Alguns alunos ainda não sabem ler, mas a prática de sala de aula é o treinamento para fazer o PROALFA. Conforme o relato da professora da Escola 4, é

possível ver a preocupação prioritária em ter um trabalho de sala de aula com base no que é pedido na avaliação do PROALFA:

Tenho alunos que ainda não sabem ler. Todo o meu trabalho é com base no PROALFA. O PROALFA é para ver o nível dos alunos. Sei que o governo quer saber números. Ele não tem como verificar o aprendizado de aluno por aluno, então usa as avaliações externas para saber como está o nível desses alunos. As minhas atividades são em cima do PROALFA, para os alunos terem um bom desempenho nessa avaliação. A avaliação do PROALFA quer saber se o aluno sabe ler e interpretar. O aluno tem que saber diferenciar letra de símbolos e conhecer os tipos de textos e os tipos de letras. Então, eu trabalho todos os meus conteúdos com base no PROALFA (Professora II da Escola 4).

A prática de treinamento foi percebida por outros autores, como, por exemplo, Carvalho e Macedo (2010, p. 267), que salientam:

[...] podemos perceber que a prática dos professores em relação ao PROALFA pode, em alguns casos, se assemelhar a práticas dos cursos pré-vestibulares, em que os alunos são treinados, intensivamente, a responder questões cujos modelos são pré-estabelecidos. Nesse sentido, as matrizes de referência se transformam no currículo que norteia as práticas de alfabetização.

- Cobranças por parte do governo pelo fato de a escola ter tido resultado ruim. Os resultados do PROALFA constituem motivo para exigências do governo. Anualmente, é estabelecida uma meta para cada escola. Essas instituições ficam, muitas vezes, envolvidas na busca do cumprimento dessas metas:

Trata as crianças como números. Não é de hoje, é de muitos anos. Na televisão, o governo mostra aquelas crianças lindas. Eu não concordo com isso. Não tem conhecimento quem é o aluno tal. São números, não são crianças. Isso eu não concordo. Minha vontade é de chegar para o governante e dizer que meus alunos não são números, são seres humanos (Professora I da Escola 3).

A avaliação é usada, muitas vezes, com a finalidade de promoção de políticos que querem se beneficiar de resultados e mudanças na educação. Isso é, de certa forma, preocupante, uma vez que os governantes podem ter a pretensão de promover-se com os resultados e não buscar a melhoria na qualidade da educação. Talvez isso justifique, na comunidade escolar, a grande pressão que o governo exerce sobre os professores. Conforme advertem Brooke e Cunha (2011, p. 39), já foi detectado o uso:

[...] dos resultados das avaliações como um elemento de propaganda política. Foram encontradas peças dessa natureza em Minas Gerais, onde, no período anterior às eleições estaduais de 2010, foram distribuídos documentos em pdf contendo informações positivas sobre os avanços da educação no estado.

- Os professores sentem pressionados em função do resultado do PROALFA:

O outro comentário que eu teria a fazer é essa pressão que o professor enfrenta com relação ao preparo do aluno para fazer a prova do PROALFA. A pressão e a sobrecarga que os professores enfrentam em cima do desempenho do aluno. A criança pode ter um grau de aprendizagem muito bom, realizar as atividades dentro da sala de aula, mas, a partir do momento em que ele é colocado numa sala de aula com carteiras numeradas e é aberto um envelope como se fosse um concurso público com provas diferenciadas, existe uma pressão. Por mais tranquila que a criança seja, por mais que ela saiba, eu acho que a criança fica um pouco nervosa na hora da realização das provas (Professora da Escola 2).

Os profissionais ficam tensos, preocupados em cumprir as metas estabelecidas. Sem dúvida, o PROALFA avalia as turmas do 3º ano, mas o trabalho tem de começar bem mais cedo com os alunos. Aos oito anos de idade, o aluno estar alfabetizado é uma meta tranquila, pois já deveria estar desde os sete. Contudo, diante da realidade das escolas brasileiras, é muito comum o aluno chegar ao 3º ano sem qualquer competência de leitura e de escrita desenvolvida, como se pode observar no seguinte relato:

Nós, aqui na escola, começamos um trabalho lá no 1º ano. Queremos alfabetizar todos os alunos para que cheguem ao 3º ano alfabetizados. O nosso trabalho está sendo em conjunto com o 1º, 2º e 3º anos. Então, nosso trabalho é feito em conjunto para ver se nós conseguimos aumentar nosso índice de desempenho no PROALFA. A professora do 3º ano é muito penalizada por causa de um único resultado. Gosto do PROALFA, eu acho a prova muito bem elaborada e abrange bem a alfabetização. Teria que mudar nesse sentido, a cobrança, porque o profissional não faz milagre num ano só (Coordenadora da Escola 4).

O trabalho precisa começar mesmo no 1º ano, é um bloco pedagógico e o desenvolvimento do aluno dependerá disso. Independente de pontos positivos ou negativos, o mais importante é o aprendizado do aluno. Ao terminar o 3º ano do Ensino Fundamental, o aluno deverá estar alfabetizado e letrado.

f) Currículo x PROALFA

O currículo e o PROALFA é uma categoria que surgiu a partir da necessidade das observações feitas pelos profissionais a respeito da influência do PROALFA no currículo das escolas.

A avaliação surge, justamente, para verificar se o que está sendo proposto como currículo está sendo ensinado e aprendido pelo aluno. Nesse ponto, detectamos a grande questão da educação da atualidade. Se houvesse garantia de que o aluno, na escola, estivesse aprendendo, no caso da presente pesquisa, a ler e escrever, não seria necessária uma avaliação externa como o PROALFA; entretanto, não é isso que tem acontecido. Os alunos não têm sido alfabetizados nas escolas. Surgem, por conseguinte, as avaliações para averiguar se os alunos estão aprendendo.

Com as mudanças promovidas nos sistemas de educação e com o surgimento das avaliações externas, conforme alguns estudiosos, surge também a necessidade do estabelecimento de novos currículos. Assim aconteceu em Minas Gerais.

Sobre o assunto, Brooke e Cunha (2011, p. 34) assim se expressam:

Ao mesmo tempo, e possivelmente como uma indicação da frustração com a falta de impacto dos Boletins e os outros meios tradicionais de informar o professor, acendeu-se o interesse de algumas Secretarias em implantar um currículo oficial composto dos elementos considerados mínimos para cada série. Chamado de Currículo Básico Comum (CBC), em Minas Gerais, a Base Curricular Comum (BCC), em Pernambuco, e Proposta Curricular, em São Paulo, esses currículos parecem advir da constatação de que os esforços na busca por melhores resultados podem ser inócuos se não houver uma política bem focada na definição e distribuição dos conteúdos ensinados.

O PROALFA tem sua matriz de referência, como já abordamos anteriormente no referencial teórico. Essa matriz serve de base para avaliação e não deve ser tomada como matriz de ensino. O currículo básico de alfabetização está estabelecido nas “Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, mas ora os professores tomam a matriz do PROALFA como referência, ora trabalham questões da avaliação, como destaca uma das professoras entrevistadas: “Nós trabalhamos o tempo todo o conteúdo de acordo com as provas anteriores. Trabalhamos as dificuldades e vamos acrescentado os gêneros textuais e assim por diante” (Professora II da Escola1).

Existe uma preocupação constante em ensinar o que será cobrado no PROALFA. Existe um deslocamento no currículo:

Vejo que tem essa preocupação. Existe essa influência. Nós queremos ver se os alunos têm ou não condição de responder a expectativa da avaliação externa. Como as professoras já trabalham com as matrizes, com a matriz de referência da avaliação, nós temos toda essa adaptação e buscamos aproximar isso ao mundo dos alunos (Coordenadora II da Escola 3).

A matriz do PROALFA é retirada do currículo a ser ensinado. O professor ensina mais do que é cobrado na avaliação, ou melhor, precisa ensinar mais:

O que posso afirmar é que tudo o que é pedido na prova do PROALFA é o que se pede para ser ensinado. Está na proposta curricular. A matriz de referência do PROALFA é um recorte dessa proposta curricular. Ela é muito menor, são as habilidades básicas necessárias. É o que não se pode deixar de ensinar. É o que o aluno não pode deixar de aprender! A proposta curricular é muito maior que a matriz de referência do PROALFA. Isso eu posso te afirmar que elas andam bem articuladas, não tem como dizer que o item da prova está desarticulado. Pode ser que o professor não tenha ensinado aquele conteúdo, aquela habilidade, mas não está fora do contexto da realidade do aluno (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Em sala de aula, trabalham-se mais conteúdos e habilidades do que aqueles cobrados pelo PROALFA:

Uma avaliação em larga escala não abrange tudo que o professor ensina em sala de aula. O professor ensina muito mais. A Secretaria, junto com seus técnicos, definiram as habilidades que queriam observar nos alunos. Construiu-se, assim, a matriz. Os itens e os testes precisam estar relacionados à matriz (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Nos itens da avaliação está o que a SEE quer averiguar, como destaca o representante do CAEd: “Na avaliação não está tudo que se trabalha durante o ano. Há muitas outras coisas, mas isso aqui é o que a Secretaria quer ver” (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

O risco é o profissional ficar preso na matriz da avaliação e deixar de ensinar os outros conteúdos, que também são necessários. A respeito dessa preocupação de a avaliação determinar o currículo, assim expressa Soares (2012, p. 12):

Por causa da pressão que resultados de avaliações externas exercem sobre as escolas, o que está definindo o currículo no Brasil são elas, o que é absolutamente inadequado pedagogicamente. Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender. Então, o ensino acaba ficando apenas nos limites da avaliação, o que significa: aquilo que se pode reduzir a resultados quantitativos, redução que é uma imposição em avaliações que são aplicadas a milhares de pessoas.

Com o objetivo de sabermos o quanto essa influência da avaliação é decisiva, podemos ver a opinião dos profissionais de educação a respeito da influência do PROALFA no currículo. Nas entrevistas, perguntamos aos participantes da pesquisa se o PROALFA exerce alguma influência sobre o currículo; eles elencaram, entre outras, as seguintes questões, apresentadas no Quadro 14:

“O PROALFA exerce influência sobre o currículo (Gestor da Escola 1).
“O PROALFA influencia o currículo, já que abrange os descritores do Ciclo de Alfabetização e serve de base para montarmos um currículo de alfabetização” (Coordenadora da Escola 4).
“O PROALFA exerce pouca influência sobre o currículo” (Coordenadora da Escola 1).
“O PROALFA exerce influência sobre o currículo. Antes não se alfabetizava no 1º ano do Ensino Fundamental” (Gestor da Escola 2).
“Não sei dizer se o PROALFA influencia o currículo” (Gestor da Escola 3).
“O currículo de alfabetização já vem pronto” (Coordenadora I da Escola 3).
“As avaliações exercem influência sobre o currículo” (Coordenadora II da Escola 3)
“A avaliação em larga escala influencia o currículo” (Coordenadora III da Escola 3).
“O PROALFA influencia o currículo, pois acredito que, agora, o pessoal está mais voltado para isso, passou a adequar mais o currículo às escolas. O currículo estava bem distante da nossa realidade” (Coordenadora da Escola 5).
“O PROALFA exerce influência no currículo de alfabetização e buscamos ver onde os alunos tiveram maior dificuldade, através do Caderno de Resultados, e quais os conteúdos precisam ser mais trabalhados” (Gestor da Escola 5).

Quadro 14: A influência do PROALFA sobre currículo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de entrevistas (2012).

As respostas dos profissionais expressam, claramente, como o PROALFA tem influenciado o currículo de alfabetização. Não existe unanimidade de aceitação a respeito da interferência da avaliação no currículo, mas a grande maioria dos entrevistados admite haver alteração no conteúdo a ser ensinado devido à avaliação desse programa:

Até por exigência da Secretaria de Educação, estamos alfabetizando desde o 1º ano. Então, o currículo começa com alfabetização, leitura e escrita no 1º ano, no 2º começa com leitura, escrita e um pouco de interpretação e, no 3º ano, já damos textos interpretativos para eles comecem a ter essa capacidade de interpretação e para trabalhar também com os resultados do PROALFA. A partir dos resultados do PROALFA, nós começamos com essas interpretações de textos (Gestor da Escola 2).

É importante ressaltar que a matriz de avaliação está dentro da matriz de ensino, como observa a Coordenadora 2 da Escola 3:

Se você trabalha com a matriz curricular, trabalha também com a matriz de avaliação, pois a matriz de referência de avaliação do PROALFA é retirada da matriz curricular. Se você trabalha com a matriz, você está coerente com a matriz de referência da avaliação. A matriz curricular são os Cadernos do CEALE.

Quanto à mudança provocada no currículo a partir do PROALFA, a representante do CEALE faz o seguinte comentário:

Ao propor uma matriz de avaliação, claro que muito limitada e pequenina em relação ao que tem feito em sala de aula, você, de certo modo, ajuda a induzir determinadas práticas. A avaliação do PROALFA trabalha sempre na perspectiva do letramento com diferentes gêneros textuais. O professor que não trabalhava isso teve de levar diferentes textos para a sala de aula, ainda que ele alfabetize com “lvo viu a uva”. Se ele trabalha a questão do alfabeto sem considerar seus usos sociais, a matriz, de alguma forma, puxa isso. Nesse caminho meio tortuoso, a matriz de avaliação teria de ter um recorte da matriz de ensino, mas, na verdade, a matriz de avaliação acaba induzindo o currículo. Induzir não é tão grave, o problema é quando ela determina. Acho que, mesmo por essa via meio torta, os problemas são limitados... Para mim, o problema fundamental é que lemos e escrevemos dentro e fora da escola. O professor passa a trabalhar com questões contextualizadas. Deixa o trabalho de consciência fonológica pautado na memorização. Na verdade, há uma indução velada da avaliação que pode contribuir. Ela não tem que ser necessariamente maléfica. É muito perigoso a matriz de avaliação definir currículo, mas como indutora de algumas práticas, acho que é positivo. Essa é a contribuição do PROALFA, mas, para continuar contribuindo, nós precisamos aprimorá-lo

(Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

g) Mudanças provocadas pelo PROALFA

Tal categoria foi abordada após reiterados comentários feitos pelos entrevistados a respeito das mudanças que o PROALFA tem provocado no ensino.

Assim como no currículo, outras mudanças foram feitas nas escolas desde a implantação do PROALFA. Tentamos, de certa forma, construir uma série histórica do resultado do PROALFA em Juiz de Fora como uma forma de averiguar a evolução dos alunos; não conseguimos, todavia, dados suficientes nos *sites* da SEE e do CAEd. De certa forma, portanto, confirmamos o que foi constatado por Brooke e Cunha (2011, p. 37):

[...] é surpreendente a ausência de informações detalhadas sobre os resultados das avaliações nos *sites* das Secretarias na Internet. Em vez de acesso irrestrito a todos os dados, desagregados por escola e agregados por rede, região, município, nível e disciplina, o comum é um acesso liberado exclusivamente para as escolas, com informações que permitem poucas comparações. Em nenhum lugar se encontram as séries históricas do tipo publicado nos relatórios do Saeb para permitir que a população faça suas próprias análises das tendências mostradas pelos sistemas estaduais.

Construímos, no início do presente capítulo, a evolução dos resultados a partir dos dados que tínhamos disponíveis. Apesar de se afirmar que as capacidades dos alunos melhoraram a cada ano, em algumas das escolas pesquisadas, não foi isso que constatamos. As principais mudanças relatadas pelos profissionais dizem respeito à preocupação em conseguir atingir determinadas metas.

Segundo observações dos gestores e dos coordenadores, o PROALFA tem provocado mudança na forma de trabalhar. No Quadro 15, a seguir, apresentamos os comentários dos profissionais entrevistados a respeito das mudanças provocadas pelo PROALFA em suas práticas:

“O PROALFA tem provocado mudança na gestão. Existe um trabalho sistemático com o 3º ano” (Gestor da Escola 1).
“O PROALFA acaba provocando mudança na coordenação da escola e a nossa grande preocupação acaba sendo por conta da prova, porque a prova avalia a escola” (Coordenador da Escola 1).
“O resultado do PROALFA provoca mudança na gestão. Temos que focar a alfabetização” (Gestor da Escola 2).
“Se o resultado do PROALFA for bom, tem que haver um incentivo para continuar assim. Se o resultado for ruim, devemos superar as dificuldades” (Coordenador da Escola 2).
“A avaliação tem provocado mudança na gestão escolar. A escola faz de tudo para as crianças serem alfabetizadas” (Gestor da Escola 3).
“Já é um trabalho que eu desenvolvo, independentemente do PROALFA” (Coordenador I da Escola 3).
“Hoje os resultados do PROALFA influenciam, altamente, a nossa rotina de trabalho” (Coordenador II da Escola 3).
“Como nosso trabalho é focado no CBC e nas avaliações externas, os resultados acabam apontando uma nova direção no trabalho da coordenação” (Coordenador III da Escola 3).
“Nossa prioridade é o Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano. Então, a avaliação provoca uma mudança sim” (Gestor da Escola 4).
“O PROALFA provoca mudança no trabalho da coordenação” (Coordenador da Escola 4).
“O PROALFA tem provocado mudança na gestão” (Gestor da Escola 5).
“O PROALFA provoca muitas mudanças na coordenação” (Coordenador da Escola 5).

Quadro 15: Mudanças provocadas pelo PROALFA.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de respostas de entrevista (2012).

Como se pôde constatar, a avaliação provoca mudança no trabalho do coordenador, segundo a maioria dos relatos dos participantes da pesquisa, destacando-se que somente a Coordenadora I da Escola 3 afirma que o PROALFA não altera sua prática, pois já desenvolvia um trabalho de diagnóstico dos alunos antes mesmo dessa avaliação.

A coordenadora da Escola 4 relata que modificou a forma de trabalhar, mas que essa alteração seria necessária, independentemente, do PROALFA:

Não que nós trabalhamos em função de PROALFA, mas o PROALFA abrange os descritores, as competências que a gente tem de trabalhar nesse Ciclo de Alfabetização. Então, atinge nosso trabalho sim. Nós direcionamos o nosso trabalho para atingir os descritores, para atingir as competências, então temos que reavaliar nosso currículo mesmo, trabalhar junto com as professoras para não sair do foco (Coordenadora da Escola 4).

A avaliação tem funcionado como parâmetro para melhorar a prática de sala de aula por meio do PIP, como uma forma de sanar as dificuldades por meio de

sistemáticas intervenções pedagógicas. A implantação do PIP aconteceu em decorrência do baixo desempenho de alunos no PROALFA, podendo-se afirmar que tal programa precisa ser melhor estudado, o que não constitui objetivo da presente pesquisa:

Hoje, nós não podemos pensar em não trabalhar com intervenção pedagógica. Toda essa proposta do PROALFA de reconhecer as habilidades, de tentar sanar dificuldades e de trabalhar com intervenção, que é o PIP, não tem como deixar de lado. Hoje os resultados do PROALFA influenciam altamente a nossa rotina de trabalho (Coordenadora II da Escola 3).

Vale lembrar que são promovidas reuniões pedagógicas e cursos de formação continuada, a fim de que os professores possam aprender a lidar com as dificuldades apontadas pelo PROALFA. Os profissionais são convidados a participar de cursos de formação para usar metodologias que ajudem os alunos a terem melhor desenvolvimento em sala e maior desempenho nas avaliações do PROALFA:

São feitas reuniões pedagógicas na escola e a Secretaria de Estado tem cursos e oficinas. Teve uma no início do ano. Estamos avaliando, analisando e fazendo oficinas para aprender a lidar com as dificuldades (Professor II da Escola 3).

A prática dos professores tem mudado bastante em função do PROALFA. São outras metodologias trabalhadas, são outras formas de abordar o texto, são outros elementos levados em consideração:

Antes, confesso que já fui corretora do PROALFA, era um pouco fora da realidade do trabalho feito em escola. O trabalho da escola mudou muito. Acho o PROALFA atualizado. O estilo de ensino diferente. Vários gêneros textuais são trabalhados desde o 1º ano. Isso é um ganho. Acredito que, antigamente, eram mais esses “textinhos”, não tínhamos notícias, bilhetes, nada disso. Não eram muito trabalhados. Podia até ser trabalhado, mas era pouco. Agora não. Nós

direcionamos o ensino em cima dessa variedade textual. Acho isso legal. Tem coerência hoje. Este ano e o ano passado têm coerência com o nosso trabalho com o PROALFA. Não que nós só trabalhamos em nível de PROALFA. Acho uma proposta boa para a escola seguir (Coordenadora da Escola 4).

Ocorrem também mudanças na gestão escolar. Os gestores, sobretudo os das escolas “estratégicas”, demonstraram certa tensão ao tratarem do PROALFA. Segundo relato de alguns deles, com os resultados dessa avaliação, os esforços voltaram-se para o desenvolvimento da alfabetização dos alunos:

Temos que focar bastante na alfabetização, já que a meta é toda criança lendo e escrevendo aos oito anos de idade. Nós começamos a voltar nossos esforços para essa prova do PROALFA para que as crianças a serem alfabetizadas consigam fazer essa prova. Nós envolvemos o trabalho da eventual, da bibliotecária, de todo mundo para poder estar tirando os alunos que não vão bem no PROALFA para fazerem um tipo de uma revisão. Nós mudamos, com certeza. A gestão muda para poder voltar esforços para essas provas do PROALFA (Gestor da Escola 2).

Um exemplo de utilização do resultado do PROALFA é o seguinte relato da representante do CEALE:

Estou acompanhando, de perto, uma experiência do município de Lagoa Santa. Tenho uma coorientanda de Mestrado que trabalha na Secretaria Municipal da referida cidade. A professora Magda Soares tem feito um trabalho voluntário há 6 anos na formação do núcleo de alfabetização e letramento e tem uma representação eleita pelos pais de cada escola. O grupo se encontra semanalmente. A reunião deles dura de 4 a 5 horas de estudos. A referência que eles têm para avaliar a evolução do seu trabalho, sei porque a Juliana mostrava encantada com seu trabalho, o material. “Olha aqui, nós não temos mais baixo desempenho no PROALFA”. Ano passado foi o IDEB, mas a referência é anual para eles para ver a evolução da sua própria rede para comparar com os testes longitudinais que eles mesmos estão aplicando e que precisam de alguns ajustes que atestam a funcionalidade para a gente ver o percurso. São dados do PROALFA. Agora esses dados vão ajudar a parametrizar, estatisticamente, os itens que eles aplicaram em Lagoa Santa, para buscarmos, a partir da escala do PROALFA, maior compreensão da

realidade de Lagoa Santa (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Outro exemplo de utilização do resultado do PROALFA está presente no seguinte depoimento:

Tenho uma bolsista professora [...] que trabalha em uma escola em Taquaril que, quando tinha o PROALFA, também usavam-no como a referência do PROALFA. Agora eles estão com Avalia BH, mas que, na verdade, é cria do PROALFA, porque o desenho é exatamente o mesmo. Possui alguma alteração nos itens e em janela de aplicação. O PROALFA inspirou o desenho do Avalia BH, foi o indutor da avaliação em Belo Horizonte (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

A avaliação PROALFA tem provocado maior envolvimento dos profissionais na alfabetização dos alunos. Os professores ficam mais preocupados se o aluno está aprendendo e se conseguiu desenvolver determinadas habilidades necessárias para a aquisição da leitura:

Dizer que 500, hoje eu não afirmaria isso não, hoje eu diria que nós estamos no caminho. Fico até muito satisfeita em saber, porque eu cheguei a um ponto que eu não estava acreditando. Quando vai para o vestibular, vemos que o aluno escreve tanta coisa errada, não lê, não escreve. Hoje, o que eu vejo, aqui na nossa escola, neste turno aqui da tarde, é que os professores estão muito comprometidos. Eles estão preocupados, realmente, com a velha questão da Secretaria: “O que deve ser ensinado está sendo ensinado?” “O que está sendo ensinado está sendo aprendido?” Elas estão tendo essa preocupação. Acredito que, em pouco tempo, será 500 e 500 (Coordenadora da Escola 5).

Essa avaliação tem promovido alteração no desenvolvimento escolar do aluno, como se pode verificar no seguinte depoimento:

Nós percebemos que esses alunos que estavam saindo do 3º ano foram, em 2009, avaliados pelo PROEB, e Minas ficou no 1º lugar no 5º ano na avaliação da Prova Brasil. Percebemos que foi o efeito dessa política, porque, na educação, tudo é muito lento, o resultado vem após alguns anos. Mas, como se trabalha com o menino na hora certa, esse efeito é muito importante. De repente, em 2 meses, aquele menino que não conseguia fazer nada começava a ler (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

O PROALFA tem provocado alteração na prática dos professores, coordenadores e gestores, mas as mudanças necessárias na educação não dependem somente dessa avaliação. Precisamos de mudanças mais radicais para que seja promovida uma educação de melhor qualidade.

h) Os simulados para o PROALFA

Julgamos necessária a abordagem da presente categoria após relatos reiterados dos profissionais a respeito dessa prática, conforme se pode observar no Quadro 16.

Quanto à estratégia de os alunos fazerem simulados antes da aplicação das provas do PROALFA, foi unânime a resposta positiva proferida pelos profissionais da educação. Esta é uma prática corriqueira nas escolas estaduais, sendo incentivada pelos órgãos estaduais.

Os simulados são entregues pelas superintendências e pelos responsáveis pelo PIP, como se pode verificar no Quadro 16:

“A SEE envia um simulado que é feito pelos alunos” (Gestor da Escola 1).
“A escola faz um simulado para detectar as dificuldades dos alunos. Posteriormente, são trabalhadas essas dificuldades para que o aluno tenha um bom desempenho no PROALFA” (Coordenador da Escola 1).
“O simulado é feito um mês antes do PROALFA. Todo o conteúdo do PROALFA é trabalhado o ano inteiro” (Professor da Escola 1).
“Os alunos fazem simulados e provinhas. A bibliotecária e a eventual trabalham com os alunos interpretação texto, leitura e escrita” (Gestor da Escola 2).
“O correto é aplicar o simulado” (Coordenador da Escola 2).
“Há um processo antes da aplicação do PROALFA, com foco na interpretação de textos e no trabalho com gêneros textuais” (Professor da Escola 2).
“Os alunos fazem simulados” (Gestor da Escola 3).
“Os alunos do 3º ano estão fazendo um simulado hoje” (Coordenador I da Escola 3).
“Os alunos fazem um simulado. É importante o simulado para o aluno se familiarizar com a prova” (Coordenador II da Escola 3).
“Os alunos fazem um simulado” (Coordenador III da Escola 3).
“A Superintendência envia um simulado” (Professor I da Escola 3).
“O Estado envia um simulado para os alunos fazerem” (Professor II da Escola 3).
“Não é de meu conhecimento” (Gestor da Escola 4).
“São aplicados simulados e atividades com base nas provas anteriores do PROALFA” (Coordenador da Escola 4).
“Os alunos fazem simulado e atividades semelhantes ao PROALFA” (Professor I da Escola 4).
“Tem um simulado. Tem avaliação diagnóstica que nós fazemos no fim do ano e no meio do ano antes do PROALFA. Além do simulado e das avaliações em sala de aula, aplicamos exercícios e atividades em sala para ver como eles estão” (Professor II da Escola 4).
“Os alunos fazem simulados. As professoras fazem antes, durante todo o ano, bem direcionado. Nós já sabemos que as provas virão em agosto e setembro. Aí sempre é trabalhado de acordo com o PROALFA” (Gestor da Escola 5).
“A escola faz o simulado com os alunos e algumas atividades para diagnóstico” (Coordenador da Escola 5).
“Os alunos fazem os simulados” (Professor I da Escola 5).
“O Estado de Minas Gerais enviou um simulado” (Professor II da Escola 5).

Quadro 16: Respostas dos profissionais a respeito do uso de simulados.
Fonte: Elaborado pela autora a partir de respostas em entrevista (2012).

Como se perceber, todas as escolas pesquisadas utilizam o simulado com os alunos, a fim de prepará-los para a avaliação do PROALFA. Esta é uma orientação da própria Superintendência, que envia alguns modelos para as escolas:

A partir dos resultados, montamos um mapa com os resultados. É possível visualizarmos melhor quem são os alunos e o nível de aprendizagem da turma. Sabemos como está a situação da turma antes da prova, o que permite trabalharmos de forma mais sistemática com os alunos antes da prova do PROALFA (Coordenadora da Escola 1).

A rotina de usar os simulados já está na prática dos professores, que não só aplicam os simulados fornecidos pela Superintendência, como também produzem outras atividades para o treinamento:

Porque eu não concordo com as leituras que são feitas para os simulados. O que acontece? Vem uma pessoa na escola e determina alguém para estar na sala aplicando a prova. Essa pessoa lê a prova para o aluno. Onde é que está o real? A minha leitura ou a leitura de uma pessoa formada é diferente da leitura de uma criança. Porque você, quando lê, já lê interpretando. O aluno só tem de marcar “x” é fácil. No meu caso, quando nós fizemos o simulado vindo da Superintendência, eu não deixei ler, fiz questão que não lessem. A minha turma não foi bem, mas eu pude trabalhar aqueles descritores que eu vi que eles tiveram dificuldades. Faço, por minha conta, provas baseadas no PROALFA para estar solucionando e sanando os defeitos que por ventura apresentam (Professora I da Escola 1).

Os simulados são aplicados a fim de que os alunos tenham um bom desempenho nas provas do PROALFA e também para que a escola atinja um bom resultado:

Fizemos um [simulado] agora no início de agosto e trabalhamos de acordo com as questões que caem no PROALFA. Trabalhamos vários gêneros textuais e sílabas o ano inteiro e desde o 1º ano. Próximo ao dia da prova, fazemos questões mais direcionadas para alcançarmos um bom resultado (Professora II da Escola 3).

A prática de usar simulados em sala de aula parece sugerir uma preocupação maior com os números do que com o processo ensino-aprendizagem. A utilização de simulados é recomendada até mesmo pela Superintendência de Ensino. E, como

podemos observar, o foco não está no aluno, mas no “adestramento” e nas metas a serem alcançadas pela escola, podendo-se afirmar que este é um lado perverso da avaliação do PROALFA. O ser humano não está mais no centro das atenções, mas, sim, os resultados, sendo que os números e os índices são o produto final dessa avaliação.

i) Sugestão para que haja melhoria na avaliação do PROALFA

Tal categoria se evidenciou, principalmente, após análise da entrevista dos profissionais que elaboram a avaliação, os quais apontaram para as necessidades de mudança no PROALFA.

- Consideram ser preciso redefinir o desenho do PROALFA.
- Sugerem fazer mais um corte no padrão de desempenho recomendado para qualificar melhor o aluno.

A representante do CEALE afirma que percebe a necessidade de ampliar a quantidade de padrão de desempenho de 3 para 4, considerando que:

Estamos com três padrões de desempenho e está muito inchado. O bom desempenho é muito amplo e precisamos fazer mais um corte para poder qualificar aquele agrupamento, dar mais informação sobre as habilidades que o menino domina em consequência do que ele precisa aprender (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Na Tabela 2, observamos que, por exemplo, no padrão de desempenho em Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Fundamental, o nível recomendado é acima de 500, ou seja, nesse padrão, ficam alunos que estão alocados entre o padrão 500 e 1000. Como comentamos anteriormente, espera-se que todos os alunos estejam acima de 500, mas, se isso acontecer, não será muito fácil especificar esse grupo:

Então temos que colocar mais padrões, precisamos qualificar mais a informação que aí vai configurar o PROALFA, visando não cobrar mais. Mas informar mais dados, qualificar mais a informação que fornecemos (Representante do CEALE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

- Avaliar a escrita é muito importante, pois o PROALFA só avalia a leitura.

A representante do CAEd, sobre o assunto, assim se expressa:

Minas começou também avaliando a escrita e a leitura, dava-se um trecho para o aluno ler e o professor avaliar o nível de fluência. Tudo foi mudando ao longo do tempo porque a leitura é meio complexo mensurar um resultado. A escrita também começou, mas com poucos itens e acabou não indo para frente. Há uma tendência em se avaliar também a escrita. Acho que ano que vem vai voltar, mas numa forma diferenciada, com mais itens com escala da escrita. Estamos pensando na forma de fazer. Existe essa meta de avaliar a escrita (Representante do CAEd em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

j) Gratificação

Essa categoria, apontada no Quadro 7 com as palavras-chave, foi citada pelos entrevistados com um tom de desconfiança. Uma proposta de gratificação ou bonificação para o professor deveria ser bem entendida, mas os profissionais do Estado de Minas Gerais não têm clareza como funcionam tais programas, como podemos confirmar a partir dos relatos presentes no Quadro 17:

“Existe o 14º salário, mas não sei como é calculado” (Professor I da Escola 1).
“Não há gratificação” (Professor II da Escola 1).
“Segundo dizem, na rede estadual de ensino, o 14º salário é aplicado com base nas médias do PROALFA do ano anterior” (Professor da Escola 2).
“Não sei se há gratificação para o professor que trabalha em escola que tem bom índice” (Professor I da Escola 4).
“Dizem que o nosso 14º é vinculado ao PROALFA, não sei. Recebemos a nossa gratificação de acordo com o desempenho da escola” (Professor II da Escola 4).
“Temos um prêmio de produtividade que está relacionado com o sistema de avaliações de desempenho, tanto do aluno quanto do professor” (Aplicador da Escola 4).
“Só sei que existe uma gratificação, o 14º salário” (Professor I da Escola 5).
“Tem o 14º salário. Diz respeito ao ano anterior” (Professor II da Escola 5).

Quadro 17: Sobre o programa de gratificação.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas dos entrevistados (2012).

O sistema de premiação do Estado de Minas Gerais foi implantado desde 2008 e apresenta um modelo diferente de outros estados do Brasil. Os profissionais

não souberam dizer como funciona. Conforme observamos, apresenta uma organização diversa e depende do desempenho da Secretaria de Educação, da Superintendência Regional do Estado de Minas Gerais e da escola:

Em Minas, não trabalhamos com premiação, mas com responsabilização. Isso é um pouco diferente. Há o profissional que tem de assumir a sua parte de responsabilidade com o trabalho para o qual foi contratado a fazer. Tem que fazer um bom trabalho. Nós temos planos de metas, cada escola tem uma meta a alcançar (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Acreditamos, para que a premiação cumpra seu papel, é importante haver consciência por parte do profissional de como o PROALFA funciona, mas isso não aconteceu nas escolas pesquisadas neste estudo. O profissional da escola não soube dizer qual a influência do resultado do PROALFA no cálculo final da bonificação. Vejamos o que afirmam Brooke e Cunha (2011, p. 54) sobre o assunto:

O chamado Acordo de Resultados, a metodologia implantada em 2008, e repetida anualmente desde então, se estende a todas as Secretarias do governo. No caso da SE, o acordo diz respeito aos resultados da Secretaria, das SREs e de todas as escolas. No caso das escolas, a nota recebida é composta em 65% da nota da Secretaria, 10% da nota da SRE e 25% da avaliação dos “indicadores finalísticos” da escola. Por meio dessa composição, mostra-se claramente que a responsabilidade pelos resultados finais da escola é compartilhada entre as três instâncias.

Vale lembrar que, no chamado “indicadores finalísticos”, há um processo de cálculo que parece bem complicado para os profissionais que trabalham na escola. Os indicadores estão vinculados a sistemas de metas a serem atingidas pelas instituições. Essas metas são negociáveis e, a fim de que se receba a bonificação, não é necessário que se atinja 100% da meta. Brooke e Cunha (2011, p. 55) apresentam alguns esclarecimentos a respeito do assunto:

Os indicadores finalísticos da escola dizem respeito a um conjunto de dez metas, expressas tipicamente em termos da proficiência média dos alunos por ano e matéria. Como exemplo, a sexta meta, com peso valendo 2,14% do total da nota da escola, diz respeito à proficiência média dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em Português. A escola ganha a nota máxima se o valor observado para a meta for maior ou igual ao Nível Recomendável para o ano, de acordo com a classificação publicada pelo sistema de avaliação do Estado. No caso de a meta da escola ser menor que o Nível Recomendável, precisa-se empregar uma equação para calcular o seu desempenho de 0 a 1, com base na diferença entre a proficiência alcançada no presente ano com a proficiência do ano anterior dividido pela diferença entre a meta e a proficiência do ano anterior. No final, a nota do indicador = Desempenho \times Peso do Indicador \times 10. Quando somadas todas as notas dos indicadores, mais as notas da Secretaria e da SRE a que a escola pertence, a nota final da escola mostrará a proporção da meta global alcançada e, portanto, o percentual do prêmio de produtividade a que terá direito.

Assim, entre as dez metas, acreditamos que o resultado do PROALFA esteja incluído. É um sistema de bonificação que não identifica diretamente os profissionais como responsáveis pela produtividade, pois existe um agrupamento de responsabilidade. Por conseguinte, a Secretaria de Educação, a Superintendência Regional de Educação e a escola se empenharão para o desenvolvimento do aluno. Em contrapartida, existirá uma maior pressão dos órgãos superiores a fim de que as metas sejam atingidas. Optamos por não colocar as metas por escola para não haver identificação das instituições. De acordo com o representante da SEE:

[...] o prêmio que nós temos não considera só o resultado da avaliação como indicador. São várias metas que a escola tem de cumprir, dentre elas, melhorar o desempenho (a meta de alcançar o nível melhor de proficiência), e isso é uma meta individual por escola. Nós levamos em conta a realidade de cada escola. Uma escola, por exemplo, que já tem quase 90% dos alunos no nível recomendável, nós não podemos estipular a mesma meta de uma escola que tem 40% dos alunos no referido nível. Tem que ver as condições dessa escola, a realidade, onde está localizada, a clientela. Cada escola tem uma meta. É um prêmio coletivo, para todos os funcionários e não é para destacar a escola. Entende-se que um trabalho na área de educação não é único. Tem a gestão, tem o professor, o especialista, tem o órgão central, tem a Superintendência. Este prêmio tem um percentual de termos das metas que devem ser alcançadas por todos, desde o órgão central até a escola. A avaliação não é o único avaliador, pois há uma série de metas para

serem alcançadas. O prêmio é proporcional ao alcance dessas metas. Isso é para cada escola e também proporcional ao alcance das metas. Está associado às metas da Superintendência à qual a escola pertence, e a Superintendência está também atrelada às metas do órgão central (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Os profissionais não sabem como funciona o sistema de premiação, mas têm consciência de que os resultados das avaliações influenciam os índices:

Cada gestão tem que motivar os seus professores a assumir o seu grau de responsabilidade com o projeto e não ter aquilo de dizer: “Ah, eu trabalho e meu colega não”. A questão da responsabilização é muito importante. O profissional, ao ter essa consciência, passa a fazer parte do projeto e da instituição. Se eu sou professor da rede pública, eu tenho de ter bastante responsabilidade e comprometimento com o trabalho. Isso aí também eu não poderia falar que seria melhor, mas mais justo do que premiar apenas uma escola, selecionar as melhores escolas do Estado. Você penaliza aquelas que mais precisam de suporte. Cada meta é de acordo com cada escola (Representante da SEE em entrevista concedida à pesquisadora no ano de 2012).

Dessa forma, em algumas instituições, todos que têm conhecimento em alfabetização se empenham no sentido de auxiliar os alunos para que esses obtenham uma boa nota no PROALFA e para desenvolverem na alfabetização, pois os profissionais têm consciência de que esse processo auxiliará no desempenho escolar do educando:

Por isso, todo mundo se empenha. Nós ficamos preocupados. Antes da prova, aplicamos esse simulado e trabalhamos com provas anteriores. Também buscamos mostrar que fazemos nosso trabalho. A prova, infelizmente, não quer ver isso, quer que a criança aprenda de qualquer forma. Existe essa gratificação, mas não sei falar quanto é um prêmio de produtividade (Professora I da Escola 3).

Outros profissionais, por se sentirem fora do processo, visto que as avaliações no Estado de Minas Gerais acontecem no 3º, 5º e 9º anos do Ensino

Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, acabam não se envolvendo na busca de bom desempenho dos alunos. Sendo assim, recebem a gratificação, mas não se empenham, pelo fato de entenderem que não vão auxiliar. Nesse caso, o sistema de bonificação perde o sentido de existir.

Alguns profissionais expressam certa insatisfação quanto ao sistema de gratificação, sobretudo os que estão diretamente envolvidos com turmas as quais precisam ter bom desempenho em avaliações:

O Estado paga o chamado 14º salário. Acho que a escola está virando uma empresa, trabalhamos por produtividade. O aluno rendeu, ganhamos, se não... Por isso eu digo que, na época de prova, até o pessoal trabalha muito, aplicando vários simulados. Estamos trabalhando agora com números. Os alunos agora viraram números. A escola virou empresa. Acho que a função não deveria ser essa, mas, infelizmente, é o que está sendo (Professora II da Escola 3).

O uso da média no cálculo do desempenho, bem como o estabelecimento de metas, acabam provocando a situação de incentivo aos alunos capacitados, mas os alunos com mais dificuldade acabam ficando de lado, pois, com o desenvolvimento dos mais capacitados, a média da escola eleva-se. A Secretaria já percebeu isso e está em busca de uma solução, conforme assinalam Brooke e Cunha (2011, p. 57):

Também tem uma deficiência criada pelo uso de médias para a fixação de metas e o cálculo do desempenho da escola. Pelo fato de a escola poder melhorar suas médias com mais facilidade mediante atenção especial aos alunos mais capazes, existe o risco de a escola esquecer-se dos alunos mais atrasados. Entretanto, a Secretaria já percebeu esse problema e pensa resolvê-lo ao criar requisitos para melhorar a distribuição dos alunos entre as faixas de desempenho, de forma análoga à de São Paulo e Espírito Santo.

Outra situação apresentada pelo sistema de bonificação diz respeito à dificuldade da escola no sentido de entender como acontece sua bonificação. Algumas escolas com proficiência maior recebem menos bonificação do que uma escola que tem proficiência menor. Isso acontece pelo fato de a gratificação estar

vinculada ao sistema de metas. Portanto, percebemos, o que importa não é o grau de proficiência da escola, mas o esforço da escola em atingir determinada meta: “Outra possível deficiência diz respeito à dificuldade de a escola entender o cálculo do percentual do bônus a que tem direito e a dificuldade de aceitar as diferenças nas metas de cada escola” (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 58).

Essa medida ocorre para respeitar as características particulares de cada escola, entre elas, as condições socioeconômicas do público atendido. Brooke e Cunha (2011, p. 58) salientam: “Apesar das deficiências, tanto os técnicos como os gestores da Secretaria atribuem uma parte do avanço nos resultados das escolas durante os últimos anos à incorporação de um regime de metas e incentivos”.

Alguns profissionais consideram importante a implantação de metas e premiações; percebemos, todavia, que, muitas vezes, há um deslocamento da preocupação, fazendo com que os alunos sejam deixados à margem do que realmente tem importância.

Para finalizar toda a análise, utilizaremos a reflexão de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008, p. 262):

Interpretamos que os dados aqui analisados reforçam nosso entendimento de que é na dinâmica da sala de aula que as professoras recriam aquelas orientações do *savoir savant* e dos textos do saber. O desconhecimento pormenorizado do cotidiano da sala de aula e do perfil das professoras alfabetizadoras por parte dos que geram prescrições (acadêmicos, autores de propostas curriculares e de livros didáticos) constituiria, portanto, um obstáculo para a efetivação de inovações viáveis, que permitam alfabetizar (no sentido estrito de ensinar a notação alfabética) com êxito e, ao mesmo tempo, garantir a iniciação das crianças no mundo da cultura escrita.

Desse modo, detectamos que há um distanciamento do que é sugerido pelos profissionais que elaboram as avaliações e os profissionais que estão lidando, diretamente, com as avaliações do PROALFA e com a formação dos alunos que são avaliados. Percebemos, também, que o “monstro” do analfabetismo, embora pareça estar adormecido, continua à espreita para voltar a atacar, pelo fato de ainda não ter sido arrebatado em sua existência.

5 CONCLUSÃO

Rafaela é uma menina muito alegre e espreitada. Filha de pai e mãe analfabetos. A mãe se separou do pai, sendo que Rafaela vivia com o pai. Desde o primeiro dia de aula, bem no início da aula, a aluna perguntava se iria aprender a ler. Era evidente para nós que a aluna percebia a grande dificuldade que o pai enfrentava por ser analfabeto em uma sociedade que cada vez mais exige habilidades letradas. Até o dia em que foi realizado um trabalho mais sistematizado, Rafaela percebeu que já estava lendo. Após a leitura, ela saiu gritando: "Hoje, eu aprendi a ler". Andando pela sala e pela escola, ao conversar com todos que se aproximavam, ela sempre falava a mesma frase. No final do dia, no término da aula, aquele senhor simples se aproximava para buscar a filha, andando de bicicleta e usando chinelo. Tamanha foi a alegria de ambos, quando a filha, correndo, aproximou-se do pai, gritando, disse: "Pai, agora já sei ler".

Não há como medir a importância da alfabetização e do letramento na história de vida de cada aluno. Como garantir que ele seja alfabetizado? Qual o papel da avaliação em larga escala diante dessa situação?

Voltemos à questão inicial com que principiamos esta pesquisa, procurando responder às perguntas que ela suscitava:

(i) Qual é o impacto dos índices aferidos pelo PROALFA no processo de (re)construção das práticas e ações didáticas e pedagógicas escolares?

É de fundamental importância que nos posicionemos de forma distanciada do objeto desta pesquisa para não influenciarmos no resultado, o que parece difícil em função de estarmos exercendo o magistério. Ao pensarmos sobre avaliação, devemos ter em mente o que assevera Franco (2001, p. 28):

Por isso, consideramos frágeis as posições apriorísticas sobre avaliação, sejam elas otimistas ou pessimistas. Importa, então, o exame detalhado das práticas de avaliação vigentes, inclusive como ponto de partida para que se possa fazer juízo de valor dos méritos relativos às diversas iniciativas.

Acreditamos que os depoimentos apresentados pelos profissionais da educação nas entrevistas aqui apresentadas nos garantem esse ponto de partida. Como se pôde constatar, tais relatos apontam para a falta de uma linha pedagógica

no ensino, um fio de Ariadne. Quando os professores se dizem a favor da avaliação, justificam isso como uma linha pedagógica a ser atingida. Não existe, porém, em todo o Brasil, uma linha pedagógica consistente. Os municípios, estados e federação dependem dos administradores que assumem os cargos para definir as políticas de educação; por conseguinte, conforme a linha de pensamento do administrador, assim será a política da educação. Destaca-se que uma linha que tem sido constante nas políticas educacionais é a adoção da avaliação externa que, como o PROALFA, surge como uma cobrança do Estado de Minas Gerais por resultados, como se este não fosse responsável em promover a educação. No entanto, conforme esta pesquisa constatou, são muitos os relatos de profissionais que se sentem constrangidos com a precariedade que vivenciam em sala de aula, sob a pressão por resultados.

Ao analisar o efeito e os resultados de uma avaliação, é preciso levar em consideração vários aspectos que os influenciam, entre eles, os efeitos das condições sociais e econômicas onde está inserida a escola, as condições dos alunos que chegam à escola, inclusive relativamente ao aspecto socioeconômico, viés que esta pesquisa não pôde incorporar, pois não existe um cadastro que faça essa abordagem nas instituições escolares pesquisadas.

Dessa forma, é imprescindível, para a reconstrução das práticas escolares a partir de uma avaliação como a do PROALFA, a permanência do quadro efetivo dos profissionais que atuam nas escolas. As instituições que foram alvo desta pesquisa apresentaram muita mudança no quadro de profissionais que trabalham com o 3º ano. A grande maioria de coordenadores também foi alterada, conforme relatamos. Não há como garantir consistência pedagógica se há uma insegurança em assumir turmas de alfabetização devido à grande pressão exercida sobre os professores pelos resultados que têm de atingir no PROALFA.

Sem dúvida, vários depoimentos de profissionais apontaram efeitos positivos do PROALFA nas mudanças dos programas realmente executados pelos professores em sala de aula. Entre eles, o trabalho com os gêneros textuais foi reiteradamente apontado. No entanto, acreditamos que essa prática deveria ser orientada não pelas pressões do sistema de avaliação externa, mas pela saudável execução, por exemplo, do Currículo Básico Comum. Acreditamos que as mudanças pedagógicas orientadas por uma avaliação externa podem constituir indício de

precariedade na gestão escolar. De fato, pudemos constatar que, assim como os gestores de sistemas, os gestores escolares parecem não se preocupar, ou pelo menos, não terem condições de se preocupar com a gestão pedagógica, tampouco com a alfabetização dos alunos. Das cinco escolas pesquisadas, percebemos que somente em duas os gestores tinham maior domínio a respeito da alfabetização e do letramento. De modo geral, esses profissionais estão mais preocupados com aspectos administrativos. De todos os entrevistados, foi justamente nos gestores que percebemos menos tranquilidade para proceder à entrevista. A todo momento, éramos interrompidos por outros profissionais da escola que os chamavam para providências administrativas.

Por outro lado, ao se pensar na questão do impacto dos índices aferidos pelo PROALFA no processo de (re)construção das práticas e ações didáticas e pedagógicas escolares, o exame da realidade que vivenciamos em contato com os professores leva-nos a questionar: será que, no final, após tantas avaliações, os alunos estão mesmo alfabetizados? Depois de fazer tantos simulados, os alunos conseguem se colocar diante da sociedade como cidadãos? Se a matriz de avaliação é um recorte da matriz de ensino, não haveria o risco de ficar muito limitado o aprendizado dos alunos? Se temos de levá-los a desenvolver todas as suas potencialidades, não ficariam eles limitados quando nos preocupamos somente com os resultados dos simulados? Observa-se que esses simulados são recomendados pela SEE, o que sinaliza para a importância atribuída a eles! Se as reais dificuldades dos alunos não vêm sendo trabalhadas, como ficam eles? Quando lidamos com a realidade educacional brasileira, mineira e juizforana, percebemos que o Minotauro está sempre à espreita para deixar que o aluno seja excluído da vida escolar.

Ao se lidar, no cotidiano da sala de aula de alfabetização, é possível perceber que os alunos têm dúvidas, levantam hipóteses e, para a construção de conhecimento, necessitam de intervenções e avaliações individuais; enfim, de momentos com seus professores, mas isso a avaliação externa jamais será capaz de promover. Poderá avaliar apenas uma parte desse processo possível de ser avaliado. O professor é o mediador desse processo. Nesse quadro, uma prova de múltipla escolha representa muito pouco!

Nas avaliações externas, como o PROALFA, existe muita preocupação com os resultados, mas não podemos esquecer o aluno. Não se pode deixar de levar em consideração suas particularidades. A criança, na faixa etária de oito anos, ainda é muito lúdica e qualquer trabalho com ela exige que suas concepções de mundo sejam respeitadas. Está em fase de desenvolvimento acelerado e, por isso mesmo, precisa ser atendida de forma adequada. O que significa, nessa fase, submetê-la à pressão de uma prova de duas horas de duração?

Nós, professores, trabalhamos com ser humano que pensa, que se emociona, aprende, ensina, sofre e busca a felicidade, por isso, questionamos: o que significa essa submissão à necessidade de apresentar resultados como produto de um processo que deve ter características mais humanas, como é a educação? A respeito dessa submissão, assim se expressou o presidente do Uruguai, José Pepe Mujica, em seu discurso na Rio + 20:

Porque nós criamos esta civilização em que estamos: filha do mercado, filha da competição, que se deparou com o progresso material enfático e expulsivo. Mas a economia de mercado criou a sociedade de mercado e nos deparamos com esta globalização que significa olhar para todo o planeta e nos perguntarmos. Estamos governando a globalização ou é a globalização que nos governa?

(ii) Quais são os limites e possibilidades de implementação de novas ações educativas que objetivam o desenvolvimento de competências e habilidades concernentes ao processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas estaduais de Juiz de Fora?

Não podemos perder de vista as contribuições trazidas pela implementação do PROALFA na Rede Pública Estadual de Ensino. Houve uma melhoria no desempenho dos alunos no decorrer dos anos. Observamos, porém, que alguns professores relataram que estavam um pouco sem rumo. Os resultados desta pesquisa parecem indicar que não seria a avaliação a solução, mas a implementação de uma nova proposta de ensino.

Assim, entre as contribuições apontadas, podemos citar as seguintes possibilidades: diagnóstico; comparabilidade de resultados; averiguação do processo didático-pedagógico do professor, da escola ou do sistema; alocação do

aluno em uma escala conforme as capacidades que tenha desenvolvido; avaliação mais cedo para intervir de forma mais antecipada; diálogo com os resultados das avaliações internas e, como consequência, uma melhora no ensino das escolas.

Sem dúvida, o PROALFA tem promovido também mudanças nas práticas dos professores, coordenadores e gestores, que passaram a dispensar mais preocupação com a alfabetização. Não resta dúvida, também, que o PIP é um programa o qual, a partir das notas do PROALFA, tem trazido uma nova dinâmica para as escolas estaduais e contribuído bastante para a melhoria do desempenho dos alunos.

Em contrapartida, algumas situações mais perversas têm sido notadas. As professoras denunciam a visão dos governantes que consideram os alunos como números e metas a serem atingidas, além da utilização, em algumas instituições, de simulados para treinamento dos alunos. Apontam a pressão sobre as professoras no sentido de cumprirem metas estabelecidas para as escolas, principalmente, sobre aquelas que lecionam em turma de 3º ano do Ensino Fundamental. Há também, por vezes, a limitação do currículo escolar com prioridade no que é cobrado pelo PROALFA. Ao final, há possibilidade de mascaramento de resultados para cumprir metas e para receber gratificação.

Em meio a essas possibilidades tão diversas apresentadas a partir da implantação do PROALFA, resta a nós, professores alfabetizadores, apenas esperar que os pontos negativos sejam, dentro possível, sanados e que a prioridade seja pelo atendimento mais humanizado e adequado àqueles que precisam de uma atenção muito especial. Não podemos esquecer que a educação pode ser determinante na vida de cada aluno que está na sala de alfabetização. O tempo que esses alunos têm na escola, se não for bem aproveitado, poderá se perder para sempre.

Com essa avaliação, houve um novo redimensionamento da cultura escolar. De um lado, a prática dos envolvidos tem-se voltado para uma nova concepção de ensino; de outro, tem acontecido, nas salas de aula, o exercício desmedido de treinamento para as provas, podendo-se, desse modo, levantar os seguintes questionamentos: o que determinará o que a escola deve ensinar? Daremos ouvido às forças externas às escolas ou acataremos as necessidades reais de uma criança

que adentra uma escola com todo um potencial de aprendizado? Não podemos negar-lhe oportunidades!...

A avaliação não deve ser vista como um fim em si mesmo, mas pode trazer suas contribuições como uma forma de medir. Entretanto, a grande diferença que se espera na educação não são as medidas, mas as políticas e os programas educacionais que tragam resultado efetivo para a alfabetização e o letramento dos alunos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A escolha na orientação profissional: contribuições da psicologia sócio-histórica. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, n. 23, p. 11-25, 2º sem. 2006.

_____; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Relatos autobiográficos e memórias de alfabetizadoras**. 16º COLE. Campinas: UNICAMP, 2007.

ARAÚJO, Jacylene Melo de Oliveira. **A formação do professor alfabetizador em cursos de Pedagogia**: contribuições e lacunas teórico-práticas. 2008. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BAGGIO, Silvia Cristina Rossito. **Política educacional, SARESP e discurso de professores**: vozes constituídas e constituintes de um sistema e a subjetividade dos professores. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2006.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, M. [Volochinov, V]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Regina. Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 35-46, fev. 2004.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago., 2010.

BAUER, Adriana. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente.** 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BELINTANE, Claudemir. **Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização.** **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006.

BELTRÃO, Eliana Lúcia Santos. **O ensino da oralidade e da variação linguística. Ele existe afinal?** 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2009.

BIASI, Simone Vilant de. **O professor e a qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do SAEB na escola pública do Paraná.** 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BICUDO, Nilse Antônia Corte. **Dificuldades escolares e consciência fonológica: um estudo com alunos de 2ª e 3ª série do Ensino Fundamental.** 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BISPO, Neusa Lopes. **Metalinguagem e alfabetização: efeitos de uma intervenção para recuperação de alunos com dificuldades na aprendizagem de linguagem escrita.** 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

_____; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. **Avaliação da Educação Básica: pesquisa e gestão.** Rio de Janeiro: Loyola, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Capital Social.** In: NOGUEIRA, Maria Alice; Catani, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 65-69.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação.** 2. ed. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula.** 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Dispõe sobre a duração de 09 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória dos 6(seis) anos de idade. 6 de fevereiro de 2006. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010, de 7 de julho de 2010**. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Seção 1. p. 28. 09/12/2010. Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: Ensino Médio: matrizes de referência: tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme Britto. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003. p. 245-250.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Belo Horizonte, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006.

_____; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da Gestão Educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, Belo Horizonte, p. 17-80, novembro, 2011.

CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos. **O que pensam e fazem duas professoras de alfabetização e o que seus alunos aprendem?** 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAEd/UFJF. Guia de Elaboração de Itens – Língua Portuguesa. Juiz de Fora: 2008. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/material-para-download/guia-de-elaboracao-de-itens>. acesso em: 30 abri. 2013.

_____. Portal de Avaliação do CAEd. 2013. Disponível em: <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo>. acesso em: 30 de abril de 2013.

CALIL, Eduardo; LOPES, Adna de Almeida; FELIPETO, Cristina. Sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil – os novos caminhos”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 137-155, jan./abr. 2006.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Trad. de Marcos Marcionilo. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva. **Avaliação oficial**: subsídios para a compreensão do impacto na prática docente. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2010.

_____; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 253-270, maio/ago. 2010.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A consolidação da política de avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009.

CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. **Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizadas**. 2007. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

CEALE. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2004 (Coleção Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, v. 1, 2, 3 e 4).

_____. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005. (Coleção Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, v. 5 e 6).

CHAVES, Francine Silva. **Alfabetização e letramento, desenvolvimento e aprendizagem**: percepções e concepções de professores participantes do Programa Ler e Escrever da Secretaria Municipal de Educação – SP. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Marcos, Tatuapé, 2009.

COSTA, Sharlene Marins. **Trajetórias de duas professoras**: formação e saberes docentes. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de alfabetização com uso de diferentes manuais didáticos**: o que fazem professores no Brasil e na França? O que os alunos aprendem? 2009. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

CRUZ, Magna Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges. Alfabetização e letramento no 1º Ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230. p. 126-147, jan./abr. 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FALCI, Vanira Passarella. **O SIMAVE na prática pedagógica**: um estudo em duas escolas da 18ª. Superintendência Regional de Ensino – Juiz de Fora. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Sandra Giovina Ponzio. **É possível promover o sucesso escolar?** Um estudo a partir do pensamento das educadoras de séries iniciais. 2009. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FIGUEIREDO, Eliene Vieira de. **Práticas de leitura e de escrita na diversidade da sala de aula**: desafios e possibilidades. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o Ensino Fundamental no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Edição Especial.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FRANTZ, Carla Suzana. **Ação e reflexão docente**: contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita no contexto de uma turma de progressão. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Edição Especial.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

GARRIDO, Valéria Batista. **Práticas de letramento**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernardete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo** – Revista de Ciências da Educação, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 9, p. 7-18, maio/ago. 2009.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Melina Soares. **Interação entre professor e aluno durante o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da linguagem escrita**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

GONDIM, Márcia Regina Alves. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Brasília, Brasília, 2007.

GONÇALVES, Macilene Vilma. **Relação entre consciência fonológica e o sucesso na alfabetização**: um estudo com crianças alfabetizadas. 2009. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de avaliação do sistema educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002**: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico? 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

HARRIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. Hodges (Orgs.). **Dicionário de alfabetização**: vocabulário de leitura e escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2000**. Brasília, DF: IBGE, 2001. (1 CD).

JESUS, Girlene Ribeiro de. Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 93-106, nov. 2004.

JOSETTI, Celina Cassal. **O arcaico e o moderno na escola brasileira**: um enfoque da sociolinguística educacional. 2009. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

KANEOYA, Marta Lúcia Cabrera Kfourri. Ser alfabetizador: crenças, expectativas e ações de uma alfabetizadora de jovens e adultos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 1, p. 169-181, jan./jun. 2008.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

MACEDO, D. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n. 73, dez./2000.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARIA, Luzia de. **O clube do livro**: ser leitor – que diferença faz? São Paulo: Globo, 2009.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

MENDES, Angelita Darela. **Implicações da cultura grafocêntrica na apropriação da escrita e da leitura em dois diferentes contextos**. 2009. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira; VIEIRA, Francesli Espósito; LEITE, Débora de Andrade. **Como aprendem as crianças que manifestam dificuldades na alfabetização?** 16º COLE. Campinas: UNICAMP, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação – SEE-MG. **Boletim Pedagógico PROALFA 2010**, Belo Horizonte: SEEMG, 2010. v. 2.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEE-MG. **Boletim Pedagógico PROALFA 2010**, Belo Horizonte: SEEMG, 2010. v. 3.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEE-MG. **Boletim Pedagógico PROALFA 2011**, Belo Horizonte: SEEMG, 2011. v. 2.

_____. Secretaria de Estado de Educação – SEE-MG. **Boletim Pedagógico PROALFA 2011**, Belo Horizonte: SEEMG, 2011. v. 3.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE/PROALFA – 2011 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **CAEd.**, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2011, 2011. Anual.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. 2006. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MONTEIRO, Sara Mourão. **Processo de aquisição de leitura no contexto escolar por alfabetizandos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem**. 2007. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

_____. **Trajetória e memórias de uma alfabetizadora no Brasil**. 17º COLE, Campinas, 2010.

MORAIS, Georgyanna Andréa Silva. **Alfabetização na perspectiva do letramento: um estudo etnográfico**. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

MURTA, Saionara Lúcia Fonseca. **A leitura na escola: o avesso da avaliação externa**. 2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NETO, João Luiz Horta. **Avaliação externa: a utilização dos resultados do SAEB 2003 na gestão do sistema público de Ensino Fundamental no Distrito Federal**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araújo . **ABC do alfabetizador**. 2. ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004.

_____. Avaliação em Alfabetização. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 375-382, jul./set. 2005.

_____. Cartilhas de alfabetização: redescoberta do código alfabético. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, Lucimar Ferreira da Silva. **A consciência fonológica na alfabetização e preparação do professor: estudo de caso**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

PAIVA, Mirella Lopez Martini Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 381-389, abr./jun. 2010

PAULA, Giovana Romero; MOTA, Helena Bolli; KESKE-SOARES, Márcia. A terapia em consciência fonológica no processo de alfabetização. **Pró-Fono** – Revista de Atualização Científica, Santa Maria, v. 17, n. 2, p. 175-184, maio/ago. 2005.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. **A Educação (sócio) linguística no processo de formação de professores do Ensino Fundamental**. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

PERINI, Mário Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

PERRY, Flávia Almeida. **Escalas de proficiência**: diferentes abordagens de interpretação na avaliação educacional em larga escala. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

PICCOLI, Luciana. **Alfabetismo e alfabetizações**: trajetórias das práticas sociais e escolares de leitura e de escrita. 16º COLE, Campinas, 2007.

PIN, Elizabeth Maria Rodrigues Norbiato. **Ambiente familiar de letramento e desempenho escolar**: estudo de caso em Vargem Alta/E.S. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos, 2007.

PRADO, Jalma Geise Maria Brabo. **A produção textual escrita de alunos de 1ª Série de Ensino Fundamental**: sob a influência dos métodos de alfabetização. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Linguística e Teoria Literária – Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

PRAZERES, Luiz Antônio dos. **A leitura no PISA 2000**: acadêmicos e jornalistas avaliando resultados. 2009. 363 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: Língua Portuguesa. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, Secretaria de Educação, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. Uma leitura dos usos dos indicadores da qualidade na educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 823-847, set./dez. 2010.

ROAZZI, A. et al. Competência metalinguística antes da escolarização formal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010.

ROBAZKIEVICZ, Maria Cristina Fernandes. **Aquisição da escrita**: o caminho entre alfabetização e letramento. 2007. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

ROCHA, Gladys; CAFIERO, Delaine. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: MARTINS, Raquel Márcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira; CASTANHEIRA, Maria Lúcia (Orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2008. p. 75-102.

ROCHA, Gladys; MARTINS, Raquel Fontes. Meta-avaliação da alfabetização: constituição de um *corpus* de escrita infantil e suas contribuições para a avaliação da alfabetização, leitura e escrita. AMPED, **GT 10** – avaliação e alfabetização. 2010.

RODRIGUES, Fabiana. **Processo de apropriação da leitura**: implicações para a sala de aula. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

ROJO, Roxane (Org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANDALLA, Ana Maria Falcão de Aragão et al. Partilhando formação prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 71-86, abril, 2005.

SANTOS SOBRINHO, José Amarante. **Varição linguística**: crianças na mão, escola na contramão. 2005. 326 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes. **Concepções de alfabetização construídas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**: as práticas discursivas como eixo de reflexão. 2008. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

SCHERER, Ana Paula Rigatti. **Consciência fonológica e explicitação do princípio alfabético**: importância para o ensino da língua escrita. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.) **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007.

SILVA, Edílson Alexandre da. **Como são (re)construídas e utilizadas as práticas de alfabetização?** Na busca de uma interface explicativa entre origens das práticas de alfabetização e o processo de fabricação do cotidiano escolar. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SILVA, Jaqueline Luzia da. **Alfabetização e letramento**: leitura do mundo – leitura da palavra – re-leitura do mundo. 2005. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Maria Juliana de Almeida e. **O sistema mineiro de avaliação da educação pública**: impactos na escola fundamental de Uberlândia. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

_____. **O sistema mineiro de avaliação da educação pública**: impactos na escola fundamental de Uberlândia. **REICE** – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficácia y Cambio en Educación, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 549-564, set./dez., 2007.

SILVA, Maria Vilma da. **A formação continuada de professoras alfabetizadoras alagoanas através dos programas PROFA e PRÓ-LETRAMENTO**: o que dizem os programas e as professoras. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOARES, Magda. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2007.

_____. Não existe um currículo no Brasil. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 107, set./out. 2012.

SOARES, Sergei. Avaliação educacional como instrumento pedagógico. **Trabalho e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 23-25, ago. 2002.

SORDI, Maria Regina Lemes de; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

SOUZA, Cláudia Mara de. **O que provam as provas**: habilidades de leitura em avaliação sistêmicas x habilidades de leitura em livro didático. 2005. 156 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SOUZA, Cláudia Nívia Roncarati de. **As cadeias do texto**: construindo sentidos. São Paulo: Parábola, 2010.

SOUZA, Claudiane Hornes Ferrari Antunes de. **Conhecimento de professores acerca da conceituação de letramento**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Tuiuti, 2008.

SOUZA, Lígia Maria Santos de. **Alfabetizar crianças na escola pública**: fazeres docentes em discussão. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

SOUZA, Maria Alba de. **A avaliação do rendimento do aluno da escola pública do Estado de Minas Gerais, no período de 1991 a 1998**: a experiência e seus ensinamentos. 2005. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TREVISAN, Albino. **Desenhando, lendo e escrevendo – DELES**: uma proposta metodológica de alfabetizar. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE. **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Cadernos 1,2,3,4. 2003.

_____. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/CEALE. **Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Cadernos 5,6. 2005.

VIEIRA, Hortiza Machado. **Prática pedagógica do professor alfabetizador, a reflexão crítica como mediadora do saber, do saber-ser e do saber-fazer**. 2007. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade do Piauí, Teresina, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizado por Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

ANEXO 1

Ações do PROALFA/2005 -2006

2005 2º Ano	
Característica:	Avaliação Amostral
Objetivo	Verificar os conhecimentos dos alunos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.
Participantes:	10.685 alunos que iniciaram o EF em 2004

Figura 1: PROALFA/2005.

Fonte: SEE/MG, **Boletim Pedagógico do PROALFA** (2010, p. 14, v. 3).

2006 2º Ano	
Característica:	Avaliação Amostral
Objetivo	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita, após um ano de escolaridade.
Participantes:	27.066 alunos que iniciaram o EF em 2005
3º Ano	
Característica:	Avaliação Censitária
Objetivo	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita, após dois ano de escolaridade.
Participantes:	259.734 alunos que iniciaram o EF em 2004

Figura 2: PROALFA/2006.

Fonte: SEE/MG **Boletim Pedagógico do PROALFA** (2010, p. 14, v. 3).

ANEXO 2
Ações do PROALFA/2007

2007	
2º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.
Participantes:	25.476 alunos que iniciaram o EF em 2006.
3º Ano	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após três anos de escolaridade.
Participantes:	273.816 alunos que iniciaram o EF em 2005
4º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após quatro anos de escolaridade.
Participantes:	25.777 alunos, que iniciaram o EF em 2004
4º Ano BD	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado aos 8 anos de idade melhoraram seu desempenho.
Participantes:	32.097 alunos, com baixo desempenho em 2006.

Fonte: SEE/MG **Boletim Pedagógico do PROALFA** (2010, p. 15, v. 3).

ANEXO 3
Ações do PROALFA em 2008

2008	
2º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.
Participantes:	31.656 alunos que iniciaram o EF em 2007.
3º Ano	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após dois anos de escolaridade.
Participantes:	276.338 alunos que iniciaram o EF em 2006
4º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após três anos de escolaridade.
Participantes:	25.853 alunos, que iniciaram o EF em 2005
4º Ano BD	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado aos 8 anos de idade melhoraram seu desempenho.
Participantes:	51.195 alunos, com baixo desempenho em 2007.

Fonte: SEE/MG, **Boletim Pedagógico do PROALFA** (2010, p. 16, v. 3).

ANEXO 4
Ações do PROALFA em 2009

2009	
2º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.
Participantes:	44.700 alunos que iniciaram o EF em 2008.
3º Ano	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após dois anos de escolaridade.
Participantes:	314.646 alunos que iniciaram o EF em 2007.
4º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após três anos de escolaridade.
Participantes:	45.112 alunos, que iniciaram o EF em 2006
4º Ano BD	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado aos 8 anos de idade melhoraram seu desempenho.
Participantes:	41.690 alunos, com baixo desempenho em 2008.

Fonte: SEE/MG, **Boletim Pedagógico do PROALFA** (2010, p. 17, v. 3).

ANEXO 5
Ações do PROALFA em 2010

2010	
2º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após um ano de escolaridade.
Participantes:	45.486 alunos que iniciaram o EF em 2009.
3º Ano	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após dois anos de escolaridade.
Participantes:	284.128 alunos que iniciaram o EF em 2008.
4º Ano	
Característica:	Amostral
Objetivo:	Verificar os conhecimentos construídos em relação à leitura e à escrita após três anos de escolaridade.
Participantes:	46.282 alunos, que iniciaram o EF em 2007.
4º Ano BD	
Característica:	Censitária
Objetivo:	Verificar se os alunos com níveis de alfabetização abaixo do esperado aos 8 anos de idade melhoraram seu desempenho.
Participantes:	46.079 alunos, com baixo desempenho em 2009.

Fonte: SEE/MG, **Boletim Pedagógico do PROALFA** (2010, p. 18, v. 3).

ANEXO 6

ROTEIROS DE ENTREVISTAS

Roteiro de entrevista semiestruturada para os profissionais do CAEd

1. Como e por que surgiu a necessidade de avaliar o grau de alfabetização do aluno nas escolas públicas mineiras?
2. O PROALFA usa a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Em que consiste essa metodologia? Qual a vantagem de sua utilização no PROALFA?
3. Qual foi o critério adotado na construção da escala de proficiência do PROALFA?
4. E os padrões de desempenho?
5. Qual a participação do CEALE, do CAED e da Superintendência Estadual de Educação na construção/aplicação/divulgação dos Resultados do PROALFA?
6. Qual é o perfil de quem elabora os itens da prova?
7. Por qual motivo as questões do PROALFA não são divulgadas publicamente?
8. Como são divulgados os resultados para as escolas?
9. Quais são as outras observações que você gostaria de fazer em relação ao PROALFA?

Roteiro de entrevista semiestruturada para profissionais do CEALE

1. Qual é, em sua opinião, a relevância das avaliações em larga escala para assegurar a melhoria dos índices de alfabetização e dos níveis de letramento em Minas Gerais?
2. Como e por que surgiu a necessidade de uma avaliação em larga escala para alfabetização em Minas Gerais?
3. Quais são os antecedentes da avaliação da alfabetização em Minas Gerais?
4. Qual é o papel da SE, do CEALE e do CAEd no PROALFA?
5. Qual é a colaboração do CEALE na elaboração dos itens para uma avaliação de alfabetização/letramento a ser aplicada?
6. Em sua opinião, o PROALFA tem atingido seu objetivo?
7. A senhora (O senhor) tem tido notícia sobre a ocorrência de impactos dos índices aferidos pelo PROALFA no processo de (re)construção das práticas e ações pedagógicas escolares?
8. Para o(a) senhor(a), qual a importância, em Minas Gerais e no Brasil, de uma avaliação em larga escala como o PROALFA?
9. Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno, ou seja, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?
10. Teria algum outro comentário a fazer sobre avaliação em larga escala, alfabetização/letramento e PROALFA?

Roteiro de entrevista semiestruturada para os profissionais da SEE

1. Como foi construída a proposta curricular do Estado de Minas Gerais quanto ao aspecto da alfabetização?
2. Qual é a relação entre a proposta curricular do Estado de Minas e o PROALFA?
3. Qual é o papel da SEE na divulgação dos resultados do PROALFA para as escolas?
4. De alguma forma, a SEE tem percebido melhora na prática pedagógica dos professores envolvidos na alfabetização a partir dos resultados do PROALFA? Em caso positivo, que respostas a SEE tem obtido?
5. Existe algum trabalho da SEE direcionado para as escolas estaduais a partir dos resultados? Em caso positivo, esse trabalho atende somente às escolas que apresentaram um desempenho inferior ao esperado?
6. Os professores que pertencem a escolas que tiveram um bom desempenho no PROALFA recebem um auxílio financeiro?

Roteiro de entrevista semiestruturada para os gestores

1. Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para o gestor? Qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?
2. Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças na gestão da escola? Por quê? Se têm provocado, qual(is)?
3. Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores (1º ao 3º ano)?
4. Como é escolhido o professor para aplicar o PROALFA na sua escola?
5. Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?
6. Como é definido o Currículo de alfabetização na escola? Os resultados do PROALFA exercem alguma influência?
7. Em sua opinião, existe coerência entre o que é ensinado pela escola e o que é avaliado pelo PROALFA?
8. Existe uma divulgação dos resultados do PROALFA para os pais? Como é feita?
9. Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?
10. Em que medida a avaliação em larga escala influencia o Projeto Político-Pedagógico da escola?

Roteiro de entrevista semiestruturada para o coordenador pedagógico da escola

1. Há quanto tempo a senhora é coordenadora na escola? E na Rede Estadual?
2. Como você organiza o seu trabalho como coordenadora na escola?
3. Como você orienta os professores da escola? Quais elementos são levados em consideração no planejamento das intervenções pedagógicas dos professores?
4. Como é feito o planejamento dos conteúdos com os professores e o que é levado em consideração?
5. Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores (1º ao 3º ano)?
6. Como é definido o currículo de alfabetização na escola?
7. As avaliações em larga escala exercem alguma influência sobre o currículo escolar?
8. Em sua opinião, existe coerência entre o ensinado pela escola que é avaliado pelo PROALFA?
9. Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?
10. Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno, ou seja, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?
11. Ao analisar o Caderno de Resultado do PROALFA, você acha que os dados coincidem com o desempenho do aluno em sala de aula?
12. Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para os coordenadores? Qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?
13. Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças nos trabalhos da coordenação pedagógica da escola? Por quê? Se têm provocado, qual(is)?
14. Como é escolhido o professor para aplicar o PROALFA na sua escola?
15. Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

Roteiro de entrevista semiestruturada para o professor do 3º ano

1. Há quanto tempo você trabalha com alunos do 3º ano?
2. Há quanto tempo trabalha com turmas de alfabetização?
3. Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Em que se baseia esse planejamento?
4. O planejamento é feito em conjunto com professores de outras turmas?
5. Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?
6. Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?
7. Você teve alguma participação na organização da turma e aplicação da prova?
8. Você percebeu alguma alteração no comportamento dos alunos antes e após a aplicação da avaliação?
9. Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?
10. Você conhece a Escala de Proficiência e o Padrão de Desempenho adotados no PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?
11. Quando e como são divulgados os resultados em sua escola?
12. A SEE e/ou a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos?
13. Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?
14. O professor que trabalha na escola que teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?
15. Teria algum outro comentário a fazer?

Roteiro de entrevista semiestruturada para o professor que aplicou a prova.

1. Você é ou já foi professor(a) alfabetizador(a)?
2. O que é o PROALFA?
3. Quais foram as orientações recebidas por você para aplicar a prova? Você teve algum contato prévio com a turma?
4. Qual é o comportamento que você percebeu nos alunos no momento da aplicação da prova? Por exemplo, os alunos entenderam com facilidade os enunciados?
5. Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno, ou seja, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado? E quanto ao padrão de desempenho adotado pelo PROALFA? É fácil enquadrar o aluno nele?
6. Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?
7. Quando e como são divulgados os resultados em sua escola?
8. Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?
9. Teria algum outro comentário a fazer?
10. Você tem aplicado sempre as provas do PROALFA?

ANEXO 7**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____
(nome), brasileira, _____ anos, _____ (estado civil),
_____ (profissão), residente no endereço _____

_____, portadora da carteira de identidade
_____, estou sendo convidada a participar de uma pesquisa
denominada _____
_____, cujo objetivo é _____
_____. Estou ciente, todavia, de que minha privacidade será respeitada, ou
seja, meu nome será mantido em sigilo, sendo utilizado apenas um nome fictício,
caso seja necessário. Também fui informado (a) de que posso me recusar a
participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem
precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo.
Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são _____,
mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
de Juiz de Fora, _____, orientadora da pesquisa vinculada
ao Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade, e com eles
poderei manter contato pelos telefones (32) _____ ou (32) _____. É
assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre
acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas
consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha
participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado
e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre
consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor
econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Juiz de Fora,

Assinatura do sujeito da pesquisa

Pesquisadora responsável

ANEXO 8

ENTREVISTAS TRANSCRITAS

REPRESENTANTE DO CAEd

1 - Como e por que surgiu a necessidade de avaliar o grau de alfabetização do aluno nas escolas públicas mineiras?

Com relação a sua 1ª pergunta, não sei dizer bem porque a Secretaria de Educação tomou essa decisão política de avaliar a alfabetização. O que posso dizer é que, no Brasil, avaliar a alfabetização é, relativamente, recente. Minas foi um dos Estados pioneiros nessa política. Outros Estados também estão começando a avaliar a alfabetização, pois existe uma tendência no Brasil. O que se tem em termos de avaliação em larga escala, utilizando a metodologia da TRI, começou, no Brasil, em 1995, através do SAEB. Essa avaliação se caracteriza por atender o 5º, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, acontece de 2 em 2 anos. Até 2003, era amostral, não chegava até a escola. O resultado da avaliação abrangia Brasil, Estado, rede urbana, rede rural e não chegava ao município nem muito menos até a escola. Em 2005, com o objetivo de se construir o IDEB, que é o índice das escolas, essa avaliação para 5º e 9º ano passou a ser censitária para todas as escolas públicas brasileiras e, no 3º ano do Ensino Médio, continuou sendo amostral. Existe uma cultura muito forte de se avaliar o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio em língua portuguesa e matemática. Avaliar a alfabetização é muito recente. Ainda não há uma escala de alfabetização nacional como existe no Ensino Fundamental e Ensino Médio, que foi conseguido por meio do SAEB. Minas Gerais tem a sua própria escala de alfabetização, assim como os demais Estados que avaliam a alfabetização pela TRI. Não existe uma escala comum no Brasil, talvez venha a ter.

2 - O PROALFA usa a Teoria da Resposta ao Item (TRI). Em que consiste essa metodologia? Qual a vantagem de sua utilização no PROALFA?

A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é uma modelagem matemática. Possui duas principais características que a tornam tão popularmente aplicada. A primeira delas é que permite comparar resultados entre avaliações de diferentes períodos de tempo, se estiver dentro de uma mesma métrica. Então, uma das grandes vantagens é essa comparabilidade, que tem muito apelo político e estratégico, possibilitando observar a evolução do Estado, do município e da escola. A primeira característica da TRI é a comparabilidade, coisa que, pela teoria clássica de teste, você não consegue. A segunda característica é a interpretação pedagógica do resultado. O que significa, por exemplo, ter uma proficiência de 200? Torna possível interpretar esse resultado, o que é essencial para o trabalho do professor. Além de saber quantos alunos há em cada padrão, é possível saber o que o aluno faz naquele padrão. Existe a possibilidade, por exemplo, de os professores de escolas diferentes se comunicarem. O professor consegue ver o percentual e as capacidades do aluno em determinado padrão. A intuição, que é aquilo que o professor tem em sala de aula quando aplica uma prova, sabe o que a turma faz, mas não consegue conversar com o professor de outra escola, mesmo que ele tenha a mesma disciplina, porque as provas foram diferentes, uma pode ter sido mais fácil e a outra, mais difícil. Não há esse diálogo. Então, essa interpretação é

muito importante, traz a possibilidade de um diálogo com todas as escolas e com todo o sistema de ensino. Então, numa reunião com secretários de diferentes municípios, quando se fala de percentagem de alunos em determinado padrão, todos sabem do que se está falando. Essas duas características da TRI são o grande diferencial dessa metodologia: a comparabilidade dos resultados e a interpretação pedagógica. Ao se quantificar esse número, permite-se que todos falem usando uma mesma métrica, essa é a ideia da TRI. Estamos fazendo o PROALFA desde 2005; conseguimos comparar os resultados ano a ano. Se não existisse essa metodologia, não poderíamos comparar resultados, não conseguiríamos comparar o desempenho dos alunos de um ano para outro. Conseguimos essa comparabilidade no Estado de Minas Gerais, no município, na escola e até entre os alunos. No PROALFA, a ideia era avaliar o aluno e o foco era o 3º ano, esse é censitário, o 2º ano e o 4º ano, eles são amostragem. Quando avaliamos o 3º ano, no início do ano, produzimos esses resultados logo depois das férias, no segundo semestre. Indicamos para a Secretaria quais são os alunos que estão com baixo desempenho. A Secretaria tem toda uma política de achar esses alunos nas escolas e trabalhar com eles no 2º semestre para que eles melhorem o desempenho. No ano seguinte, avaliamos, censitariamente, esses alunos de baixo desempenho para ver se, realmente, eles alcançaram uma melhoria. Essa estrutura do PROALFA é muito interessante e traz resultado. Minas Gerais tem o melhor desempenho do 5º ano no Brasil, o que é decorrência desse trabalho na alfabetização. O foco é o 3º ano, mas como se avalia também o 2º e o 4º, é possível observar como é que esses alunos estão vindo do 2º para o 3º e depois no 4º ano. Demonstra uma política de ir melhorando sempre esses alunos. Poderia correr o risco de focar só o 3º ano e esquecer o 2º e o 4º, o que não acontece em Minas. Temos observado que o 2º ano vem crescendo também o 3º e o 4º ano. Para o 5º ano, há uma outra escala, já não é o PROALFA, é o PROEB, vemos o resultado dessa política em todo esse processo.

3 - Quando você fala que o 2º e o 4º ano quando é amostral, você usa esses dados para o 3º ano, para comparar os dados com o 3º ano?

Sim, porque senão observaríamos só uma melhoria no 3º ano. O 3º é o foco, é censitário, são mais de 200 mil alunos. No 2º e no 4º ano, avaliamos 50 mil alunos, o que possibilita noção da proficiência do Estado e de cada Superintendência de Minas, não chega ao município nem à escola. Vejo realmente a tendência e avalio os meninos de baixo desempenho do ano anterior. É esse acompanhamento.

4 - Qual foi o critério adotado na construção da escala de proficiência do PROALFA?

Quando você utiliza a TRI, você já cria a escala, é inerente ao processo. Quando “rodamos” o programa, gera-se uma escala com a média “zero” e o desvio-padrão “um”. Então, se fôssemos adotar essa escala original, a gente teria proficiências negativas, porque vai de “menos” infinito até “mais” infinito. É uma curva normal, a média está em ZERO e temos metade dos alunos abaixo de ZERO e metade acima de ZERO. Seria meio estranho chegar a uma escola e dizer que a proficiência dos alunos é menos UM. Para acabar com esse número negativo, multiplicamos por algo e somamos com algo. No caso do PROALFA, multiplicamos por 100 e somamos com 500. Normalmente, multiplicamos por 50 e somamos 250, mas ficaria muito

parecida com a escala do SAEB, que usa no PROEB. Para não ter essa comparabilidade, pois são escalas diferentes, nós resolvemos dobrar a escala. Assim, mostramos aos professores que a escala do PROALFA é diferente daquela do PROEB. Essa escala do PROALFA foi definida em 2005.

Os padrões de desempenho foram definidos em função de uma metodologia para estabelecer esses padrões, no caso de Minas, são 3 os padrões de desempenho. Para construí-lo, pegamos todos os itens da avaliação. No caso do 3º ano, pegamos todos os itens da avaliação do 3º ano e observamos em que faixa da escala de proficiência está o parâmetro de dificuldade do item. Então, quando ordenamos todos os itens pelos seus descritores e pelas suas dificuldades, observamos o percentual de alunos que tem nas faixas, fazem-se os cortes, por habilidades, aí é função da equipe pedagógica. A parte estatística fornece esses dados para a equipe pedagógica, mostramos quais são os itens fáceis e os difíceis em qual faixa eles estão. A equipe pedagógica faz os cortes em função disso: até determinada faixa, as habilidades são muito simples, então, isso é básico; de determinada faixa tal até a outra faixa, a habilidade é mais específica, então, esse é o intermediário essas outras exigem mais do aluno, então aqui o aluno já é proficiente. A definição do padrão de desempenho é uma análise conjunta da parte estatística com a parte pedagógica. Então, uma avaliação em larga escala não abrange tudo que o professor ensina em sala de aula. O professor ensina muito mais. A Secretaria, junto com seus técnicos, definiu as habilidades que queriam observar nos alunos. Construiu-se, assim, a matriz. Os itens e os testes precisam estar relacionados à matriz. Aplicam-se os testes. Existe toda uma logística, porque tem de colocar dentro de cada malote a quantidade de teste referente ao número de alunos na sala, escola para os mais de 800 municípios de Minas. Isso envolve a Secretaria de Minas. Hoje a Secretaria tem uma base de dados muito organizada. No início, tínhamos que colocar prova extra porque não se sabia a quantidade de aluno em sala de aula. Hoje, sabemos exatamente quantos alunos tem na sala, devido à informação da Secretaria. O sistema de informação, a base de dados da Secretaria é perfeita, não tem problema. É aplicado o teste. Quem aplica os testes são os próprios professores da rede de ensino, não tem aplicador externo. A Secretaria de Minas não paga aplicador externo. Esse material vem para Juiz de Fora, nós processamos, fazemos a análise estatística e enviamos os resultados para a Secretaria. A ideia da escala é isso.

Como eu vou medir e fazer analogia com a altura de uma pessoa? A altura é direta, pego uma fita métrica e meço. É diferente do conhecimento, que é latente, não tem como medir o conhecimento diretamente com a pessoa. Eu tenho que valer-me de um instrumento que no caso é o teste. No caso da altura, eu poderia construir a altura da pessoa, e, em vez de usar uma fita métrica, eu poderia usar o questionário. São 3 itens. Você consegue guardar as malas no bagageiro interno do ônibus? Você consegue descer ou subir dois degraus de uma vez uma escada? Para conversar com as pessoas, você precisa olhar para baixo? Se a pessoa responde sim para tudo, ela é uma pessoa alta. Se ela responde não, ela é uma pessoa baixa. Você já tem essa noção. Com esse questionário aqui, você interpretou a escala, mas você não tem um número dizendo que pessoas altas conseguem fazer isso. Imagina só 3 pessoas, uma que responde sim para tudo, outra que responde sim para duas e outra que responde sim para uma. Então você já sabe que a Carolina é mais baixa

que a Priscila e a Priscila é mais baixa que o Leonardo. Você não sabe quanto, mas você tem essa ideia.

A TRI consegue posicionar o item na mesma métrica do respondente. É como se o item, aqui no questionário de altura, é como se o item tivesse uma altura, é a estatística que envolve a modelagem. Essa modelagem consegue fazer isso, põe na mesma métrica. Você coloca na mesma métrica e nós já conhecemos a escala de altura ou então eu sei, por exemplo, que o Leonardo está entre 1,80m e 1,90m. Ele consegue fazer todos esses itens aqui. Quando eu rodo o programa, ele me cria, ele me fala, no caso aqui, como se fosse a altura do item e posiciona é isso a coisa nebulosa da programação. Existe uma estatística que faz isso para mim. E coloco a Carolina na mesma métrica do item. Eu sei que a Carolina consegue fazer o item um, mas não consegue o item dois e três, então a altura dela tem entre 1,60 e 1,70. Se usar um questionário com mais itens, terei uma precisão muito maior; por isso, no PROALFA, temos vários cadernos de testes. No 3º ano, não temos muito, mas no 2º e no 4º ano, usamos muitos modelos de cadernos. O aluno, dentro de uma sala de aula, responde o mesmo item do coleguinha dele, porque temos que colocar muitos itens para ter um bom aproveitamento da escala, mas são itens comuns entre os cadernos que me permitem a ligação. Isso é para conseguir cobrir a matriz de uma forma consistente. Quanto mais itens, mais preciso será o resultado da minha proficiência, como se fossem padrões de desempenho. Então, o aluno que está nesse padrão de desempenho consegue fazer essas determinadas atividades.

É muito simples entender a Teoria de Resposta ao Item, pois coloca na mesma métrica o aluno e o item, então a interpretação é direta. Não poderia falar que o aluno avançado está aqui, não é, porque tem uma quantidade de itens que ele não faz. É possível quantificar o conhecimento e o número de dificuldade do outro. O complexo é a parte estatística até chegar aqui. A partir daí é tranquilo. É por isso que precisamos fazer oficinas nos Estados em que aplicamos avaliações, explicando para os professores como funciona esse processo, porque entender como funciona é simples. Não tem como calcular a proficiência usando caneta, usando o computador ou uma planilha do *Excel*, tem de ter um *software* específico; aí é modelagem matemática, isso é complexo, necessidade estatística. Entender como funciona e o que é a proficiência é simples. Temos a preocupação de passar para os professores como funciona a avaliação em larga escala para que, quando eles receberem os Boletins de Resultados, eles consigam ler aquilo com certa fluência e tranquilidade. Torna mais fácil de usar isso como ferramenta, que a ideia do boletim chegar na escola é como uma ferramenta de trabalho. Quantos por cento dos alunos deles se encontram em determinado nível. Se eles souberem quais são os itens que estão nesses padrões, conseguirão focar uma parte do trabalho. Na avaliação, não está tudo que trabalham, pois, durante o ano, tem muitas outras coisas, mas isso aqui é o que a Secretaria quer ver.

A questão da escala, essa questão é a escala do SAEB, essa escala que é para Ensino Fundamental e Ensino Médio criado em 1997.

Para o aluno que é muito fraco e o aluno que é muito bom, não se mede com tanta precisão, porque o teste é construído para a população. Há uma tendência mundial em teste CAT- Teste Computadorizado Rotativo. Usando o computador, tem o teste de proficiência de língua inglesa, por exemplo, você chega, eu te dou um item

mediano, e, se você acerta, eu te dou um item mais difícil, se você acerta, eu te dou um item mais difícil e, se você erra, eu te dou um item mais fácil, então, eu vou ajustando, o teste se ajusta individualmente, a precisão é muito maior.

No caso do PROALFA, a precisão é muito grande na faixa mediana, o teste é concebido dessa forma. Nas extremidades, temos menos itens, por ter menos pessoas, o erro de medida é um pouquinho maior. Isso é uma característica de construção do teste, não tem como ser diferente. Esse é um teste ajustável à população, está aqui e os itens estão para cá. O teste está muito difícil para essa população. Procuramos fazer junto com a equipe pedagógica. O primeiro teste, nós temos uma referência sobre avaliações anteriores. Depois, em uma segunda aplicação, passamos para eles como o teste ficou. Vamos ajustar, coloca mais itens para cá porque tudo tem parâmetro. Conseguimos colocar mais itens aqui onde tem mais gente, o que eu estou medindo muito bem aqui, o que é muito bom. O propósito é medir quem está na média, a maioria das pessoas.

5 - Como são divulgados os resultados para as escolas?

A gente sempre fornece uma média para a escola posicionar como toda medida a gente tem que analisar não só a posição através de média, mas a variação. A variação, eu posso trabalhar com desvio-padrão avaliação ou os padrões também são muito importantes, porque o padrão de desempenho nos dá a ideia de variação dentro da escola, ou seja, quantidade de aluno que eu tenho em cada padrão de desempenho. A ideia é ter uma média alta e pessoas bem concentradas em torno dessa média, isso é equidade. Se a média é boa, se os percentuais de alunos em torno da média estão muito altos e a variação for pequena, é um bom resultado para a escola. É uma escola que tem equidade. Porém, se houver muita variação, a média pode até estar boa, mas a variação está muito grande, com, às vezes, uma turma muito boa e a outra muito ruim é sinal que escola não está conseguindo a equidade. A análise do resultado que chega até a escola tem de ser feita pela posição através da média e a variação através do percentual dos alunos nos padrões de desempenho. Dentro da escola, é mais interessante o professor analisar os percentuais do padrão de desempenho, porque ele sabe a quantidade de alunos e o que se faz em cada um desses padrões. O que ele precisa trabalhar mais com os alunos. Como esses padrões estão evoluindo anualmente. Fornecemos tudo, pois, em estatística, nada é bom ou ruim a não ser que se compare. Tudo é comparação. O professor compara o seu resultado com o ano anterior, compara com o município, com a escola do lado, com o Estado, tem uma ideia de como está o nível de seus alunos. O resultado da avaliação tem um sentido bruto, pois não está analisando se a escola está inserida numa região de baixo poder aquisitivo, de altos índices de violência ou como está a infraestrutura da escola. Começam as políticas públicas para ver esses aspectos. Existe a parte contextual que tenta captar essas situações onde essa escola está inserida. Se o professor tem uma formação boa, isso é outra análise. O resultado é bruto. Se a escola só trabalha com alunos de baixa renda, de zona rural, o professor não tem uma qualificação, então, é necessário ajustar-se às políticas públicas. O resultado é só um indicador.

6 - O CAEd só fornece os elementos da avaliação, e os elementos externos à avaliação são fornecidos pela Secretaria?

Temos questionários contextuais para captar, exatamente, essa parte do nível socioeconômico do aluno, satisfação e parte da gestão. Tem um questionário que depois incorporamos com essa medida. Chamamos de análise contextual. O material que vai para a Secretaria tem tanto essa parte de resultado “mais bruto” para comparar mesmo, ver percentual de aluno, quanto essa parte mais qualitativa através da parte contextual.

7 - O professor tem o costume de analisar os resultados?

Para definir as políticas. Minas tem uma cultura muito forte de avaliação. Tem o seu próprio sistema de avaliação desde 2000, através do PROEB. O programa da alfabetização acontece desde 2005. Mas a cultura de avaliar é muito forte em Minas, não tem problemas com sindicato, os professores sabem utilizar o resultado das avaliações, conseguem visualizar, isso é um trabalho ao longo dos anos. Estamos em um estágio em que a avaliação é tratada com muita naturalidade. Não era assim, em 2000, quando tudo começou. Isso também é uma evolução, não é só a parte técnica, como também essa cultura de avaliação.

8 - Qual a participação do CEALE, CAEDE e da Superintendencia Estadual de Educação?

O CEALE constrói os itens. A parte de gráfica é toda da Secretaria de Educação. Quem contrata gráfica, quem aplica o teste, quem recolhe, tudo é a Secretaria de Educação. O CAEd recebe esse material aplicado, faz as análises estatísticas e calcula. A elaboração dos boletins é uma parceria do CEALE com o CAEd, que fornece a parte estatística. A divulgação dos resultados também é do CAEd e CEALE.

9 - Qual é o perfil de quem elabora os itens da prova?

Não sei, é com CEALE.

10 - Por qual motivo as questões do PROALFA não são divulgadas publicamente?

Aqui acontece o seguinte, na concepção inicial do PROALFA, os itens do 3º ano eram todos divulgados, tanto que era caderno único. Os itens do 2º ano e do 4º ano não eram divulgados por causa da TRI. Uma das características da TRI é que, para manter uma escala, é preciso ter itens comuns com a avaliação anterior. Se divulgar tudo, não é possível manter os itens. Então, temos que amarrar essa escala. Por isso, não divulgamos. Pelo mesmo motivo a Prova Brasil não divulga os itens dela. O que me garantia a amarração da escala eram os itens do 2º ano e de 4º ano, o de 3º era todo aberto. As vinte e poucas questões do 3º ano eram todas comentadas pelos professores. De uns tempos para cá, nós passamos a comentar alguns itens, não todos. Exatamente para ter uma reserva para colocar itens comuns entre as avaliações, para conseguir manter essa escala. Quanto mais itens, mais exata ficará a medida. É por isso que, no 2º e no 4º ano, a minha quantidade de itens é muito

superior ao 3º, que é caderno único. Começou há uns 2 anos em Minas, são os mesmos itens, mas são embaralhados dentro da turma, até para não ter forma de um copiar do outro. Temos quatro modelos para o 3º ano, mas são os mesmos itens para todo mundo. A primeira parte de item tem que ser comum a todos, porque é lido pelo aplicador. Então, todo mundo tem que estar fazendo o mesmo item, caso contrário, tornará uma confusão. Esse é o primeiro 1/3 da prova. Nos 2/3 finais, os itens são embaralhados e o aluno faz sozinho. Dentro de uma mesma turma, tem 4 modelos de cadernos. A gente foi mudando isso, justamente, para não ter condição do professor dizer a questão tal é letra “a” até a forma de se conduzir o item pode ajudar na resposta. A primeira parte é conduzida porque são itens praticamente lidos e tem que ter a mesma sequência depois não. Isso foi uma inovação no PROALFA. Ao longo dos anos, houve algumas mudanças. Não se abriu todos os itens para o 3º ano e de embaralhar questões do 3º ano. Os itens do 2º e do 4º ano já são embaralhados.

11 - Como são divulgados os resultados para a escola?

Assim que os resultados são concluídos, a Secretaria promove um encontro com todos os Superintendentes e o corpo técnico para apresentação oficial dos resultados, antes mesmo de ir para a imprensa. Há uma sequência, nós calculamos os resultados, fazemos uma apresentação prévia para a Secretaria, a Secretaria especifica o padrão para o formato da apresentação oficial para os Superintendentes, há um encontro, geralmente, em Belo Horizonte ou em outras cidades. Apresenta os resultados oficialmente para o corpo técnico. Chegam nas escolas os boletins pedagógicos e os boletins de resultados para os professores trabalharem. Os alunos de baixo desempenho são relacionados nominalmente, dentro de cada turma, dentro de cada escola para o corpo técnico da Secretaria entrar em contato com as escolas e fazer um trabalho mais personalizado com esses alunos. Isso é a participação do CAEd nessa parte de divulgação. A Secretaria tem outros caminhos para esses resultados, eu não sei te dizer, mas sei que tem, analisa com outros fatores ou coisa assim.

12 - Quais são as outras observações que você tem com relação ao PROALFA?

Em relação ao PROALFA, Minas foi uma das pioneiras a trabalhar com avaliação dessa forma, censitária com foco em trabalhar com os alunos de baixo desempenho. Essa metodologia de Minas é utilizada em outros estados. É um trabalho muito bem conduzido e muito bem planejado, tanto que se utiliza em outros estados. Observamos que, quando se começa a trabalhar com a alfabetização, os resultados são muito rápidos, o que não acontece em nível de escolaridade mais avançado. Se você vir a série histórica do SAEB, o Ensino Médio é bem estável desde 1995.

13 - Quando se trabalha a alfabetização, no caso do PROALFA, existe uma melhora de resultado também em outras avaliações, no caso, do PROEB? Existe uma melhora no PROALFA que vai ocasionar uma melhora no PROEB?

Vai. A gente observa isso no Ceará através do PAEBVALFA, que é alfabetização – avalia a alfabetização com foco no 2º ano. Observamos que, quando essas crianças chegam ao 5º ano, o desempenho está melhorando.

A avaliação da alfabetização começou na leitura e muita gente está observando. Avaliar matemática e a escrita. Minas começou também avaliando a escrita e a leitura, dava-se um trecho para o aluno ler e o professor avaliar o nível de fluência. Tudo foi mudando ao longo do tempo, porque a leitura é um meio complexo de mensurar um resultado. A escrita também começou, mas com poucos itens e acabou não indo para frente. Há uma tendência em se avaliar também a escrita, acho que ano que vem vai voltar, mas numa forma diferenciada, com mais itens com escala da escrita. Estamos pensando na forma de fazer. Existe essa meta de avaliar a escrita.

14 - Existe algum outro Estado que já faz essa avaliação?

Existe. O Espírito Santo, desde 2006. Fizemos Goiás e Amazonas. Pernambuco avalia só português e matemática, Ceará só português. O foco maior é português. Cada Estado desses tem sua própria escala, está bem no início a questão de avaliar a alfabetização. Parece que já tem uma proposta do INEP de avaliar, de forma censitária, a alfabetização no Brasil. Ainda estão definindo como vai ser feito, mas já tem essa preocupação.

REPRESENTANTE DA SEE

1 - Qual é seu nome?

Respondo pela Superintendência de Avaliação Educacional do Estado de Minas Gerais. As avaliações, tanto em nível estadual quanto federal, são coordenadas por essa Superintendência. Vou falar uma coisa mais informal, depois você ajusta.

2 - Como e por que surgiu a necessidade de se avaliar o grau de alfabetização do aluno nas escolas públicas mineiras?

Em Minas, desde 1992, já se faz um trabalho de avaliação. Em 2000, o Secretário de Educação achou necessário ter um sistema de avaliação que, de fato, direcionasse para algumas políticas públicas mais efetivas. O trabalho que Minas já havia construído na área de avaliação servia como um diagnóstico para a escola ou para o professor na sala de aula, não dava uma visão de sistema. Então, foi instituído o SIMAVE, Sistema Mineiro de Avaliação, composto, no primeiro momento, pelo Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB). Inicialmente, avaliava o 5º ano, o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Os resultados apresentados demonstravam que tinha uma grande defasagem nas habilidades dos alunos referente ao ano que eles estavam cursando, principalmente, em termos de língua portuguesa e matemática, as disciplinas avaliadas. Até 2003, mais ou menos, nós implementamos esses trabalhos no Estado. Tentamos fazer um trabalho de forma que o resultado da avaliação pudesse subsidiar o trabalho pedagógico nas escolas. Algumas escolas começaram a fazer um trabalho mais efetivo e outras não, tudo era muito novo, era um sistema que estava sendo implantado em Minas Gerais e era pioneiro ao utilizar a TRI. Tal teoria permitia estabelecer parâmetro de comparabilidade. Avaliava-se língua portuguesa e matemática de forma censitária. Então, esse programa foi uma inovação; entretanto,

permaneceu apenas nos resultados, pouco se fez em termos de intervenção pedagógica. Quando Aécio assume, a nova secretária, a professora Vanessa Guimarães, procurou compreender o sistema de avaliação, considerando-o bom por trazer indicadores importantes. A secretária decidiu mantê-lo e percebeu que os meninos chegavam ao 5º ano com uma defasagem muito grande na aprendizagem. Considerou ser necessário um trabalho de avaliação, porém, nos anos iniciais, para identificar as dificuldades dos alunos ainda nos anos da alfabetização. Em 2004, o Estado de Minas Gerais foi pioneiro a implementar o Ensino Fundamental de 9 anos. Ficou clara a necessidade de avaliar esses meninos que estavam entrando mais cedo na escola, queríamos ver o efeito de mais um ano na aprendizagem do aluno. Ficar um ano na escola a mais brincando, fazendo atividades lúdicas, não justificaria. Surgiu a ideia de se fazer avaliação do ciclo inicial de alfabetização, a qual denominamos PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização. Já existia uma parceria com todos os municípios, para a avaliação do PROEB, essa nova parceria foi em termos de adesão dos municípios, o PROEB já vinha sendo um sistema bem consolidado no Estado de Minas e bem aceito, tanto pelos professores e diretores quanto pelas redes municipais. No PROEB, tinha quase 100% dos municípios participando do programa, só Juiz de Fora não participa. Não tivemos dificuldade para que os secretários municipais aderissem também ao PROALFA. Começou um grande movimento em torno de avaliar a alfabetização. A professora Vanessa dizia: “– Nós temos que avaliar, mas temos que trabalhar esses resultados. Não faz sentido termos um monte de dados aqui e não serem utilizados para reverter o quadro.” Minas Gerais apresentava, na 1ª avaliação do PROALFA, só 46% de meninos que tinham o domínio da leitura e estava no nível considerado recomendável. Havia uma parcela grande para ser trabalhada. Em 2005, foi a 1ª avaliação do PROALFA, foi de forma amostral, em 2006, a primeira avaliação censitária. Em 2007, percebendo o resultado, a secretária criou o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que priorizava aquelas Superintendências Regionais que apresentaram os piores resultados. Esse trabalho foi direcionado para as superintendências do norte de Minas, devido às características da região que apresentam maiores dificuldades socioeconômicas com carência de pessoal e de professores. Região onde encontravam os piores resultados da alfabetização. Foi criado um grupo de apoio atuando diretamente nas escolas, fazendo acompanhamento *in loco*, verificando as práticas pedagógicas utilizadas, acompanhando o professor, a sua formação, se tinha formação na área de alfabetização. Uma série de medidas fora tomada para essas regiões. Quando foram avaliadas no ano seguinte, percebeu-se que os resultados modificaram. O programa de intervenção pedagógica veio a partir dessa necessidade de estar avaliando os alunos. O PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização foi muito alinhado com a matriz curricular da Secretaria. Não faz sentido você fazer uma avaliação desvinculada da proposta da Secretaria. Nesse momento, começamos a trabalhar o CEALE, que é o CENTRO de Alfabetização de grande relevância no Estado de Minas. Responsável pela produção de itens e das análises pedagógicas juntamente com o CAEd. Este último ficou com a parte de leitura estatística, leitura pedagógica, na montagem dos blocos dos caderninhos e elaboração dos boletins. O CAEd começou a trabalhar em parceria com o CEALE, por ser um centro que tinha uma formação mais específica na alfabetização e por já trabalhar com a Secretaria de Minas. Em 2006, o PROALFA começou a fazer: no 2º ano, uma avaliação amostral, porque assim era possível perceber como estavam indo os indicadores de alfabetização dos alunos do 2º ano; no 3º ano, uma avaliação censitária de todos os

alunos da rede pública; no 4º ano, fazia-se uma avaliação amostral para ver como os meninos estavam para serem avaliados no 5º ano pelo PROEB e foi criada uma quarta avaliação para alunos, que, no ano anterior, no 3º ano, apresentavam baixo desempenho, que eram avaliados novamente após passar pelo Programa de Intervenção Pedagógica e uma assistência com programas mais direcionados. Nessa análise, o que nós percebemos com o último grupo? Que esses meninos conseguiam acompanhar os outros e já passavam para o 4º ano, demonstrando um processo de alfabetização que dava suporte para continuar a trajetória educacional. Essa foi a história da criação do PROALFA, que veio no sentido de ajudar a fazer uma intervenção mais cedo para as crianças. Foi detectado, anteriormente, pelo PROEB, então houve essa necessidade.

3 - O PROALFA surgiu de uma necessidade já constatada – atenção à alfabetização?

Sim. Exatamente isso, porque se você não investir na fase inicial da alfabetização, que é o primeiro momento do menino na escola, a idade propícia e processo cognitivo adequado para o aprendizado, fica mais difícil de recuperar. Esse programa foi muito feliz e é pioneiro no Brasil; vários programas tiveram essa contribuição de Minas Gerais, de avaliar a criança ainda nos anos iniciais que é a base da aprendizagem. Então, quanto mais cedo o processo de intervenção, mais condição de aprendizagem esse aluno terá. Nós percebemos que esses alunos que estavam saindo do 3º ano foram, em 2009, avaliados pelo PROEB, e Minas ficou no 1º lugar no 5º ano na avaliação da Prova Brasil. Percebemos que foi o efeito dessa política, porque na educação tudo é muito lento, o resultado vem após alguns anos, mas, como se trabalha com o menino na hora certa, esse efeito é muito importante. De repente, em 2 meses, aquele menino que não conseguia fazer nada começava a ler. Outro aspecto importante no PROALFA é que todos os alunos são avaliados, inclusive os alunos deficientes. Eles participam do processo, mas, se tiverem limitações intelectuais, com laudo de psiquiatras ou neurologistas, são excluídos do resultado final. Então, eles são avaliados, nós respeitamos cada laudo do aluno. É mais uma questão de segurança, fidedignidade, para tranquilizar diretores. Isso foi muito pedido por diretores. Por estarem sempre justificando “a escola não foi muito bem por conta desses alunos”, mas isso era uma defesa. Quando elas todas começaram a receber ajuda do PIP, passaram a lidar com mais tranquilidade, porque esse programa desenvolve um projeto que atende às necessidades da escola, com suporte da Secretaria, possuindo uma equipe de especialistas que têm especialidade em alfabetização para dar esse suporte. Outra medida que veio também a partir do PROALFA foi que os professores que não conseguiram alfabetizar mais de 70% dos seus alunos eram convidados a irem para outras séries e não permanecerem nos anos iniciais. Foi toda uma política especial para a alfabetização. De repente, não sabem alfabetizar, mas sabem trabalhar com os alunos de outras séries. Foi uma medida tomada para ter professores mais especialistas na alfabetização trabalhando com essas crianças.

4 - Qual é a participação do CEALE, do CAED da SEE na construção, aplicação e divulgação dos resultados?

O CEALE participa na elaboração dos itens, mas não tem como desvinculá-lo do programa, porque temos a composição dos cadernos, análise estatística,

composição dos manuais em parceria com a Superintendência. Todo o trabalho feito pelo CEALE e pelo CAEd passa pela Secretaria, para a validação. As habilidades serão avaliadas, esses descritores estão dentro do currículo para serem ensinados. A Secretaria trabalha muito em parceria com o CAEd e com o CEALE. No PROALFA, é feito um trabalho integrado entre CEALE, CAEd e SEE, é até difícil separar as atribuições. É uma parceria que tem dado certo, são instituições que têm contribuído muito para o trabalho de Minas Gerais e, atualmente, nós mantemos essa parceria. Nós trabalhamos com o CAEd há dez anos e manter a mesma instituição também é muito bom, toda vez passa por um processo de licitação pública. Estamos com o CAEd e com o CEALE há vários anos, o que ajuda para o trabalho da avaliação como um todo. A fidedignidade dos resultados quanto à confiabilidade dos testes ajuda o sistema a se fortalecer. Quando perguntamos para os professores ou diretores, pois, às vezes, houve alguma rejeição: “– O seu resultado reflete a sua realidade?” Todos falam: “Reflete, é isso mesmo. Eu tenho tantos meninos e dá nome aos meninos”. É uma precisão no sistema de 853 municípios, devido à qualidade das análises estatísticas e à qualidade das instituições que dão suporte ao trabalho da Secretaria.

5 - Proposta Curricular

O que eu posso te afirmar é que tudo o que é pedido na prova do PROALFA é o que pede para ser ensinado. Está na proposta curricular. A matriz de referência do PROALFA é um recorte dessa proposta curricular, ela é muito menor, são as habilidades básicas necessárias, é o que não pode deixar de ensinar. É o que o aluno não pode deixar de aprender! A proposta curricular é muito maior que a matriz de referência do PROALFA. Isso eu posso te afirmar que elas andam bem articuladas, não há como dizer que o item da prova está desarticulado. Pode ser que o professor não tenha ensinado aquele conteúdo, aquela habilidade, mas não está fora do contexto da realidade do aluno.

6 - Qual é o papel da SEE na divulgação dos resultados do PROALFA para as escolas?

A Secretaria é a parte mais importante na divulgação dos resultados do PROALFA. Não adianta ter um sistema de avaliação só para apresentar números estatísticos. Considero que a avaliação tem três componentes importantes: o de avaliar, o de analisar os resultados e o de divulgar para apropriação dos resultados, o que é a parte mais difícil do processo de avaliação. Os profissionais têm de compreender, reconhecer e propor alternativas que vêm ao encontro de sua realidade. A Secretaria de Minas não tem um pacote de sugestões. Nós divulgamos os resultados publicamente, promovemos seminários, encontros, os resultados são disponibilizados na Internet, chamamos especialistas para fazerem palestras para explicar o que é uma matriz de referência da avaliação, o que é uma proposta curricular do Estado de Minas, como são avaliados, entender o contexto do processo, a metodologia da avaliação, a análise estatística, nós chamamos especialista para ensinar a ler gráfico. A divulgação dos resultados, se não houver uma divulgação e uma apropriação adequada, não vale a pena investir em avaliação, só para ficar com resultado e números engavetados. O momento mais importante da Secretaria foi a criação do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que veio dar suporte a esses alunos que apresentavam baixo desempenho,

mas não só com esses alunos. Começou a ampliar para toda a escola de forma que aqueles alunos que estavam no nível recomendado continuassem aprendendo mais, e aqueles que estavam no nível intermediário recebessem também um tratamento especial, de forma que eles possam passar para o nível recomendável. É um trabalho de aluno por aluno, escola por escola de uma forma que o foco do trabalho seja o aluno. A partir desse trabalho, começamos a ter melhores resultados tanto na alfabetização como no 5º e 9º anos. Percebemos, desde 2006, com a 1ª avaliação do PROALFA até hoje, um crescimento no aprendizado dos alunos, o que é fruto desse trabalho de intervenção. Então, a primeira coisa que a professora Vanessa colocou foi ver as condições das escolas. Ela tinha que dar o padrão mínimo de funcionamento para a escola. O trabalho também estava muito focado na formação do professor alfabetizador, porque ele tinha de ter competência para suas atribuições. Não era qualquer um que poderia trabalhar com alfabetização. Tiveram algumas coisas sim, que foram medidas fundamentais para que pudessem estar trabalhando esse resultado.

7 - Existe algum trabalho da SEE direcionado para as escolas estaduais a partir dos resultados? Em caso positivo, que respostas a SEE tem obtido?

Sim. Eu te falei que é o PIP. Nascem de todas as escolas também. O PIP atende de forma prioritária os meninos de baixo desempenho, mas não deixa de dar atenção e assistência a todos os alunos. O foco da intervenção pedagógica são os alunos de baixo desempenho, mas também melhorar a alfabetização dos alunos que já estão no nível recomendado. Começa priorizando, mas atende a todo o ciclo de alfabetização. Atende onde o foco maior é na rede estadual. Todos os trabalhos são repassados para a rede municipal. A equipe central, que é a equipe do PIP, da intervenção pedagógica, vai a todos os municípios. Faz um trabalho nas Secretarias municipais, convida os professores a participarem das reuniões e dos cursos de capacitação. São convidados a participar, mas não têm um direcionamento como na rede estadual. Depende também de cada secretário, do entusiasmo dele, da capacidade de internalizar e de ver o que quer para a rede dele. A Secretaria dá o suporte necessário, mas depende de cada rede.

8 - Os professores que pertencem a escolas que tiveram um bom desempenho no PROALFA recebem um auxílio financeiro?

Em Minas, não trabalhamos com premiação, mas com responsabilização. Isso é um pouco diferente, pois o profissional é que tem de assumir a sua parte de responsabilidade com o trabalho para o qual foi contratado a fazer. Tem que fazer um bom trabalho. Nós temos planos de metas, cada escola tem uma meta a alcançar. Com isso, está associado a uma avaliação de desempenho do professor, por exemplo: um professor alfabetizador que está no estágio probatório, se tem 2 (duas) avaliações de desempenho negativas, ele não vai continuar no Estado. Um professor efetivo, quando não tem habilidades, ele vai trabalhar com outras turmas. O prêmio que nós temos não pega só o resultado da avaliação como indicador, são várias metas que a escola tem que cumprir, dentre elas, melhorar o desempenho – a meta de alcançar o nível melhor de proficiência, e isso é uma meta individual por escola. Nós levamos em conta é a realidade de cada escola. Uma escola, por exemplo, que já tem quase 90% dos alunos no nível recomendável, nós não podemos pôr a mesma meta de uma escola que tem 40% dos alunos no referido

nível. Tem de ver as condições dessa escola, a realidade, onde está localizada, a clientela. Cada escola tem meta. É um prêmio coletivo para todos os funcionários e não é para destacar a escola. Entende-se que um trabalho, na área de educação, não é único. Tem a gestão, tem o professor, o especialista, tem o órgão central, tem a Superintendência. Este prêmio tem um percentual de uns termos das metas alcançadas por todos, desde o órgão central até na escola. A avaliação não é o único avaliador tem uma série de metas para serem alcançadas. O prêmio é proporcional ao alcance dessas metas. Isto é para cada escola e também proporcional ao alcance das metas. Está associado às metas da Superintendência à qual a escola pertence, e a Superintendência está também atrelada às metas do órgão central. No meu ponto de vista, é mais justo. Cada gestão tem de fazer com que motive todos os professores a assumirem o seu grau de responsabilidade com o projeto e não ter aquilo de dizer: “Ah, eu trabalho e meu colega não”. A questão da responsabilização é muito importante. O profissional ter essa consciência faz parte do projeto e da instituição. Se eu sou professor da rede pública, eu tenho que ter bastante responsabilidade e comprometimento com o trabalho. Isso aí também eu não poderia falar que seria melhor, mas mais justo do que premiar apenas uma escola, é selecionar as melhores escolas do Estado. Você penaliza aquelas que mais precisam de suporte. Cada meta é de acordo com cada escola.

REPRESENTANTE DO CEALE

1- Qual é sua opinião sobre a relevância das avaliações em larga escala para assegurar a melhoria dos índices de alfabetização e dos níveis de letramento em Minas Gerais?

Defendo a ideia de que é preciso avaliar. Sei que é difícil para nós professores. Fui alfabetizadora muitos anos, no Centro Pedagógico. Trabalhei como alfabetizadora de 93 a 2004 e sei que as realidades são muito distintas. Eu diria que a avaliação, o PROALFA, teve dois indutores que são fundamentais: (i) os dados do SAEB, que também são os indutores da pesquisa GERES, apontavam um desempenho muito baixo na leitura dos alunos do 4º ano. Então nos perguntávamos: “Será que existe relação entre baixo desempenho e leitura e a não alfabetização das crianças?” Acho que a avaliação ajuda a responder e a qualificar melhor essa pergunta e nos coloca outras questões. Com isso, você começa a entender melhor esse fenômeno; (ii) a instituição do Ensino Fundamental de 9 anos. Isso aconteceu para confirmar se essa entrada aos 6 anos favoreceria o processo de alfabetização. Pessoalmente, acredito que haja um terceiro indutor dessa avaliação, que não está no relatório preliminar – a meta de toda criança alfabetizada até os 8 anos de idade. Nesse sentido, a avaliação pode contribuir muito para nos dar mais informações. Em que sentido? Ajuda o professor a confirmar ou a repensar o diagnóstico que ele já tem de sua sala de aula. É um parâmetro também para a gestão da escola e a do sistema. Como? Por exemplo, você como professora e agora está como diretora, isso é possível a todos nós. Você não tinha antes um perfil da sua escola em termos de alfabetização. Outra coisa, para o alfabetizador, o compromisso com a alfabetização era uma coisa muito isolada. Era a Cláudia com os seus alunos na sala dela. Os problemas de alfabetização dos seus alunos eram da Cláudia. Mas depois, se você tem um programa desse porte já estabilizado, já consolidado, como o PROALFA, a questão

da alfabetização deixa de ser um problema de um professor em particular e passa a ser assumida como uma questão da escola e do sistema. Acho que para nós é um ganho muito importante. É pensar a alfabetização em termos mais amplos. Outro ponto que me agrada muito no desenho do PROALFA é essa ideia de termos tipos de itens que abarcam desde o menino começando a pensar na palavra escrita até aquele capaz de fazer uma inferência. É um teste externo à escola, mas que permite essa percepção: a visão do todo e a identificação de diferentes padrões de desempenho. E, claro, se eu não fosse a favor da avaliação, eu não estaria à frente por tantos anos. Comecei a trabalhar com avaliação em larga escala em 2002 e estou na coordenação do PROALFA desde a sua primeira edição amostral, em 2005. Penso que precisamos aperfeiçoar o modelo, pois já temos três padrões de desempenho que estão dando pouca informação. A grande meta da avaliação deve ser informar o sistema, a gestão da escola, ajudar o professor a qualificar a informação que recebe, a confirmar ou a refutar determinadas hipóteses. Não acho que ela substitui a avaliação interna, é uma interlocução. Às vezes, acontece, por exemplo, de um professor que não conhece bem os alunos, como o substituto. O aluno, por exemplo, é muito melhor copista do que leitor. Então, a avaliação também ajuda esse professor a perceber aspectos, não no caso de alfabetização propriamente dita, mas no de 3º ano, como um domínio oral muito bom, mas sem uma leitura ou uma escrita bem trabalhada. Nesse sentido, penso que nós precisamos redefinir e melhorar o desenho do PROALFA. Estamos com 3 padrões de desempenho e está muito inchado. O bom desempenho é muito amplo e precisamos fazer mais um corte para poder qualificar aquele agrupamento, dar mais informação sobre as habilidades que o menino domina em consequência do que ele precisa aprender. Mas eu sou a favor de avaliar mais precocemente os alunos para intervir também antes. Se fizer um relatório ou uma análise histórica das edições do PROALFA, você vai ver a evolução da aprendizagem dos meninos. Penso que, nesse sentido, a avaliação colabora para que o professor se desestabilize um pouco. É uma coisa que eu gosto sempre de brincar: agora não sou eu o professor com a minha turma. Ao propor uma matriz de avaliação, claro que muito limitada e pequenina em relação ao que tem feito em sala de aula, você, de certo modo, ajuda a induzir determinadas práticas. A avaliação do PROALFA trabalha sempre na perspectiva do letramento com diferentes gêneros textuais. O professor que não trabalhava isso teve que levar diferentes textos para a sala de aula, ainda que ele alfabetize com “Ivo viu a uva”. Se ele trabalha a questão do alfabeto sem considerar seus usos sociais, a matriz, de alguma forma, puxa isso. Nesse caminho meio tortuoso, a matriz de avaliação teria que ter um recorte da matriz de ensino, mas, na verdade, a matriz de avaliação acaba induzindo o currículo. Induzir não é tão grave, o problema é quando ela determina. Acho que, mesmo por essa via meio torta, os problemas são limitados... Para mim, o problema fundamental é que lemos e escrevemos dentro e fora da escola. O professor passa a trabalhar com questões contextualizadas. Deixa o trabalho de consciência fonológica pautado na memorização. Na verdade, há uma indução velada da avaliação que pode contribuir. Ela não tem que ser necessariamente maléfica. É muito perigoso a matriz de avaliação definir currículo, mas como indutora de algumas práticas, acho que é positivo. Essa é a contribuição do PROALFA, mas, para continuar contribuindo, nós precisamos aprimorá-lo.

2- Como e por que surgiu a necessidade de uma avaliação em larga escala para alfabetização em Minas Gerais?

Toda criança deve ser alfabetizada até os 8 anos. No caso específico do PROALFA, a instituição do Ensino Fundamental de 9 anos. Então, em 2004, Minas incrementou sua 1ª turma. Em 2005, elaboramos a 1ª avaliação amostral, porque havia uma preocupação por parte da gestão da Secretaria de Educação do Estado, naquele momento, que era a Vanessa, de ver, realmente, os impactos da implementação do Fundamental em 9 anos. No caso do PROALFA, foram esses 3 (três) fatores determinantes. Para a Secretária, especialmente o último (toda criança alfabetizada aos 8 anos, instituição do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e dados do SAEB apontando baixo nível de alfabetização dos alunos).

3 - Quais são os antecedentes de avaliação de alfabetização em Minas Gerais?

No caso da avaliação, o SIMAVE foi um dos grandes programas. Outro que merece destaque ocorreu no Ceará, uma experiência localizada em Sobral. Minas foi palco da experiência de avaliação censitária com um modelo de avaliação que depois originou a Provinha Brasil. O modelo da Provinha Brasil, excetuando esse desenho que tem o método da Magda Soares (uma avaliação apropriada pela escola, corrigida pelo professor da escola) como em todas as avaliações nacionais tem sua origem no PROALFA. Esta avaliação, por sua vez, foi dialogar com o projeto de pesquisa GERES, que estava se constituindo. Então, vamos dizer que o PROALFA e o GERES são meio que irmãos, porque, na pesquisa do GERES, a coleta foi 2005, 2008. A nossa 1ª coleta, no PROALFA, foi em 2005, então, foram concebidos irmamente. No desenho original, existia o item de leitura oral, porém a logística nos mostrou que isso não era sustentável. Existia também item para avaliar a escrita. Sou uma grande defensora do retorno desses itens para medir a alfabetização. Ler e escrever tem uma relação, uma interdependência, mas são diferentes. Estamos fazendo alguns estudos que estão mostrando essas diferenças. Precisamos fazer isso, partindo do princípio de que a avaliação tem que informar no sentido de atualizar dados que permitam melhorar nossa prática, pensando na distribuição da aprendizagem como papel social da escola. Temos de avançar no sentido de qualificar, informar melhor, porque o que chamamos de alfabetizado tem interrogações que precisam ser pensadas. Em que nível da escala do PROALFA o menino está alfabetizado? Ali vemos que ele está lendo, lendo textos com determinado recorte que definimos. Parece-me meio consensual que, para alfabetização hoje, aquele recorte é razoável. Não é um recorte modesto porque exige um pouco de habilidades leitoras, mas também não é um recorte cuja meta seja inexequível. Porém, falta ainda a informação. Quando é que é a alfabetização escrita? Como é que está? Anda junto? Não anda junto? Como é? Na literatura, temos alguns textos que dão pistas a partir de dados quase que de coletas tipo piagetiana, ainda muito sem uma abundância de dados que nos permitam ter informações mais claras. Considero que precisamos colocar mais padrões, precisamos qualificar mais a informação fornecida pelo PROALFA, sem cobrar mais. Precisamos fornecer mais dados, qualificar mais a informação que oferecemos. Trabalho em avaliação porque acredito nisso.

Então, o PROALFA teve como base o SIMAVE. Com os resultados da Prova Brasil, vários Estados começaram as suas avaliações no último ano do Fundamental I e no

último do Fundamental II, posteriormente, também no Ensino Médio. O PROALFA, hoje, compõe o Sistema Mineiro de Avaliação. Ele é um braço dentro do SIMAVE, também naquela ideia de avaliar mais precocemente para intervir também. Tanto que a rede estadual instituiu o PIP – Programa de Intervenção Pedagógica, mas que precisa ser melhor estudado, não sei como é, efetivamente, a sua aplicabilidade.

4 - Qual é o papel da SEE, do CEALE e do CAED na elaboração do PROALFA?

Nas suas duas primeiras edições, o CAED não participou do PROALFA. Cabe ao CEALE a concepção pedagógica do teste, elaboração dos itens, montagem dos blocos que vão compor o caderno de testes. Hoje temos o CAED, o CEALE e a Secretaria. Esta última é a grande coordenadora. Temos uma relação de parceria. A Superintendência de avaliação define as datas de aplicação, cuida de uma grande parte da logística, que envolve gráfica, com toda essa complexidade devido à dimensão do Estado. A Secretaria acompanha tudo isso e são poucas as secretarias que o fazem. O CEALE é responsável, então, por toda parte de análise pedagógica, de interpretação e produção dos itens e dessa discussão do desenho da avaliação. O CEALE criou o desenho do PROALFA. Quando o PROALFA foi criado, em 2005, o CEALE teve a parceria do GAME (Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais). A 1ª edição do PROALFA envolveu o professor Francisco Soares, um grande estatístico na área da Educação, cuja participação foi muito importante. Na época, participamos eu, o professor Francisco Soares, o professor Antônio Augusto Gomes Batista, o Dutti e a professora Delaine Castinheiro na criação desse desenho da avaliação. O Chico estava trabalhando concomitantemente no PROALFA e no GERES, que era coordenado no GAME. A concepção da matriz do PROALFA foi criada no CEALE, com a participação minha e desses dois professores. Em 2005, como era amostral, nós fizemos a correção aqui mesmo no CEALE. Em 2006, foi a 1ª edição censitária, o CAED entra com o tratamento estatístico, com o apoio na correção do pré-teste e processamento dos resultados. Por um desenho muito diferente, pois com os pequenos não é possível fazer gabarito. É preciso fazer todo o processo de transição das respostas dos meninos. Naquela época, o desenho do PROALFA ainda tinha escrita, e, apesar de termos produzido chaves de correção, o CAED não conseguiu fazer a logística de correção da escrita. Em 2009, o CAED se apropria dessa tecnologia quando de novo somos parceiros no projeto PAEBS-ALFA, projeto do Espírito Santo. Agora, construída essa tecnologia, podemos voltar a sonhar com a escrita de novo no PROALFA. A Secretaria é a grande gerenciadora e executora também de partes importantes. O CEALE fica com a parte pedagógica e redação do boletim pedagógico. O CAED fica com toda a logística de correção, tratamento estatístico, impressão de relatório, *site* de ligação, diagramação e a revisão do Boletim Pedagógico, mas a parte da produção ainda é do CEALE. Acho que o PROALFA tem esse mérito, foi a 1ª avaliação nacional de alfabetização que acabou dando o tom para o que a gente tem, hoje, em nosso país. O menininho cresceu e foi para o mundo.

5 - Qual é a colaboração do CEALE na elaboração dos itens para avaliação da alfabetização e letramento a ser aplicada?

Nós temos vários parceiros que elaboram os itens. O CEALE é responsável pela questão da revisão dos itens, da encomenda, de toda a parte pedagógica que envolve o item e a montagem dos blocos de teste. Explicarei, brevemente, como

funciona. Primeiramente, pegamos as habilidades da matriz e fazemos um levantamento. Quantos itens, mais ou menos, precisamos de cada habilidade? Encomendamos mais ou menos o dobro dos itens do que necessitamos. Se precisarmos de 260, encomendamos 520. É sempre com essa média que trabalhamos. O que fazemos com isso? Recebemos esses itens. É bom termos pessoas diferentes produzindo para virem ideias novas. Sempre que descobrimos alguém que é bom de serviço, pedimos para vir elaborar uns itens. É bom variar um pouco. Trabalhamos sempre coletivamente, pois é uma política para o Estado, assim, tem de ser uma equipe. Nós selecionamos os itens para fazer uma revisão, uma revisão técnica e uma revisão de linguagem. Existe uma série de critérios para elaboração dos itens. Por exemplo: porque um item de consciência fonológica não tem palavra escrita? Queremos ver se o menino é capaz de pensar no som? Se colocarmos alguma resposta que demande que o menino leia ou reconheça uma letra, estamos colocando um outro foco: pensar no som e ser capaz de fazer relação fonema grafema. Estaremos pedindo outra habilidade. Então, para cada habilidade, existe uma série de particularidades que precisam ser observadas. Também existem algumas normas para a elaboração de itens. São 3 tipos de item, aquele que é parcialmente lido, o que é totalmente lido e o não lido. O parcialmente lido apresenta um megafone na pergunta. Por exemplo: “Risque o quadrinho onde os nomes dos 2 desenhos começam com a mesma sílaba”. O menino precisa saber ler. Eu quero saber se ele tem consciência fonológica. É uma série de questões que não são simples, elas parecem simples quando se vê o produto. Quando tentam espelhar isso, saem coisas estranhas, porque não têm o conceito que está norteando aquela aparente simplicidade. É muito difícil simplificar sem incorrer em erro conceitual. A última edição da Provinha Brasil apresentou problemas de toda ordem nos itens, inclusive conceituais. São problemas importantes. Dizem estar medindo algo que não estão. Diria que 60% a mais dos itens apresentam problemas. Não estou dizendo que nas nossas avaliações no CAEd não saem problemas. Temos um crivo muito rígido. Não é um indivíduo que vai e “bate o martelo e diz: “– Essa é a versão da avaliação”. Os três parceiros, a Secretaria, o CEALE e o CAEd, têm uma interlocução muito estreita e muito sólida. Então, os itens foram elaborados, fizemos a revisão. Na revisão, rejeitamos uns 40% dos itens ou mais. Depois, conversamos com a estatística do CAEd. Nós vamos manter o desenho da avaliação? O que é o desenho? O desenho seria: quantos itens fáceis, quantos médios e quantos difíceis comporão o teste. Primeiro, seguimos a equipe pedagógica. Participam dessa equipe linguistas, pedagogos e pessoas ligadas à literatura. O nosso grupo é bem eclético, porque a alfabetização demanda esses olhares. Com o desenho da avaliação, então definimos como serão os pré-testes. Separamos os itens, considerando os fáceis, os médios e os difíceis e os mais adequados para o 2º, o 3º ou o 4º ano. O 2º e o 4º são amostrais e o 3º é censitário. Os itens vão para o pré-teste. O que é o pré-teste? É uma validação dos itens. Defende-se uma amostra da população com, no mínimo, 100 respondentes por item, para verificarmos se aquele item está funcionando bem, se está sendo compreendido e se não há problema. Pode ser que haja algum problema que esteja induzindo uma resposta incorreta (distratores) do aluno. Pode haver um item que seja muito banal, podendo ser respondido com conhecimento prévio, ou ainda um item que não tenha uma boa discriminação da habilidade que se está querendo medir. É feito um tratamento estatístico. Ao recebermos esses dados estatísticos, é feita uma análise para montarmos o teste. Por exemplo, para montar a avaliação do 3º ano, vamos supor 3 bloquinhos de itens, cada um com 8 itens. Graduamos os blocos e os itens pelo

nível de dificuldade que apresentaram no pré-teste. Tem de haver uma diversidade de habilidades que estão sendo medidas pelo teste. O teste é montado dessa forma. Posteriormente, enviamos para a SEE, para o CAEd, para a gestão e olhamos novamente. É um trabalho muito bom. Toda essa parte de elaboração de item, seleção dos itens que vão compor o pré-teste e definir quantos itens vão compor o teste são de responsabilidade do CEALE. Também temos que selecionar item do SIMAVE, para ter item em comum no 4º ano com o SIMAVE. Toda a seleção é feita pelo CEALE. Às vezes, temos um universo de 30 itens para escolher 25. Existem umas margens que têm a ver com o próprio modo como a avaliação funciona. É preciso ter itens em comum entre anos de escolaridade e entre anos de edição do teste para permitir a comparatividade; por isso, os itens são sigilosos e pedimos para não serem divulgados.

6 - De acordo com sua opinião, o PROALFA tem atingido seu objetivo?

Acredito que sim, mas podemos e devemos avançar muito. Temos um bom percurso para fazer ainda, pelo menos na minha cabeça. Já pode ser feito em 2012, estamos com projeto de fazer. A partir da escala anterior, com 2 pontos de corte, com 3 padrões de desempenho, apresentar uma outra com um pouco mais de informação ao professor com 3 pontos de corte e 4 padrões de desempenho. No item de escrita, podemos avançar muito. Ter nas amostrais o corte longitudinal que nos permita fazer análise de trajetórias de aprendizagem, porque o nosso grande desafio na avaliação educacional, hoje, é caminhar na construção do desenho longitudinal, estamos passando da hora de fazer isso.

7 - Tem conhecimento de alguma avaliação que tenha o desenho longitudinal?

Nós temos a pesquisa GERES e o desenho do PAEBS-ALFA, de que tenho muito orgulho também. Aplicamos um teste quando o menino entra no início do 1º ano do Ensino Fundamental, no final do 1º, no final do 2º e no final do 3º. Então, ele é longitudinal na alfabetização. O Ceará faz avaliação longitudinal no Ensino Médio. Agora, Minas, nós já estamos caminhando. Já está acertado com a Secretaria que a amostra que vamos usar agora, em 2012, no 2º ano, será a mesma do 4º ano em 2014. Teremos uma visão longitudinal. É uma questão de ajuste, não é preciso para gastar mais, porque a avaliação é cara. Toda essa logística é muito cara. Muito papel que é gerado, transporte, deslocamento, concepção e correção.

8 - Você tem notícias sobre ocorrências dos impactos dos índices auferidos pelo PROALFA no processo de reconstrução de práticas e ações pedagógicas escolares?

Estou acompanhando, de perto, uma experiência do município de Lagoa Santa. Tenho uma coorientanda de Mestrado que trabalha na Secretaria Municipal da referida cidade. A professora Magda Soares tem feito um trabalho voluntário há 6 anos na formação do Núcleo de Alfabetização e Letramento e tem uma representação eleita pelos pais de cada escola. O grupo se encontra semanalmente. A reunião deles dura de 4 a 5 horas de estudos. A referência que eles têm para avaliar a evolução do seu trabalho, sei porque a Juliana mostrava encantada com seu trabalho, o material: "Olha aqui, nós não temos mais baixo desempenho no PROALFA". Ano passado foi o IDEB, mas a referência é anual para eles, para ver a

evolução da sua própria rede para comparar com os testes longitudinais que eles mesmos estão aplicando e que precisam de alguns ajustes que atestam a funcionalidade para a gente ver o percurso, são dados do PROALFA. Agora, esses dados vão ajudar a parametrizar, estatisticamente, os itens que eles aplicaram em Lagoa Santa, para buscarmos, a partir da escala do PROALFA, maior compreensão da realidade de Lagoa Santa. Tenho visto ocorrência como essa em várias localidades. Tenho visto uma bolsista professora do “Observatório” que trabalha na escola em Taquaril, que, quando tinha o PROALFA, também o usavam como a referência do PROALFA. Agora eles estão com Avalia BH, mas que, na verdade, é copia do PROALFA, porque o desenho é exatamente o mesmo. Possui alguma alteração nos itens e em janela de aplicação. O PROALFA inspirou o desenho do Avalia BH, foi o indutor da avaliação em Belo Horizonte. Estive numa reunião em Brasília e lá me encontrei com alguns representantes, umas duas ou três pessoas de diferentes locais aqui do Estado, que também mencionam isso. A minha grande referência é esse trabalho de Lagoa Santa que a gente acaba acompanhando mais de perto. Obviamente, há de haver lugar que o PROALFA não faz a menor diferença. Não vou dizer que o teste não tem problema, ainda tem de avançar muito. Apesar de estarmos numa cultura da avaliação quase esquizofrênica neste país, porque agora é tudo avaliar. Do ponto da recepção do dado, está muito aquém do que deveria ser. Do acesso à informação pelo professor, ainda temos problema no número do boletim que é distribuído pelas escolas, se esse boletim chega mesmo para a escola, ou se é só o dado. Todo estudo pedagógico que fazemos, direcionado ao professor, não sabemos se está, realmente, atingindo o objetivo. A literatura tem indicado isso. Do ponto de vista da recepção dos resultados do PROALFA, estamos muito longe do que precisa. O **Magistra**, que é o centro de formação da Rede Estadual de Minas Gerais, tem uma parceria com a Rede Minas e tem muitas atividades não presenciais, inclusive participei de um debate sobre avaliação. (Está até no *Youtube*). Pensar estratégias. Inclusive pensar num projeto de pesquisa que tenha o PROALFA como objeto e que trabalhe a questão da recepção e a ampliação do nível de “informatividade” dos dados. Com uma proposta de esmiuçar para dizer mais para as escolas e para os professores, embora, tradicionalmente, as avaliações em larga escala tenham mais objetivos de dar uma resposta para a gestão. Existe a possibilidade de chegar ao professor, é possível tentar ou tem a obrigação de chegar.

9 - Para você, qual a importância, em Minas Gerais, de uma avaliação em larga escala como o PROALFA?

O desenho do PROALFA é simultâneo à construção com o desenho do GERES. Foram feitos alguns ajustes entre 2005 e 2006 e, em 2007, o desenho do PROALFA já estava estabilizado, servindo de referência para outros programas. Ao se comparar a matriz e os itens do PROALFA com a de outros programas, que, hoje, avaliam a alfabetização, não encontramos diferenças significativas. Esse desenho que criamos para o PROALFA, em 2005, nessa parceria entre o CEALE e o GAME que aperfeiçoamos em 2006, quando entrou o CAEd, é o modelo que hoje é referência da avaliação da alfabetização em nosso país.

Há coisas que jamais uma avaliação como o PROALFA ou qualquer outra dessas vai medir, como, por exemplo, a oralidade. Se colocarmos uma proposta de avaliação textual, a proposta tem que ser mais simples e menos contextualizada que em sala de aula. Não é possível saber se o menino não sabe escrever porque ele

não entendeu a proposta ou porque ele não consegue produzir o texto. É bem complexo. Tem um grau de subjetividade na correção, agora estamos numa fase de estudar a chave de correção e aperfeiçoar, estamos fazendo tudo, não só pedagógica, mas também na análise estatística de cada item que compõe a chave. O grande mérito do PROALFA é: em 1º lugar, permitiu, ainda que parcial, pois temos muitas habilidades que ficam de fora, uma fotografia da alfabetização. Acho que primeiro isso, uma fotografia que permitiu um diagnóstico de rede, o que é muito complexo em Minas. É uma parceria com, praticamente, todos os municípios, Juiz de Fora aderiu há pouco tempo. Belo Horizonte saiu da adesão recentemente e está quase reproduzindo um mini-PROALFA. A outra contribuição é essa, um modelo de avaliação.

10 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

O nível 500 não é um ponto definido e que está todo mundo ali. Existe ali um agrupamento, é um conjunto de sujeito que pelo tipo de item que acertou, não só pelo número de acerto, pela nota que ele tirou, tem grande probabilidade estatística de estar alocado ali. Isso não quer dizer que os meninos no nível 500 têm o mesmo padrão de desempenho. Não existe essa homogeneidade. A avaliação, a TRI é uma metodologia extremamente sofisticada e refinada que permite essa aproximação, mas ela não tem a pretensão de ter essa precisão, tem uma margem de trânsito e uma proximidade. Algumas linhas que são tênues, que não permitem afirmar isso com essa precisão, mesmo porque o item é uma medida de estado latente. Além disso, uma coisa é que o menino que consegue fazer leitura, outra coisa é que esse mesmo menino consegue fazer a escrita. Existe uma margem de flutuação da própria medida. Há meninos que estão na fronteira do 400 e tem meninos que estão na fronteira do 450. Só aí você já tem, por princípio estatístico, o domínio de habilidade diferenciada e também competência diferenciada. Além disso, tem a limitação de um teste dessa natureza. Há uma aproximação importante, mas temos de considerar particularidades. Essa possibilidade de o menino ficar na fronteira, o fato de estarmos fazendo isso com 300 mil meninos. Porém é um dado que tem um grau de confiabilidade que permite trabalharmos com certa tranquilidade. Não é porque tem a estatística que ele vai ter essa grande legitimidade. Acho que não podemos pensar assim, embora haja gente que acredite. Porque mediu é lei, acabou para todo e sempre. O dado não fala sozinho, o dado não fala nada sem análise pedagógica. E, para essa análise pedagógica, há também sempre uma interpretação, uma tentativa de apreender o que esse número quer dizer, entendendo que esse número não é absoluto. Existem todas essas nuances.

11 - As políticas públicas têm aproveitado os resultados do PROALFA?

Esta é uma informação que eu não sei dar com muita clareza. Sei de algumas experiências que sempre comparam seus dados com os dados do PROALFA. Existem alguns municípios, tal como Belo Horizonte, Nova Lima, Contagem, que já começam a aplicar suas próprias avaliações, instituir sua próprias oficinas de avaliação, buscando uma proximidade maior com sua realidade local. Do ponto de vista da política da rede, da Secretaria e Superintendências certamente. De município, em particular, eu não sei dizer. Do ponto de vista da rede, sim, participei

de alguns eventos, que, recentemente, até acho que o pessoal não pode atender, como, por exemplo, Valadares estava querendo discutir resultados do PROALFA. Estamos com algumas oficinas de divulgação previstas para depois da aplicação da avaliação, já com esse objetivo de levar e aproximar da Superintendência essa discussão. Essa política de discussão junto com as Superintendências Regionais existe. Experiências localizadas nos municípios mais perto é o de Lagoa Santa.

12 - Você tem percebido, por exemplo, na questão da nota do SIMAVE, diante do PROALFA, que o resultado posterior em outras avaliações em larga escala tem melhorado?

Prefiro falar do PROALFA particularmente, porque não gosto de comparar o PROALFA com o SIMAVE; é complicado porque as escalas são diferentes. Para comparar os dados do PROALFA com os dados do SIMAVE, eu teria que fazer uma parametrização das escalas. Esse é um outro problema a ser enfrentado pelos professores, porque tudo da antiga 5ª a 8ª, hoje do 6º ao 9º ano, é feito em cima da escala SAEB, que não é muito aplicável à alfabetização. Ainda conseguimos colocar essas escalas para conversar. Aquela evolução que tem no SAEB, se fizer isso com o PROALFA, vai ver que a curva é ascendente, que tem gerado efeito. Tem, eventualmente, uma regional que cai um pouquinho, existem umas pequenas flutuações. Para essas pequenas flutuações, considerar-se-á uma tendência a partir de 3 pontos a maior ou a menor. Tem, sim, uma curva, ao trabalhar com a série histórica do SAEB e, se fizer uma série histórica do PROALFA, é possível ver essa evolução porque você vai estar na mesma escala, olhando a mesma coisa. É possível perceber. É uma coisa até bacana para você colocar em sua pesquisa. É bom para pensar o projeto e dimensionar o nível de informatividade e pensar isso do ponto de vista da pesquisa. Acho que a Universidade tem essa obrigação. Temos de trabalhar no projeto educacional, na medida em que temos contribuição para dar.

13 - Teria mais alguma observação a colocar a respeito do PROALFA? (Algo que não foi abordado).

Tenho a reforçar essa parceria das instituições que ficam bem representadas por esse trio que você entrevistou. Acho que você entrevistou, de fato, as pessoas que conhecem o PROALFA desde a sua formação. O Wellington chegou em 2007, foi o Geleia que rodou os dados em 2006. A 1ª escala foi 2005, em 2006, ela deu uma consolidada, em 2007, ela estava ficando redondinha. Discutimos e trabalhamos muito juntos. Essas parcerias expressam através destas instituições: Secretaria, CEALE e CAEd, são bem representativas. Na verdade, um projeto grande, muita gente passa por ele. Importante é o significado que teve o GERES no início e a figura do Chico também foi importante na construção do desenho, não para a sua execução hoje. Na primeira reunião, no início, éramos a Inês, o Chico e eu no nível de reunião na Secretaria, discutindo se era possível fazer isso, como faria isso. Na época, eu me lembro que teve um interlocutor português como convidado, o professor Antônio Branco, que trabalhava com avaliação externa em Portugal. Discutimos muito também como faria isso, alguma coisa de aplicação, de interpretação de dados, o papel dele foi fundamental na construção dessa primeira análise dos dados pedagógicos. Foi o Antônio Branco, o Dutí, o Antônio Augusto Batista, a Adelaine Catanheiro e eu; fizemos os primeiros investimentos na

interpretação pedagógica e, em 2006, o PROFALFA passa a tomar mais corpo e ter outros contornos. Isso é mais memória, é o nascedouro.

ESCOLA 1

GESTOR ESCOLAR

1 - Qual é a sua formação?

Sou pós-graduado em Matemática.

2 - Como ocorre a divulgação do resultado do PROALFA para o gestor? Qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?

Através dos boletins do PROALFA, enviados pela Superintendência Regional de Ensino para a escola.

3 - O resultado do PROALFA tem provocado mudança na gestão da escola? Por quê? Tem provocado quais mudanças?

Sim. Foi de acordo com os resultados e, pelo fato da nossa escola estar estratégica, trabalhamos, sistematicamente, com os alunos dos 3º anos.

4 - O termo “estratégico”, por que esta terminologia?

Estratégico, no caso, significa que a escola necessita de melhoras nos resultados.

5 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores?

São escolhidos os professores que apresentam perfil e experiência com alfabetização.

6 - Como é escolhido o professor para aplicar a prova do PROALFA na sua escola?

São professores que também fazem trabalho com Ciclo de Alfabetização e já estão acostumados com o processo de aplicação da prova.

7 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova? Por exemplo, eles fazem algum simulado?

Sim. Existe um simulado enviado pela SRE para ser aplicado aos alunos antes da realização da prova.

8 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola? O resultado do PROALFA tem exercido alguma influência sobre ele?

Através do currículo básico a ser ensinado aos alunos, também são trabalhadas as dificuldades e habilidades ainda não vencidas.

9 - Em sua opinião, existe coerência entre o que é ensinado na escola com o que é avaliado pelo PROALFA?

Sim. Mas não somente.

10 - Existe alguma divulgação do resultado do PROALFA para os pais? Como é feita?

Sim. Acontece uma divulgação de todos os resultados das avaliações externas para a comunidade através de reuniões.

11 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

É uma avaliação válida em alguns sentidos, mas em outros não. Seria mais válido se fosse realizado nos três anos do Ciclo de Alfabetização.

12 - Em que medida a avaliação em larga escala influencia o Projeto Político-Pedagógico da escola?

Na fase de elaboração do PPP, pois o mesmo é elaborado a partir das necessidades dos alunos. No nosso caso, há grande número de alunos que não foram alfabetizados entre o 1º e 5º anos. Com isso, há um trabalho de intervenção com os mesmos, proposto no PPP da escola.

COORDENADORA

1 - Como é feito o planejamento dos conteúdos com os professores e o que é levado em consideração?

O planejamento do conteúdo dos professores é feito a partir da análise dos cadernos do CEALE e do Guia do Alfabetizador. É um suporte fornecido pelo Estado para as escolas. A partir desse material, nós criamos o planejamento para aquele ano. Levamos, também, em consideração o passado estudantil dos alunos. Conversamos com o professor do ano anterior para saber quais as dificuldades dos alunos para sabermos por onde começar, para sabermos o que precisamos trabalhar melhor com eles.

2 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores?

Todo início de ano, escolhemos os professores alfabetizadores pelo perfil. Aqueles professores que já estão acostumados a trabalhar com esses meninos de 1º, 2º e 3º anos. Procuramos professores que têm mais facilidade em alfabetizar, o profissional que tenha o perfil de alfabetizador.

3 - As avaliações em larga escala exercem alguma influência sobre o currículo escolar?

Acho que há pouca influência, porque, infelizmente, a realidade da escola é muito complicada. O resultado é bom para sabermos qual é a real situação dos alunos. Na realidade, já sabemos a situação deles, é só uma confirmação. É complicado trabalhar com esses meninos em tão pouco tempo, porque acaba que são vários outros fatores que influenciam e dificultam o trabalho com os meninos dentro da escola. Não é só a prova que vai ajudar ou definir qualquer coisa. Há muitos outros fatores que influenciam muito.

4 - Em sua opinião, existe coerência entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado, por exemplo, pelo PROALFA?

Existe essa coerência sim, mas, infelizmente, o resultado nem sempre é o melhor, justamente por conta da dificuldade dos alunos que é muito grande. A dificuldade deles começa no início da escolarização e eles trazem essa dificuldade do 1º, 2º e 3º ano que é quando eles fazem o PROALFA. Quando fazem o PROALFA, observamos que há muitos alunos que não sabem nem diferenciar símbolo de letra, justamente por estar trazendo essa dificuldade desde o início. É preciso que a intervenção seja feita desde o início.

5 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Existe. O Estado pede para fazermos um simulado do PROALFA. Já foi feito um simulado este ano com os alunos. A partir dos resultados, montamos um mapa com os resultados que dá para visualizarmos melhor quem são os alunos e o nível de aprendizagem da turma. Sabemos como está a situação da turma antes da prova, o que permite trabalharmos de forma mais sistemática com os alunos antes da prova.

6 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Não. Acho que não avalia. Primeiro, pela elaboração de algumas questões que não são bem elaboradas, segundo, porque eu acho que, no dia a dia, avaliamos muito melhor que uma prova. No dia a dia, podemos avaliar o desenvolvimento desse aluno. Muitas vezes, ele não sabe ler ou escrever uma palavra toda. Está em processo de alfabetização, mas já compreendemos que ele já está lendo melhor em relação ao nível que ele se encontrava anteriormente. Alguns alunos, às vezes, leem e conseguem fazer uma questão, mas, realmente, não compreendem o que estão fazendo – marcam ou “chutam” a questão. Num simulado aqui na escola, a Superintendência nos questionou por isso. Os alunos de uma turma de 3º ano, que é muito mais fraca, foram melhor na prova do PROALFA do que os alunos do outro 3º ano, que é uma turma melhor.

7 - Ao analisar os cadernos de resultados do PROALFA, você acha que os resultados coincidem com o desempenho do aluno em sala de aula?

Acho que não. Acho que não é fidedigno esse resultado. Tem aluno que, apesar de marcar uma questão certa, às vezes até por sorte mesmo, ele não tem o entendimento e compreensão de alguns outros que, por outros motivos, não foram

tão bem assim. Há também a questão do número de alunos que fizeram a prova, alunos que faltaram à prova. Acho que influencia muito no resultado da escola.

8 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para os coordenadores? Qual é o papel da Superintendência nessa divulgação?

Nós ficamos sabendo os resultados do PROALFA por meio do Boletim do PROALFA, que é entregue para nós no ano seguinte ao da prova. Este ano, nós recebemos o resultado de 2011. Foi entregue pela Superintendência o Boletim já com os mapas dos resultados e com a análise. Vem bem ilustrado para visualizarmos melhor a situação da escola. Na função de coordenadoras, nós divulgamos os resultados na escola. No dia “D”, nós divulgamos o resultado da escola. Mostramos a situação da escola para trabalhar com os professores e com os alunos.

9 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças nos trabalhos da coordenação pedagógica da escola? Se tem, por quê? E quais?

Os resultados têm provocado muita mudança. No nosso caso, a nossa instituição é uma escola estratégica, pois os nossos resultados do PROALFA são muito ruins. Nossos alunos estão muito abaixo da média. Então, nosso trabalho está sendo sistemático desde o início. Nossa intervenção iniciou em abril e agora, no final, nós fizemos uma reavaliação da intervenção para trabalhar mais firme com esses alunos que estão tendo mais dificuldade para poderem fazer o PROALFA. Nós temos um número de alunos com o desenvolvimento muito abaixo do esperado: não leem e nem escrevem. A nossa grande preocupação acaba sendo por conta da prova, porque a prova avalia a escola.

10 - Como é escolhido o professor para aplicar a prova na escola?

Os professores que vão aplicar a prova este ano são os mesmos que aplicaram nos dois anos anteriores. Eles já estão acostumados, sentem-se mais à vontade. São professoras que trabalham também no Ciclo de Alfabetização. Já estão acostumadas com o processo de aplicação.

11 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

É bom ter a avaliação, mas um pouco ilusório, não retrata, realmente, a situação da escola. Acaba que no 3º ano, infelizmente, há muitos alunos que ainda não venceram a alfabetização. Eles não sabem ler, não sabem escrever e, o pior, não sabem interpretar. Apesar de saberem ler e escrever, fazem a prova de forma muito mecânica. Eles nunca sabem o que estão lendo, é difícil. Essa provinha deveria começar lá no 1º ano e, assim, a gente conseguiria acompanhar, realmente, o desenvolvimento deles. Nessa prova, a responsabilidade fica toda com a professora do 3º ano. Ela se sente responsável pelo sucesso ou insucesso desses meninos. A escola, a Superintendência e o Estado cobram do professor do 3º ano.

PROFESSORA DO 3º ANO

1 - Qual é a sua formação?

Sou Especialista em Pedagogia Empresarial.

2 - Há quanto tempo você trabalha com alunos do 3º ano?

Este ano é que estou tendo a oportunidade de estar trabalhando com eles, porque achei que deveria abrir um pouquinho os meus horizontes. Na realidade, a minha especialidade é 4º e 5º anos.

3 - Há quanto tempo você trabalha com turma de alfabetização?

No caso, este ano é o primeiro. Tive oportunidade anos atrás, logo que me formei, de trabalhar com uma turminha de 1ª série. Naquela época, a gente falava 1ª série.

4 - Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula e em que se baseia esse planejamento?

O meu planejamento, em particular, baseia-se em várias situações. No primeiro momento, trabalho com o que o aluno sabe. Observo como ele está e faço um apanhado disso tudo. Em um segundo momento, busco o Projeto Político-Pedagógico da escola. Em um terceiro momento, eu me reúno com a supervisão da escola e passo para ela as dificuldades detectadas nesse apanhado inicial. Por fim, fazemos um conjunto de trabalho. Hoje, trabalho com uma turma com características de multisseriada, porque temos alunos de 3º ano com oito anos que leem e escrevem muito bem e temos alunos de oito anos de 3º ano que não conhecem as vogais. Então, a nossa dificuldade é muito grande. Não podemos ter um lugar único para nos basear para trabalhar, pois a realidade é bem diversificada.

5 - O planejamento é feito em conjunto com outros professores?

Não. Este ano, o meu planejamento foi feito único, porque nós tivemos um problema de greve no ano passado. A professora que trabalhava no 2º ano, no ano passado, fez greve. Uma turma começou no início de fevereiro, que é a minha, e a outra começou dia 27 de fevereiro. O meu planejamento teve de ser único, não pude trabalhar em conjunto com outra professora.

6 - Existe um trabalho direcionado aos alunos para a aplicação do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Fazem. Inclusive, estou passando uns problemas razoavelmente enjoados, porque eu não concordo com as leituras que são feitas para os simulados. O que acontece? Vem uma pessoa na escola e determina alguém para estar na sala aplicando a prova. Essa pessoa lê a prova para o aluno. Onde é que está o real? A minha leitura ou a leitura de uma pessoa formada é diferente da leitura de uma criança, porque você, quando lê, já lê interpretando. O aluno só tem de marcar "x", é fácil. No meu caso, quando nós fizemos o simulado vindo da Superintendência, eu não deixei ler,

fiz questão que não lessem. A minha turma não foi bem, mas eu pude trabalhar aqueles descritores que eu vi que eles tiveram dificuldades. Faço, por minha conta, provas baseadas no PROALFA para estar solucionando e sanando os defeitos que, por ventura, apresentam.

7 - Há uma relação entre o que é avaliado no PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

É uma pergunta um pouco difícil de responder. Com certeza, tem. Alguns pontos e alguns tópicos têm relação entre o que é ensinado e o que é avaliado. Por outro lado, eu diria que a nossa clientela não nos permite chegar com o conteúdo até determinadas questões que são formuladas na prova. Por muitas vezes, temos que trabalhar determinado conteúdo no tempo maior do que o previsto para que eles estejam, realmente, apreendendo aquele conteúdo. Algumas questões são um pouco difíceis para o nível em que eles se encontram.

8 - Você tem alguma participação na organização das turmas e aplicação da prova?

Não. Nós somos avisados com antecedência que no dia em questão nós vamos para outras turmas. Num primeiro momento, a organização é feita pela supervisão e equipe pedagógica da escola e direção. No dia da prova, nós nem entramos na sala. Não temos contato nenhum com os alunos. Acho, de certa forma, ruim, porque o aluno não está acostumado com a sua presença. Acho que somos adultos e teríamos condição de aplicar uma prova sem estar ajudando o aluno. Eu, por exemplo, quero que meu aluno faça uma boa prova a partir do conhecimento que ele adquiriu e não com o que eu vou falar para ele ali na hora, mas contato nenhum.

9 - Você percebeu alguma alteração nos alunos, antes ou após a aplicação da prova?

Eles disseram para mim, porque, no dia do simulado, a colega do lado ficou com a turma. Como eu disse anteriormente, pedi para que ela não lesse nada, absolutamente nada e colocasse a provinha na frente deles e deixasse que eles “se virassem”. Disseram que as provas estavam fáceis, só que não foi fácil não. Apesar de não ter resposta concreta, eu soube que minha turma não foi bem. Não sei qual o nível dessa expressão “não foi bem”. Mas eles dizem assim: “Professora, teve algumas perguntas que não entendemos”. “Professora teve uma questão que eu não soube fazer”. Eles fazem esse tipo de comentário.

10 – Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Não, eu não sei responder essa pergunta com o que, realmente, penso de muitas situações que envolvem a avaliação, porque avaliar o aluno é muito fácil. Difícil é avaliar nós, que estamos dentro de sala de aula, o espaço físico em que trabalhamos, o material que temos disponível para o trabalho. Antes de avaliar o aluno, deveria ter uma sindicância, talvez, sobre o que a escola tem de real para apresentar para o aluno e, até mesmo, para oferecer àquele aluno. Muitas vezes, na

escola falta material básico, o que facilitaria muito o nosso trabalho. Acho que a avaliação do PROALFA é válida, lógico, sempre é. Acho que ela peca no momento em que o professor não tem todas as condições reais de trabalho, mesmo as básicas.

11 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotado pelo PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?

Tive a oportunidade de ver, não a escala do PROALFA, como já falei, é o 1º ano em que trabalho com alunos dos primeiros anos. Tive oportunidade de ver o PROEBE que na época eu estava com o 5º ano. Acho possível para enquadrar, mas teríamos que rever muita coisa para facilitar isso.

12 - Como e quando são divulgados os resultados em sua escola?

A supervisão recebe os resultados e faz uma leitura. Ela passa para nós como foi o desenvolvimento dos alunos, a média alcançada, os alunos que precisamos trabalhar mais e quais os descritores que necessitam ser mais abordados. Nós fazemos uma reunião e montamos novas atividades a partir dos descritores que precisam ser mais bem trabalhados.

13 - A Superintendência ou a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos no PROALFA?

Com certeza. A supervisora faz reunião com o pessoal, trabalha tudo a respeito do resultado do PROALFA.

14 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

Acho que avaliar é sempre válido. Acho que deveria avaliar também o professor, todo profissional deveria passar por uma avaliação. O professor deveria também ser avaliado pela sua prestação de serviço. O PROALFA avalia o aluno, e, muitas vezes, essa avaliação é muito pesada. Deveria ter, sim, uma avaliação, mas uma avaliação mediadora. Não uma avaliação que dissesse que o aluno é bom ou ruim. A escola, também, deveria, antes, passar por uma avaliação. Como a escola está? O que a escola oferece para os alunos? Qual é o tipo de espaço físico que o professor tem para trabalhar? Qual o material que ele dispõe? Depois disso tudo, avaliar o grau em que o aluno está.

15 - O professor que trabalha na escola que teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Não sei se entra só o PROALFA. Nós temos um “tal” 14º que é baseado numa nota que os alunos alcançam. Lógico que todo trabalhador trabalha em prol do bolso, então fazemos de tudo para que o aluno melhore. Não sei se esse 14º inclui só o PROALFA ou outras provas que os alunos fazem no decorrer do ano.

16 - Teria algum outro comentário a fazer?

Não. Eu teria sim um pedido, não é nem um comentário. Acho que se vocês tiverem condições de nos ajudar para melhorarem as coisas dentro da própria escola, não

quanto a colegas, mas espaço físico e material. Somos muito deficientes de tudo, inclusive de apoio familiar. Acho que, se tivesse um jeito de divulgar que a escola está sendo abandonada pela família e até mesmo pelo governo. Ele quer que nós produzamos resultados para ele. O que ele nos dá para fazermos isso tudo? E a família, em que hora irá participar? Então, é um pedido em termos de divulgação do que nós estamos fazendo. Nós também estamos precisando de “passar a bola” para alguém.

2 - PROFESSORA DO 3º ANO

1 - Qual é a sua formação?

Pedagogia.

2 – Há quanto tempo você trabalha com alunos de 3º ano?

Há 3 anos.

3 - Há quanto tempo você trabalha com turmas de alfabetização?

Há 11 anos.

4 - Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Em que se baseia esse planejamento?

Nós trabalhamos em conjunto, de forma interdisciplinar, com professor de Ensino Religioso, Educação Física com todo o envolvimento da escola. Ao escolhermos um tema, todas as disciplinas o desenvolvem, com base no PDE.

5 - O planejamento é feito em conjunto com os professores de outras turmas?

Sim.

6 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Os alunos fazem simulado sempre um mês antes da prova. Todo o conteúdo do PROALFA é trabalhado o ano inteiro.

7 - Há uma relação no que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Com certeza.

8 - Em que aspecto?

Nós trabalhamos o tempo todo o conteúdo de acordo com as provas anteriores. Trabalhamos as dificuldades e vamos acrescentando os gêneros textuais e assim por diante.

9 - Você teve alguma participação na organização e aplicação da prova do PROALFA?

Não.

10 - Você percebeu alguma alteração nos alunos antes e após a aplicação da prova do PROALFA?

Também não.

11 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o nível de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Também não.

12 - Por quê?

Acho esse critério de avaliação muito complexo. Questiono considerar que no nível 500 o aluno esteja alfabetizado.

13 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotados pelo PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?

Conheço e não acho fácil enquadrar os alunos neles.

14 - Qual é a dificuldade que você considera de enquadrar o aluno na escala?

A dificuldade é mesmo a falta de apoio que nós temos das famílias dos alunos. Com tanta dificuldade, trabalhar sozinho com os alunos, realmente, é muito difícil.

15 - Quando e como são divulgados os resultados em sua escola?

A supervisora passa para nós o resultado e a Superintendência também.

16 - A Superintendência e a escola promovem alguma discussão sobre os resultados?

Sim. Promovem encontros para trabalhar os resultados. Ressaltam o que tem que ser melhorado e o que tem de ser trabalhado.

17 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

A minha opinião é a seguinte: o que está faltando é preparar o profissional de alfabetização. Eu peguei uma turma de 3º ano com 22 alunos e 12 não são alfabetizados, não reconhecem as vogais. Isso não é uma dificuldade para 3º ano. É uma dificuldade que vem desde o 1º ano e do 2º ano. Não foi trabalhado. Que profissionais são esses? E o governo deixa isso acontecer. Acho que os profissionais, para trabalhar na alfabetização, têm de ter mais qualificação e a Superintendência tem de cobrar desses profissionais, não cobrar somente do 3º ano. Quem é cobrado é o professor do 3º ano, mas o professor de fevereiro a julho não faz esse milagre.

18 - O professor que trabalha na escola que teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Não. Nós não temos.

19 - Tem algum comentário a fazer?

Não. O comentário seria esse mesmo. A Superintendência só se preocupa com o 3º ano. Isso não deveria ser uma preocupação só de 3º ano, e sim desde o 1º ano. Cobrar isso do profissional, contratar e efetivar aquele profissional que estiver qualificado. O aluno chega no 3º ano com essa deficiência, então é difícil resolver.

APLICADOR

1 - Qual é a sua formação?

Pós-graduada em Psicopedagogia.

2 - Você é ou foi professora alfabetizadora?

Estou sendo este ano e fui ano passado.

3 - O que é o PROALFA?

PROALFA é para ver se todos os alunos estão lendo e escrevendo com oito anos. É feito no 3º ano. É para ver se todos os professores estão trabalhando com as matrizes de referência, que são os descritores, que devem ser trabalhados desde o 1º ano com as crianças, com 6 anos na escola.

4 - Quais foram as orientações recebidas por você para aplicar a prova do PROALFA? Você teve algum contato prévio com a turma em que você aplicou a prova?

Fui aplicadora no ano passado, e, se não me engano, no ano retrasado. A maioria dos alunos que estão no 3º ano em 2012 já foram meus alunos e conheço a maioria deles; trabalho aqui há 4 anos.

5 - Qual comportamento você percebeu nos alunos no momento da aplicação? Por exemplo, os alunos entenderam, com facilidade, o enunciado das questões?

Eles entenderam sim. A maioria não teve dificuldade. Notei que a maior parte deles estava preparada.

6 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Acredito que sim, porque tem aqueles enunciados de megafone que a gente lê algumas questões, mas tem outras questões que eles têm de fazer sozinhos. Acho que um ou outro pode ter tido a sorte de marcar o "x" no lugar certo, mas com tudo é impossível. É igual o prêmio da megassena.

7 - E quanto ao Padrão de Desempenho adotado no PROALFA, é fácil enquadrar o aluno nele?

É o baixo, intermediário, porque tem um gráfico, depois vem todo um demonstrativo para nós. Quem, geralmente, faz isso é a supervisora da escola, não é a professora, a gente tem acesso [ao gráfico], porque depois tudo é mostrado para os professores.

8 - Há uma relação no que é avaliado pelo PROALFA com o que é ensinado na escola?

Com certeza. Nós só podemos trabalhar com as matrizes de referência e os descritores se ficarem no PROALFA. Acho que há 2 anos que isso tem sido muito cobrado na escola até mesmo pelo Módulo II. Todos os professores teriam que trabalhar em cima das matrizes de referência, que é o que cai na prova do PROALFA.

9 - Como e quando é divulgado o resultado do PROALFA na escola?

O resultado é divulgado através de uma reunião com os professores, diretores, vice-diretores. É feito com todos da escola e é repassado para todos as notas que foram alcançadas e quais são as habilidades que os alunos não consolidaram, aquelas habilidades que eles devem aprender mais.

10 - Qual é sua opinião sobre o PROALFA?

Acho muito válido, que é uma forma do Estado ver o que, realmente, os alunos estão aprendendo, porque, lá na frente, tudo isso vai ser cobrado de todos eles. Acho válido, muito válido.

11 - Teria algum comentário a fazer?

Não, eu não tenho. Em 2012, não sei se serei aplicadora. Eu creio que sim.

ESCOLA 2

GESTOR ESCOLAR

1- Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para o gestor? E qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?

Na verdade, quem traz os resultados do PROALFA para nós é a própria Superintendência através de um caderno. Eles têm um caderno em cada escola para nos deixar a par desses resultados. Conseguimos ver esses resultados pela Internet no *site* do CAEd.

2 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças na gestão da escola? Por quê?

O resultado do PROALFA muda bastante para nós. Temos que focar bastante na alfabetização, já que a meta é toda criança lendo e escrevendo aos oito anos de idade. Nós começamos a voltar nossos esforços para essa prova do PROALFA para que as crianças a serem alfabetizadas consigam fazer essa prova. Nós envolvemos o trabalho da eventual, da bibliotecária, de todo mundo para poder estar tirando os alunos que não vão bem no PROALFA para fazerem um tipo de uma revisão. Nós mudamos, com certeza, a gestão muda para poder voltar esforços para essas provas do PROALFA.

3 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores na escola?

É o perfil do profissional. Nós observamos o perfil. Ao final de cada ano letivo, nós fazemos uma análise junto com a coordenadora pedagógica para ver se a pessoa tem ou não perfil para continuar do 1º ao 3º ano.

4 - Como é escolhido o professor para aplicar a prova do PROALFA?

Na verdade, a escolha é aleatória; os professores saem da sala e trocam com algum professor do 4º ou 5º ano de preferência.

5 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação das provas? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado antes da prova?

Os alunos fazem provinhas, simulados tipos modelo do PROALFA mesmo. A eventual e a bibliotecária trabalham com eles interpretação de texto, leitura e escrita.

6 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola? O resultado do PROALFA exerce alguma influência sobre esse currículo?

Exerce sim. Aqui começamos a alfabetizar o aluno desde o 1º ano do Ensino Fundamental, antes não alfabetizávamos. Até por exigência da Secretaria de Educação, nós estamos alfabetizando desde o 1º ano. Então, o currículo começa com alfabetização, leitura e escrita no 1º ano; no 2º, começa com leitura e escrita um

pouco de interpretação; e no 3º ano, nós já damos textos interpretativos para eles começarem a ter essa capacidade de interpretação e para trabalhar também com os resultados do PROALFA. A partir dos resultados do PROALFA, nós começamos com essas interpretações de textos.

7 - Em sua opinião, existe coerência com o que é ensinado na escola e o que é avaliado pelo PROALFA?

Algumas vezes sim, outras não. Algumas avaliações do PROALFA são extensas. O aluno fica cansado, e, no final das avaliações, tem muita interpretação de textos que, às vezes, eles não estão preparados. Nós sempre colocamos, em qualquer reunião, seja de direção, de supervisão ou de professores, que eles fazem uma prova universal. A prova do PROALFA é aplicada em todo o Estado de Minas, independente da realidade da escola. Eles não olham a realidade da escola. Eles mandam a prova do PROALFA para os alunos de 3º ano de todo o Estado de Minas, o que dificulta a qualidade do resultado.

8 - Existe uma divulgação dos resultados do PROALFA para os pais? Se existe, como é feita?

Nós fizemos a divulgação agora, no dia “D”. O dia foi para isso, para a divulgação do PROALFA e do PROEB (que são os alunos do 5º ano, 3º ano do Ensino Médio e 9º ano do Ensino Fundamental). Foi divulgado para os pais através de reuniões.

9 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

Acho positiva essa avaliação. Mas acho também que eles deviam adequar [a prova] a cada região e a cada escola. As avaliações deveriam ser diferenciadas, mas não universal como eles fazem, igual para todas as escolas do Estado de Minas. Acho positivo também porque traz um direcionamento para o professor trabalhar leitura e interpretação porque isto eles vão ver pela vida toda.

10 - Em que medida a avaliação, em larga escala, influencia o Projeto Político-Pedagógico da escola?

O Projeto Político-Pedagógico é montado em reuniões com os professores, a coordenação, a direção e os analistas. É comum o pessoal da Superintendência vir [à escola] para analisá-lo. À medida que montamos esse Projeto Político-Pedagógico, o que interfere nele são os resultados finais e as avaliações. O que possibilitará alcançarmos uma qualidade melhor de ensino? Se existe o PROALFA que exige um desempenho do aluno, nós temos que colocá-lo no Projeto Político-Pedagógico.

COORDENADORA

1- Há quanto tempo você está na função de coordenadora desta escola? E na Rede Estadual?

Mais ou menos há 9 anos. Nesta escola, comecei hoje.

2 - Como você organiza o seu trabalho como coordenadora na escola?

De acordo com a necessidade dos professores, dos alunos e de acordo com o que for solicitado pela administração da escola.

3 - Como você orienta os professores da escola, quais os elementos são levados em consideração no planejamento das intervenções pedagógicas dos professores?

Em minha opinião, as intervenções pedagógicas devem ser imediatas, logo após detectar a dificuldade do aluno. Deve-se fazer um trabalho coletivo e algum projeto. É preciso buscar alguma forma para sanar, imediatamente, a deficiência que o aluno está tendo no momento.

4 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores?

Geralmente, pela minha experiência em trabalhar em outras escolas nesse tempo, às vezes, é designado de acordo com o perfil do professor. Há professor que tem algumas preferências, se dá melhor com alguma turma.

5 - As avaliações em larga escala exercem alguma influência sobre o currículo escolar?

Depende da forma que é vista a avaliação, se for valorizada e bem trabalhada, acho que todo tipo de avaliação é bem-vinda.

6 - Em sua opinião, existe coerência no que é ensinado pela escola e o que é avaliado pelo PROALFA?

Às vezes. Algumas vezes, nós vemos uma coerência sim, outras fogem um pouco, mas também não fogem tanto da realidade.

7 - Existe algum trabalho direcionado ao aluno antes da aplicação da prova? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

O correto é fazer isso. Já trabalhei em escola em que aplicamos simulado antes da prova.

8 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele está no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Acredito que qualquer forma de avaliação é para ajudar. Então, concordo, avalia sim.

9 - Ao analisar o Caderno de Resultado do PROALFA, você acha que os dados coincidem com o desempenho do aluno em sala de aula?

Às vezes, sim, às vezes, não. Algumas turmas coincidem, outras não. Depende muito do grau de conhecimento da turma, porque há algumas turmas que são melhores e outras têm desenvolvimento regular.

10 - Quando você vê o desenvolvimento ruim do aluno em sala de aula, o resultado do PROALFA seria ruim também?

É complicado, porque tem turma que leva a sério. Depende muito do perfil da turma, como foi trabalhado antes e foi colocada a seriedade do PROALFA. Acho que depende muito do perfil. Tem turma que nem vem no dia da prova. Essa responsabilidade, de repente, teria que ser uma prévia antes. Como a questão do simulado, é preciso preparar bastante essa turma para fazer essa avaliação.

11 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para os coordenadores? E qual é o papel da Secretaria da Educação nessa divulgação?

Já faz parte do calendário, sabemos que todo ano vai acontecer o PROALFA. O papel da Superintendência é divulgar a avaliação, tem que preparar bastante os alunos e motivá-los para que essa avaliação seja feita com seriedade, respeito e vontade de mostrar um bom resultado.

12 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças no trabalho da coordenação pedagógica da escola? Por quê? Se tem provocado, quais as mudanças?

Tem provocado mudança, porque, de repente, de acordo com os resultados do PROALFA, se a escola foi bem ou não. Se [a escola] foi bem, sente-se motivada a continuar fazendo um bom trabalho. Se foi ruim, nós temos de fazer um trabalho para animar os professores e alunos a melhorarem esse desempenho nas próximas avaliações.

13 - Como é feita a escolha do professor para aplicar a prova do PROALFA na sua escola?

Das vezes em que eu participei, muitas vezes, foi por sorteio, outras foi por indicação da direção, outras vezes, foram aqueles que desejavam aplicar. Sempre professores que não trabalham com as turmas que estão sendo avaliadas.

14 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

Acho que qualquer tipo de avaliação é sempre bem-vinda, porque vale a pena nós fazermos uma autoavaliação do nosso trabalho e dos alunos. Acho que é muito bem-vinda.

15 - Você teria algum outro comentário a fazer sobre o PROALFA?

Como eu disse anteriormente, qualquer avaliação é sempre bem-vinda, porque você tem de estar sempre tentando melhorar. Às vezes, o que é imposto pelo sistema, quem não está acompanhando de perto a situação não gosta. A avaliação não é benquista pela maioria dos professores, mas não deixa de ser bom. Avaliar sempre é bom.

PROFESSORA DO 3º ANO**1- Há quanto tempo você trabalha com alunos de 3º ano?**

Há uns 7 anos.

2 - Há quanto tempo você trabalha com turma de alfabetização?

Há 12 anos.

3 - Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Em que se baseia esse planejamento?

Esse planejamento se baseia nos descritores.

4 - O planejamento é feito em conjunto com os professores de outras turmas?

Sim. Basicamente, nós temos as diretrizes dos descritores e, a partir daí, nós vamos focando cada um para sua série para estar desenvolvendo esse trabalho.

5 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Sim. Eles fazem simulado. Nesse processo que antecede a aplicação do PROALFA, focamos a interpretação de textos e o trabalho com gêneros textuais.

6 - Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Muitas das vezes, nós ficamos focados, eu, principalmente como educadora, fico focada no que foi aplicado no PROALFA anterior. Os textos estão ficando mais difíceis para aplicação das provas.

7 - Você teve alguma participação na organização da turma para aplicação da prova?

Sim. Geralmente, é feito um mapa de sala e nós fazemos a distribuição dos alunos para aplicação da prova.

8 - Você percebeu alguma alteração no comportamento dos alunos antes e após a aplicação da avaliação do PROALFA?

Isto é de acordo com o nível da turma. Tem turma que fica mais agitada e tem turma que fica um pouco mais tranquila. Quando eles saem da sala, eu pergunto: “Como foi a prova?” Eles respondem: “Foi tranquila tia”. / “Foi fácil demais”. Outro que teve mais dificuldade de realizar a prova fica mais fechado na hora de responder a essas indagações. Eu não participo da aplicação, a partir do instante em que eles são encaminhados para a sala de aula, eu assumo outra turma e não tenho participação nenhuma nesse momento.

9 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Em minha opinião, não. Já aconteceu em anos anteriores, a criança que tem um grau de dificuldade se deu melhor na prova do que aquela criança que, realmente, está alfabetizada e, na hora da prova, ficou nervosa e não conseguiu desenvolver a prova com tranquilidade.

10 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotados pelo PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?

Conheço um pouco. Eu leio e a escola apresenta depois os resultados. A escola apresenta as escalas e, com base nelas, procuramos nos adequar ao nível de aplicação da prova.

11 - Quando e como são divulgados os resultados em sua escola?

Ela sai em média, uns 3 a 4 meses depois, porque a prova, geralmente, é aplicada em agosto. Esse ano passado de 2011, a prova foi aplicada em novembro, em virtude da greve do Estado. O resultado só foi divulgado nesse ano em torno de 2 ou 3 meses mais ou menos.

12 - E como que é feita essa divulgação?

É através de uma escala em que são apresentados os níveis de desenvolvimento de todas as escolas da rede: as escolas que atingiram o nível, as escolas que não atingiram o nível e as escolas que estão no nível intermediário. Então, quando chega até nós, já chega uma escala totalmente pronta com os níveis que a nossa escola atingiu, se a nossa escola está no nível intermediário ou em um nível superior ou se está no nível inferior.

13 - A Superintendência de Educação ou a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos?

Muitas. Principalmente, nosso ano fica muito focado no PROALFA. Fica muito focado nas questões das avaliações. Agora, uma coisa que, para mim, atrapalha é a questão dessa pressão que a gente enfrenta: o prêmio de produtividade. Acho que esse prêmio de produtividade atrapalha muito o andamento, prejudica muito, porque há uma sobrecarga nas costas do professor. O professor tem que ficar no preparo do aluno para a realização do PROALFA.

14 - Qual é sua opinião sobre o PROALFA?

Acho que ele não analisa totalmente, porque, como eu disse anteriormente, há crianças que estão num nível bom e, no momento do nervosismo, não conseguem realizar a prova de maneira satisfatória.

15 - O professor que trabalha na escola e que teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Segundo dizem, na Rede Estadual de Ensino, o 14º salário é aplicado com base nas médias do PROALFA do ano anterior.

16 - Teria algum outro comentário a fazer?

O outro comentário que eu teria a fazer é essa pressão que o professor enfrenta com relação ao preparo do aluno para fazer a prova do PROALFA. A pressão e a sobrecarga que os professores enfrentam em cima do desempenho do aluno. A criança pode ter um grau de aprendizagem muito bom, realizar as atividades dentro da sala de aula, mas, a partir do momento em que ele é colocado numa sala de aula com carteiras numeradas, e é aberto um envelope como se fosse um concurso público com provas diferenciadas, existe uma pressão. Por mais tranquila que a criança seja, por mais que ela saiba, acho que a criança fica um pouco nervosa na hora da realização das provas.

17 - No momento em que você pegou o Boletim dos Resultados, qual foi a sua sensação diante dos resultados dos alunos?

Por exemplo, o Joãozinho é uma criança boa. Ele lê, escreve e interpreta. No momento da prova, em que ele é colocado como se fosse um concurso público, em carteiras numeradas, ele assenta-se, tem uma pessoa diferente lá na sala para explicar e a pessoa explica as normas e o que ele não pode fazer [na sala, durante a prova]. Ele fica sempre tolhido. Ele não pode fazer diversas coisas no dia. Tudo dele naquele dia está de forma diferente.

Ao aplicar as minhas provas, leio, primeiramente, para as crianças a prova. Se tiver um texto, eu leio para elas esse texto. No PROALFA, é diferente. Na hora da prova, tem que marcar “x” na palavra “bola” ou na palavra “boneca”. O grau de dificuldade vai crescendo e chega [a ter] um texto de uma página. O aluno não tem um socorro, não pode perguntar, não pode levantar o dedo porque ele tem que ler e interpretar. O grau de dificuldade vai aumentando, e o aluno não tem apoio. Ele pode até saber

ler e interpretar, mas esse grau de dificuldade vai aumentando, causando intranquilidade no aluno. As primeiras questões têm megafone, a professora pode ler. Quando chega no texto de 10 a 15 linhas, a professora não lê. A criança tem que ler e interpretar e responder um texto gigantesco. De repente, ele poderia até ter capacidade de responder se a professora lesse. Então, o professor não pode ler, nem explicar. O professor não pode dar assistência nenhuma [à criança], surge a insegurança e o nervosismo dessa criança. Existe uma pressão igual a um concurso público, não haveria necessidade dessa situação.

APLICADOR DA AVALIAÇÃO

1 - Há quanto tempo você é professora no Estado e qual a sua função?

No Estado, faz 5 anos que eu sou professora. Atualmente, estou com o 5º ano.

2 - Você é ou foi professora alfabetizadora?

Sempre trabalhei com as séries finais do Ensino Fundamental.

3 - O que é o PROALFA?

PROALFA, pelo que a gente ouve falar, é um método, digamos, assim, que o governo tem para poder estar avaliando os alunos que estão nas séries iniciais, para verificar se eles estão alfabetizados.

4 - Quais foram as orientações recebidas por você para aplicar as provas do PROALFA? Você teve algum contato prévio com a turma?

A turma, eu já a conhecia, por trabalhar na escola. Nós recebemos um caderno com explicações e tem um vídeo que orienta como proceder com os alunos na hora de aplicar a prova. Por exemplo: tem que numerar as carteiras, colocar os alunos sentados na sequência, não podemos fazer a leitura da prova, só onde tem o megafone, todos esses detalhes são passados para nós antes de aplicar a prova.

5 - Qual é o comportamento que você percebeu nos alunos no momento da aplicação da prova?

Muita ansiedade. Primeiro, porque eles são deslocados da sala deles para outra sala, existe uma numeração a ser observada e, na hora de sentar, eles ficam agitados. Alguns querem sentar mais na frente, mas tem a numeração certa a ser seguida. Percebo, principalmente, que eles ficam meio deslocados, tem o pessoal que vem de fora também para avaliar. Eles ficam tensos também. Material também, é lápis que quebra a ponta; eles ficam inseguros se podem levantar e apontar, se podem olhar para trás, e o sino que bate e eles não podem descer. É muita tensão e muita ansiedade mesmo.

6 - E quanto às questões da prova, você percebeu que eles tinham facilidade em entender o que era pedido nas questões?

Em muitos, percebi dificuldade. Primeiro, porque é uma prova que não tem a realidade daquele aluno. Então, são questões com que eles não estão familiarizados ou porque a professora trabalha de outra forma. Percebi que havia alunos com um pouco de dificuldade de entendimento.

7 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Acho que ele não é um método válido para saber se o aluno é alfabetizado ou não. Primeiro, porque conta também atenção. Nesses anos iniciais, a criança tem de ter segurança, tanto que a professora regente de turma deles é uma base de apoio e de referência. Então, eles são colocados com uma professora que eles têm pouco contato, eles nos veem no dia a dia da escola, mas não têm aquele contato, aquela segurança. Segundo, que são questões fechadas que, às vezes, nós como professores, no dia a dia, trabalhamos, mas não tem o tempo. Não podemos deslocar todo o tempo deles de sala para poder fazer todas aquelas questões, aquele treinamento que eu acho que nem é objetivo. Acho que isso não tem como avaliar.

8 - E quanto ao Padrão de Desempenho adotado pelo PROALFA, é fácil enquadrar o aluno nele?

Isso não sei te falar, ao certo. Não sei como são os critérios, mas percebo que [não se deve] se basear só em número, [pois] a realidade é bem difícil, não mostra a total realidade, não do contexto da escola.

9 - Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado na escola em sala de aula?

Creio que até tenha, os critérios é que não são válidos. De repente, se essa prova pudesse ser realizada pela professora regente de outra forma, acho que até mostraria um resultado mais real, diferente da forma que é aplicada.

10 - Como são divulgados os resultados em sua escola?

Chegam naqueles boletins que são repassados pela coordenadora igual à Prova Brasil.

11 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

Como eu já disse, acho que ele não é um método completamente válido. Não tem como saber a realidade da escola, mesmo porque as crianças são colocadas de outras formas, são colocadas em carteiras numeradas, ficam tensas, deslocadas das realidades da sala de aula delas e da realidade das professoras. Então, acho que não é válido. É mais método do Estado, acho que não é para avaliar a qualidade

do ensino. Acho que eles visam, com isso, avaliar o professor. Acho que, se ele fosse repensado, surtiria mais efeito.

12 - Teria algum comentário a fazer?

Acho que seria isso, uma reavaliação do PROALFA. De repente, que dessem mais voz aos professores alfabetizadores. Até nós, que trabalhamos nos anos finais, percebemos que há muitos alunos que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental que ainda estão em uma fase bem defasada de alfabetização. Acho que se dessem voz aos professores de estarem em conjunto, discutindo o assunto e refazendo de uma forma mais eficaz, acho que seria bem legal. Até para nós como instrumento, para nós mesmos estarmos acompanhando e avaliando o trabalho. Surtiria mais efeito.

13 - Você tem aplicado sempre as provas do PROALFA?

Este foi o primeiro ano em que eu apliquei a prova.

ESCOLA 3

GESTORA

1 – Nome

2 - Qual é a sua formação?

Pós-graduação em Psicopedagogia.

3 - Como ocorre a divulgação do PROALFA para o gestor? Qual é o papel da Superintendência nessa divulgação?

A escola fica ciente dos resultados pela Superintendência, que chama e entrega os boletins com os resultados. Ressalta a importância de a escola trabalhar para que a proficiência seja cada vez melhor.

4 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças na gestão da escola? Por quê? Se têm provocado, quais são as alterações?

A mudança é porque a escola se empenha em fazer cada vez melhor, apesar de a nossa clientela vir de todas as partes e recebermos crianças de outras escolas que não são da rede estadual. Às vezes, as dificuldades estão aí, mas a escola faz de tudo para que essas crianças sejam alfabetizadas e estejam dentro do tempo certo.

5 - Qual é o critério de seleção dos professores alfabetizadores da escola?

A escola distribui as aulas de 1º ao 5º ano por meio de critério. A escolha ocorre pelo critério do professor mais antigo na escola. O professor que escolhe primeiro é o que tem mais tempo.

6 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova do PROALFA, por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

A partir deste ano, a gente está fazendo simulado com eles, antes não tinha.

7 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola? Os resultados do PROALFA exercem alguma influência sobre ele?

O currículo é o mesmo do 1º ao 5º ano e é uma professora só para todas as disciplinas componentes curriculares.

8 - Em sua opinião, existe coerência no que é ensinado pela escola e o que é avaliado pelo PROALFA?

Pode não ser totalmente, mas as avaliações externas que chegam do PROALFA estão no nível das crianças sim.

9 - Existe uma divulgação do resultado do PROALFA para os pais? Como é feita?

Existe sim. [A divulgação dos resultados] É feita pela supervisão da escola através de reunião com os pais, colocando o que mais a criança precisa, dando maior ênfase nas maiores falhas delas.

10 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

Acho que [o PROALFA] é necessário. Só se sabe como as coisas acontecem a partir do momento em que se coloca em ação. É aí que consegue saber as falhas e o que a escola precisa melhorar.

11- Em que medida a avaliação em larga escala influencia o Projeto Político-Pedagógico da escola? Não só o PROALFA, como outras avaliações que acontecem.

Há algumas. O projeto da escola só quer melhoria e que o aluno saia sabendo. Então, tem alguns pontos abstratos, falhas, mas que a gente não deixa de dar opinião e questionamento no que deve ser modificado e o não é adequado.

COORDENADORA**1 - Qual é o seu nome?****2 – Há quanto tempo você é coordenadora na escola e na Rede Estadual?**

Na Rede Estadual, há 12 anos e na escola, 8 meses.

3 - Você comentou que trabalhava no Ensino Médio?

No Estado, não temos essa divisão; então, o pedagogo tem que saber de tudo um pouco. Ele não tem que saber o conteúdo particular de uma disciplina, mas tem que saber como entrar numa sala de aula, analisar o conteúdo a ser dado, olhar o plano de curso, observar se a aula do professor alcançou o objetivo, se o material dele está adequado, se a fala dele está adequada, isso em qualquer série. O pedagogo não está na escola para cuidar da disciplina, ele está para cuidar da parte pedagógica, para apoiar o professor, o pai e o aluno, para procurar soluções para a aprendizagem.

4 - Como você organiza seu trabalho como coordenadora na escola?

No início do ano, teve a reunião de planejamento. Faço um calendário pedagógico, faço uma previsão, pego o calendário escolar e faço uma previsão das atividades do ano, tudo o que tem de ser trabalhado, faço uma previsão de algumas coisas por mês, por bimestre, semana de avaliação, período de intervenção pedagógica e falo um pouco da recuperação paralela diária. Assim que diagnosticar o problema, é feita a recuperação. É feito um planejamento do ano letivo nos dias de planejamento.

Quanto ao conteúdo, é seguida a matriz de referência com os conteúdos a serem trabalhados, e as professoras fazem plano de curso anual em cima dessa matriz de referência. Bimestralmente, no conselho de classe, as professoras me dão o relatório do que foi trabalhado e o que não foi trabalhado e o que tem que ser revisto.

5 - Como você orienta os professores da escola e quais elementos são levados em consideração no planejamento das intervenções pedagógicas dos professores?

A partir da avaliação diagnóstica, nós fazemos um mapa para ver onde está a maior dificuldade, e, a partir desses apontamentos, trabalhamos. Sempre indo e voltando com questões contextualizadas. Nada solto, o aluno tem de ter uma sequência, e a avaliação é diária. A questão da intervenção tem que ser diária também. E logo coloquei uma semana de prova e, assim que acaba esta semana de prova, mesmo através da recuperação do bimestre, que tem que ter, foi detectado que o aluno não foi bem, nós voltamos todo o conteúdo e são aplicadas todas as avaliações de novo.

6 - Como é feito o planejamento dos conteúdos com os professores? E o que é levado em consideração?

No planejamento, a primeira coisa, nós refazemos a avaliação diagnóstica para saber o nível em que o aluno está. Depois da avaliação diagnóstica, nós pegamos a matriz de referência, a matriz do PROALFA e assim nós montamos o plano de curso anual, que é revisto bimestralmente.

7 - Qual é o critério para seleção dos professores de alfabetização na escola?

Não sei mesmo. Eu pego 3º, 4º e 5º ano. Como eu vim para escola este ano, já estava estabelecido, por isso eu não sei te falar.

8 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola?

Ele já vem pronto. Já tem todas as matérias. Eu recebi tudo pronto.

9 - As avaliações em larga escala exercem alguma influência sobre o currículo escolar?

Claro que sim. Nós acabamos fazendo o planejamento, trabalhando em cima do que é pedido no PROALFA, porque ele detecta a dificuldade. Como um todo, nós vemos a escola. Nós vamos estar sempre atuando, indo e voltando. Acho ótima a avaliação.

10 - Em sua opinião, existe coerência no que é ensinado na escola e o que é avaliado pelo PROALFA?

Existe sim. Você viu a prova que vai ser aplicada este ano?

Não. [Resposta da pesquisadora] .

Tem um simulado. Existe sim. Tem uma coerência sim. Nós temos uma matriz de referência, trabalhamos o dia a dia, acredito muito.

11 – Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova? Por exemplo. Eles fazem algum tipo de simulado?

Fazem sim. Estão fazendo hoje o simulado.

12 – Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Honestamente, não sei te responder. É meu primeiro ano depois de 8 anos no Ensino Médio. Estou começando a aprender agora. Estou acompanhando os 3º anos. A partir dessa avaliação, posso responder a essa pergunta. Vou ter como estar acompanhando, saber como o meu aluno é aqui e saber como ele foi na avaliação. Então, posso saber direitinho se avalia ou não. No ano que vem, vou ter os parâmetros para dizer se avalia ou não. Hoje não tenho todos os dados. A coordenadora mostrou as fichas e fez comentários; por isso, não transcrevi (é feito um relatório pelos professores) [Observação da pesquisadora].

13 – Como ocorre a divulgação do PROALFA para os coordenadores? Qual é o papel da Superintendência Estadual na divulgação desses resultados?

Primeiro, retirei os resultados pela Internet, conversei com os professores. Posteriormente, houve uma reunião com a equipe de Belo Horizonte, muito boa, que, após mostrar o resultado, deu exemplo de exercícios, como nós trabalharíamos. Teve oficina de manhã, sobre o resultado, foram passadas orientações gerais para todos os professores do 3º ano e supervisão. À tarde, foram oficinas com orientações, foi muito bom. Eu trouxe para a escola, passei para os professores, fizemos algumas oficinas e trabalhamos com o material enviado.

14 – Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças nos trabalhos da coordenação pedagógica?

Também não sei te responder, porque o que eu estou fazendo é um trabalho que eu desenvolvo há muitos anos. O que eu te mostro do trabalho que eu faço aqui já é o meu trabalho mesmo. Então, é aquela coisa, a partir do resultado que vou estar olhando o que vou fazer. O que nós colocamos nos resultados? Tem aluno em intervenção pedagógica, damos a recuperação. Aqui, não tem ninguém no baixo e o intermediário vem chegando ao ideal, não temos então. Caso contrário, estaremos fazendo aula de reforço, aula com a bibliotecária ou qualquer coisa assim. Em intervenção, não tem ninguém aqui do ano anterior.

15 – Como é escolhido o professor para aplicar o PROALFA?

[A entrevistada não soube responder a essa questão.]

16 - Qual é sua avaliação sobre o PROALFA?

Acho que é muito válida a avaliação do PROALFA, porque nos dá uma ideia de como está acontecendo o processo de ensino-aprendizagem. Acho que nós temos muito a caminhar ainda, mas creio que tem de começar de algum lugar. Considero muito

importante o PROALFA. Nós temos que preparar o aluno, ele tem de ser o nosso foco. A minha maior preocupação é a aprendizagem do aluno.

17 - Teria mais algum comentário a fazer?

Porque a família, hoje, está entregando o aluno para a escola, praticamente. Esta questão da família influencia muito, pois tudo o que acontece em casa reflete aqui. E, aqui na escola, nós temos só o pedagogo, nós temos muita questão com o orientador, com psicólogo e acaba que nós temos de fazer um pouco de tudo, sendo que a escola não está preparada para as mudanças sociais. A mãe está indo trabalhar, o filho não tem com quem ficar, ou fica com avó ou com a vizinha. Então, isso tudo reflete na escola. A questão da aprendizagem do aluno [depende] muito do acompanhamento da família. Tanto é que o pai que não vem à escola, eu ligo para a casa, marco hora e converso em particular com ele, com cada um deles. Nas reuniões, são avisos gerais, o que tem que ser falado, pontualidade, e nós passamos as orientações da última reunião, e nós orientamos sobre os estudos. Vejo que a família está despreparada.

A professora apresenta um exemplo de como é feito o relatório da reunião:

Gabriel: falta de atenção, não tem capricho, não realiza atividade sozinho, letra ilegível, a família vem [à escola], pois mandei o bilhete. Eu tenho uma conversa com o pai. Primeira coisa que a professora fez foi o perfil da turma. Isso antes do Conselho de Classe. Como é que está a turma. Exceção de alguns alunos que participam da aula, demonstram interesse, leem textos, trazem livros, caderno, disciplina, fazem deveres de casa. A professora vai colocando o problema que é importante chamar a família. Isso é antes do 1º Conselho de Classe. Aqui eu vou chamando. Aqui é o primeiro Conselho de Classe. Ela já me deu a lista dos que precisam mais. Acabou o 1º bimestre, ela me dá o que ela trabalhou dentro desse planejamento, os alunos que eu tenho que chamar a família.

Como, por exemplo, no perfil do aluno está: é inteligente, lê, copia, interpreta, produz pequenos textos. Então, eu já sei como ele está. Uma visão geral dele. Então, eu vou chamando um por um.

Não produz textos, não faz dever, fala muito, lê, copia, tem dificuldade para interpretar. Eu chamo o pai. São coisas assim que eu preciso para saber do aluno. Isso a professora me passa no 1º bimestre. Aí vêm as avaliações, está aqui também, todas elas são arquivadas. Tudo contextualizado. Eu faço questão. Não está no ideal, mas vai chegar.

18 - E aí nessa avaliação, você faz de acordo com o conteúdo trabalhado e os descritores?

Tem de ter gráfico, tem de ter desenho, tem de ter vários gêneros textuais, senão eu não autorizo a prova. A 1ª prova vem para mim. A prova vem com gêneros textuais, bilhetes, tudo direitinho, tem de ter tabela, desenho... Agora, começa a pastinha do 2º bimestre, que, infelizmente, eu não comecei ainda.

Fazemos um projeto. Primeiro eles estudam a biografia do autor. Depois, vão estudar a obra dele, primeiro apresenta a vida do autor, quando ele nasceu e todo o desenvolvimento. Posteriormente, eles estudam a obra, um livro do autor para fazer um livrinho, um teatrinho ou música. Já coloquei este ano também, não sei se vai

dar certo. E mais o diário que a Roberta está fazendo com a turma do 3º D, só ela que está fazendo, porque está em nível de experiência. Ainda não posso colocar para todo o mundo. Todo dia, eles [os alunos] têm como dever de casa escrever tudo o que aconteceu durante o dia. A professora não corrige o diário, mas todo dia ela observa o que o menino escreveu.

COORDENADORA

1 - Qual é o seu nome?

2 - Qual é a sua formação?

Sou formada em Pedagogia e pós-graduação em Inspeção Escolar.

3 – Há quanto tempo é coordenadora na escola e na Rede Estadual?

Na EE Delfim Moreira, comecei em 2012. Na Rede Estadual, comecei em 2002.

4 - E com alunos do 3º ano?

Iniciei no Ensino Médio e depois com o 9º ano e, nos últimos sete anos, trabalhei com os anos iniciais e agora estou retornando ao 6º ao 9º.

5 - Como você organiza o seu trabalho como coordenadora na escola?

A gente tenta viabilizar o máximo de tempo possível para atender os professores. Estipulamos aqui na escola horário para atendimento aos pais, disponibilizamos o atendimento aos pais e, ao mesmo tempo, disponibilizamos tempo aos professores, para poder tirar dúvidas, auxiliá-los no trabalho aqui na escola.

6 - Como você orienta os professores da escola? Quais elementos são levados em consideração no planejamento das intervenções pedagógicas dos professores?

A orientação com os professores é que sempre tragam bastantes oportunidades para os alunos aprenderem. Oportunidades diversificadas, oportunidades de avaliações também diversas para o aluno manifestar a maneira pela qual aprendeu determinado conteúdo. Essas intervenções são todas focadas para a melhoria da aprendizagem do docente, para viabilizar que esse aprendizado aconteça e não fique distante do aluno.

7 - Como é feito o planejamento dos conteúdos com os professores? E o que é levado em consideração?

Para o planejamento, nós temos as matrizes curriculares que o Estado nos fornece, disponibilizamos para os professores nos anos iniciais as matrizes de todas as disciplinas para que elas estejam dosando todas as habilidades as quais são contempladas nas matrizes ao longo dos bimestres. Nós focamos o planejamento.

8 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores?

Quando entrei na escola, já estava estabelecido quem iria atuar em cada ano. O critério, eu ainda não me familiarizei com ele.

9 - Como é definido o Currículo de alfabetização na escola?

Esse currículo é flexível, é todo embasado dentro do que a Secretaria Estadual propõe, mas ele é flexível dentro da complexidade de cada sala; ele é adaptável ao público que cada sala tem, para facilitar para os alunos.

10 - As avaliações em larga escala exercem alguma influência sobre o currículo escolar?

Sim. Vejo que tem essa preocupação. Existe essa influência. Nós queremos ver se os alunos têm ou não condição de responder à expectativa da avaliação externa. Como as professoras já trabalham com as matrizes, com a matriz de referência da avaliação, nós temos toda essa adaptação e buscamos aproximar isso ao mundo dos alunos.

11- Em sua opinião, existe coerência no que é ensinado na escola e o que é avaliado, por exemplo, no PROALFA?

Acredito que sim. Se você trabalha com a matriz curricular, trabalha também com a matriz de avaliação, pois a matriz de referência de avaliação do PROALFA é retirada da matriz curricular. Se você trabalha com a matriz, você está coerente com a matriz de referência da avaliação. A matriz curricular são os cadernos do CEALE.

12 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos como, por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Eles fizeram, no dia 14, um simulado fornecido pela equipe do ATC da Superintendência. Vamos ter uma reunião no dia 28, para trabalhar o mapa de resultado da escola. Estamos com outro “simuladinho” aguardando, porque nós vamos trabalhar aqueles descritores que foram de baixo acerto pelos alunos. O que está faltando para esses meninos lerem, adquirirem prontidão em determinadas habilidades? É importante a aplicação deste simulado para as crianças se familiarizarem com o vocabulário que a prova contempla. Muitas vezes, o professor pode preparar uma atividade, mas o vocabulário do PROALFA é diferente. É importante os alunos terem o contato com essa forma de avaliação de múltipla escolha e de vocabulário. É interessante terem essa experiência para não chegarem “crus” na hora da prova.

13 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Vejo que ele tem como mensurar isso, porque é uma prova de reconhecimento de gêneros textuais, de interpretação implícita e explícita de texto. Se o aluno não for alfabetizado e letrado, não tem condição de desenvolver bem a prova, porque tem a

parte puramente de alfabetização de reconhecimento de letras e de signos linguísticos, mas tem também a parte que demonstra que [ele] interpreta e entende o que está no texto.

14 - Ao analisar o caderno de resultados do PROALFA, você acha que os dados coincidem com o desempenho do aluno em sala de aula?

Acredito que sim. Nos anos em que trabalhei aqui, até agora, ainda não consegui ver isso com as professoras, mas nos anos em que trabalhei em outras escolas, observei que é um retrato fiel. O menino que está com baixo desempenho, realmente, é uma criança que está na sala também com baixo desempenho.

15 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para os coordenadores? Qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?

Os cadernos do PROALFA foram divulgados pelos analistas aqui na escola, mas eu, enquanto coordenadora, acho necessário fazermos um estudo mais profundo dos cadernos, da escala de proficiência, porque temos ainda muita dificuldade de interpretação. É repassado para nós, mas eu gostaria que tivesse um papel mais atuante da SER, no sentido de capacitar o entendimento dos coordenadores para que sejamos multiplicadores da escola desse conhecimento.

16 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças nos trabalhos da coordenação pedagógica da escola? Por quê? E se têm provocado, quais são as mudanças?

Hoje, nós não podemos pensar em não trabalhar com intervenção pedagógica. Toda essa proposta do PROALFA de reconhecer as habilidades, de tentar sanar dificuldades e de trabalhar com intervenção, que é o PIP, não tem como deixar de lado. Hoje, os resultados do PROALFA influenciam, altamente, a nossa rotina de trabalho.

17 - Como é escolhido o professor para aplicar a prova na escola?

Eu ainda não passei pelo processo do PROALFA aqui na escola. Não sei o critério que será utilizado aqui. Acredito que não seja o professor regente, porque, na outra escola, foram outros professores que aplicaram a prova.

18 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

Acredito muito nas avaliações externas. A ideia é válida. Só que, muitas vezes, a avaliação externa é mal interpretada. Seria bom se todo mundo pudesse fazer uma avaliação externa. Só somaria. Seria um diagnóstico do trabalho profissional com reflexo nas crianças. O professor ter, a partir dos resultados, um retorno do que ele faz. Isso reverteria a favor dele. Agora, se todo profissional encarar a avaliação externa como vigia do seu trabalho, como mais uma coisa que tem de fazer, realmente, essa proposta toda é árdua. Acaba caindo por terra.

COORDENADORA

1 - Qual é o seu nome?

2 – Há quanto tempo você é coordenadora na escola e na Rede Estadual?

Na Rede Estadual, há 4 anos. Na escola, há 15 dias.

3 - Qual é sua formação?

Sou formada em Pedagogia com Supervisão Escolar e fiz pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar.

4 - Como você organiza seu trabalho como coordenadora?

Primeiro, faço um diagnóstico da escola, vejo a demanda dos professores. A partir da demanda, começo a organizar meu trabalho.

5 - Como você orienta os professores da escola e quais os elementos são levados em consideração no planejamento das intervenções pedagógicas dos professores?

Proponho que os professores façam o máximo para contextualizar o conteúdo trabalhado de acordo com a realidade dos alunos. Dessa forma, procurar fixar mais o conteúdo e também, quando necessário, trabalhar de forma interdisciplinar. Não tem condição, com 5 aulas por dia, o aluno ler 5 textos diferentes. Se ele não tem o hábito de estudo e não tem hábito de leitura, não haverá fixação. Quando há possibilidade, tento interagir na interdisciplinaridade; proponho, pelo menos, durante o ano, um projeto de interdisciplinaridade.

6 - Como é feito o planejamento dos conteúdos com os professores e o que é levado em consideração?

Primeiro, é levar em consideração o CBC, que é Conteúdo Básico Comum. A partir do CBC, eles vão agregando outros tipos de conteúdo que possam aprimorar o conhecimento dos alunos.

7 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola?

Levando em conta o CBC.

8 - As avaliações em larga escala exercem alguma influência sobre o currículo escolar?

Sim. Querendo ou não, o professor tem de contextualizar o conhecimento para que, na hora da avaliação, o aluno consiga fazer essa migração do conhecimento para o letramento e vice-versa.

9 - Em sua opinião, existe coerência no que é ensinado pela escola e o que é avaliado pelo PROALFA?

A partir do momento em que as avaliações estão sendo sistêmicas, sim. Antes não. O professor dava um conteúdo na sala e depois vinham as avaliações. Comentavam “Ah! Esse conteúdo é difícil”, “Essa avaliação é difícil”. Agora, há uma coerência no que é ensinado na sala e o que é cobrado [dos alunos] pelas avaliações externas.

10 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum simulado?

Tem o simulado sim, mas a orientação dada aos professores é que toda a formatação das atividades de sala de aula seja semelhante à formatação do PROALFA ou das avaliações externas, porque os alunos, realmente, se interagem do que é cobrado e como é feito na proposta do letramento, porque nem sempre é cobrado nas atividades.

11 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Ou seja, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Quando se faz a análise dos meninos que, realmente, despontam a escala de 500 é coerente; contudo, há muitos daqueles que, por ser prova de marcar “x”, vão também pela sorte. Então é 50 e 50%.

12 - Ao analisar o caderno de resultados do PROALFA, você acha que os dados coincidem com o desempenho do aluno em sala de aula?

É como eu disse, 50%.

13 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para os coordenadores? Qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?

Geralmente, os resultados são passados para a Superintendência pelo CAEd. Posteriormente, Superintendência passa para nós em uma reunião para divulgação e análise dos resultados. Depois, passamos para os professores.

14 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças no trabalho da coordenação pedagógica? Por quê? Se tem provocado, quais são as mudanças?

Como nosso trabalho é focado na CBC e nas avaliações externas, acaba fazendo, realmente, uma nova direção. Existe uma proposta de um novo olhar sobre os conteúdos por parte do professor, para que não haja divergências no que é ensinado na sala de aula e o que é cobrado nas avaliações.

15 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

Vejo que tem um lado básico, tem algumas fases ainda para que alguns acertos sejam feitos. É uma avaliação que existe há algum tempo, mas agora é que os professores estão, realmente, tomando conhecimento. Estamos lendo sobre o assunto, estamos tentando fazer os módulos, toda leitura do que é cobrado do PROALFA e todo o estudo com o PROALFA. Creio que, daqui a mais uns cinco anos, o PROALFA terá o resultado esperado tanto pelo Estado quanto por nós.

PROFESSOR DO 3º ANO**1- Qual é o seu nome?****2 - Qual sua formação?**

Curso Normal Superior completo e estou cursando o Curso de Gestão Educacional.

3 – Há quanto tempo você trabalha com alunos do 3º ano?

Comecei com alunos do 3º ano este ano. Não tenho muito tempo com alunos do 3º ano.

4 – Há quanto tempo trabalha com turmas de alfabetização?

Comecei este ano.

5 - Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Em que se baseia esse planejamento?

Nós usamos as matrizes. Lemos tudo. Baseamos o nosso planejamento em cima de tudo que é apresentado nas matrizes.

6 - O planejamento é feito em conjunto com os outros professores?

O planejamento do 3º ano é feito em cima das matrizes. Nós lemos, discutimos e fazemos o planejamento, não em conjunto, mas de forma coletiva.

7 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Sim, a Superintendência manda o simulado.

8 - Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Como a prova do PROALFA é em cima dos descritores, nós temos que trabalhar em sala de aula com base nos descritores.

9 - Você teve alguma participação na aplicação da prova e na organização da turma na aplicação da prova do PROALFA?

Quem aplica a prova não sou eu, porque sou professor regente. Quem aplica a prova é outro professor.

10 - Você percebeu alguma alteração no comportamento dos alunos antes e após a aplicação da avaliação?

Com certeza. Falando em prova, eles ficam agitados sim. Independentemente de ser PROALFA ou qualquer tipo de prova.

11 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Sinceridade não avalia nada não. Isso é para o governo saber os números. O governo quer saber números, não quer saber se os alunos estão lendo ou se estão escrevendo.

12 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotados no PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?

A respeito da proficiência, não sei te falar muita coisa. Sobre o padrão de desempenho, é o seguinte: na sala de aula, nós avaliamos o aluno sim. No dia a dia, avaliamos o caderno, a disciplina, as provas e as atividades. Nós conseguimos falar quem está abaixo, quem está no nível recomendável e quem está no intermediário. Na prova do PROALFA, é complicado, porque é uma prova muito extensa, as questões são muito difíceis para eles. Não condiz muito no dia a dia da sala de aula. Eu até estou corrigindo agora simulados mais recentes que houve esta semana e não estou muito satisfeita com o que tenho visto não.

13 - Os alunos não se enquadram naquilo que você esperava?

Acho que as provas são muito complexas, e os textos muito grandes para eles. Nós trabalhamos textos e interpretação de textos. Estou vendo que as questões estão muito complicadas para eles. Eles são muito pequenininhos. Essas provas deviam ser formuladas melhor. Acredito que a pessoa que fez a prova nunca entrou em uma sala de aula de uma escola pública para saber se, realmente, as crianças vão ter capacidade para responder o que está sendo perguntado. Na hora da prova, a criança fica diferente, ela se assusta e isso é normal. É uma prova extensa, com duas horas de duração, cansativa, com textos grandes e a criança tem que ler tudo sozinha. Essa avaliação deixa um pouco a desejar. Acho que a proficiência seja isso, a prova vai avaliar quanto que a criança acertou. Acho que proficiência é determinada pela quantidade de questões que ela acertou. São 29 questões. Acredito que eles dividem essas questões em questões fáceis, difíceis e intermediárias. Eu olhei que as fáceis eles acertaram todas. As mais ou menos eles também foram mais ou menos e as difíceis eles já não foram tão bem. Acho que essa prova é muito complexa para eles, muito extensa. Acho que não avalia nada.

Poderia ser feita de outra forma. Ela poderia ser distribuída durante o ano. O Estado exige tanto. Ele quer que nós trabalhemos em cima dos descritores e das matrizes, mas não é fácil fazer atividades com base nas matrizes, nós temos muita dificuldade. O governo, simplesmente, não manda material suficiente. Existem tipos de textos que têm vários descritores. Eu trabalho um texto de um jeito e, na prova, é cobrado de outra forma. Eu uso um descritor no texto e, na prova do PROALFA, faz a outra pergunta. Então, tudo fica meio confuso, o governo cobra uma coisa, mas não tem o recurso completo para nós. Os cursos são oferecidos uma vez por ano, que não é curso, é uma reunião para passar a meta da escola e o que o governo quer, porém não trazem uma forma de trabalhar. Os livros didáticos, por exemplo, não são todos voltados para os descritores ainda. Nós fizemos a escolha agora e procuramos aqueles livros que tinham mais gêneros textuais diferentes, pois é isso que o Estado cobra. Ele quer que o menino saiba o que é um bilhete, o que é uma carta, o que é uma propaganda, o que é um anúncio. Então, nós trabalhamos assim, mostramos o que é um anúncio e o que é um bilhete. Na hora da prova do PROALFA, nem eu mesma entendo. Acho que o Estado cobra muito e ensina pouco para nós. Ele quer números e quer que nos viremos. Quer que ensinemos o menino. Não concordo muito não.

14 - Quando e como são divulgados os resultados na sua escola?

Os resultados são divulgados no ano seguinte. Saem pela Internet e, depois, acontece uma reunião com o PIP. É passada a proficiência da escola e a meta do governo: quanto que a escola atingiu e quanto que o Estado quer que a escola atinja.

15 - A Superintendência ou a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos?

Então é nessa reunião do PIP que a discussão é feita e são mostrados os resultados. Eles falam “mais e mais” como é que tem que ser trabalhado para melhorar a proficiência da escola no ano seguinte.

16 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

Para mim, essa prova não avalia o grau de alfabetização do aluno, porque é uma prova extensa, cansativa e com textos muito grandes. A criança fica nervosa. Não posso dizer que não adianta para nada. Adianta sim, mas deveria ter uma atenção especial. Acho que deixa muito a desejar. Acho que essa prova não é muito companheira da sala de aula. Na sala de aula, o aluno tem um bom desenvolvimento, o aluno que lê, que entende e escreve direitinho, ele é um ótimo aluno. Mas, por algum momento, naquela prova ali, errou por nervosismo, porque não estava bem naquele dia. Ele pode ser considerado um aluno que não está alfabetizado. Eu fico assim pensando a respeito. Eu tenho minhas dúvidas ainda.

17 - O professor que trabalha na escola e teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Ouçõ falar que sim. Parece que é o 14º salário; por isso, todo mundo se desempenha. Nós ficamos preocupados. Antes da prova, aplicamos esse simulado e

trabalhamos com provas anteriores. Também buscamos mostrar que fazemos nosso trabalho. A prova, infelizmente, não quer ver isso, quer que a criança aprenda de qualquer forma. Existe essa gratificação, mas eu não sei te falar quanto, é um prêmio de produtividade.

18 - Teria algum outro comentário a fazer?

Acho que já falei sobre a prova. A minha opinião é sempre a mesma, como já falei anteriormente. Prova é isso mesmo, apesar de eu estar há pouco tempo no 3º ano, sempre ouvi falar dessas provas do governo. Como eu já tinha visto algumas, mesmo não estando no 3º ano. Eu lecionava em outras turmas e sempre trabalhei com descritores; então, tenho uma noção. A minha opinião não é só de agora, não é só porque estou no 3º ano. Eu vi como é o PROALFA. A minha tristeza, o que mais me comove é que o governo vê essas crianças como números. Não vê como criança, que mora lá na favela, que a mãe trabalha o dia inteiro, que lutamos para ensinar o menino, que a mãe não dá uma assistência, que você chama a mãe e ela não retorna. O governo não vê isso. O governo quer saber de número. Quantos estão lendo. Trata as crianças como números. Não é de hoje, é de muitos anos. Na televisão, o governo mostra aquelas crianças lindas. Eu não concordo com isso. Não tem conhecimento quem é o aluno tal. São números, não são crianças, isso eu não concordo. Minha vontade é de chegar para o governante e dizer que meus alunos não são números, são seres humanos.

19 - Fale a respeito do planejamento.

No começo do ano, nós temos de fazer uma prova diagnóstica para ver o que as crianças apreenderam no ano anterior e para saber quem está nos desempenhos baixo, intermediário e recomendável. Passamos tudo para a supervisora. Vamos tentando trabalhar na medida do possível. Temos que seguir nosso roteiro, nosso plano de aula e a matriz de referência. Fazemos o possível para melhorar o desempenho dos meninos. Não é fácil. Se o governo cobra que o professor tem que trabalhar os descritores desde o 1º ano, porque alguns alunos chegam ao 3º ano sem saber nada? No 3º ano, o professor começa a mostrar para as crianças que os gêneros textuais existem. A meta do governo é mostrar os descritores, os gêneros textuais estão incluídos neles, a criança acha aquilo tudo um bicho de sete cabeças. Na hora da prova do PROALFA, a criança não vai saber nunca responder uma questão. Se o Estado cobra que [o professor] tem que trabalhar as matrizes, isso tem de ser trabalhado desde o 1º ano, não é deixar chegar no 3º, 4º ou 5º para o professor mostrar. Acontece muito isso. Pelas provas diagnósticas do início do ano, conseguimos ver o aluno que aprendeu e o aluno que não aprendeu. Não estou dizendo que os professores não trabalham, não é isso, mas o professor não trabalhou o necessário para o aluno poder aprender. Claro que existem casos em que a criança não vai aprender mesmo.

O governo se esquece de que a família é o 1º grupo em que a criança se insere. Ela cresce, faz parte da família. A família tem por obrigação e dever dar educação, respeito. A educação escolar é o 2º grupo em que a criança vai se inserir que é a escola. Então, o professor tem a obrigação e o dever de ensinar. Como o professor vai ter a paciência, o amor, a dedicação de ensinar uma criança que não tem respeito e educação? Então, o governo se esquece de que a família também é

importante na vida escolar da criança. Falta um pouco de atenção a isto. A própria mãe deixa a cargo da escola e da professora a função de educar o menino. Isso é muito triste para a vida do professor, porque o professor absorve isso tudo, já que o menino tem que aprender e ele não aprende, porque a mãe não dá uma assistência. E o que acontece? A proficiência cai, o padrão de desempenho da escola fica ruim. É muito triste.

PROFESSORA DO 3º ANO

1 - Qual é o seu nome?

2 - Qual é a sua formação?

Sou formada em Pedagogia.

3 - Há quanto tempo você trabalha com alunos do 3º ano?

Nesta escola, estou há 3 anos. Tenho 8 anos de Estado, sempre trabalhei com alfabetização, exceção de um ano em que trabalhei com 5º ano.

4 - Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula? Em que se baseia esse planejamento?

Nós nos baseamos no Projeto Político-Pedagógico da escola e é feito em conjunto com os outros professores. Temos a proposta que a supervisora traz para nós. Nós avaliamos o que pode ser usado na turma. Primeiro, sondamos como estão os alunos para [depois] montarmos o planejamento de acordo com a nossa turma.

5 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

O Estado mesmo manda um simulado. Nós fizemos um agora no início de agosto e nós trabalhamos de acordo com as questões que caem no PROALFA. Trabalhamos vários gêneros textuais e sílabas o ano inteiro e desde o 1º ano. Próximo ao dia da prova, fazemos questões mais direcionadas para alcançarmos um bom resultado.

6 - Há uma relação entre o que avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Como havia dito, a respeito do PROALFA, considero que as questões são bem dentro do que nós trabalhamos. Já estamos mudando a forma de trabalhar, hoje em dia, trabalhamos mais com gêneros textuais. Trabalhamos mais dentro das questões que têm no PROALFA, mas não preocupados só com ele. Preocupamos se o aluno está alcançando o objetivo.

7 - Você teve alguma participação na organização da turma na aplicação do PROALFA?

No dia da prova, nós não temos contato com os nossos alunos. Nós não aplicamos a prova, vamos para outras turmas, e os professores de outros anos é que vêm para a nossa turma.

8 - Você percebeu alguma alteração no comportamento dos alunos antes e após a aplicação da prova do PROALFA?

Acredito que não, mas eles ficam muito ansiosos no dia da aplicação. Depois nem tanto, no dia eles ficam ansiosos, acho que todos nós somos ansiosos com avaliação.

9 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Acho que não. Os resultados podem ser camuflados, sei que tem professores que ajudam mais no dia da prova. Existem alunos bons que, no dia da prova, por algum motivo, não foram bem. Tem alunos bons meus que não foram bem por algum motivo. Nós trabalhamos com ciclo, então é todo um processo; não é somente aquela prova que vai estar avaliando.

10 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotados no PROALFA? Se conhece, considera fácil identificar seus alunos neles?

Confesso que acho meio confusas aquelas tabelas, mas sempre estamos estudando e avaliando aquilo tudo. No ano passado, eu estava no 3º ano aqui e meus alunos foram bem; acho que nenhum teve baixo rendimento. Acho que nós avaliamos e dá para enquadrar a questão da defasagem para a gente estar trabalhando. Considero que dá para enquadrar o aluno sim.

11 - Como e quando são divulgados os resultados em sua escola?

São feitas reuniões pedagógicas na escola e a Secretaria de Estado tem cursos e oficinas. Teve uma no início do ano. Estamos avaliando, analisando e fazendo oficinas para aprender a lidar com as dificuldades.

12 - A Superintendência e a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos?

Conforme havia dito, reuniões pedagógicas voltadas para isso. A Secretaria também tem **oficinas** para poder dar atividades diferenciadas para nós trabalharmos.

13 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

Como já havia dito desde o início, acho que não avalia totalmente, porque nós estamos em um processo de ciclo. É uma caminhada desde o início do ano. Não é

só naquele dia que está avaliando, porque, às vezes, acontece de o aluno não estar bem e ter ido mal na prova. De uma forma geral, pode-se dizer que avalia o aluno, pois está avaliando o final do processo, aquele bloco até o 3º ano. Assim, há casos e casos. Considero um pouco complicado falar que somente o PROALFA está avaliando tudo e que eles vão bem.

14 - O professor que trabalha em escola que teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

O Estado paga o chamado 14º salário. Acho que a escola está virando uma empresa, trabalhamos por produtividade. O aluno rendeu, ganhamos, se não... Por isso, eu digo que, na época de prova, até o pessoal trabalha muito, aplicando vários simulados. Estamos trabalhando agora com números. Os alunos agora viraram números. A escola virou empresa. Eu acho que a função não deveria ser essa, mas, infelizmente, é o que está sendo.

15 - Teria algum outro comentário a fazer?

Acho que a questão dessa avaliação deveria ser repensada. Buscar outra forma de estar avaliando. A escola não é empresa. Ela lida com pessoas em um processo de aprendizagem. Não são os números que vão avaliar o trabalho do professor e o aprendizado do aluno. Acredito que tem de repensar uma outra forma de estar avaliando e trabalhando com os alunos.

Não considero de todo ruim essas provas. Tiramos proveito de tudo na vida, então do PROALFA também. Aplicamos uma prova na turma e vimos que, por exemplo, a maioria dos alunos erraram a questão 2, que é indicar letras do alfabeto. Então, ao analisarmos o gráfico e vimos que o aluno não teve um bom rendimento, então será com esse conteúdo que teremos que trabalhar mais. Acho interessante isso, só por esse lado e não na questão da avaliação. Não acho interessante o processo e a preocupação com os números, só acho conveniente na questão de podermos perceber a defasagem da turma. É só isso de interessante que eu tiro de proveito. Só o aspecto pedagógico da avaliação.

ESCOLA 4

GESTOR

1 - Qual é o seu nome?

2 - Qual é a sua formação?

História.

3 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para o gestor? E qual é o papel da Superintendência Estadual nessa divulgação?

Os resultados vêm junto com a equipe pedagógica da Superintendência.

4 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças na gestão da escola?

Acredito que sim. Tenho que ficar atento, porque, em função dos resultados ruins que temos obtido no PROALFA, a nossa escola tem sido alvo de maior atenção por parte da Superintendência. Chegam muitos ofícios e *e-mails*. Há um cuidado maior da Superintendência com a escola pelo fato de ela ter tido esses resultados ruins em relação ao PROALFA. A gestão acaba dando prioridades a situações que envolvam essa avaliação. Você tem que realmente eleger prioridades e dentre essas prioridades é a questão da alfabetização. Nossa prioridade é o Ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano. Então, a avaliação provoca uma mudança sim.

5 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores na escola?

Segue o critério estabelecido pela Superintendência. Internamente, nós podemos até discutir com os professores, mas o governo regulamenta através de resoluções a seleção de professores. Então, vem muito em função dessa seleção. Internamente, a gente procura, por exemplo, aquele professor que já é efetivo e que já escolhe a série, aquele professor que já tem mais tempo de escola. Estamos procurando agora aliar também o perfil. Não seja também só uma questão de escolha daquele professor. Muitas vezes, o professor escolhe aquela sala que tenha menos problema. Às vezes, não é aquela sala para a qual ele tenha o melhor perfil. Procuramos conciliar os critérios da Secretaria com os nossos, buscando levar em conta o perfil e a formação desses profissionais.

6 - Como é escolhido o professor para aplicar o PROALFA na escola?

Também é de acordo com os critérios que já vêm pré-estabelecidos, não pode ser o professor da turma, é uma sequência de critérios e, entre os professores, são escolhidos os que já tenham tido experiência, já tenham aplicado a prova.

7 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova do PROALFA? Eles fazem algum tipo de simulado antes da prova?

Não é de meu conhecimento. Como eu disse, estou há pouco tempo na escola. Da gestão passada eu não sei informar, mas acredito que não. Simulado, eu não me recordo, eu trabalhava em turno diferente.

8 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola? Os resultados do PROALFA exercem alguma influência no currículo?

O currículo é decidido com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na LDB e na legislação vigente. Internamente, ele é feito através de reuniões com a comunidade Escolar, reuniões pedagógicas e do colegiado. Procuramos elaborar esse currículo atendendo às orientações e regulamentações da Superintendência, à legislação, à Lei de Diretrizes e Bases, às orientações curriculares nacionais e, de maneira democrática, ouvindo toda a comunidade escolar.

9 - Na sua opinião, existe coerência no que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado na escola?

Essa é uma questão de que eu estou tomando conhecimento agora.

10 - Existe uma divulgação do resultado do PROALFA para os pais? Como ela é feita?

Essa é uma questão que, se não está sendo feita, temos que providenciar. É importantíssimo dar ciência aos pais dos resultados e [informar] que os filhos deles estão sendo avaliados. Então, a escola procura ter contato com os pais. Acredito que a direção passada fazia esse tipo de divulgação. Eu, por não trabalhar com os anos iniciais, não participava. Não tenho conhecimento, mas, pelas conversas que nós tivemos com os professores, dizem que divulgam. Este ano, nós já estamos com essa questão bem definida, nós vamos chamar os pais e discutir o assunto, a fim de buscar o que podemos fazer para melhorar.

11 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA? O que você tem de conhecimento da avaliação.

Acho importante todo o processo de avaliação que não seja para ranquear, classificar ou para punir. Acho importante todo processo avaliativo que vier para indicar os problemas e apontar os caminhos. Pelo pouco conhecimento que eu tenho, estou iniciando nessa área de alfabetização, eu acho importante. Também concordo com a forma com que está sendo organizado, por ciclos. São os três primeiros anos dedicados à alfabetização e, ao final desses ciclos, você avalia para ver o nível de alfabetização que ele conseguiu. Acho que é por aí. Tenho conhecimento de um aluno que foi reprovado 4 vezes no 1º ano do Ensino Fundamental e desistiu da escola. Fracasso escolar já era nas séries iniciais, já no 1º ano de escolaridade do aluno, já se sentia desestimulado e fracassado escolarmente. Acho que esse processo onde se amplia e dá mais tempo para desenvolver é correto.

12 - Em que medida a avaliação em larga escala influencia o Projeto Político-Pedagógico da escola?

Influencia de maneira direta e decisiva. A avaliação, apesar de ser um tema polêmico e difícil de tratar em educação, é um processo indispensável. Em qualquer escola, em qualquer projeto que queira ter sucesso, principalmente na relação ensino/aprendizagem, tem que passar por avaliações. A avaliação é que vai diagnosticar se o caminho que está sendo trilhado está correto, se não está correto ou se precisa de ajustes. A avaliação é que vai dar essa condição. Se vamos manter, readequar, rever ou refazer o Projeto Pedagógico, isso dependerá dos processos avaliativos que nós temos de fazer permanentemente.

13 - Você teria mais alguma colocação sobre o PROALFA?

Só fazer esse destaque que eu agora estou lidando mais de perto. Estou começando a estudar e me inteirar mais. É uma necessidade do gestor numa escola que atende aos anos iniciais onde os alunos vão fazer uma prova.

COORDENADORA**1 - Qual é o seu nome?****2 – Há quanto tempo você é coordenadora na escola e na Rede Estadual?**

Entre para a supervisão pedagógica aqui na escola o ano passado. Foi aí que comecei a atuar como supervisora. Não trabalhei em outro lugar como supervisora, só como professora. Comecei minha carreira de coordenadora no ano passado.

3 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para as coordenadoras?

É enviado para nós um *e-mail* com *login/senha* para nós entrarmos no SIMAVE. Lá, tem o gráfico da nossa escola, os alunos com seus desempenhos, baixo, intermediário e alto. Enviam um caderno de resultados para a escola. Assim, tomamos conhecimento do resultado do PROALFA.

4 - Qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nesta divulgação?

Eles ajudam a nossa escola, porque nós somos uma escola estratégica. Nós somos uma escola que tem muitos alunos no nível intermediário. A Superintendência convidou diretores e supervisores para uma reunião na Superintendência quando comentou com a escola os pontos principais para agirmos com nossos alunos, na busca de ajudarmos esses alunos para conseguir aumentar esse nível de desempenho da escola. A Superintendência atua por meio do PIP, o curso de capacitação para supervisoras e as professoras do 3º ano para trabalhar com intervenção pedagógica.

5 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudança nos trabalhos da coordenação pedagógica na escola?

Tem. Não que nós trabalhamos em função de PROALFA, mas o PROALFA abrange os descritores, as competências que a gente tem de trabalhar nesse ciclo de alfabetização. Então, atinge nosso trabalho sim. Nós direcionamos o nosso trabalho para atingir os descritores, para atingir as competências; então, temos que reavaliar nosso currículo mesmo, trabalhar junto com as professoras para não sair do foco.

6 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores aqui na escola do 1º ao 3º ano?

O critério para a escolha dos professores foi o mesmo, efetivos e efetivados são os prioritários, os que escolhem primeiro. No 3º ano, as professoras ficaram meio que amedrontadas de pegar, então ficou vago. Os dois 3º anos e o 4º ano ficaram sem professores. Então, o critério foi o mesmo, as professoras designadas por ordem de prioridade. Não teve muito o perfil. Agora, nós estamos trabalhando juntas, supervisão, direção e professores, para atingir o mesmo perfil. Não podemos usar esse critério aqui. Nós não escolhemos [os professores] de acordo com o perfil.

7 - Como é escolhido o professor para aplicar a prova do PROALFA?

No ano passado, em que eu participei do PROALFA, foram escolhidos os professores que já haviam atuado [no Programa]. Já tinham capacitação e fizeram uma nova capacitação. São professores que já estavam acostumados a aplicar provas do PROALFA. Foi esse critério que usaram.

8 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova do PROALFA? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Temos vários simulados. Pegamos provas passadas do PROALFA e montamos também algumas questões parecidas, de acordo com o PROALFA. Trabalhamos com os gêneros textuais, montamos perguntas e aplicamos exercícios diários para os alunos dentro de sala de aula.

9 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola? O resultado do PROALFA exerce alguma influência no currículo?

Exerce sim, porque o PROALFA é como um diagnóstico que temos dos nossos alunos, porém os alunos que fizeram o PROALFA no ano passado este ano estão no 4º ano ou estão repetindo o 3º ano. Para nós, fica fácil observar os que estão repetindo. Os que entram para o 3º ano, fazemos um diagnóstico deles, mas o currículo é em cima disso mesmo. O PROALFA abrange os descritores do ciclo de alfabetização e serve de base para montarmos um currículo de alfabetização.

10 - Em sua opinião, existe coerência no que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado pela escola?

Antes, eu confesso que já fui corretora de PROALFA, era um pouco fora da realidade do trabalho feito em escola. O trabalho da escola mudou muito. Acho o

PROALFA atualizado. O estilo de ensino diferente. Vários gêneros textuais são trabalhados desde o 1º ano, isso é um ganho. Acredito que, antigamente, eram mais esses “textinhos”, não tínhamos notícias, bilhetes, nada disso. Não eram muito trabalhados. Podia até ser trabalhado, mas era pouco. Agora não. Nós direcionamos o ensino em cima desta variedade textual. Acho isso legal. Tem coerência hoje, afirmo que este ano e o ano passado têm coerência com o nosso trabalho com o PROALFA. Não que nós só trabalhamos em nível de PROALFA, eu acho uma proposta boa para a escola seguir.

11 - Ao analisar o caderno de dados do PROALFA, você acha que os dados coincidem com o desempenho dos alunos em sala de aula?

Coincidem sim.

12 - Dá para você reconhecer determinados alunos?

Dá sim. Há alguns que são bons em sala de aula, mas só de falar que é uma prova e que estão sendo avaliados, às vezes, seus desempenhos caem, mas caem pouquinho. Não é uma queda considerável. Acho que tem coerência sim. Com o resultado do PROALFA, a gente sabe, direitinho, quem tem mais dificuldade e os que não têm.

13 - Qual é sua avaliação sobre o PROALFA?

Gosto da proposta do PROALFA. Só não gosto da cobrança em cima do profissional. Nós, aqui na escola, começamos um trabalho lá no 1º ano. Queremos alfabetizar todos os alunos para que cheguem ao 3º ano alfabetizados. O nosso trabalho está sendo em conjunto com o 1º, 2º e 3º anos. Então, nosso trabalho é em conjunto para ver se nós conseguimos aumentar nosso índice de desempenho no PROALFA. A professora do 3º ano é muito penalizada por causa de um único resultado. Gosto do PROALFA, acho a prova muito bem elaborada e abrange bem a alfabetização. Teria que mudar, nesse sentido, a cobrança, porque o profissional não faz milagre num ano só. Depende muito da comunidade em que está inserida na nossa escola. Eu trabalhei numa escola que é “top” no PROALFA, onde os pais participam, os alunos dão retorno bom. Aqui, por mais que queiramos trabalhar, a família está ausente, isto influencia no resultado do PROALFA. O professor é penalizado por estar nessa escola. O PROALFA é uma prova boa. Esse tipo de avaliação tem de ser feita para nós sabermos o nível de nossos alunos, porém, alguns aspectos precisam ser levados em consideração.

14 - Você tem mais algum comentário sobre o PROALFA?

Não. Acho que poderia só rever esse tipo de avaliações do profissional. Dar um maior suporte de capacitação. A Superintendência dá suporte para nós. Precisamos de contato com quem elabora, qual é o objetivo, o que nós temos que alcançar. Não só o certo e errado das questões. Deveria ter um curso de capacitação dos professores desde o 1º ano, como é formulada e como é feita. Precisaríamos de mais cursos, para chegarmos ao ponto de atingir o desempenho que o PROALFA deseja. Precisamos de capacitação para saber alguns aspectos da correção, pois o aluno, ao cometer determinado erro, é indício que formulou determinada hipótese.

Em termos gerais, gosto da avaliação e acho que tem de ser feita. Abrange todos os aspectos que nós temos que trabalhar em sala de aula. Eu concordo com o PROALFA, eu gosto. E, na nossa escola, nós o adotamos mesmo como um fio condutor para seguirmos e atingirmos nosso objetivo.

PROFESSORA DO 3º ANO

1 - Qual é o seu nome?

2 - Há quanto tempo você trabalha com alunos do 3º ano?

Há 12 meses.

3 - Você teve alguma participação na aplicação da prova e na organização da turma no dia da aplicação da prova do PROALFA?

Não.

4 - Você percebeu alguma alteração no comportamento dos alunos antes e após a aplicação da avaliação?

Antes da aplicação, eu não percebi nada. Depois da aplicação, percebi que as crianças estavam felizes, porque a escola ofereceu um lanche diferente para eles. Foi só isso que percebi.

5 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

É um pouco difícil responder isso. Existem outras escolas em que eu já trabalhei que enfocam aquela abordagem repetitiva do PROALFA. Há um treinamento para a criança fazer a prova. Então, fica difícil você avaliar se a criança está alfabetizada. Quando se trabalha direto com questões repetitivas, não é possível seguir um livro, seguir uma matéria; é preciso interromper seu trabalho para ficar naquela coisa repetitiva do PROALFA. Então, acho que não avalia se a criança está mesmo alfabetizada.

6 - No caso da escola aqui, acontece de forma diferente?

Aqui, eu, como professora, estou agindo de forma diferente. Estou entrando com as coisas do PROALFA sim, mas eu não deixo de trabalhar aquilo que requer do aluno de 3º ano, e de acordo com a possibilidade dele. Se vejo que o aluno tem possibilidade de avançar, assim o faço. Não vou deixá-lo parado por causa do PROALFA.

7 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotados no PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?

Conheço, mas não acho fácil enquadrar os meus alunos. Trabalho em uma escola onde meus alunos são carentes. A alfabetização depende muito de casa, eu trabalho com crianças muito carentes, tem criança que não tem nada para ler em casa e não tem acesso a nada. São crianças muito pobres.

8 - Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Há, sim, uma relação entre o que é ensinado na sala e o que é cobrado pelo PROALFA. O PROALFA requer interpretação, são textos curtos, requer que a criança reconheça e diferencie letras de números. Então, acho que há uma relação entre o que é ensinado e o que é avaliado.

9 - Quando e como são divulgados os resultados do PROALFA na sua escola?

A prova é em setembro. Em outubro, nós mandamos aquele gráfico para a Secretaria, vem o resultado para sabermos onde ficou o nosso gráfico e se atingiu ou não a meta. A data exata em que manda para a escola não sei qual é e, pelo fato de eu ser novata, não tenho esses acessos ainda.

10 - Como são divulgados esses resultados?

O supervisor mostra para nós como cada turma ficou e apresenta o gráfico do índice da escola.

11 - A Secretaria de Educação ou a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos?

Em particular não, mas no geral sim. Inclusive, nós tivemos um curso este ano, todo ano tem um curso. Em 2011, participei de um curso de 3 dias direto preparando para essa prova. Em 2012, participei de um curso de 1 (um) dia todo. Os orientadores do curso mostram aquele gráfico sobre o desempenho de sua escola e apresentam, também, várias dicas de como você [deve] trabalhar com seu aluno. Eles ensinam como você vai trabalhar.

12 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

Não sou a favor do PROALFA. Acredito que deva ter alguma coisa por trás disso. Existe para índice de governo. É mostrar alguma coisa. Eu falei, no dia do curso, que o aluno chega ao 3º ano e fica para nós, professores do 3º ano, toda a responsabilidade. O trabalho tem que começar no 1º ano. Se o aluno não lê, se o aluno passou dois anos na escola e, no 3º ano, não sabe nada é nossa responsabilidade. Eu recebi um aluno de escola municipal, o aluno não lê, agora quem tem de dar conta do aluno sou eu. Tenho que me virar para o aluno ler e para ele ter um bom resultado do PROALFA. Eu não sou a favor do PROALFA.

13 - O professor que trabalha na escola e teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Que eu saiba, não.

14 - Teria algum outro comentário a fazer?

Acho que eles deveriam acabar com esse PROALFA. Deveria ter outra forma de avaliar o aluno, porque isso gera um grande *stress* na escola. No meu caso, sou uma professora designada, se os meus alunos não alcançarem os índices, eu corro o risco de perder o meu cargo. Corro o risco de não ser contratada no ano seguinte, porque meus alunos não alcançaram o objetivo. E os professores que são efetivos e ficaram com esses alunos até agora, o que eles fizeram? A culpa vem toda sobre mim. Eles deveriam arrumar outra forma, pois o professor não pode ser punido por isso.

15 - Existe um trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado antes da prova?

Sim. Direto. Eu, no caso, já estou com um simulado pronto para aplicar esta semana. O caderno deles está cheio de atividades justo para o PROALFA. São vários simulados antes de fazer o PROALFA. Eu já falo para os alunos: "Essa provinha que vocês estão fazendo será igual à que vocês vão fazer para o PROALFA", para a criança não ficar com medo.

PROFESSORA DO 3º ANO

1 - Qual é seu nome?

2 - Há quanto tempo você trabalha com alunos do 3º ano?

Comecei este ano, em fevereiro de 2012.

3 - Você teve alguma participação na aplicação da prova e na organização da turma no dia da aplicação da prova do PROALFA?

Ainda não, porque a prova foi em agosto. Eu não sei como vai ser este ano, se eu vou ter alguma participação. Não sei te informar.

4 - Você é efetiva ou contratada aqui na escola?

Contratada.

5 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Acho que o PROALFA dá uma base para você saber. O aluno pode estar alfabetizado, mas ele tem que ler e interpretar aquela pergunta. Se ele for bem na prova do PROALFA, é sinal que ele está alfabetizado, porque a prova, em si, é interpretação. Se ele estiver alfabetizado e souber interpretar, vai até passar o nível de 500. Ele vai bem nessa prova.

6 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotados no PROALFA?

Conheço, porque fui ao curso do PIP; então, a aplicadora do curso nos mostrou. Os alunos aqui da escola não conseguiram atingir a meta, mas nós estamos trabalhando para isso.

7 - Você considera fácil enquadrar os alunos nele?

Fácil não é, porque aqui é uma comunidade carente. Nem todo aluno tem uma estrutura familiar, tem presença de mãe. A estrutura familiar conta muito. Fazemos a nossa parte, mas nem sempre a gente tem o retorno da família, então não dá para enquadrar todos. A realidade do aluno que estuda aqui é diferente daqueles que estudam em escolas mais centrais. Não dá para enquadrar todos nessa avaliação. É complicado.

8 - Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Há sim. Tenho alunos que ainda não sabem ler. Todo o meu trabalho é com base no PROALFA. O PROALFA é para ver o nível dos alunos. Sei que o governo quer saber números. Ele não tem como verificar o aprendizado de aluno por aluno, então usa as avaliações externas para saber como está o nível desses alunos. As minhas atividades são em cima do PROALFA, para os alunos terem um bom desempenho nessa avaliação. A avaliação do PROALFA quer saber se o aluno sabe ler e interpretar. O aluno tem que saber diferenciar letra de símbolos e conhecer os tipos de textos e os tipos de letras. Então, eu trabalho todos os meus conteúdos com base no PROALFA.

9 - Quando e como são divulgados os resultados na sua escola?

A divulgação para a escola acontece através da Superintendência. A escola repassa os resultados por meio de reuniões, quando são mostrados gráficos do desempenho dos alunos.

10 - A Superintendência e a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos?

Pela Superintendência, temos o PIP. Na escola, temos o Módulo II para podermos conversar sobre os resultados. Temos, também, os conselhos de classe que a gente acaba falando sobre o PROALFA.

11 - Em que consiste o Módulo II?

Nós trabalhamos 24 horas semanais, e, para completar essa carga horária, temos o Módulo II. É geralmente aos sábados ou durante a semana, fica a critério da escola e dos professores. É uma reunião para discutir, comentar e planejar as ações em sala de aula.

12 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

Eu pensava que o PROALFA eram dados do governo. Eu não mudei de opinião, estou vendo com outros olhos. Estou fazendo um curso de pós-graduação e estou vendo que nem sempre as avaliações externas são só número para o governo. Acho que é um pouco injusto com os professores do 3º ano. Estou no 3º ano pela primeira vez, somos muito cobradas e, principalmente, as contratadas. Esse trabalho tem que ser feito desde o 1º ano até chegar ao 3º. Não adianta querer resolver tudo no 3º ano, só porque tem o PROALFA. Acho que tem que sentar os professores do 1º, 2º e 3º e conversar e começar a trabalhar com as crianças desde o 1º ano para chegar ao 3º ano com condições de fazer uma boa prova. Eu não gostava do PROALFA, agora mudei de opinião. Acho que o PROALFA existe para avaliar o aluno e até mesmo para o professor ver como está seu trabalho com o aluno. O PROALFA é para isso, para vermos onde estamos errando com o aluno.

13 - O professor que trabalha na escola e teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Dizem que o nosso 14º é vinculado ao PROALFA, não sei. Recebemos a nossa gratificação de acordo com o desempenho da escola.

14 - Teria algum outro comentário a fazer?

Temos que tentar melhorar e procurar ver onde está errado. Procurar alfabetizar essas crianças mesmo. Principalmente, trabalhar em equipe e todos os professores se unirem para melhorar o desempenho dos alunos.

15 - Existe um trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado antes da prova?

Tem um simulado. Tem avaliação diagnóstica que nós fazemos no fim do ano e no meio do ano antes do PROALFA. Além do simulado e das avaliações em sala de aula, aplicamos exercícios e atividades em sala para ver como eles estão.

APLICADORA

1 - Qual é o seu nome?

2 - Você é ou já foi uma professora alfabetizadora?

Já.

3 – Há quanto tempo e em quais escolas?

Alfabetização, há mais ou menos 12 anos, 8 anos de ensino particular e mais ou menos 10 anos na Prefeitura, sendo que, desses anos, 7 anos foram de alfabetização. Agora, estou trabalhando com psicomotricidade em uma instituição de apoio à Educação Especial.

4 - O que é o PROALFA?

PROALFA é um programa de avaliação do Estado de Minas filiado ao SIMAVE. Avaliação que vai medir o nível de alfabetização dos alunos da rede tanto municipal como estadual, só particular eu creio que não faça. Dentro dessa avaliação, creio que vá trabalhar as dificuldades de forma a orientar os profissionais que estão trabalhando com essas crianças.

5 - Quais foram as orientações recebidas por você para aplicar a prova? Você teve algum contato prévio com a turma anteriormente?

Não. Eu tive uma orientação. O PROALFA manda o material em vídeo depois com as orientações e os procedimentos a serem adotados no dia da prova. Esse conhecimento prévio das crianças, nós não o temos. Tanto que não podemos ter comunicação. É só mesmo seguir as orientações do PROALFA.

6 - Qual é o comportamento que você percebeu nos alunos no momento da aplicação? Por exemplo, os alunos entenderam, com facilidade, os enunciados da questão?

A maioria entendeu os enunciados.

7 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Ou seja, se ele se encontra no nível 500, por exemplo, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Com certeza.

8 - E quanto ao padrão de desempenho adotado pelo PROALFA, é fácil enquadrar o aluno nele?

É fácil, só que temos um problema grande. Nós temos muitas crianças com dificuldade no aprendizado, e essa dificuldade não é só cognitiva, pois vem com outros problemas como social e de estímulo. Então, vai depender daquela turma.

9 - Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Existe. Agora ainda mais, estamos trabalhando em cima dessa avaliação, dos conteúdos, das estatísticas, dos resultados; faz com que nós alteremos a nossa prática. Acaba por melhorar a nossa prática, pois trabalhamos em cima das nossas dificuldades, dos nossos erros e dos nossos acertos. Nós tendemos a olhar e analisar esses resultados na busca de melhorar o desempenho dos alunos.

10 - Como e quando foram divulgados os resultados em sua escola?

O resultado é no início do outro ano. No ano seguinte.

11 - Como é feita essa divulgação?

O PROALFA manda um caderno com o resultado das escolas. Nós avaliamos, de acordo com os resultados, vemos qual o desempenho dos alunos.

12 - O professor que trabalha na escola e tem um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Temos um prêmio de produtividade que está relacionado com o sistema de avaliações de desempenho, tanto do aluno quanto do professor. Chama-se 14º salário. Agora, até os designados também recebem.

13 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

Está sendo uma tentativa. É uma avaliação pública. Tem vários erros, vários acertos, depende do que aquela instituição propõe ali de trabalhar. Como os aplicadores são professores da própria escola, pode até mascarar. Depende da instituição, estar seguindo os parâmetros de honestidade e de comprometimento com os nossos alunos.

14 - Como seria e se daria este mascaramento no dia da avaliação?

Orientar o aluno. Na educação, de modo geral, não existe homogeneidade. Provavelmente, em turmas com muita dificuldade, às vezes, não consegue, então a escola, não estou falando da minha escola, estou falando de um todo pode mascarar, pode orientar. Esses alunos não estão, realmente, falando verdade e há escola com nível tão alto. Isso para mim não existe. Não existem aquelas notas, aquilo é mascarado.

15 - Teria algum outro comentário a fazer?

Não.

16 - Você tem aplicado sempre provas do PROALFA?

É o segundo ano. Apliquei em 2010 e em 2011.

ESCOLA 5

GESTOR

1 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para o gestor? Qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?

Através dos livros de resultados. Livros que são enviados para as escolas com os resultados. O resultado é divulgado na escola em uma reunião que a equipe pedagógica faz e divulga os resultados.

2 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças na gestão da escola? Por quê? Se tem provocado, quais são as mudanças?

As mudanças vêm ocorrendo conforme já foi dito, na maneira dos professores trabalharem, de se adequarem aos trabalhos, justamente, para que os alunos possam fazer as provas.

3 - Qual é o critério para a seleção na escolha dos professores alfabetizadores?

Todas são alfabetizadores, sempre há um rodízio, todo ano troca.

4 - Como é escolhido o professor para aplicar o PROALFA?

O professor que não seja do 3º ano, que seja calmo e que já tenha aplicado em anos anteriores.

5 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da prova do PROALFA? Por exemplo, se eles fazem algum tipo de simulado?

Fazem simulado, as professoras fazem antes, durante todo o ano bem direcionado; nós já sabemos que as provas virão, em agosto e setembro, aí sempre é trabalhado de acordo com o PROALFA.

6 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola? Os resultados do PROALFA exercem alguma influência no currículo?

Sempre vemos onde os alunos tiveram maior dificuldade, através do caderno de resultados, onde os alunos estão precisando ser mais trabalhados. Exercem influência sim.

7 - Em sua opinião, existe coerência entre o que é ensinado na escola com o que é avaliado pelo PROALFA?

Existe sim. Sempre alguma coisa fica a desejar; por isso, a gente vai tentando acertar. É através de erros e acertos que a gente vai mudando, vai adequando.

8 - Existe uma divulgação dos resultados do PROALFA para os pais? Como é feita?

Nas reuniões. Agora, dia 7, vai ser divulgado para a comunidade.

9 - Qual é sua avaliação sobre o PROALFA?

É muito bom. Acho que houve aí uma mudança na forma de trabalhar. Após o PROALFA, os professores mudaram a maneira de trabalhar. Acho que houve uma mudança sim.

10 - Em que medida a avaliação em larga escala influencia o Projeto Político-Pedagógico da escola?

Acho que é uma questão de adequação, caso contrário, ficamos fora. Desde o começo, a nossa escola sempre tem atingido as metas. A nossa escola está sempre procurando essa renovação, está sempre se adequando.

COORDENADORA**1 - Há quanto tempo você é coordenadora na escola e na Rede Estadual?**

Na escola, eu sou coordenadora desde 17 de fevereiro, com contrato até 31 de dezembro. Fui coordenadora também na Bernardo Mascarenhas no prazo de licença maternidade 3 a 4 meses e na Presidente Costa e Silva com as séries finais, também contrato de licença maternidade. São 3 [contratos] contando com este.

2 - Como você organiza seu trabalho como coordenadora na escola?

São 12 professoras, fora os [professores] de aulas específicas. As professoras estão trabalhando com o PIP. O PIP vem ajudando os professores a detectarem as dificuldades das crianças. As professoras estão sempre trazendo novidades. Acompanho muito o trabalho diário delas, nas salas de aula. Sempre junto, junto mesmo.

3 - Como você organiza seu trabalho como coordenadora na escola?

Nosso trabalho é organizado da seguinte forma: as professoras são muito unidas em questão de temas. Temos de 1ª a 4ª série, nós trabalhamos com a única regente tirando as especialistas. Nas turmas de 5º ano, são áreas, português, matemática, geografia, história e ciências com uma professora. Nós procuramos trabalhar, como, por exemplo, quando os alunos vão a um passeio, a escola toda sabe, nós damos essas informações, nós temos um Clubinho da leitura: as crianças vão para a biblioteca com a professora regente, mexem nos livros, escolhem [os livros], a bibliotecária, por sua vez, nas 5ª e 6ª feiras se disponibiliza para nos ajudar na alfabetização, nas 3ª e 5ª feiras temos cineminha. Esporadicamente, colocamos cartazes fazendo a chamada igual de cinema mesmo com *datashow*; é um trabalho

bem tranquilo. Fora o que as professoras trabalham mesmo firme em sala de aula, procurando suprir todas as carências das crianças, salvo em casos especiais.

4 - Como você orienta os professores da escola? Quais os elementos que são levados em consideração no planejamento das intervenções pedagógicas dos professores?

Quando nós começamos o PIP, em março de 2012, nós fizemos 3 avaliações diagnósticas, porque, a cada momento, surgia uma surpresa, era um aluno que, às vezes, naquele momento, o professor considerava bom e, ao longo das avaliações, percebia que não estava tão bom assim. O professor começou a ficar centrado nas dificuldades dos meninos. Várias vezes, o professor voltava e dizia que esse ainda está precisando de uma ajuda. Então, a orientação era essa, deixar os alunos fazerem sozinhos, sem nenhuma interferência, até para sabermos como poderíamos atingir essas crianças. Os elementos que são levados em consideração são aqueles elementos voltados para a leitura e a escrita. O que nós trabalhamos muito e que está dentro da nossa proposta é o básico que é, exatamente, a interpretação e as interferências, por esse motivo a escola não chegou na meta. Então, nós estamos trabalhando mais a parte de interpretação, a parte da leitura, a parte da oralidade dessas crianças. Com essa orientação, as professoras sempre trazem coisas de fora, ideias novas, atividades novas, diferenciadas, porque nós temos muitos alunos problemáticos. Elas trabalham assim dentro da orientação muito voltada para a leitura e escrita.

5 - Qual é o critério para a seleção dos professores alfabetizadores?

A seleção deles, eu não sei, porque, quando cheguei à escola, já estavam definidos, mas, nas aulas de reforço que nós temos, nas intervenções pedagógicas que nós fazemos, a professora de uso da biblioteca é uma alfabetizadora nata, é o perfil, tem a eventual, que também domina a alfabetização, mas um pouco menos que a de uso da biblioteca acredito que seja pelo perfil. Sempre que eu preciso de socorro, vou atrás daquela que tem o perfil.

A escolha dos professores, aqui, sempre foi assim, todas as professoras são alfabetizadoras. Todas já trabalharam nos anos iniciais. Sempre é feito um rodízio; este ano, algumas são alfabetizadoras e outras já estão nas séries de 4º ano, é feito um rodízio, porque todas são alfabetizadoras.

6 - Como é definido o currículo de alfabetização na escola?

Já peguei um currículo pronto. O que nós vamos fazer antes de nós entrarmos em agosto é adequar uma proposta que até fiz aos professores, porque a Secretaria Estadual está exigindo o currículo bimestral, nós fazemos o planejamento bimestral, então, dentro desse planejamento, o currículo, nós vamos adequá-lo porque, às vezes, está pedindo uma coisa e os nossos alunos ainda não estão se quer na metade daquilo. Então, nós vamos dentro do tronco comum, dentro do currículo, (nós vamos) adequar com as devidas ressalvas com as devidas justificativas que servem para respaldo dos professores.

Sempre foi bem livre isso aí também, cada professora vai trabalhar aquilo que domina melhor, aquilo em que se sente mais à vontade. Só que sempre há um consenso: elas se reúnem, procuram trabalhar mais ou menos na mesma linha, aquelas que estão trabalhando com alfabetização trabalham sempre no mesmo ritmo.

Até o que eu falei para você, quando eu preciso de socorro para aquela turminha, estamos sempre voltando naqueles alunos. Fazemos sempre avaliações – pequenas ou grandes –; estamos sempre fazendo avaliações. Quando eu preciso de algum reforço ligado diretamente à alfabetização, sempre existe aquela que tem mais facilidade e domínio. As outras suprem a falta daquela colega que saiu.

7- As avaliações em larga escala exercem alguma influência sobre o currículo escolar? No caso o PROALFA, na hora de definir o currículo, é pensado no PROALFA ou alguma coisa que é cobrado no PROALFA?

Acredito que agora que o pessoal está mais voltado para isso, passou a adequar mais o currículo às escolas. O currículo estava bem distante da nossa realidade. Não só daqui, mas de todo o polo.

Observo que, depois que o PROALFA começou a ser aplicado, as professoras começaram a observar, a pensar muito no que está sendo cobrado nas avaliações e trabalhar mais em cima daquilo. Antigamente, as provas eram mais soltas, tinha um texto e depois várias questões sobre aquele texto. Agora não. É um texto e uma questão em cima daquele texto, outro texto mais uma questão em cima desse texto. Houve uma modificação na forma de trabalhar.

As provas eram cansativas, ficava aquilo de pergunta e resposta. Quando começou o PROALFA, o pessoal começou a se adequar. Houve uma mudança.

8 - Em sua opinião, existe uma coerência entre o que é ensinado na escola e o que é avaliado pelo PROALFA?

É isso que nós acabamos de falar. Às vezes, você pensa, enquanto professor, que a turma está ótima, aí vem o PROALFA, você vê que está completamente diferente. É possível ver pelo resultado. É o professor que deve saber que tem alguma coisa que não está batendo. O que os especialistas que elaboram o PROALFA estão querendo, o que, na realidade, deve ser ensinado? É um leque muito grande, você nunca sabe o que está ensinando e o PROALFA, realmente, é o norte para a educação.

9 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação da prova? Por exemplo, eles fazem algum tipo de simulado?

Eu faço sim. Acho que a escola toda. Nós temos simulado de manhã, respondendo até pela supervisora da manhã e à tarde também. Elaboramos questões para fazer o diagnóstico. Até os professores agora acreditam tanto, que elas mesmas por conta [própria] já fazem uma provinha e vem contar o que perceberam com o teste. Elas estão querendo testar os alunos para ver até onde elas estão indo. Estão fazendo sim.

10 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Ou seja, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que este aluno esteja alfabetizado?

Não acredito não, porque é o que nós falamos, até onde vai a fidedignidade, até onde que a criança escolheu aquela alternativa? Só mesmo o professor para saber em sala de aula o nível do aluno, trabalhar o aluno dentro daquelas questões e sim ele poderá, futuramente, fazer uma prova com fidedignidade. Dizer que 500, hoje eu não afirmaria isso não, hoje eu diria que nós estamos no caminho. Fico até muito satisfeita em saber, porque cheguei a um ponto que eu não estava acreditando. Quando vai para o vestibular, vemos que o aluno escreve tanta coisa errada, não lê não insere. Hoje, o que eu vejo, aqui na nossa escola, neste turno aqui da tarde, é que os professores estão muito comprometidos. Eles estão preocupados, realmente, com a velha questão da Secretaria: “O que deve ser ensinado está sendo ensinado?” e “O que está sendo ensinado está sendo aprendido?” Elas estão tendo essa preocupação. Acredito que, em pouco tempo, será 500 e 500.

11 - Ao analisar o caderno de resultados do PROALFA, você acha que os dados coincidem com o desempenho do aluno em sala de aula?

É muito complicado. Tem que haver um trabalho a longo e a médio prazo, sempre fazendo o simulado, testando sempre, estar fazendo como se fosse o PROALFA, fosse todo mês, fosse toda semana, tem que entrar nisso, aí os dados vão coincidir com a realidade, que até então eu ainda fico com o pé atrás na fidedignidade.

12 - Como ocorre a divulgação dos resultados do PROALFA para os coordenadores? E qual é o papel da Superintendência Estadual de Educação nessa divulgação?

Inclusive ontem foi o dia “D”. Nós fizemos as reuniões e todas as escolas estaduais paralisaram para que fosse divulgado esse resultado. Então, respondo pelo meu turno. As professoras ficaram cientes oficialmente do caderno. Fizemos uma análise e, para nossa satisfação, aquele resultado e as providências a serem tomadas já foram providenciadas há quatro meses atrás. Logo que cheguei, trouxe essa proposta já adiantando e as professoras já estavam fazendo essa intervenção pedagógica há quatro meses através do PIP. Dentro da própria sala de aula, elas sentiram essa necessidade. Elas brincam “vai e volta”, “eu vou lá (traz) e volto”. Elas, realmente, estão muito dispostas a trabalhar para que a nossa meta chegue a êxito, e esses resultados, realmente, a escola apresenta. A Secretaria Estadual também faz essa capacitação conosco. Já fui a várias reuniões de capacitação e esclarecimento, a Secretaria Estadual nos dá muito apoio.

13 - Os resultados do PROALFA têm provocado mudanças nos trabalhos da coordenação pedagógica da escola? Por quê? E se tem provocado, quais são as mudanças?

Muitos, porque você chega a um ponto que você vê que seu aluno e a escola não atingiram a meta, então vêm as seguintes perguntas: por que não chegou à meta? Por que uma criança que tem todo aquele aparato, currículo, aulas, professores,

aulas específicas, todo aquele apoio, por que não chegou? Então, nós começamos a analisar aí vai desencadear tudo que nós falamos até agora, as avaliações diagnósticas, vamos ver se isso é verdade. Não, não combina. Ele tem problema? Por que aquele menino não aprende? Então, nós estamos indo atrás de laudos, são crianças que necessitam de apoio. Há alunos que necessitam de apoio da Psicologia ou outro profissional da saúde. Ele é incluído na sala de aula com atividades diferenciadas, e a professora está disposta a trabalhar com todas as diferenças em sala de aula, mas com certeza. Por que até então nós trabalhávamos com todo tipo de diferença na sala de aula, mas sempre sabendo, será que estamos certos, será? Aí vem aquele resultado e “joga por terra” todo o nosso trabalho. À medida que o tempo vai passando, o PROALFA vem provar mesmo que é aquele o caminho. As pessoas vão, realmente, aos poucos, tomar consciência do caminho da educação.

14 - Como é escolhido o professor para aplicar a prova do PROALFA na escola?

São os professores que não são da sala de 3º ano, o professor que não está no dia a dia com aqueles alunos. Aqueles que vão estar tranquilos no dia [da prova], a gente sabe que tem aquele professor que é mais agitado. Pedimos sempre aquele que é mais calmo e já tenha aplicado a prova nos outros anos e conheça o procedimento.

15 - Qual é a sua avaliação sobre o PROALFA?

Para mim, é ótimo. É uma grande experiência que, realmente, não me deixou desanimar enquanto educadora. Chegou a um ponto que nós, educadoras, estávamos sem rumo. Você estava em uma sala de aula, você trabalha e você tem notícia de um aluno seu no vestibular, você vê que alguma coisa estava faltando, você vê a fidedignidade do trabalho, você vê que, efetivamente, o aluno aprendeu o que foi proposto. Eu acho o PROALFA excelente, é um norte.

16 - Você quer fazer algum comentário?

Não.

17 - Como acontece a intervenção?

É realizada desde março com as 3 (três) primeiras avaliações diagnósticas. Toda segunda-feira, eu estando ou não na escola, as professoras realizam essa intervenção.

É o dia todo, para toda a escola. Nós chamamos de DI “Dia de Intervenção”. Eu convido você para vir aqui em uma segunda-feira e ver na sala o trabalho das professoras. Nós separamos os alunos mediante avaliações diagnósticas em alunos de baixo e médio desempenho. Os de baixo desempenho, nós ramificamos para B1, B2 e B3, criações nossas denominações. O B1 é aquele aluno que desconhece totalmente a leitura. Há [na escola] esses dados que depois eu passo em folha para você. O B2 são aqueles que estão na fase silábica e os B3 são os alunos com dificuldade. Colocamos que o aluno que não lê fluentemente, para nós, não está

bom. Fica a cargo da professora de uso da biblioteca o grupo B1, aqueles que desconhecem totalmente a leitura e a escrita. A professora eventual pega os alunos que estão silábicos até aqueles que têm dificuldade de fazer inferência outro tipo de atividade neste sentido. E toda segunda-feira é o dia em que a escola todinha para e as professoras fazem um relatório das atividades que fizeram naquele dia. Se foi satisfatório o desempenho, se foi deficiente de zero a dez, até para controle de presença e ausências. E nós temos esse gráfico que depois eu vou distribuir para as professoras no final de julho. E vamos começar nova fase. Antes de entrar em férias, eu fiz um gráfico baseado em 2010 e 2011 onde foi a queda da escola. Não foi uma queda grande, mas foi uma queda pequena, mas vamos considerar como queda, não foi um avanço. Fizemos uma avaliação diagnóstica, baseada nos descritores. Esse levantamento, nós vamos começar em agosto. Agora, naquelas avaliações, o último diagnóstico que fizemos do semestre todo, os alunos não atingiram isso. Vamos trabalhar para que o PROALFA seja um sucesso.

18 - E qual que é a meta?

Eu tenho também e vou te passar.

PROFESSORA 3º ANO

1 - Qual é seu nome?

2 - Há quanto tempo você trabalha com alunos de 3º ano?

Trabalho com 1ª a 4ª há uns 10 anos.

3 - Há quanto tempo você trabalha com turmas de alfabetização?

Há uns 10 anos também.

4 - Como é feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e em que se baseia este planejamento?

Os conteúdos são matemática, português com muita leitura, panfletos de supermercado, muitos textos diversificados como receita, bula de remédio. Tudo isso.

5 - O planejamento é feito em conjunto com os professores de outras turmas?

Equipe pedagógica e professoras.

6 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação do PROALFA e eles fazem algum tipo de simulado?

Fazem. Geralmente, antes das provas, nós preparamos os alunos.

7 - Há uma relação entre o que é aplicado no PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Tem tudo a ver. O que nós ensinamos, geralmente, é aplicado no PROALFA.

8 - Você tem alguma participação na organização da turma e a aplicação da prova?

Tenho sim. Nós organizamos assim, um atrás do outro, cada um com seu material, eu gosto também quando dou um texto para a criança, ele mesmo lê sozinho.

9 - Você percebeu alguma alteração no comportamento dos alunos antes e após a aplicação da avaliação?

Quando se fala em prova, toda criança fica nervosa. Até nós, que somos adultos, não gostamos de ser avaliados. Se você fala em prova para a criança, aliás, eu não considero falar prova para criança, a avaliação é contínua. Você avalia a criança todos os dias. Hoje, já estou avaliando meus alunos, peguei todas as dificuldades, trabalhei com eles a semana toda, aí procuro sanar todas suas as dificuldades. Então, dei um ditado para ver como é que está. Já dei uma produção de textos para eles fazerem sozinhos; eu não falo nada como é 1º ano e 2º ano, ainda não trabalhei com pontuação, falo assim com eles é letra maiúscula, mas ainda não trabalhei com pontuação, porque eu vou trabalhando aos poucos com eles. Eu falo para eles nome de cidade é letra maiúscula, começando uma frase é letra maiúscula, depois de ponto é letra maiúscula. Alguns já guardam e já começam fazer redação com pontuação sem eu ter trabalhado com eles. Eu não gosto de dar xerox, eu dou leitura no quadro, eu dou interpretação oral, primeiro eu dou oral, pergunto aonde que ele foi, o que está acontecendo, como é que é, eu peço para eles colocarem o título da leitura baseado naquela leitura. Faço a escrita no quadro trabalhando primeiro com a leitura dentro de sala de aula. Daquela leitura, eu vou tirar separação de sílabas, números de palavras, colocar em ordem alfabética as palavras, eu trabalho 3 (três) dias com leituras, até a criança fixar, mas não com a mesma leitura. Por exemplo, *lh*, eu trabalho as palavras, trabalho tudo. Trabalho com 3 a 4 leituras diferentes até fixar, dou as palavras e dou o ditado. Vejo se houve aprendizado ou não, mas geralmente há [aprendizado].

10 - Você acha que o PROALFA avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado?

Para mim, um aluno está alfabetizado quando você dá um texto para a criança e ela lê o texto sozinha. É ele que tem de interpretar. Se o texto é sobre o cachorro, por exemplo, eu pergunto se ele tem um animalzinho de estimação. Escreve sobre este animalzinho. Ele vai fazer a inferência do texto com a leitura. Todo texto que eu dou, no final, eu peço para ele escrever. Se o texto é sobre palhaço, eu pergunto: “– Você já viu um palhaço? Você já foi ao circo? Escreva sobre isso. A criança vai escrever baseado na leitura.

11 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotados pelo PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?

Não é difícil não. Acho que tudo tem que ser trabalhado. Difícil não é não, acho que tem de trabalhar dentro daquilo que estão pedindo. Você não trabalha com prova de marcar “x”, com prova escrita de produção de texto. Acho importante a criança produzir texto espontaneamente, a criança tem que saber. Se você dá uma figura para a criança, ela tem de saber que figura é aquela. Outro dia, dei uma leitura sobre [o tema]: A mamãe comprou um telefone. Eu entrei na comunicação, falei sobre os meios de comunicação. Tipos de meio de comunicação, ele falou no telefone, aí fui trabalhando o assunto. Entramos em vários assuntos, geografia, história. É assim que a gente trabalha com tudo em que acredita.

12 - Quando e como são divulgados os resultados do PROALFA?

A escola, aqui, nunca teve um resultado abaixo da média é sempre na média. Aqui, geralmente, está na média, é uma escola boa, ou acima da média, apesar de ter muita criança com dificuldade. Hoje, a família não acompanha muito, passa toda a responsabilidade para a escola.

13 - A Superintendência Estadual de Educação promove alguma discussão sobre os resultados obtidos no PROALFA?

Geralmente, eles falam. Ontem [aqui na escola] foi o dia “D”. Falam dos resultados, sempre falam.

14 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA?

O governo coloca muito bonito na televisão. Na verdade, não é nada daquilo. Educação não é nada daquilo que ele fala. Tudo bem, a criança tem que ser avaliada, porque hoje em dia há competição. A competição está aí, você vai fazer um concurso, para você entrar na Universidade, é competição, tem que avaliar as crianças, não tem jeito, [o aluno] tem de ser avaliado todos os dias. Não existe nada sem competição.

15 - O professor que trabalha na escola e que teve um bom desempenho no PROALFA tem alguma gratificação financeira?

Normalmente, o governo dá um agrado. É o 14º salário. É para todo mundo, é para a escola.

16 - Teria algum outro comentário a fazer sobre o PROALFA?

Não tenho nada a comentar. Um país de fome nunca vai chegar ao primeiro mundo.

1 - PROFESSORA DO 3º ANO**1 - Qual é o seu nome?****2 - Há quanto tempo você trabalha com alunos do 3º ano?**

Há 2 anos.

3 - Há quanto tempo você trabalha com turma de alfabetização?

Há 2 anos.

4 - Como foi feito o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e em que se baseia esse planejamento?

O planejamento é baseado nos cadernos que o Estado manda do CEALE e os planejamentos, eles acontecem no Módulo II. De 15 em 15 dias, a escola tem o Módulo II, que é o período que nós temos para estar planejando e replanejando o que vai ser dado.

5 - O planejamento é feito em conjunto com os professores de outras turmas?

Sim. 3º, 4º e 5º anos.

6 - Existe algum trabalho direcionado aos alunos antes da aplicação do PROALFA? Por exemplo, fazem algum tipo de simulado?

Fazem. Começou no ano passado, na verdade. O Estado de Minas mandou um “simuladinho” para eles sentirem como era a prova.

7 - Há uma relação entre o que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Há. Hoje em dia, o 3º ano principalmente é todo trabalhado em função do PROALFA. Todas as atividades são baseadas no que será cobrado na prova do PROALFA.

8 - Você teve alguma participação na organização da turma e aplicação da prova?

Não.

9 - Você percebeu alguma alteração no comportamento dos alunos antes e após aplicação da prova do PROALFA?

Não. Tranquilo.

10 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Por exemplo, se ele se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja, realmente, alfabetizado?

Acho sim, porque ele te dá um norte. [Mostra] o que o aluno sabe e o que ele não sabe. Onde você tem que trabalhar mais com ele ou não.

11 - Quando vem o caderno do aluno, você reconhece seu aluno?

Sim. Com certeza. Reconheço sim. Ele mostra aquele que precisa de mais atenção.

12 - Você conhece a escala de proficiência e o padrão de desempenho do PROALFA? Se conhece, considera fácil enquadrar seus alunos neles?

Não. Isso foi até cobrado em uma outra escola em que eu dou aula, foi levado a uma reunião de Módulo II para falar sobre isso. Nós sabemos que temos que fazer, mas não temos conhecimento de como funciona e não conhecemos os dados. Estamos pensando em fazer uma reunião para ficarmos a par desses dados. A gente sabe, mas não entende como é que funcionam, de fato, esses dados.

13 - Como e quando são divulgados os resultados em sua escola?

Foram divulgados ontem. Todo ano tem o dia “D” do Estado para mostrar como é que foi [a avaliação]. Se a escola avançou, se não [avançou], quantos alunos chegaram ao nível não recomendado, quantos ficaram no nível recomendável. Uma vez por ano, acontece o dia “D” nas escolas do Estado de Minas, justamente, para divulgar os resultados.

14 - A Superintendência de Educação e a escola promovem alguma discussão sobre os resultados obtidos?

Promovem. Com certeza. Nas reuniões, como ontem mesmo, houve uma discussão do que pode ser feito para melhorar. O que não foi feito? Por que o aluno não alcançou? Que intervenção pode ser feita para melhorar esse resultado?

15 - Qual é sua opinião sobre o PROALFA?

Acho até interessante. Acho válido. A única coisa que eu acho é que a prova é cansativa. Ela é muito extensa para meninos de 8 a 9 anos. É uma prova muito extensa com textos muito grandes. Isso cansa muito o aluno. Tirando a parte da extensão da prova, acho que é válido sim.

16 - O professor que trabalha em uma escola que teve bom desempenho na prova tem uma gratificação financeira?

Tem o 14º salário, se a escola for bem. É a escola e a Secretaria de Educação. Existe uma escala, se [a escola] for bem, é 100%, se menos um pouco, é 80%. Tem o 14º, que é referente ao desempenho no ano anterior.

17 - Teria algum outro comentário a fazer sobre o PROALFA?

Sim. A prova é muito interessante, orienta muito o professor, dá o norte de onde você deixou a desejar. Acho uma covardia o tamanho da prova e o tamanho do texto para meninos tão pequenos.

PROFESSORA APLICADORA

1 - Qual é o seu nome?

2 - Você é ou já foi professora alfabetizadora?

Sim.

3 - O que é o PROALFA para você?

É uma avaliação para saber a aprendizagem dos alunos.

4 - Quais foram as orientações recebidas por você para aplicar o PROALFA? Você teve algum contato prévio com a turma?

Não, com a turma não. Teve uma reunião com os professores aplicadores.

5 - Qual é o comportamento que você percebeu nos alunos no momento da aplicação da prova? Os alunos entenderam, com facilidade, os enunciados?

Entenderam. Ficam tensos na hora da avaliação. Ficam preocupados, mas eles entendem o que é pedido.

6 - Você acha que o PROALFA, realmente, avalia o grau de alfabetização do aluno? Ou seja, se o aluno se encontra no nível 500, é possível considerar que ele esteja alfabetizado? E quanto ao padrão de desempenho adotado pelo PROALFA, é fácil enquadrar o aluno nele?

Não, eu não acho que ele mede de maneira fidedigna. Algumas vezes, ele tem sim.

7 - Você acha que dá para considerar adequado?

Sim. Considero.

8 - Há uma relação do que é avaliado pelo PROALFA e o que é ensinado em sala de aula?

Sim, até porque, depois que iniciou o PROALFA, os professores passaram a trabalhar mais voltados para essa avaliação.

9 - Como e quando são divulgados os resultados do PROALFA em sua escola?

Através dos livros de resultados em reuniões.

10 - Qual é a sua opinião sobre o PROALFA? Você acha que é uma avaliação que deve continuar?

Acho que deve continuar. Acho que as falhas têm que ser avaliadas. Muitas coisas devem ser avaliadas, sim.

11 - Você tem um outro comentário a fazer?

Não sobre o PROALFA, eu acho que os alunos, hoje, são aprovados, praticamente, sem saber [ler e escrever]. Eu não concordo com isso. Nós fazemos as intervenções, mas muitos alunos apresentam problemas. Eles têm que seguir, são aprovados. Infelizmente, nós vemos que isso prejudica muito até os resultados do PROALFA mesmo. Esses alunos com dificuldade atrapalham.

12 - Você tem aplicado sempre as provas do PROALFA?

Uma ou duas vezes.

PROFESSORA QUE FAZ TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO FORA DE SALA DE AULA**1 - Qual é o seu nome?****2 - Você pode me dizer o trabalho que você desenvolve na biblioteca com os alunos com dificuldades?**

Silabação, muita leitura todos os dias; primeiro, eu tenho que ler para eles. Eu leio várias vezes o mesmo texto. Partindo daí, eu digo umas palavras e eles vão circulando no texto, geralmente, antes trabalhamos o vocabulário. Comecei lá nos encontros vocálicos, depois para aquelas famílias B, C, não precisei chegar no D porque eles já pegaram o jeito. Eu fui dando palavras maiores, tudo no texto. Sem dificuldade nenhuma. Estou estudando a letra B, só palavras com a letra B. Agora o que estou trabalhando é interpretação e compreensão do texto fazendo inferência. Isto é o que os alunos têm mais dificuldade nessas provas do governo. Eu vou ver o que vai dar. Todos eles não conheciam as letras do alfabeto, em um mês, conseguimos esse aprendizado. O negócio da criança é ele começar a juntar. Ele tem que entender o processo. Depois que ele entendeu, não precisa mais explicar. Nas produções de texto e no ditado de texto, nós observamos todos os erros. Eles trocam a oralidade pela escrita. Eu vou percebendo as dificuldades e vou trabalhando com eles esses pontos.

3 - Quais são as turmas em que você trabalha?

Trabalho no 3º, 4º e 5º ano e eu propus que eles viessem quinta e sexta-feira, nos meus dias livres. Empréstimo livro para os alunos de 13 às 15h30. De 15h30 até 17 horas, eu fico com os meninos. Vou tentar, pelo menos, ver o que eles fazem.