



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

Gisele Francisca da Silva Carvalho

**AVALIAÇÃO OFICIAL:
SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DO IMPACTO NA PRÁTICA
DOCENTE**

SÃO JOÃO DEL-REI – MG
MARÇO DE 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Gisele Francisca da Silva Carvalho

**AVALIAÇÃO OFICIAL:
SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DO IMPACTO NA PRÁTICA
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo

**SÃO JOÃO DEL-REI – MG
MARÇO DE 2010**

Gisele Francisca da Silva Carvalho

**AVALIAÇÃO OFICIAL:
SUBSÍDIOS PARA A COMPREENSÃO DO IMPACTO NA PRÁTICA
DOCENTE**

Banca Examinadora

Professora Dra. Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ – Orientador

Professora Dra. Elba Siqueira de Sá Barretto – USP

Professor Dr. Écio Antônio Portes – UFSJ

MARÇO DE 2010

Existem pessoas tão fundamentais que, sem elas, nenhum momento de felicidade se tornaria completo. Aos meus pais, Elisabete e Geraldo, aos meus irmãos, Evandro e Alexandre, e ao meu esposo, Adilson, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À professora Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, orientadora desta pesquisa, pela parceria imediata, pelas contribuições, conversas e ensinamentos que sempre dispôs, sem reservas, disponível, respeitosa e flexível.

À professora Elba Siqueira de Sá Barreto, por ter aceitado o convite para participar da banca avaliadora e pelas contribuições ao trabalho.

Ao Coordenador do Programa de Mestrado em Educação, professor Écio Antônio Portes, pelas apostas feitas desde a graduação em Pedagogia, que muito me encorajaram em minha trajetória acadêmica e pela participação ativa nessa pesquisa.

À professora Marildes Marinho, pelas contribuições teóricas dadas no processo de qualificação desta pesquisa.

Aos professores do Programa, sempre comprometidos com nossa formação e abertos aos desafios; e à secretária do Mestrado, Simone, pela dedicação e presteza.

Aos meus colegas de sala, com os quais compartilhei o desafio de compor a primeira turma do Mestrado em Educação da UFSJ, pela amizade e troca de experiências que ficarão sempre guardadas.

À Superintendente Regional de Ensino de São João del-Rei, Ana Lúcia Lobão, agradeço pelo apoio, confiança e amizade.

Às minhas colegas de trabalho da Diretoria Educacional, pelos esclarecimentos, contribuições e incentivos; em especial, agradeço à minha colega de equipe e amiga, Alessandra Vale, pela amizade e cumplicidade.

Às professoras que fizeram parte do grupo focal dessa pesquisa, pela disposição em compartilhar suas experiências profissionais.

Ao meu primo, professor Cláudio Márcio do Carmo, revisor desta pesquisa, agradeço pela disponibilidade confiada, mesmo nos momentos de descanso.

Aos meus pais, Elisabete Maria do Carmo Silva e Geraldo das Mercês Silva, pelo incentivo incondicional em minha trajetória escolar e aos meus irmãos, Alexandre e Evandro, pela ajuda, muitas vezes indireta, mas sem dúvida significativa; e ao meu esposo, Adilson Ronaldo de Carvalho, fonte de estímulo e força em todos os momentos.

Àquele que colocou em minha vida pessoas e oportunidades tão especiais quanto motivadoras de alegria: a Deus, meus sinceros agradecimentos.

O cotidiano se inventa com mil
maneiras de *caça não autorizada*.

Michel de Certeau

RESUMO

Esta dissertação de mestrado tem por objetivo investigar o sistema de avaliação oficial da alfabetização para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas em Minas Gerais. O foco da pesquisa é o impacto que o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) causa na prática docente. Estamos interessados em investigar como foi consolidado o sistema de avaliação oficial nacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB) e o Sistema Mineiro de Avaliação (Simave); em que concepção de alfabetização e letramento está fundado o Proalfa, bem como os materiais que o subsidiam; que concepções diferentes sujeitos possuem a respeito dessa política pública de avaliação educacional e que impactos podem ser percebidos na prática das professoras alfabetizadoras. Como referencial teórico, utilizamos o conceito de reforma de Popkewitz (1997), entendida como parte do processo de regulação social estabelecendo relações com diversos níveis sociais, as quais são dinâmicas e acontecem em uma perspectiva não de progresso, mas de transformação. Complementando essa linha teórica, dialogamos com os conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1994), ao considerarmos a hipótese de que diante das estratégias do governo – exteriores à escola – conjugado em relações de poder, os professores poderiam lançar mão de táticas ou maneiras de fazer, as mais diversas, no contexto da implementação da reforma educacional. Utilizamos como instrumentos metodológicos a análise documental de legislações e escritos sobre a avaliação oficial no Brasil e em Minas Gerais; a aplicação de um questionário com profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) que acompanham o trabalho pedagógico nas escolas; a formação de um grupo focal com sete professoras alfabetizadoras da rede estadual para discussão do tema. Os resultados apontam que a concepção de alfabetização e letramento, incorporada na matriz de referência do Proalfa, bem como os materiais de apoio fornecidos pela SEE-MG, sugere a priorização da avaliação das especificidades da alfabetização consoante à importância das habilidades letradas; já o discurso das professoras alfabetizadoras demonstrou que na concepção delas existe uma tendência a supervalorizar a importância do letramento em detrimento da alfabetização. Os dados dos questionários preenchidos pelos ANEs indicam a presença recorrente da voz da SEE-MG e identificam a

mudança da prática das professoras alfabetizadoras como um impacto positivo do Proalfa. Os discursos sobre a prática produzidos durante os encontros do grupo focal indicaram que as professoras desencadeiam táticas em relação ao Proalfa, que podem ser de legitimação, quando coadunam com as regras e os objetivos propostos, e de resistência, ao não se sentirem convencidas pela estratégia da Secretaria de Educação. Finalmente, identificamos impactos do Proalfa na prática docente como: mudança na prática docente, exemplificada pela alteração na metodologia de elaboração das avaliações internas, priorização do ensino das capacidades não alcançadas no teste e, em alguns casos, práticas de treinamento dos alunos para a avaliação oficial; e a tendência das professoras em resistirem a lecionar para turmas de alfabetização devido à grande carga de responsabilização sofrida.

Palavras chave: avaliação oficial, impacto, alfabetização e letramento, prática docente.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the system of official assessment of literacy for students in the early years of elementary public schools in Minas Gerais. The focus of research is the impact that the Program Assessment of Early Literacy (Proalfa) concerned in teaching practice. We are interested in investigating how the system was consolidated national official evaluation (Evaluation System for Basic Education - SAEB) and the Mineral System Evaluation (SIMAVE), where the design of early literacy and literacy is founded Proalfa, as well as materials that subsidize, that subjects have different views about this public policy for educational evaluation and that impacts can be seen in the practice of literacy teachers. The theoretical framework we use the concept of reform Popkewitz (1997), understood as part of the social regulation establishing relations with various social levels, which are dynamic and occur on a non-progress, but of transformation. Complementing this theoretical framework and dialogues with the concepts of strategies and tactics, Certeau (1994), to consider the hypothesis that given the strategies of the government - outside the school - combined in power relations, teachers might resort to tactics or ways to make the most diverse in the implementation of educational reform. We used as methodological tools in document analysis of the laws and writings on the official evaluation in Brazil and in Minas Gerais, the application of a questionnaire with professionals of the State Department of Education (SEE-MG) that accompany the educational work in schools, training of a focus group with seven literacy teachers of the state to discuss the issue. The results show that the concept of early literacy and literacy, embodied in the array reference Proalfa and material support provided by the SEE-MG, suggesting the prioritization of the specific assessment of early literacy as the importance of literate skills, have the speech training teachers of the teachers showed that the design of them is a tendency to overestimate the importance of literacy at the expense of early literacy. Data from questionnaires completed by ANE indicate the presence of the applicant's voice SEE-MG and identify practical changes in the literacy teachers as a positive impact Proalfa. The discourse on the practice generated during the focus group meetings indicated that the teachers unleash tactics in relation to Proalfa, which may be legitimate, when consistent with the rules and the proposed objectives and endurance, do

not feel convinced by the strategy of Department of Education. Finally, we identify the impacts Proalfa teaching practice as change in teaching practice, exemplified by the change in methodology for the development of internal evaluation, prioritization of the teaching of skills not achieved in the test and, in some cases, practical training of students for assessment official and faculty members tend to resist to teach literacy classes because of the large burden of responsibility incurred.

Keywords: statutory assessment, impact, literacy and literacy, teaching practice.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1.1	Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e SAEB.....	46
Quadro 1.2	Avaliações que compõem o SIMAVE.....	49
Quadro 2.1	Matriz de Referência do Proalfa para os 2º, 3º e 4º anos.....	72
Quadro 3.1	Quadro 3.1 Perfil dos Analistas Educacionais do setor pedagógico da SRE de São João del-Rei.....	81
Tabela 1.1	Abrangência do SAEB.....	40
Tabela 1.2	Níveis de proficiência do Proalfa de acordo com o número de pontos alcançados na prova.....	52
Tabela 1.3	Percentual de participação dos alunos do 3º ano no Proalfa 2008 por rede de ensino.	56
Tabela 1.4	Percentual de participação dos alunos do 3º ano no Proalfa 2009 por rede de ensino.....	56
Tabela 1.5	Distribuição por faixa de proficiência dos resultados do Proalfa 2006 a 2009 dos alunos do 3º ano da rede estadual.....	57
Tabela 3.1	Número de Escolas atendidas pela SRE de São João del-Rei por rede de ensino.....	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1	Fragmento da escala de Proficiência do Proalfa 2008.....	53
Figura 1.2	Gráfico de proficiências dos alunos do 3º ano no Proalfa 2006-2009 por rede de ensino.....	57
Figura 3.1	Subdivisão geográfica do estado de Minas Gerais por Superintendência Regional de Ensino.....	75
Figura 3.2	Municípios jurisdicionados à SRE de São João del-Rei.....	76

LISTA DE SIGLAS

Analistas da Educação	ANEs
Avaliação Nacional da Educação Básica	ANEb
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	ANPED
Avaliação Nacional do Rendimento Escolar	ANRESC
Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento	BIRD
Centro de Avaliação e Políticas Públicas	CAED
Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita	Ceale
Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais	CBPE
Exame Nacional do Ensino Médio	ENEM
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	FaE-UFMG
Fundação Carlos Chagas	FCC
Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais	GAME
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	IDEB
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	Inep
Ministério da Educação	MEC
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	LDB
Minas Gerais	MG
New Literacy Studies	NLS
Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar	PAAE
Plano de Desenvolvimento da Educação	PDE
Programa de Intervenção Pedagógica	PIP
Programa Internacional de Avaliação de Estudantes	PISA
Programa de Avaliação da Alfabetização	Proalfa
Programa de Avaliação da Educação Básica	PROEB
Programa Universidade Para Todos	PRO-Uni
Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau	SAEP

Sistema de Avaliação da Educação Básica	SAEB
Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais	SEE-MG
Sistema Mineiro de Avaliação	Simave
Superintendência Regional de Ensino	SRE
Teoria de Resposta ao Item	TRI
Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF
Universidade Federal de São João del-Rei	UFSJ

SUMÁRIO

RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	IX
LISTA DE QUADROS E TABELAS.....	XI
LISTA DE FIGURAS.....	XII
LISTA DE SIGLAS.....	XIII
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I	
POLÍTICAS PÚBLICAS EM AVALIAÇÃO OFICIAL.....	32
1.1 A construção histórica da prática da avaliação oficial no contexto brasileiro.....	35
1.2 Políticas Nacionais de Avaliação da Educação Básica no século XXI.....	45
1.3 O Sistema Mineiro de Avaliação – Simave.....	49
1.3.1 O Proalfa: instrumento e aplicação.....	51
1.3.2 Participação e resultados alcançados.....	57
1.4 A avaliação oficial e a avaliação da aprendizagem.....	59
CAPÍTULO II	
A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PROALFA.....	64
2.1 Estudos sobre o conceito de alfabetização e letramento.....	64
2.2 A concepção de alfabetização e letramento do Proalfa.....	68
CAPÍTULO III	
MUDANÇAS DESEJADAS: A ESTRUTURA E OS DISCURSOS DE GOVERNO.....	76
3.1 O que espera o discurso oficial	79
3.2 Outras facetas do impacto na prática docente.....	81
3.2.1 O que dizem os Analistas Educacionais – a lei na conformação do discurso pedagógico.....	81
CAPÍTULO IV	
O IMPACTO DO PROALFA NA PRÁTICA DOCENTE: O QUE REVELAM OS DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA.....	87
4.1 A dinâmica dos grupos focais.....	88
4.1.1 O primeiro encontro	88
4.1.2 O segundo encontro.....	89
4.2 O que dizem as professoras.....	90
4.2.1 Alfabetização e letramento.....	91
4.2.2 As estratégias de governo para o Proalfa.....	95
4.2.3 Táticas das professoras alfabetizadoras	105
4.2.4 O impacto do Proalfa na prática docente.....	114

4.2.5 Propostas das professoras	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo investigar o sistema de avaliação oficial da alfabetização para os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escola pública na rede estadual de Minas Gerais, com foco no impacto que o Programa de Avaliação da Alfabetização – Proalfa – pode causar na prática docente.

Entendemos por avaliação oficial aquelas avaliações instituídas legalmente pelo poder público em âmbito nacional e estadual, com enfoque nos sistemas de ensino, elaboradas externamente às unidades escolares, aplicadas em larga escala e com datas previamente determinadas, cujos resultados são sistematizados e publicados por entidades específicas e, geralmente, com vistas a subsidiar a elaboração de políticas públicas e intervenções pedagógicas. Nessa perspectiva, avaliações oriundas de entidades não-governamentais, embora externas à escola, não são consideradas aqui como avaliações oficiais¹.

Esclarecemos que a opção por utilizar o termo “avaliação oficial” não foi aleatória. Observamos que na literatura sobre o tema tem-se utilizado nomenclaturas variadas como “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “avaliação externa em larga escala”, “avaliação de rendimento escolar”, “avaliações dos sistemas de ensino”, “avaliação de monitoramento”. Diante dessa multiplicidade de termos, cada um com referência a uma das características desse tipo de avaliação, optamos por sintetizá-los em um termo mais abrangente, no qual estivessem expressas todas essas características (externa, em larga escala, de monitoramento dos sistemas de ensino, etc.) chegando assim ao conceito de avaliação oficial.

O Proalfa faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) sendo a avaliação oficial para alunos dos anos iniciais do estado de Minas Gerais (MG) e objeto desta pesquisa. É parte, num contexto mais amplo, do processo de institucionalização desse tipo de avaliação do ensino como uma prática de governo, em

1 Nesta pesquisa, julgamos o termo “oficial” como o mais adequado para conceituar esse tipo de avaliação tomando por base sua própria definição no dicionário Aurélio (2000, p. 496): Oficial: “1. proposto por autoridade, ou emanado dela”. Nesses termos, as avaliações oficiais são primeiramente identificadas como tal por emanarem do governo, seguido das características acima descritas.

âmbito estadual, seguindo a tendência nacional firmada através da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) na década de 1990.

O interesse por esse tema data da graduação em Pedagogia, também na Universidade Federal de São João del-Rei, na qual desenvolvi junto com o professor orientador², uma pesquisa (CARVALHO e PORTES, 2008) sobre o ensino da Língua Portuguesa para os anos iniciais observando suas relações com a norma-padrão e o preconceito linguístico. Daí surgiu a idéia de pesquisar não somente o processo de ensino-aprendizagem mas também o de avaliação oficial enfocando o referido conteúdo.

Podemos dizer que as pesquisas sobre avaliação oficial são recentes e causadoras de calorosas discussões. Um exemplo claro ocorreu na 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) que aconteceu entre os dias 19 e 22 de outubro de 2008 na cidade de Caxambu – MG. Em pelo menos quatro Grupos de Trabalho de que participei (Alfabetização, Leitura e Escrita, Estado e Política Educacional, Movimentos Sociais e Educação e Educação Popular), o tema estava presente e sob fortes críticas.

Para situar melhor o contexto desse campo de pesquisa, podemos citar a pesquisa de Steban (2008) que apresentou nessa mesma ocasião o artigo “Exames nacionais e subalternização das classes populares” no GT-06 de Educação Popular. Tomando como base os dados do SAEB, a autora define “os exames nacionais como parte dos processos em que a democratização da escola pública não se desarticula da produção de subalternidade” (p. 1). Ao falar da política de avaliação oficial, a autora argumenta que:

[...] Tal prática, ao garantir a aferição dos conhecimentos pela quantificação dos objetivos, responde a demandas sociais de estruturação de parâmetros, considerados neutros, que sustentam a enunciação da verdade sobre o conhecimento dos estudantes e dá legitimidade à classificação dos sujeitos. A neutralidade e a clareza dos objetivos, parâmetros e instrumentos usados, obscurecem a arbitrariedade que os constitui. (*idem*, p. 2).

A autora coloca a prática de classificação dos sujeitos como decorrente de uma pseudo-neutralidade atribuída às avaliações oficiais. Na mesma direção, em entrevista dada ao jornal *Letra A: o jornal do alfabetizador*, edição especial sobre a Provinha Brasil, José Francisco Soares³ ressalta que “a Provinha Brasil foi criada para ajudar no aprendizado dos

2 Professor Dr. Écio Antônio Portes do Departamento de Ciências da Educação – DECED/UFSJ.

3 Doutor em Estatística, pós-doutor em educação e coordenador do Grupo de Avaliação e Medidas

alunos e não deve servir a fins pouco nobres como selecionar alunos, turmas ou escolas para premiação”. (In: LETRA: O jornal do alfabetizador, 2008, p.3).

Perrenoud (1994, p. 1) apresenta algumas implicações decorrentes da avaliação dos estabelecimentos escolares, como a representação do valor de determinada escola em relação às outras a partir da avaliação; o caráter racionalista, através do empréstimo de instrumentos científicos, que lhe conferem aparência de legitimidade; a relação de forças entre o sistema e a escola:

Quando a avaliação é imposta a uma escola pelo sistema educacional do qual faz parte, a relação de forças é evidente: uma administração central quer se certificar de que as escolas observam os programas e as regras comuns e atingem um rendimento aceitável. Provavelmente, uma parte das escolas, no final das contas, sairá ganhando com uma operação deste tipo, mas, no início, todas poderão sentir-se ameaçadas, principalmente se se pretende conduzir a avaliação segundo critérios ‘objetivos’ e métodos ‘científicos’.

Daí observamos que há uma tendência na literatura atual sobre este tema de entender que as avaliações oficiais não deveriam subsidiar classificações ou seleções de comunidades, escolas, alunos.

A avaliação oficial, para além dos aspectos abordados, pode ser entendida como um dos dispositivos das propostas de reforma educacional:

Assim, a avaliação desempenha uma variedade de objetivos tais como: subsidiar o processo de ensino-aprendizagem; fornecer informações sobre os alunos, professores e escolas; atuar como respaldo para certificação e seleção bem como orientar na elaboração de políticas públicas e reformas educativas [...]. (CUNHA, 2005, p. 145).

No entanto, para a autora, “nessa lógica, a avaliação tornou-se um ‘talismã’, que fará milagres no aperfeiçoamento dos sistemas educativos” (*idem*, p. 145). Isso sugere que é conferido a essas avaliações um poder redentor no que tange ao alcance da qualidade do ensino. O trato da reforma educacional como um “talismã” pode desencadear um entendimento equivocado do conceito de reforma, numa relação direta de causa e efeito, na qual tendemos a pensar que a reforma educacional levará ao progresso da educação. Sobre a noção de reforma e progresso, Popkewitz⁴ (1997 p. 86) pontua que:

Educacionais (GAME) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

4 Thomas S. Popkewitz, no livro Reforma Educacional (1997), analisa a reforma educacional nos Estados Unidos. Ele toma a reforma educacional como processo de regulação social que se constrói através das relações de poder e conhecimento nos diversos níveis sociais.

Nossa tendência é de associá-la ao progresso que vincula o conhecimento profissional com o melhoramento social. No entanto, o que realmente importa na reforma, são as respostas que vinculam a organização do conhecimento a aspectos maiores da transformação social e do poder.

Nessa perspectiva, rejeitando esse caráter redentor embutido nos discursos sobre a avaliação oficial, recorreremos ao conceito de reforma de Popkewitz (1997, p.13), entendida basicamente como “parte do processo de regulação social”. Este aporte teórico nos permite pensar e analisar “como a reforma estabelece relações com os diversos níveis de relações sociais – da organização das instituições à autodisciplina e organização da percepção e das experiências através das quais os indivíduos agem”, sendo este um princípio desta pesquisa. A respeito das relações entre a reforma educacional e os indivíduos Popkewitz (1997, p. 50-51) afirma que:

As formações sociais na escola, no entanto, não são estáticas, mas requerem coalizões e alinhamentos em transformação no governo que se inter-relacionam com os padrões de discurso da escola. [...] Esses padrões de governo estabelecem uma arena do estado que se refere à escola. A reforma da escola é uma história das relações mutantes do nexa do conhecimento/poder, que vincula os indivíduos aos problemas de governo.

Nesses termos, entendemos a avaliação oficial também como um processo de regulação e intervenção social que envolve a atuação de vários sujeitos. Em sua pesquisa, Popkewitz (1997) concentra seus esforços no estudo da ecologia da reforma, nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o meio em que vivem, não através de uma perspectiva cronológica, progressista, “mas como a história das transformações das relações institucionais, do conhecimento e do poder [...]” (p. 113).

Outra questão importante apontada pelo autor se refere ao seu posicionamento em relação à regulação feita pela reforma educacional:

Demonstrando aqui minha preocupação com a qualidade instrumental da reforma, não estou considerando os padrões nem as regulamentações como males a serem evitados a qualquer custo. [...] A produção de regras e padrões através das práticas sociais fazem parte dos processos de regulamentação. (*Idem*, p.145).

Essa postura do autor, da qual compartilhamos, é fundamental para que não haja dúvidas de que consideramos o processo de regulação inerente às políticas educacionais.

Ainda sobre esse aspecto Popkewitz (1997, p. 145) esclarece que:

Os padrões públicos sobre a escolarização, de certo modo, podem servir como guias de orientação para os professores e como pontos de referência no debate entre os constituintes da escolarização, sobre aspectos que são apropriados e merecem atenção. No entanto, a mobilização dessa discussão sobre os padrões e regulamentações nas práticas de reforma, revela configurações sociais e formas epistemológicas que limitam a abordagem da escolarização aos seus aspectos técnicos. Os contextos sociais, políticos e culturais que cercam os interesses e valores tornam-se obscuros.

Em relação às pesquisas sobre a reforma educacional, Popkewitz observa que elas giram em torno das análises da forma como as coisas funcionam e das intervenções que podem ser feitas para melhorá-las, sendo que “essa abordagem acredita que os objetivos das relações sociais existentes são apropriados e somente precisam tornar-se mais eficientes.”(1997, p.25).

O que queremos, contudo, é extrapolar o discurso técnico da reforma em direção às relações sociais mais individuais por ela produzida, traduzida, nesta pesquisa, pelo nosso interesse em investigar o impacto do Proalfa na prática docente, tomando como referencial o discurso das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente, constituindo a proposta de reforma educacional brasileira, reiterada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pelo Decreto n. 6.094/2007 – que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – ambos lançados na mesma data, temos o SAEB, que acompanha a tendência mundial de implementação de avaliações oficiais. Subdividido em quatro eixos estruturadores – Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização –, o PDE se apresenta como um plano executivo. Para a Educação Básica, o programa de ação do PDE envolve esforços relacionados à formação de professores, piso salarial nacional, financiamentos, e à avaliação e à responsabilização. Sobre os dois últimos, de acordo com o Ministro da Educação, Fernando Haddad (2008, p. 9):

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre a avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social.

Com seus alicerces fixados no direito de aprender do educando, o PDE, instituído

em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo, através da realização de avaliações oficiais, “verificar se os elementos que compõem as escolas estão estruturados para a oferta de educação de qualidade” (*idem*, p. 11). Nessa lógica, os resultados da avaliação da instituição de ensino, inter cruzados com as taxas de evasão e repetência (fluxo escolar), dão origem ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de cada escola, fixando então metas a serem atingidas para a melhoria desse indicador:

Aplicado esses instrumentos aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressistas de melhoria desse índice, prevendo atingir, em 2022, a média de 6 (...). O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil. (SAVIANI, 2007, p. 1234).

Vê-se então, a partir dos dados de uma avaliação oficial, a criação de um índice a ser utilizado como um dos elementos de uma política pública para a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto, o SAEB, implantado antes da elaboração do PDE, passou por reformulações para atender à demanda exigida pelo Plano. De acordo com Freitas (2007, p. 63), em relação à implementação do SAEB:

No Brasil, o período de 1988-2002 registrou a criação, a institucionalização, o desenvolvimento e a consolidação do SAEB, tendo este somado com a instituição de exames nacionais e com montagem de um sistema nacional de informação educacional, viabilizado com a revisão metodológica das estatísticas educacionais e com inovações possibilitadas pela informatização de dados da educação.

A autora observa a importância da avaliação nas reformas educacionais nos últimos 15 anos e relaciona essas políticas à organização do sistema nacional de informação educacional chamando esse processo de complexo “medida-avaliação-informação”. Além disso, trabalha com quatro hipóteses em relação ao surgimento desse tipo de avaliação:

- 1) emergiu via percurso de configuração e articulação da pesquisa e do planejamento educacional (...);
- 2) firmou-se mediante a produção de normas jurídico-legais e político-administrativas as quais (...) concorreram para gerar e potencializar a sua força normativa (...);
- 3) operou como componente da nova regulação permitindo ao Estado atentar mais para algumas coisas e menos para outras (...);
- 4) realizou uma ação educativa (formativa) por meio de um conjunto de medidas pedagógicas... (FREITAS, 2007, p. 2-3)

É interessante notar que, dentre as quatro hipóteses acima levantadas por Freitas

(2007), o nosso propósito principal se direciona à 4ª hipótese, uma vez que nossa pergunta fundamental é relativa ao impacto que a política de avaliação oficial causa na prática docente, que está intimamente ligada às ações educativas-formativas acarretadas pelas medidas pedagógicas decorrentes da avaliação.

Decerto foram muitos os fatores que fizeram da avaliação oficial o que é atualmente. De acordo com as análises de Cunha (2005, p. 154), “os panoramas nacional e internacional revelam a importância atribuída à avaliação dos sistemas educacionais, como forma de controle (ou da verificação) da qualidade da educação”.

Tratando do contexto político-econômico e das idéias pedagógicas que circulam na história da educação brasileira, Saviani (2008, p. 426) define as décadas de 1990 e 2000 como marcadas pelo “neoliberalismo socioeconômico” e inseridas em um “clima cultural pós-moderno”, nos quais “advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público [...]” Estamos, pois, diante do neotecnicismo: “o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados” (p. 438-439). Saviani chama a atenção para o papel que as avaliações oficiais exercem na política neoliberal: “trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (*ibidem*).

Nessa tendência o processo educativo é flexibilizado enquanto o Estado exerce seu controle nos produtos, de acordo com os dois eixos básicos – o da flexibilidade e o da avaliação – presentes na atual LDB, conforme análises de Dalben (2008, p. 15-16):

[...] Se, por um lado, a flexibilidade aparece trazendo o tom da descentralização, da desregulamentação, da diminuição dos controles cartoriais e burocráticos (...); se a lei dá força aos chamados ‘projetos pedagógicos’ das escolas [...], ela traz, também, com maior força, o eixo da avaliação externa desenvolvida pelo próprio estado.

Em relação ao processo de consolidação e divulgação dos dados produzidos pelas avaliações oficiais, destacamos a estatística como forte aliada. Geralmente, os relatórios sobre a situação educacional e os projetos de reforma educacional contam com o respaldo dos dados estatísticos. Assim, as interpretações baseadas nesses dados têm a função de corroborar a necessidade de intervir naquilo que se apresenta estatisticamente como fora do padrão desejado.

Lindblad e Popkewitz (2001), ao analisarem a utilização das estatísticas nos relatórios educacionais, demonstraram como elas, do ponto de vista desses relatórios, tornam o mundo inteligível e calculável, dando respaldo científico às intervenções políticas e sociais: “a estatística é uma modalidade chave para a produção de conhecimento necessário para governar” (p. 116). Por meio das estatísticas são fabricadas categorias de pessoas: as incluídas pela normalidade e as excluídas pelo desvio. Nesse sentido, os números moldam nossa maneira de “ver as possibilidades de ação” e pré-produzem identidades. Para os autores “os números não existem meramente como entidades lógicas, mas se sobrepõem a outros discursos para conferir inteligibilidade a práticas de cultura” (p. 139). Logo, entendemos que a estatística não pode ser compreendida como algo neutro e norteador do progresso, uma vez que está condicionada aos fatores sócio-históricos que são construídos e não dados naturalmente.

Nessa discussão, outra problematização necessária se refere ao que entendemos por *professor*, bem como à relação do trabalho do professor com a avaliação oficial. Este é um termo tão naturalizado que às vezes nos impede de pensar no significado que possui, como se fosse algo dado.

Ora, poderíamos dizer que a avaliação tem a pretensão de avaliar os saberes dos alunos. Estes saberes são ensinados na escola pelos professores que em sua formação inicial – como bem explica o termo – se formaram para iniciarem a carreira profissional de professor. A avaliação oficial quer saber o que os alunos aprenderam, obviamente dentro dos limites do instrumento (teste). Nesse sentido, é interessante relacionar a esse contexto que tipos de saberes são necessários para o exercício da profissão do professor. Deixar de lado essa questão pode reforçar a visão unilateral de que ser professor é transmitir conteúdo – dentro de uma perspectiva tecnicista – e de que a avaliação oficial mensura tão somente os conteúdos curriculares, desvinculados de um contexto social.

Tardif (2002) defende a idéia de que o saber do professor não se reduz exclusivamente aos processos mentais, possuindo também um caráter social construído na interação professor-aluno e advindo de várias instâncias como da família dos professores, da escola que o formou, da cultura pessoal, da formação inicial e continuada, dos pares e da própria prática em sala de aula. Dentro de sua concepção:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (p. 39).

Longe de querer trazer aqui um conceito de professor ideal, nossa preocupação está em pensar minimamente o que é ser professor na atual conjuntura. Ser professor é, além de outras coisas, trabalhar com um objeto cuja mensuração é demorada, complexa e com níveis de objetividade diferenciados, o que vai na contramão dos dados objetivos emitidos a partir dos resultados dos alunos em uma avaliação oficial. Por isso temos que refletir sobre o que é possível deduzir a partir do resultado de uma avaliação oficial para não cairmos em generalizações simplificadoras da qualidade do trabalho do professor.

Na tentativa de associar os estudos sobre saberes docentes aos estudos sobre as práticas de avaliação oficial das escolas, podemos recorrer a Tardif (2002), já que ele aborda também a dificuldade de avaliação dos produtos do trabalho escolar. O autor afirma ser “muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente” (*idem*, p. 134). Este é um caráter que não podemos desconsiderar ao tratar da avaliação oficial, uma vez que se constitui em um dado corrente na fala das professoras nos dois encontros do grupo focal.

Uma vez feitas essas considerações, conclui-se que não basta apenas estudar a proposta de reforma em si, num âmbito essencialmente normativo, no que diz respeito ao sistema de avaliação oficial vigente, para identificarmos o impacto causado por essas avaliações na prática docente. Para Barreto (2001b, p. 60),

Discutir normas e orientações oficiais com base apenas na análise de documentos sempre implica realizar uma leitura parcial da dinâmica que se instaura em razão das mudanças promovidas por um novo conjunto normativo-legal, pois entre o discurso oficial e a prática dos atores escolares há uma distância considerável.

Assim, é necessário investigar também os diversos níveis sociais, dar voz aos professores para saber um pouco mais sobre o que eles pensam, priorizam e como se colocam em ação. Ou seja, os professores não são passivos diante do processo de avaliação oficial. Eles são sujeitos que agem e/ou reagem no seu contexto profissional, podendo interferir nos rumos da reforma, uma vez que ela “depende, em parte, das ideologias específicas do individualismo e da prática profissional” (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

Enfim, os índices sobre a situação da educação das escolas públicas são obtidos através de avaliações oficiais - censitárias e/ou amostrais - que possuem metodologia própria. Sabemos que toda avaliação possui um caráter político e a avaliação da escola pública não ocorre de maneira diferente. Avaliar implica atribuir valor a um determinado grupo, seja ele aluno, professor, funcionário ou uma escola como um todo. Essas avaliações, geralmente, são elaboradas por grandes instituições especializadas através de uma metodologia própria, de acordo com as orientações de quem as solicita. Logo, este estudo busca compreender tais fenômenos em seus objetivos mais implícitos e em seus desdobramentos com vistas a conhecermos mais o contexto no qual estamos inseridos e ajudamos a construir.

Para alcançar os objetivos propostos, dentro da linha de pesquisa Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas instituída neste Programa de Mestrado em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares – foi necessário empregar procedimentos metodológicos variados devido à complexidade do tema, que envolve diferentes entidades e sujeitos, garantindo que a problemática seja investigada a contento.

Grosso modo, utilizamos como instrumentos de investigação a pesquisa documental para contar um pouco sobre a implementação do SAEB e principalmente do Simave/Proalfa; a aplicação de um questionário aos profissionais da Diretoria Educacional da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de São João del-Rei, que acompanham o trabalho pedagógico nas escolas, a fim de perceber o que esses sujeitos mediadores de políticas públicas percebem do impacto do Proalfa na prática docente; e, como instrumento central, realizamos dois encontros com um grupo focal formado por 7 professoras alfabetizadoras de 5 escolas estaduais de São João del-Rei, para tentar perceber o que os professores dizem a respeito do impacto dessas avaliações.

Primeiramente foi empreendida uma revisão bibliográfica acerca dos documentos, “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p.169), tais como resoluções, manuais, publicações em geral, sobre a avaliação oficial aplicada aos alunos das séries iniciais da rede estadual de ensino:

Esse esforço de elaboração teórica é essencial, pois o quadro referencial clarifica a lógica de construção do objeto da pesquisa, orienta a definição de categorias e constructos relevantes e dá suporte às relações antecipadas nas hipóteses, além de constituir o principal instrumento para a interpretação dos dados da pesquisa.” (*Idem*, p.182).

Essa base teórica nos permitiu construir entrelaçamentos com outros conceitos que sustentam a lógica dessa investigação, como o conceito de apropriação (Bakhtin, 1929/1995) em uma tentativa de desvelar pontos que possam esclarecer como os diferentes sujeitos percebem o significado da avaliação oficial e se apropriam dele; o conceito de discurso e polifonia, também de Bakhtin, nos fornecem elementos para desvendarmos as diferentes vozes presentes em um discurso feito por um sujeito específico.

Entendendo que os conceitos construídos historicamente pelos sujeitos sobre determinado objeto condicionam suas práticas; há também contribuições do conceito de lei de E. P. Thompson (*apud* FARIA FILHO, 2005), partindo da idéia de que as leis em seus dizeres conformam o discurso sobre a educação dos sujeitos.

Também fez parte desta proposta sistematizar a trajetória de implementação das avaliações oficiais, em uma perspectiva histórica, vislumbrada como dispositivo da reforma educacional, desde suas primeiras tentativas de implantação na década de 1980, em âmbito nacional, chegando ao âmbito estadual, por meio da criação do Simave/Proalfa.

Um artigo importante na fase de reconstrução histórica da institucionalização da avaliação oficial nesta pesquisa é de autoria de Bernadete Gatti (1994), intitulado *Avaliação Educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações*. Nele temos uma fonte de dados sobre as avaliações de desempenho do sistema educacional brasileiro nos últimos anos. Outras fontes importantes são as próprias legislações que instituíram as diversas avaliações do SAEB e do Simave. Outra referência nesse estudo é o GAME - Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, da UFMG, fornecendo-nos aporte teórico-metodológico em pesquisas sobre avaliação, já que é um grupo consolidado e que desenvolve projetos neste campo específico.

Logo, dada a importância do SAEB na constituição da política de avaliação oficial no Brasil, o primeiro capítulo dessa dissertação trata detidamente desse tema, seguido da criação e descrição do Simave, chegando enfim ao Proalfa.

Como já foi mencionado, o objeto de investigação dessa pesquisa é o Proalfa, que é uma avaliação dos níveis de alfabetização. Nesse sentido, considerando o caráter

ideológico da avaliação oficial, sendo que a mesma está fundada em concepções de educação e, por conseguinte, de alfabetização, nos ateremos também em problematizar os conceitos de alfabetização e letramento presentes nessa avaliação e no próprio campo de pesquisa, sendo este o tema do segundo capítulo desta dissertação. Nele está expresso o nosso interesse em saber: *em que concepções de alfabetização e letramento está fundado o Proalfa? E que tipos de práticas de alfabetização e letramento são valorizadas nessa avaliação?*

Complementando a investigação sobre a avaliação oficial na rede estadual, passamos a mais uma etapa da pesquisa apresentada no terceiro capítulo. Trata-se da descrição do caminho que a(s) políticas(s) ⁵ em educação percorre(m) até chegar à sala de aula da rede estadual de ensino e análise dos escritos dos profissionais mediadores dessa política em âmbito local.

Entendendo a ação de avaliar como uma prática que tem por objetivo estimar se aquilo que é ensinado pelos professores está sendo aprendido pelos alunos, pode-se concluir que antes de avaliar é preciso ensinar. E só se pode considerar que alguém aprendeu ou não alguma coisa se o que for cobrado na avaliação for similar àquilo que foi ensinado nas aulas ou vice-versa. A construção desse percurso se dá baseada na intenção de compreender, através dos diferentes pontos de vista e papéis desempenhados, o que ocorre nos bastidores das práticas dos profissionais em educação da rede estadual.

Este é um ponto importante de análise, já que as políticas em educação não chegam a todas as escolas de maneira linear, nem são compreendidas e repassadas da mesma maneira por todos. Por isso mesmo as possíveis mudanças ocasionadas por ela não são *a priori* as mesmas em cada escola. Talvez essa seja uma grande ilusão daqueles que gerenciam tais políticas. Enfim, estes dados obtidos através de questionários complementam o que já sabemos através da análise da estrutura educacional e das próprias legislações vigentes que organizam o funcionamento da rede estadual de ensino e podem desvendar alguns pontos pouco esclarecidos no que tange ao impacto da avaliação oficial na prática docente.

O quarto capítulo trata da narrativa e análises dos dados coletados nos encontros com o grupo focal, formado por sete professoras dos anos iniciais da Educação Básica, de

⁵ Neste caso, as políticas em educação sintetizam aquilo que o governo estadual prevê no gerenciamento de suas escolas.

cinco escolas estaduais diferentes, nos quais foi discutido o tema Proalfa. O grupo focal é “uma técnica de levantamento de dados que se produz pela dinâmica interacional de um grupo de pessoas” (GATTI, 2005, p.12).

Buscamos identificar, dentro dos limites do método, nos discursos das professoras sobre as práticas que realizam, os indícios que nos levem a perceber o impacto causado pelo Proalfa no cotidiano da sala de aula e na escola como um todo. Gatti (2005, p. 11) pontua que “os grupos focais podem ser empregados em processos de pesquisa social ou em processos de avaliação, especialmente nas avaliações de impacto” sendo este procedimento metodológico bastante rico a esta investigação.

Queremos investigar como os professores agem e reagem diante do Proalfa. Para tanto tivemos como referencial importante o livro de Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano* (1997), que trata das práticas comuns da cultura ordinária dos sujeitos também comuns, colocando em destaque as “maneiras de fazer” cotidianas. Para o autor, os usuários ou consumidores culturais não são atônicos socialmente em relação à ordem vigente determinada pelas relações de poder. Por isso Certeau (1994, p. 37) investiga como são articuladas “as ‘práticas’ ou ‘maneiras de fazer’ cotidianas”.

Nesses moldes, entendemos que a análise dos discursos sobre a prática das professoras dos anos iniciais nos aproximará das *maneiras de fazer* que as mesmas empreendem, no que se refere às avaliações oficiais, que não necessariamente são obedientes ao que determina a política pública em questão, “enfim, ‘as maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política”(idem, p.41).

Completando a linha de análise, Certeau explica que nesse *trabalho de formigas*, “deve haver uma lógica dessas práticas [...], uma maneira de pensar investida numa maneira de agir” (p. 42). Essas maneiras de agir, aqui categorizadas com a ajuda dos conceitos certaunianos de estratégias e táticas, foram, em parte, contadas nos encontros realizados com as professoras dos anos iniciais:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com *uma exterioridade* [...]. (Idem, p. 99, destaques do autor).

Diferentemente das estratégias, Certeau define a tática como:

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (*Idem*, 100).

Assim, nessas análises, tomamos as estratégias como relações exteriores à escola, desencadeadas nas relações de poder, às quais as escolas estão subordinadas, como por exemplo, a execução do Proalfa. As táticas, em contrapartida, são caracterizadas pelas relações internas à escola, que diante das estratégias circunscritas pelos sujeitos de poder criam maneiras diferenciadas de agir, jogando com o que é imposto, sendo elas imprevisíveis e realizadas de acordo com a ocasião.

Chegando às últimas análises, partimos para as considerações sobre a pergunta fundamental desta pesquisa: *a partir do Proalfa, que tipo de impacto pode ser percebido na prática docente?* É nesse ponto que se encaixa a noção de mudança. Já falamos de reforma educacional. Mas as reformas não conduzem, necessariamente, às mudanças esperadas. Enquanto a reforma possui um caráter normativo dentro das relações do poder, a mudança é construída na interação entre as práticas já consolidadas e as propostas de novas práticas. A noção de impacto causado por uma política pública nos faz pensar – não em um sentido positivo e progressivo – em possíveis mudanças:

O estudo da mudança social representa um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e reprodução social. Refere-se ao confronto entre ruptura com o passado e com o que parece estável e ‘natural’ em nossa vida social. (POPKEWITZ, 1997, p.11).

Assim, em uma perspectiva de transformação, “a visão de mudança como histórica e pragmática nega o progresso no seu sentido absoluto” (*idem*, p. 242-243). Que mudanças seriam essas, motivadas pela prática da avaliação oficial e presentes no nosso cotidiano, às vezes aparentemente imperceptíveis? Ou, pensando de outra maneira, de que forma elas podem contribuir, ou não, ao objetivo da reforma educacional, que é atingir a qualidade do ensino nas escolas públicas? É o que vamos investigar.

Enfim, temos em mãos uma gama de fontes para análise, como as documentais (leis instituidoras de avaliação oficial, materiais didáticos produzidos em função dessas avaliações, exemplos de itens dos testes do Proalfa e a literatura produzida no campo

acadêmico sobre o tema); e as fontes baseadas nas falas e experiências dos sujeitos (analistas educacionais que acompanham o trabalho pedagógico das escolas estaduais, coordenadores regionais de execução das avaliações oficiais e as professoras dos anos iniciais) coletados através dos questionários e grupo focal.

Nesses termos, de posse desses dados, é que realizamos esta análise baseada num jogo de discursos, verbais e não verbais, oficiais e do cotidiano escolar. Nele existem pontos a serem problematizados, que talvez nos ajudem a compreender a avaliação oficial como instrumento de intervenção social.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS EM AVALIAÇÃO OFICIAL

Atualmente podemos observar que há uma grande preocupação com os resultados educacionais dos alunos de escola pública por parte das autoridades governamentais. Ações como a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação pelo MEC, alto investimento em programas sociais que possuem como contrapartida fundamental a frequência de alunos na escola, frequentes propagandas na mídia sobre programas de governo que visam à educação de qualidade são indicativos de que a Educação é um tema em foco e que a concepção de que bons níveis de qualidade do ensino são fundamentais para o desenvolvimento de um país está a pleno vapor.

Nesse sentido, o tema deste capítulo é a implementação da política pública para a Educação Básica brasileira desde o final do século XX e início do século XXI, dentro dessa perspectiva da reforma educacional e com foco nas avaliações oficiais para os alunos da Educação Básica no Brasil. Mesmo que o nosso interesse principal resida no estudo sobre o sistema de avaliação oficial da alfabetização para os alunos dos anos iniciais⁶ do Ensino Fundamental da escola pública na rede estadual de Minas Gerais, o Proalfa, não podemos deixar de fazer algumas considerações sobre o SAEB.

Para tentarmos entender a concepção de avaliação oficial, nos moldes aqui delineados, consolidada neste início de século, é fundamental partirmos do conceito de *avaliação da aprendizagem escolar*, uma vez que as práticas de avaliação oficial são posteriores às práticas de avaliação no interior da escola. Podemos citar, dentro desta proposta, Luckesi (2002) que vem trabalhando o conceito de avaliação da aprendizagem escolar há algum tempo. Seu pensamento foi sempre muito marcado pela diferenciação que estabelece entre práticas de verificação e práticas de avaliação chegando à conclusão que, no geral, a escola pratica a verificação da aprendizagem:

6 De acordo com a Resolução nº1086, o Ensino Fundamental, no Estado de Minas Gerais, passa a ser composto por 9 anos de escolaridade, sendo que os anos iniciais correspondem aos 5 primeiros anos de escolarização, excluída a Educação Infantil.

O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o ato de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação. (*Idem*, p.83, 2002).

O autor chama atenção para uma prática comum entre os professores ao deixarem de refletir sobre o ato de avaliar, julgando necessário apenas repetir aquelas velhas ações às quais foram dadas arbitrariamente o nome de avaliação e que não passam de verificação, uma vez que “hoje, de forma automática, por herança histórica, examinamos, sem verdadeiramente tomarmos consciência do que fazemos” (*Idem*, p. 83).

A partir dessas considerações, pode-se dizer que, para de fato serem implementadas práticas de avaliação de qualquer natureza, seria necessária a construção e a apropriação de uma concepção clara sobre as implicações do ato de avaliar. É possível que professores continuem a praticar a verificação acreditando que estão praticando a avaliação.

Nesse caso, Luckesi (2002, p. 86-87) aponta alguns elementos que nos ajudam a construir o que pode ser o ato de avaliar, tais como: “a avaliação é diagnóstico que pode ser registrado em forma de nota, mas nota não é avaliação”; se trata de um “processo contínuo de orientação e reorientação da aprendizagem, para obter-se o melhor resultado possível” e nesse sentido, “inexiste a possibilidade de dar nova oportunidade”, como dizem muitos professores;

Testes, provas, questionários, redação, arguição, entre outros, de fato são instrumentos de coleta de dados para subsidiar a constatação (ou configuração) da realidade, que por sua vez permitirá a sua qualificação, qualificação da realidade descrita, centro da atividade de avaliar (*idem*, p. 87).

Passando da avaliação da aprendizagem escolar para a avaliação oficial, poderíamos, a princípio, nos perguntar sob quais premissas se dá o processo de elaboração de uma avaliação oficial, como o Proalfa, por exemplo? De acordo com Barreto (2001b, p. 59), o modelo das avaliações oficiais tem sido associado à noção de *accountability*: “a produção e divulgação de informações sobre os conhecimentos que os alunos adquirem na escola fazem parte da obrigação que tem o Estado de prestar contas à população sobre a qualidade dos serviços que oferece”.

Mas em relação aos objetivos pedagógicos, está em questão se o modelo de

avaliação oficial vigente pratica a avaliação (do ponto de vista diagnóstico e contínuo) ou a verificação (do ponto de vista classificatório e pontual). Ele seria baseado numa perspectiva diagnóstica, fornecendo bases para futuras intervenções, num processo contínuo ou uma pura verificação da realidade escolar sem maiores consequências?

Embora essas avaliações oficiais tenham esse objetivo, consideramos que não os alcança totalmente, pelo menos em relação ao conhecimento agregado adquirido pelos alunos avaliados no ano de aplicação do teste. Por exemplo, o Proalfa só acontece uma vez a cada ano, não havendo uma nova avaliação para uma mesma turma que permita a comparação entre o momento de diagnóstico e o resultado das intervenções. O que é possível é se fazer um primeiro diagnóstico, planejar as intervenções pedagógicas e avaliar seus resultados de maneira interna à escola, sem o aparato de uma nova avaliação oficial para aqueles mesmos alunos.

Ao utilizarmos como exemplo de avaliação oficial a Prova Brasil, podemos observar, em textos disponíveis no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o objetivo exposto pelo governo:

A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino⁷.

Mas paralelo a tal intenção existe algo que ultrapassa os objetivos estabelecidos pelo MEC, causados, possivelmente, pelo que Perrenoud (1994) chamou de *ameaça* causada pela possibilidade de julgamento e exposição (positiva ou negativa) a que a escola estará sujeita a partir dos resultados das avaliações oficiais. Esse tipo de prática coercitiva contém elementos que podem modificar o cotidiano escolar através da prática docente devido à sombra da ameaça representada pelos resultados dos alunos que serão divulgados em escala nacional.

Da mesma forma que o conceito de avaliação da aprendizagem escolar é muitas vezes confundido pelos professores (avaliação/verificação), o mesmo pode acontecer quanto ao conceito e objetivos da avaliação oficial. Problematizando um pouco mais essa questão, não podemos deixar de considerar que a prática de sala de aula é construída pelo professor e

⁷ Disponível em: <www.inep.org.br>. Acesso em: 11/11/2008.

condicionada a aspectos sociais, culturais, políticos, pessoais e profissionais. Nessa direção, é importante pensar em quais são os objetivos da avaliação oficial, como ela é vislumbrada pelos professores e que tipo de impacto é causado pela mesma.

1.1 A construção histórica da prática da avaliação oficial no contexto brasileiro

A avaliação, em geral, faz parte da educação escolar compondo as práticas de escolarização e sua existência é fundamental no processo de ensino-aprendizagem em qualquer sistema educacional. O ato de avaliar nos leva a pensar que existe uma preocupação com a ação de ensinar, surgindo então a necessidade de testar o nosso “objeto” para conhecer melhor alguns aspectos sobre as condições em que ele se encontra e o que se pode fazer para que haja um avanço qualitativo. Não diferente desta concepção, a avaliação oficial surge também dessa preocupação de mensurar a situação de determinado objeto, no caso, os níveis gerais de aprendizagem proporcionados pelas escolas, e em última análise, se os alunos sabem ou não sabem os conteúdos mínimos estipulados para o ano de escolaridade avaliado. No entanto, é válido, durante esta análise, termos em mente a seguinte questão: a avaliação oficial tem o objetivo de obter informações e mensurações sobre o sistema educacional ou sobre a aprendizagem individual do aluno? Vejamos então como foi construída essa *preocupação* em realizar avaliações oficiais nas redes de ensino bem como seus objetivos básicos.

A demanda por esse tipo de avaliação bem como grande parte dos estudos desenvolvidos nesse campo de pesquisa tiveram maior destaque a partir da institucionalização do SAEB em 1988. A princípio era chamado de Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, quando a avaliação educacional e a melhoria da qualidade do ensino foram temas abordados na Constituição de 1988 através dos artigos 206 e 209.⁸ No entanto, para que o tema da avaliação oficial fosse incluído na Constituição Brasileira, certamente houve discussões anteriores que o levassem a fazer parte de tal documento. Freitas (2007) demonstra que a prática de “avaliação em larga escala”, termo que ela utiliza para denominar o que chamamos aqui de avaliação oficial, não surgiu a partir da institucionalização do SAEB, mas vem de uma construção histórica de pelo menos 50 anos relacionada intimamente à consolidação da pesquisa em educação brasileira: “pode-se dizer

⁸ Cf: Freitas (2007), capítulo II.

que o desenvolvimento da pesquisa em educação, promovida pelo Inep, concorreu para que se fossem estabelecendo no país percepções favoráveis à avaliação em larga escala e a demandas avaliativas” (p. 17). De acordo com a autora, percebe-se o interesse de se introduzir a avaliação na prática de governo desde a década de 1930:

No Brasil do período de 1937-1945, o Estado Novo deu expressivo impulso à “ciência” e à “técnica” de quantificar a educação [...]. Os estudos em educação tornaram-se cada vez mais institucionais, científicos e acadêmicos, tendo obtido impulso a valorização da mensuração para o bom governo educacional. (*idem*, p.8).

A década de 1940 e parte dos anos 50 foram marcados pelo uso da estatística como ferramenta de pesquisa, principalmente as “de natureza psicopedagógica, sendo contemplados temas relativos à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico” (*idem*, p.9). Já o período de 1956-1964 “registrou um deslocamento do enfoque da pesquisa centrada nos indivíduos para a própria educação escolar, sendo esta examinada em termos de sua funcionalidade na sociedade” (*idem*, p. 10), obtendo, por sua vez, um enfoque sociológico. Nessa mesma época (1956), foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), sob a liderança de Anísio Teixeira, então diretor do Inep. Desse período até 1976 ganharam força no Brasil as pesquisas com enfoque econômico sendo os principais temas “a educação como investimento, os custos educacionais e a relação entre a educação escolar e demanda de profissionais” (*idem*, p. 15). Chegando à preocupação com a eficiência interna com o processo de ensino-aprendizagem, de 1976-1979, as pesquisas começaram a recorrer a procedimentos de avaliação de larga escala, como no caso do Edurural, de que iremos tratar mais adiante. Já em meados da década de 1980, “a avaliação ganhava então sentido como processo de compreensão da escola, destinado a direcionar suas intervenções, articulando-se avaliação da aprendizagem com avaliação da escola” (p.16).

No campo das pesquisas sobre as avaliações oficiais, alguns autores questionam o fato de haver poucos estudos sobre esse tema, uma vez que “os esforços iniciais dos pesquisadores centraram-se em análises de discurso, que é uma abordagem válida e relevante do fenômeno, mas que precisa ser complementada por análises empíricas que focalizem os processos de construção das políticas e suas conseqüências específicas” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p. 108-109).

O que queremos enfatizar através desse breve panorama é que a necessidade de avaliar o sistema educacional como forma conhecê-lo melhor foi construída ao longo de

algumas décadas (mesmo que não se configurasse anteriormente nos mesmos moldes que a avaliação oficial é executada nos dias de hoje) e subsidiada pela pesquisa em educação, dentro da perspectiva de que, para haver um planejamento e controle no âmbito da política educacional, são necessários dados e pesquisas que informem a situação do Sistema Educacional, e mais prioritariamente, os níveis de aprendizagem dos alunos. Porém, conforme pondera Freitas (2007),

[...] o despontar da avaliação em larga escala como via de regulação central da educação básica não se subordinava à lógica do debate em defesa da escola pública e democrática, antes se orientou pelas idéias de modernização administrativa, cujas estratégias propiciaram a participação dos envolvidos segundo propósitos político-pedagógicos conseqüentes para os interesses predominantes no país.” (p. 47-48, grifo nosso).

Ou seja, os motivos que levaram o Estado a implementar a avaliação oficial do rendimento escolar foram os mais diversos e de acordo com o contexto de cada período da história da educação brasileira. É válido ressaltar, também, que houve uma redefinição do papel do Estado, no que se refere à avaliação do sistema educacional, que passou a operar sob uma lógica diferente, ao avaliar e utilizar os resultados dos alunos como forma de intervenção política (em um âmbito geral) e pedagógica (em um âmbito local).

Podemos dizer, enfim, que todo esse processo histórico tem sua culminância oficial e em escala nacional através da institucionalização e consolidação do SAEB. Bonamino e Franco (1999, p. 108) em uma análise detida sobre o processo de institucionalização do SAEB, observam que:

No final da década de 80, ocorreram as primeiras ações voltadas para a implementação no Brasil de um sistema nacional de avaliação da educação básica, buscando verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema. Tais ações levaram à subseqüente institucionalização do SAEB.

Nesse sentido, a avaliação educacional é colocada em pauta também por intermédio de atores como o Banco Mundial e setores empresariais. Bonamino e Franco (1999, p. 110) relacionam o referido processo às demandas externas e aos interesses do MEC:

A origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial referentes à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD (Brasil, 1988). Tal demanda, aliada ao interesse do MEC em implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau - SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico.

Gatti (1994), em uma análise sobre a avaliação educacional no Brasil a partir da década de 1980, relatou as primeiras iniciativas políticas de avaliação do desempenho dos alunos no então 1º grau, acompanhadas por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC). Essas avaliações, além de terem como objetivo obter algumas informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos, levavam em conta também alguns condicionantes como família, região do país, merenda escolar, entre outros. “A primeira dessas experiências – vamos falar apenas dessas mais abrangentes – na década de 80 foi a avaliação procedida no âmbito do Projeto Edurural. Este projeto visava à melhoria das condições de ensino na zona rural dos Estados do Nordeste brasileiro” (GATTI, 1994, p. 67-68). Nesse projeto, pesquisadores da FCC acompanharam durante 5 anos o rendimento escolar dos alunos da 2ª e 4ª séries através de testes de Língua Portuguesa e Matemática. Verificou-se então que nas duas disciplinas os níveis de aprendizagem estavam bem abaixo do que era esperado. Uma das conclusões da autora foi que sem comprometimento político (no caso das autoridades locais) não há medida técnica que resolva problemas educacionais das camadas sociais mais carentes.

Em 1987 o Ministério da Educação definiu a Avaliação do Rendimento em Escolas de 1º grau da rede pública em nível nacional, embora não se tivesse condições estruturais e nem base de dados adequada para avaliar os alunos em todo o país. Por isso, as escolas foram escolhidas segundo alguns critérios previamente estabelecidos que buscavam abranger diferentes segmentos socioeconômicos. Na análise dos resultados, observou-se uma heterogeneidade de desempenhos na escola pública nas diversas regiões do país (*idem*, p. 71).

Já nessas primeiras experiências algumas limitações do Sistema de avaliação foram observadas pela autora. Dentre outros aspectos, podemos pontuar algumas

características como: o fato de a FCC treinar os aplicadores para tentar garantir a confiabilidade dos resultados; a seleção de aplicadores nem sempre atender ao perfil estipulado; no processo de escolha de escolas para amostragem houve casos de escolas fantasma; depois da aplicação, “durante a correção das provas foram observadas certas particularidades que evidenciavam a ocorrência de interferências externas no momento em que os alunos estavam respondendo [...]” (GATTI, 1994, p. 76).

Através dessas constatações, podemos imaginar como já era complexo, devido, entre outras circunstâncias, à extensão de nosso país, e, por conseguinte, do nosso sistema educacional, aplicar uma única avaliação em todas as escolas públicas escolhidas por amostragem. Outro ponto importante abordado também nessa experiência de 1987 é em relação ao sentimento de ameaça (termo usado por PERRENOUD, 1994) causado pela avaliação oficial:

Professores e técnicos de ensino, ao invés de perceberem na avaliação uma possibilidade de aprimorarem os trabalhos, construindo uma escola de qualidade, sentem-se, em geral, muito inseguros quanto ao seu futuro profissional; eventuais resultados negativos podem implicar um fracasso no exercício da profissão e apontar responsabilidades não cumpridas. (GATTI, 1994, p.88).

É interessante notar que essas constatações apuradas através de dados do final da década de 1980 são cada vez mais perceptíveis nessa primeira década do século XXI. Gatti (1994, p. 79) explica que:

Há, de certa maneira, no ambiente escolar, um clima que não favorece o desenvolvimento de processos avaliativos externos e de âmbito mais amplo e, neste sentido, há muito o que se fazer para demonstrar o caráter não punitivo dos processos de avaliação e, sim, seu caráter pedagógico e auxiliar na superação de dificuldades.

Embora a perspectiva de controle da avaliação oficial seja inerente à política educacional, Gatti aponta para a questão do sentimento de punição produzido nos professores, sendo esta uma problemática que remonta às primeiras experiências com a avaliação oficial no Brasil e ainda persistem atualmente: como destacar nas avaliações oficiais o seu objetivo pedagógico? Essa é uma pergunta importante, que exige uma compreensão aprofundada sobre a dinâmica das avaliações oficiais e que faz parte das indagações e proposições dos professores sobre o tema, como veremos no último capítulo deste texto.

Na década de 1990, temos um marco para a prática de avaliação oficial no Brasil: a primeira aplicação do SAEB representando “a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990”, de acordo com dados disponíveis no sítio⁹ do Inep. Tem como objetivo principal em suas diretrizes subsidiar políticas públicas e ações nos âmbitos federal, estadual e municipal tendo em vista a melhoria do ensino ofertado.

O SAEB é realizado de 2 em 2 anos e “de maneira geral, a população de referência do SAEB é composta pelos alunos brasileiros do ensino regular que freqüentam a 4ª e 8ª séries¹⁰ do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, de todas as Unidades da Federação” (MEC/Inep, 2007). Segue abaixo um quadro de abrangência retirado de um relatório divulgado em 2007 pelo Inep, no qual constam os resultados comparados desde a edição de 2005:

Tabela 1.1:
Abrangência do SAEB.

Ciclo	Escolas	Alunos			
		4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM	Total
1995	2.839	30.749	39.482	26.432	96.663
1997	1933	70445	56490	40261	167196
1999	6798	07657	89671	82436	279764
2001	6935	114512	100792	72415	287719
2003	5598	92198	73917	52406	218521
2005	5940	83929	66353	44540	194822

Fonte: <www.inep.gov.br>. Acesso em 20/11/2008.

Através desse quadro podemos perceber que nas 4 últimas aplicações houve um aumento considerável do número de escolas avaliadas, mesmo que o aumento não tenha se mantido linear.

É interessante mencionar que, em fevereiro de 2001, o MEC publicou uma portaria nomeando uma comissão de especialistas com o objetivo de analisar o SAEB, tendo em vista apontar questões que auxiliassem em seu aprimoramento. Dentre esses membros,

⁹ Disponível em: <www.inep.org.br>. Acesso em: 11/09/2008.

¹⁰ De acordo com a nomenclatura atual, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental.

estava o professor Creso Franco, que publicou os resultados dessas análises no Espaço Aberto da Revista Brasileira de Educação¹¹. Nesta publicação, Franco (2001) relaciona três objetivos do SAEB a possíveis ações de aprimoramento para que os mesmos sejam passíveis de alcance.

O primeiro objetivo se refere ao acompanhamento do sistema educacional ou a “aferição das competências dos alunos e o estudo de como essas competências evoluem no tempo” (*idem*, p. 128). Nesse caso, Franco argumenta que, para o seu cumprimento, seria necessária a “obtenção de boas medidas de proficiência que sejam comparáveis ao longo do tempo” para que assim, através de uma explicação dos fenômenos comparados, haja uma base para subsidiar as políticas públicas (*ibidem*). O segundo objetivo para o SAEB considera o aspecto social, ao “acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais” demandando que o SAEB possua também boas medidas de origem social dos alunos para análise (*ibidem*).

O terceiro objetivo se relaciona à “apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares” (p. 128). Nele o autor diferencia as salas de aula efetivas “como as que promovem bom aprendizado dos alunos” e escolas e salas de aula promotoras de equidade sendo aquelas que “minimizam o impacto da origem familiar *dos alunos em seus resultados educacionais*” (*idem*). Este último objetivo trata da qualidade e da equidade da educação sendo bastante abrangente em termos metodológicos de análise, uma vez que envolve as medidas de proficiência, as de amostragem e as sobre o contexto de alunos e escolas.

Grosso modo, Franco (2001) aponta três limitações básicas em relação ao SAEB no que diz respeito ao cumprimento dos objetivos supracitados: a necessidade de se testarem os alunos duas vezes, uma no início do ano para filtrar o aprendizado prévio e outra ao final do ano letivo, representando o aprendizado ao longo do ano. Uma vez que a proficiência implica um acompanhamento contínuo, os estudos longitudinais, embora muito caros, seriam os mais indicados. Para o autor “essa é a principal limitação do SAEB para a explicação dos fatores que influenciam o aprendizado” (p.128); em segundo lugar, o autor faz algumas considerações de cunho metodológico em relação às amostras e ao aprimoramento das medidas de contexto.

Sendo o terceiro objetivo – sobre o efeito-escola – o mais problemático em

11 Revista Brasileira de Educação: 2001, Maio-Agosto, nº. 17, p. 127-133.

termos de alterações, o autor se mostra bastante otimista afirmando que, ao contrário do que aconteceu em outros países, onde se excluiu das avaliações oficiais o objetivo em questão, o SAEB possui condições de cumprir os três objetivos propostos. Nesse caso, tem que haver estudos longitudinais para a população brasileira que possam ser utilizados na interpretação de dados do SAEB. Franco (2001, p. 133) acrescenta:

No entanto, a solução que acho mais interessante é a efetiva adoção de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (por certo, os nomes são irrelevantes; apenas aproveito a coincidência de nomes para registrar que o SAEB não é um sistema). Esse sistema seria composto por duas pesquisas permanentes, a Avaliação Nacional Trienal da Educação Básica (atual SAEB) e o Estudo Longitudinal da Educação Básica. Haveria também estudos eventuais, como o Program of International Student Assessment (PISA), o PDE, o Escola Ativa ou outros estudos longitudinais quase-experimentais

É fato que os dados produzidos pelas avaliações oficiais têm sido usados para subsidiar políticas públicas e intervenções pedagógicas. Então, é necessário que os mesmos sejam tratados, interpretados, inter cruzados, obtendo como resultados, além das médias e proficiências das escolas, estudos que se atenham a explicar a relação desses resultados com fatores externos e internos à escola que interferem nos resultados dos alunos. Nesse campo de pesquisa, destacamos o trabalho organizado por Brooke e Soares (2008)¹², membros do GAME/UFMG. Nesse trabalho, de acordo com os autores, “para se conhecer a realidade educacional de um país são necessários dados de oferta educacional, acesso aos sistemas de ensino, modalidades de ensino, fluxo dos alunos ao longo da trajetória escolar e desempenho escolar”. (ALVES e FRANCO, 2008, p. 483). Os dados sobre desempenho escolar são fornecidos pelos sistemas de avaliação oficial:

Após o SAEB, os sistemas educacionais puderam ser analisados não só em relação a sua capacidade de atendimento às crianças em idade escolar mas também em relação ao aprendizado de seus alunos. Pela primeira vez, tornou-se possível avaliar aquelas características das escolas que mais se associavam à aprendizagem. (BROOKE e SOARES, 2008, p. 9).

Em relação aos estudos sobre efeito-escola, podemos afirmar que eles estão intimamente ligados aos dados produzidos pelas avaliações oficiais e, uma vez que as iniciativas de avaliar os sistemas educacionais, como o SAEB e o Simave, são relativamente

12 Livro “Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias”, publicado pela editora da UFMG, que reúne vários artigos da literatura internacional e nacional a respeito dos estudos sobre efeito-escola.

recentes, o mesmo ocorre com as pesquisas sobre efeito-escola no Brasil. De acordo com Brooke e Soares (2008, p. 10), ao tratarem das origens e trajetórias da pesquisa sobre efeito-escola,

Por efeito-escola entende-se o quanto um dado estabelecimento escolar, pelas suas políticas e práticas internas, acrescenta ao aprendizado do aluno. Essa definição enfatiza que cada escola deve ser analisada a partir dos resultados de seu processo de ensino-aprendizagem e que os fatores associados com melhores resultados devem ser identificados.

Analisando esses dados, trabalhos do GAME sobre os efeitos das escolas brasileiras concluíram que:

[...] embora parte importante da explicação dos baixos níveis de desempenho dos alunos esteja em fatores extra-escolares, há uma enorme variação entre os resultados de escolas de um mesmo sistema atendem alunos muitos similares em termos socioeconômicos. Ou seja, a unidade escolar freqüentada pelo aluno pode fazer diferença significativa na sua vida escolar. (*idem*, p. 9).

Destacamos também, nesses estudos sobre efeito-escola, as formas como os governos podem se apropriar desses dados frente às políticas educacionais elaboradas. Para Popkewitz (1997), na história da reforma educacional, “as ciências sociais estão firmemente posicionadas na relação da escola com o Estado” não sendo esta uma relação “total ou completa” uma vez que “uma série de escolhas alternativas poderiam ter sido feitas que teriam alterado a evolução das relações” (p. 111-112). Para o autor, “a luta política do intelectual reside na tensão entre engajamento e a autonomia dos movimentos sociais específicos” (p. 243).

Brooke e Soares (2008) problematizam a partir da literatura internacional a questão dos “usos e abusos da eficácia escolar” no contexto inglês, uma vez que “os resultados são muito facilmente apropriados pelos governos, e esse uso mecânico e imediato gerou muitas críticas e controvérsias [...]” (p. 11). Notoriamente o que se aplica no contexto inglês não pode ser simplesmente transposto ao contexto brasileiro, mas serve de referencial de como esses estudos estão se desenvolvendo em diferentes países e como se dão as possíveis apropriações dos mesmos. Fazendo algumas diferenciações entre a escola brasileira e a escola inglesa, os autores ponderam que:

Enquanto a brasileira espelha hierarquia e uma crença ingênua de que a escola seguirá os rumos definidos pela política governamental, a outra sugere autonomia e uma confiança talvez exagerada na capacidade da escola de encontrar e resolver suas próprias deficiências. (*idem*, p. 334).

Em busca de um modelo adequado para as escolas brasileiras, os autores argumentam que nessas discussões deve ser preservado o “foco na escola e a necessidade de condicionar as políticas de melhoramento à auto-análise metódica e detalhada a ser concretizada pela equipe escolar” (*idem*, p.334). Sobre o papel do Estado, Soares (2007, p. 147) aponta que:

Assim, o papel da administração dos sistemas de ensino é o de apoiar as escolas no desenvolvimento e implementação de seu projeto pedagógico e avaliar pelos resultados obtidos se os direitos dos alunos por uma educação de qualidade estão sendo respeitados nas opções autônomas tomadas pela escola.

No entanto, as funções de apoio e avaliação não predominam nas secretarias municipais e estaduais de educação, que nos dizeres de Soares (2007) são “completamente devotadas a controles burocráticos das escolas e à supervisão de programas comuns a todo o sistema” p. (148).

O debate em torno das pesquisas sobre efeito-escola suscita muitas perguntas e ainda a necessidade de maiores pesquisas no campo, principalmente as de caráter longitudinal, como já assinalou Franco (2001). No entanto, alguns de seus principais argumentos já se fazem presentes nos discursos políticos sobre os resultados das escolas nas avaliações oficiais e a responsabilidade das mesmas em relação ao ensino ministrado aos alunos. Tal fato se mostra bem expresso na notícia publicada no sítio da SEE-MG “Toda Escola pode fazer a diferença” a respeito de um encontro de capacitação dos profissionais da educação:

[...] a Secretaria de Estado de Educação (SEE) capacita mais de 500 analistas educacionais, supervisores, inspetores e dirigentes municipais de ensino de centenas de escolas mineiras. O Encontro “Toda Escola pode fazer a Diferença” vai capacitar esses profissionais para por em prática os Planos de Intervenção Pedagógica (PIP) das instituições de ensino e tornar todas as crianças hábeis em leitura e escrita até 2010¹³.

Ou seja, os resultados das pesquisas sobre efeito-escola começaram a ser

13 Assessoria de Comunicação Social, 2008. <em: <https://www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/287-toda-escola-pode-fazer-a-diferenca>>. Acesso em 15/12/2009.

utilizados nos projetos de governo, como é o caso do IDEB, criado a partir de dados do SAEB, em nível nacional, e do Plano de Intervenção Pedagógica (PIP), em nível estadual, colocado em prática nas escolas mineiras a partir dos resultados do Proalfa, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos, por meio de intervenções planejadas pela gestão da escola e corpo docente.

1.2 Políticas Nacionais de Avaliação da Educação Básica no século XXI

A partir de 2005, o MEC instituiu uma nova estrutura para o Sistema Nacional de Educação Básica – SAEB – pela Portaria Nº. 931 de 21 de março de 2005, sendo formado por dois processos de avaliação:

a) Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB – sistemática estabelecida pela Portaria Nº. 89 de 25 de maio de 2005 sendo: amostral, a cada dois anos, para alunos de escolas públicas e particulares, urbanas e rurais, da(o) 4ª/5ª série/ano, 8ª/9ª série/ano e 3º ano do Ensino Médio da Educação Básica nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Prova Brasil/ANRESC – sistemática estabelecida pela Portaria Nº. 69 de 4 de maio de 2005, não aparecendo ainda no documento o termo “Prova Brasil”, somente o termo “ANRESC”, sendo: censitária, bianual, para os alunos de todas as escolas públicas urbanas da educação básica da(o) 4ª/5ª série/ano, 8ª/9ª série/ano do Ensino Fundamental, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

A Prova Brasil/ANRESC foi criada em 2005, a partir da necessidade de se tornar a avaliação mais detalhada, complementando a avaliação já feita pelo SAEB. Através da Portaria Nº. 47 de 3 de maio de 2007, foi vinculado à sigla ANRESC o termo “Prova Brasil”, mas convencionou-se chamar a avaliação de Prova Brasil desde 2005. Por ser censitária, expande o alcance dos resultados, uma vez que oferece dados não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas também para cada município e escola participante. O fato de a metodologia das duas avaliações (SAEB/ANEB e Prova Brasil) ser a mesma permite que elas sejam operacionalizadas em conjunto, desde 2007. Como são avaliações complementares, uma não implicará a extinção da outra. De acordo com o Inep, essas avaliações se diferem

das avaliações tradicionais realizadas pelos professores nas salas de aula pelo fato de a metodologia adotada na construção e aplicação dos testes do SAEB/ANEB e Prova Brasil ser adequada para avaliar redes ou sistemas de ensino, e não alunos individualmente.

Os resultados são produzidos a partir da aferição das habilidades e competências propostas nos currículos para serem desenvolvidas pelos alunos em determinada etapa da educação formal. Como os currículos são muito extensos, um aluno não responde a todas as habilidades neles previstas, em uma única prova. Um conjunto de alunos responde a várias provas. Desta forma, os resultados não refletem a porcentagem de acertos de um aluno respondendo a uma prova, mas a de um conjunto de alunos, respondendo às habilidades do currículo proposto, distribuídas em várias provas diferentes. Como cada grupo de alunos representa uma unidade dentro do sistema de ensino, por exemplo, uma escola ou uma rede, tem-se o resultado para cada unidade prevista e não para os alunos individualmente¹⁴.

De acordo com o Inep, a Prova Brasil – Avaliação do Rendimento Escolar e o SAEB/ANEB são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica, explicitado através do seguinte quadro comparativo:

Quadro 1.1:
Semelhanças e diferenças entre Prova Brasil e SAEB

Prova Brasil	SAEB
A prova foi criada em 2005.	A primeira aplicação ocorreu em 1990.
Sua primeira edição foi em 2005, e em 2007 houve nova aplicação.	É aplicado de dois em dois anos. A última edição foi em 2005. Em 2007 houve nova prova.
A Prova Brasil avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas)
Avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio.
A Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.

¹⁴ Disponível em: <www.inep.gov.br, História da Prova Brasil e do SAEB>. Acesso em: 11/09/2008.

Por ser universal, expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB. Como resultado, fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.
Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.	Aplicação em 2007: 5 a 20 de novembro.
Parte das escolas que participarem da Prova Brasil ajudará a construir também os resultados do SAEB, por meio de recorte amostral.	Todos os alunos do SAEB e da Prova Brasil farão uma única avaliação.

Fonte: <provabrasil.inep.gov.br>. Acesso em: 20/09/2008.

c) Provinha Brasil – avaliação da alfabetização: a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação da alfabetização elaborado pelo Inep e tem o objetivo de possibilitar a realização de um diagnóstico do nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino, após um ano de escolaridade. De acordo com a Portaria Normativa nº 10 de 24 de abril de 2007 que instituiu a Provinha Brasil:

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo:

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

Art 3º O INEP disponibilizará às redes de ensino fundamental interessadas, com periodicidade anual, o instrumento necessário à avaliação, juntamente com material de instrução de procedimentos.

Desse modo, a Provinha Brasil se diferencia das demais provas uma vez que sua aplicação e correção é de responsabilidade das secretarias estaduais e municipais que aderirem ao processo, não tendo seus resultados publicados em órgãos oficiais do governo. Outra característica da Provinha Brasil é a sua aplicação duas vezes ao ano, para uma melhor análise da proficiência dos alunos. No estado de Minas Gerais, a Provinha Brasil foi aplicada apenas uma vez em 2008 tendo a sua segunda aplicação (referente a 2008) acontecido em fevereiro de 2009.

A aplicação, correção e análise dos resultados fica a cargo das escolas. Suas bases foram constituídas a partir do Proalfa pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) pertencente ao Simave.

c) Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – criado em 1998, possui objetivos mais específicos em relação à educação propedêutica e profissionalizante. O Enem é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. De acordo com o Inep,¹⁵ o seu objetivo principal é possibilitar uma referência para auto-avaliação, a partir das competências e habilidades que estruturam o Exame. Conforme a Portaria Ministerial Nº. 438 de 28 de maio de 1998, são objetivos do ENEM:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Ainda, segundo o Inep, o principal incentivo para que os concluintes e egressos do ensino médio participem do Exame se refere à:

[...] possibilidade concreta de carimbar o passaporte de ingresso no ensino superior. Afinal, a nota obtida no Enem pode significar tanto uma bolsa integral ou parcial do ProUni¹⁶ quanto a conquista de uma vaga em algumas das mais prestigiadas instituições de ensino superior do País¹⁷.

1.3 O Sistema Mineiro de Avaliação – Simave

Cada estado brasileiro e o distrito federal possui um Sistema Educacional próprio, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº. 9394/96. A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) instituiu o Simave em fevereiro de 2001¹⁸ através da resolução Nº. 14 de 03/02/2000. Meses depois ela foi alterada pela Resolução Nº. 104 de 14/07/2000 a qual instituiu o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) que avalia o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do

15 Disponível em: <www.enem.inep.gov.br>. Acesso em: 23/09/2008.

16 O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.

17 Disponível em: <www.enem.inep.gov.br/histórico>. Acesso em: 23/09/2008.

18 Anterior ao Simave, foi implantado em Minas Gerais o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, desenvolvido de 1991 a 1998. Para maiores informações vide: SOUZA, Maria Alba de. Avaliação do Rendimento do Aluno da Escola Pública Estadual de Minas Gerais no período de 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 37, mai/ago. 2007, p. 41-89.

Ensino Médio. A própria Constituição do Estado de Minas Gerais (1989), em seu artigo número 196, inciso X, alínea a, define a avaliação da qualidade da educação e estabelece a avaliação periódica pelo próprio sistema:

Art. 196 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 (...) X - garantia do padrão de qualidade, mediante:
 a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos;

Atualmente, no âmbito do Simave, três diferentes programas de avaliação se articulam: O Proalfa, O Proeb e o PAAE.

Quadro 1.2:
Avaliações que compõem o SIMAVE

Avaliação	Proalfa Programa de Avaliação da Alfabetização	Proeb Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica	PAAE Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
Característica	1ª avaliação em 2005 (amostral); Atualmente: censitária para alunos do 3º ano e amostral para alunos do 2º e 4º ano.	1ª avaliação em 2000 (censitária)	Criado em 2005 tem sua execução sob responsabilidade de cada escola e destinada aos alunos do Ensino Médio.
Conteúdos	Língua Portuguesa	Avaliou em 2000 Língua Portuguesa; em 2001 Ciências Humanas e da Natureza; em 2002 Língua Portuguesa; em 2003 Matemática; a partir de 2006 Matemática e Língua Portuguesa.	Todas as disciplinas do Ensino Médio, sendo aplicada também aos professores.
Redes	Estadual e Municipal	Estadual e Municipal	Estadual

Fonte: <www.simave.caedufjf.net/simave>. Acesso em: 20/11/2008.

1.3.1 O Proalfa: instrumento e aplicação

O Proalfa compõe o Simave juntamente com o Proeb e o PAAE e foi desenvolvido em parceria entre a SEE-MG, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da UFMG. O discurso produzido pela Assessoria de Comunicação Social¹⁹ da SEE-MG aposta na capacidade de transformação que esse tipo de avaliação possui, conforme o trecho abaixo:

Minas Gerais é ainda o único estado que avalia os níveis de alfabetização dos alunos das duas redes públicas, estadual e municipal, anualmente, de modo universal, as crianças que residem nas áreas urbanas e rurais. [...] Realizado pelo terceiro ano consecutivo, o Proalfa se consolida como um poderoso instrumento de políticas públicas transformadoras na área de Educação já que permite mapear exatamente onde estão localizados o sucesso e o fracasso dos alunos por rede, por município e por escola [grifo nosso].

Ainda de acordo com a Assessoria de Comunicação Social da SEE-MG, no mesmo texto:

O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), realizado pelo Governo de Minas, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEE), identifica os níveis de aprendizagem em relação à leitura e à escrita dos alunos e é parte da estratégia da SEE para alcançar a meta de que em Minas toda criança saiba ler e escrever até os 8 anos de idade. Os testes são anuais e aplicados em todos os alunos das redes estadual e municipal nas escolas urbanas e rurais e identifica o nível de aprendizado de cada aluno. O intervalo entre a aplicação dos testes e o resultado possibilita ações de intervenção na aprendizagem [grifo nosso].

Os grifos colocados ao longo dos discursos oficiais da SEE sintetizam a crença do governo no poder que a avaliação oficial tem de transformar a realidade escolar, no alcance total da avaliação ao aluno de todas as escolas e na fidedignidade total dos resultados como se o processo fosse neutro e não passível de erros tanto na aplicação quanto na correção dos resultados. No entanto, essa é uma realidade questionável e passível de incorreções.

A avaliação é censitária para os alunos do 3º ano (8 anos) e amostral para os do 2º e 4º anos. A censitária é uma avaliação nominal, que identifica o nível em que se encontra cada aluno e possibilita intervir em sua aprendizagem de forma pontual e individualizada,

19 Secretaria de Estado da Educação. **Cresce o nível de alfabetização dos alunos das escolas públicas.** Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 25/09/2008.

caso seja necessário. Essa característica do Proalfa merece destaque, uma vez que não tem apenas o objetivo de avaliar o sistema educacional e a situação de cada escola, como é o caso do SAEB. Por ser nominal, permite a identificação dos resultados de forma individual, por aluno e esse aspecto traz, certamente, implicações importantes no impacto dessa avaliação no interior das escolas. Já a avaliação amostral produz indicadores de alfabetização para subsidiar o processo de intervenção pedagógica na escola para os alunos do 2º e 4º anos.

É importante acrescentar que a experiência do Proalfa no estado de Minas Gerais forneceu bases para a instituição da Provinha Brasil, em escala nacional, em abril de 2007, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad. Sobre a avaliação da alfabetização, Saviani (2007, p. 1248) afirma que:

[...] é acertado o empenho em agir sobre aquela primeira fase, garantindo que, nos primeiros anos, as crianças adquiram o domínio da cultura formal da língua pelo reconhecimento dos códigos escritos. Essa fase não pode ser alongada indefinidamente ao ser deixada à mercê de processos espontaneístas, como acreditam muitos professores sob o fluxo das idéias pedagógicas que vem sendo difundidas como muito avançadas.

O caderno de teste do Proalfa é formado por 28 itens²⁰ cujos níveis de acerto pelos alunos produzem informações em forma de escalas de proficiência, nas quais cada escola pode analisar em que posição se encontra seus alunos. Sua metodologia, assim como do SAEB, é a Teoria de Resposta ao Item (TRI)²¹.

As questões são formuladas de acordo com a matriz de referência do Proalfa visando avaliar em que nível de proficiência o aluno está, sendo a maioria delas de múltipla escolha. “A matriz de referência do Proalfa constitui-se num conjunto de competências de leitura e escrita que delimitam o objeto de avaliação dos testes, especificado para o 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.” (MINAS GERAIS, 2008, p. 13). Ou seja, o erro ou acerto de um conjunto de questões indica, de acordo com a escala de proficiência, se o aluno está no nível de desempenho baixo, intermediário ou recomendável.

20 No Proalfa 2007 o caderno de teste possuía 32 itens. A partir do Proalfa 2008 passou a ser constituído por 28 itens, sendo 26 de leitura e 2 de escrita.

21 De acordo com Valle (2000, p. 8), a TRI “propõe a utilização de modelos que representam a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto do item”. Nesse sentido, conforme complementam Andrade e Soares (2008, p.383), “o nível de competência de um determinado aluno é associado a um número em uma escala, cujos pontos têm interpretações pedagógicas”.

Tabela 1.2:
Níveis de proficiência do Proalfa de acordo com o número de pontos alcançados na prova.

NÍVEIS DE DESEMPENHO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
BAIXO	Abaixo de 350	Abaixo de 450	Abaixo de 500
INTERMEDIÁRIO	De 350 a 450	De 450 a 500	De 500 a 600
RECOMENDADO	Acima de 450	Acima de 500	Acima de 600

Fonte: SEE-MG, Boletim de Resultados do Proalfa 2008, p. 15.

Dessa forma, alunos de 3º ano que obtenham resultados inferiores a 450 pontos encontram-se no nível baixo, superiores a 500 pontos correspondem ao nível recomendado e assim por diante. Mas os dados não se restringem à mera classificação em baixo, intermediário ou recomendado:

A escala de proficiência do Proalfa associa os diversos estágios de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita a uma métrica arbitrária que varia de 0 a 1000 pontos. Percebe-se por ela que diferentes habilidades requerem diferentes níveis de proficiência para serem dominadas. O processo de consolidação das habilidades também é gradativo [...]. (MINAS GERAIS, 2008, p. 14).

As escalas de referência permitem uma visualização geral do resultado obtido pela escola, assim, se supostamente a escola A obteve um resultado de 465 pontos, traçando uma linha vertical na matriz é possível identificar que tipo de habilidade e respectivos descritores foram consolidados pelos alunos (em azul), que estão em fase de consolidação (em amarela) ou que ainda não foram consolidados (na cor branca). Dessa forma, as escolas recebem a escala de proficiência das turmas avaliadas, na qual é possível perceber graficamente, de acordo com a matriz de referência e o número de pontos de proficiência alcançados, o nível de proficiência alcançado pelos alunos em relação a cada habilidade descrita na matriz, conforme a figura 1.1:

Figura 1.1:
Fragmento da escala de Proficiência do Proalfa 2008.

HABILIDADE	Baixo						Intermediário			Recomendável		
	< 200	200-250	250-300	300-350	350-400	400-450	450-500	500-550	550-600	600-650	650-700	
Distinguir letras de outros sinais gráficos		Distingue, entre várias seqüências de letras, números e símbolos, aquela que só tem letras. Distingue, entre várias seqüências de letras, números e símbolos, aquela que tem letras e números.										
Conhecer as direções e o alinhamento da escrita			Identifica a direção e o alinhamento da escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo).									
Identificar letras do alfabeto				Identifica duas ou mais letras no contexto de uma palavra. Identifica, entre vários conjuntos de letras, o conjunto que forma uma determinada palavra.								
Identificar o número de sílabas				Identifica quantas sílabas tem uma palavra dissílaba. Identifica uma palavra trissílaba entre palavras dissílaba. Identifica quantas sílabas tem uma palavra polisílaba. Identifica uma palavra monossílaba.								
Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras				Identifica, em um conjunto de palavras, a que possui uma determinada sílaba inicial. Identifica, com o apoio de figuras, palavras que começam com a mesma sílaba (sílabas canônicas CV -consoante-vogal). Identifica, em um conjunto de palavras, a que rima (sílabas CV final) com a palavra apresentada no enunciado.								
Identificar o conceito da palavra				Identifica, em um texto, uma palavra igual a uma presente no título. Reconhece, em um texto de palavras com grafia semelhante, quantas vezes uma mesma palavra aparece no texto. Reconhece uma mesma palavra escrita com tipos de letras diferentes.								
Distinguir como leitor, diferentes tipos de letras				Identifica, no contexto de seqüências de palavras escritas com diferentes tipos de letras, uma mesma palavra escrita três vezes. Identifica uma letra determinada no contexto de várias seqüências de letras escritas de diferentes formas (a letra P no meio de letras como b, d, q, por exemplo). Distingue, entre seqüências de palavras com letras de traçado semelhante, a seqüência em que todas as palavras possuem uma mesma letra.								

Fonte: SEE-MG, Boletim de Resultados do Proalfa 2008, p. 14.

Em relação ao tipo de questões, encontramos com mais frequência as que avaliam a interpretação de diferentes portadores de texto e imagens, em diversos níveis de dificuldade, seguida das relacionadas à associação (ou escrita) de imagem e nome respectivo. Além desse tipo de questão, aparecem também as que cobram do aluno conhecimento sobre a diferenciação entre diversos tipos de letras e/ou outros caracteres, sobre ordem alfabética, identificação dos tipos de portadores de texto e escrita de pequenos textos e também as que avaliam se o aluno conhece o conceito gráfico de palavra e pontuação.

Sobre a aplicação dessas provas, podemos fazer algumas considerações uma vez que eu acompanho, por trabalhar no mesmo setor, a execução do Simave principalmente no âmbito de sua gestão regional. Geralmente, quando é definido o cronograma de aplicação do Simave (Proalfa, Proeb ou PAAE), os coordenadores regionais são convocados a comparecerem na unidade central da SEE-MG, em Belo Horizonte, para participarem de uma reunião na qual serão repassadas todas as orientações para a operacionalização das avaliações. De acordo com uma das coordenadoras regionais, nessa reunião, “são repassadas orientações, contidas nos manuais de instrução do processo, que devem ser seguidas de forma rigorosa”.

A mesma coordenadora regional explicou que são distribuídos às escolas os seguintes materiais:

a) Manual do diretor escolar: esclarece toda a operacionalização do processo de avaliação de uma forma geral e sublinha alguns aspectos fundamentais como os dias para a aplicação das avaliações, determinados pela SEE-MG. É destinado um dia de aplicação para cada ano avaliado; o acondicionamento das caixas de provas em local seguro; o malote de provas de cada turma deve permanecer lacrado e deverá ser aberto dentro da sala de aula, no momento da aplicação e lacrado novamente ao final da aplicação, ainda na sala de aula; os aplicadores das avaliações são professores da própria escola, no entanto, não podem ser os professores regentes das turmas a serem avaliadas.

b) Manual do professor aplicador: esclarece de forma detalhada como deve ser a aplicação das provas: a duração da aplicação é de 2h e 30 min; os cadernos de testes não podem ser reproduzidos pela escola; o aplicador não pode ler nem explicar o enunciado para o aluno, exceto para as questões precedidas pela figura de um megafone, o que indica que o professor aplicador deverá ler, no máximo duas vezes, o enunciado da questão. Ao final da

aplicação, o professor aplicador preenche um relatório, informando o número de alunos presentes e ausentes e lacra o malote contendo as provas e a lista de presença daquela turma. Se faltar caderno de teste para algum aluno da turma, este ficará sem fazer a avaliação, pois não haverá reprodução do material.

c) Manual da Comissão de Acompanhamento: a comissão de acompanhamento é formada por, no mínimo, três membros do colegiado escolar. Tem a função de fiscalizar a execução do programa de avaliação dentro da escola (Ex.: se os malotes contendo as provas estão lacrados, se o professor aplicador não é o professor regente da turma) e, após a conclusão do processo, realizar o preenchimento do relatório.

A partir dessas orientações, os coordenadores organizam as capacitações para todos os diretores de escolas estaduais e municipais de como serão aplicadas as provas, entregam os manuais (do diretor, do professor aplicador, da comissão de acompanhamento); além disso, distribuem as caixas de provas nos 19 municípios jurisdicionados à SRE de São João del-Rei.

No dia da aplicação, os coordenadores regionais ficam de plantão na SRE para atenderem às dúvidas que possivelmente os diretores das escolas possam ter e também para resolverem imprevistos relacionados à impressão de provas, como troca de malotes, dúvidas no preenchimento dos relatórios, número insuficiente de provas por turma, entre outros.

Finalizada a aplicação, as escolas e municípios devolvem as caixas de provas devidamente lacrados na sede da SRE. A equipe coordenadora organiza as caixas e aguarda até que o transporte que levará as provas para a instituição central responsável pela análise e divulgação dos resultados das avaliações as busque.

Conforme o art. 3º, parágrafo único, da Resolução nº. 104 de 14/7/2000, a cada dois anos deve ser selecionada uma Instituição de Coordenação Estadual, representada por uma Universidade sediada no Estado de Minas Gerais. Essa universidade é denominada de Instituição Central e deve ter competência comprovada na condução de processos de avaliação educacional de larga escala (ROCHA, 2007, p. 224).

Atualmente a Instituição Central responsável pelo Simave é o Caed da UFJF.

1.3.2 Participação e resultados alcançados

Em relação à participação, na rede estadual, é obrigatória, enquanto na rede municipal só participa se houver um termo de parceria da referida prefeitura com a SEE-MG. A rede particular não participa do Proalfa. As tabelas abaixo retratam o índice de participação dos alunos das redes estadual e municipal no Proalfa 2008 e 2009.

Tabela 1.3:
Percentual de participação dos alunos do 3º ano no Proalfa 2008 por rede de ensino.

	PREVISTO	EFETIVO	%
ESTADUAL	139.072	112.604	81,0
MUNICIPAL	213.386	163.734	76,7
PÚBLICA	352.458	276.338	78,4

Fonte: <www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1553-educacao-apresenta-resultados-dos-alunos-mineiros-na-alfabetizacao>. Acesso em 19/12/2009.

Tabela 1.4:
Percentual de participação dos alunos do 3º ano no Proalfa 2009 por rede de ensino.

	PREVISTO	EFETIVO	%
ESTADUAL	128.892	117.391	91,1
MUNICIPAL	227.151	196.922	86,7
PÚBLICA	356.043	314.313	88,3

Fonte: <www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1553-educacao-apresenta-resultados-dos-alunos-mineiros-na-alfabetizacao>. Acesso em: 19/12/2009.

De acordo com os dados das tabelas 1.3 e 1.4, percebemos que a participação dos alunos do 3º ano no Proalfa aumentou de 2008 para 2009 tanto na rede estadual quanto na rede municipal, chegando a avaliar 88,3% dos alunos da rede pública em 2009. Além disso, tanto em 2008 quanto em 2009 a participação dos alunos da rede estadual foi mais expressiva que na rede municipal. No entanto, não abrange todos os alunos como está expresso no discurso da SEE-MG, ou seja, destina-se a todos, mas não possui um alcance de 100% dos alunos.

Em relação à proficiência alcançada, a tabela 1.5 traz a média dos resultados obtidos na avaliação desde o ano de 2006:

Tabela1.5:

Distribuição por faixa de proficiência dos resultados do Proalfa 2006 a 2009 dos alunos do 3º ano da rede estadual.

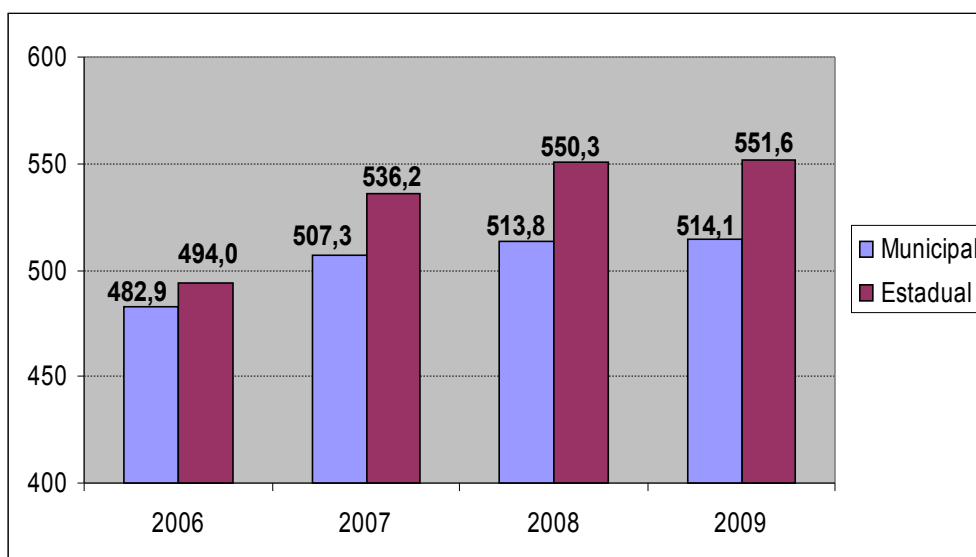
Ano	Ano Escolar	350-400	400-450	450-500	500-550	550-600	>600
		BAIXO (%)		INTERMEDIÁRIO (%)	RECOMENDADO (%)		
2006	3º ano	30,8		20,6	48,7		
2007	3º ano	18,9		15,3	65,8		
2008	3º ano	13,8		13,7	72,5		
2009	3º ano	11,9		15,5	72,6		
Descrição das faixas de proficiência		Nível de baixo desempenho para o terceiro ano: alunos que lêem apenas palavras.		Nível de desempenho intermediário para o terceiro ano: os alunos lêem frases e pequenos textos.	Nível de desempenho recomendado para o terceiro ano: Os alunos lêem frases e pequenos textos e começam a desenvolver habilidades de identificação do gênero, do assunto e da finalidade de textos. Trata-se de habilidades ainda não consolidadas, mas iniciadas.		

Fonte: <www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1553-educacao-apresenta-resultados-dos-alunos-mineiros-na-alfabetizacao>. Acesso em: 19/12/2009.

Ainda em relação às médias de proficiência, a figura 1.2 traz os resultados obtidos desde 2006 em comparação com as redes de ensino, municipal e estadual, na qual a rede estadual aparece em todas as edições do Proalfa com proficiência superior à rede municipal:

Figura 1.2:

Gráfico de proficiências dos alunos do 3º ano no Proalfa 2006-2009 por rede de ensino:



Fonte: <www.educacao.mg.gov.br/imprensa/noticias/1553-educacao-apresenta-resultados-dos-alunos-mineiros-na-alfabetizacao>. Acesso em: 19/12/2009.

A tabela 1.5 e a figura 1.2 sintetizam os resultados do Proalfa de acordo com o

alcance do nível de proficiência pelos alunos avaliados, demonstrando um gradativo crescimento da proficiência nos anos de 2006 a 2008 e um ligeiro aumento do ano de 2008 para 2009.

Em relação às redes de ensino, fica destacado o melhor resultado alcançado pela rede estadual. Para Saviani (2007, p. 1246),

Com efeito, as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo ensino fundamental.

Outro aspecto a ser considerado é que as políticas estaduais exercem um maior controle em sua respectiva rede, facultando aos municípios participarem ou não dos projetos da SEE-MG, inclusive o próprio Proalfa, o que pode interferir nos resultados.

1.4 A avaliação oficial e a avaliação da aprendizagem

Até aqui vimos, entre outras coisas, que a política educacional de avaliação oficial está se consolidando no Brasil. Para Soares (2007, p. 138),

De forma muito lenta vai se firmando no Brasil a idéia já amplamente consolidada em outros países de que apenas através da medida dos resultados cognitivos é possível conhecer e analisar os níveis de aprendizagem de grande número de alunos e a qualidade do serviço prestado pelas escolas de um sistema. É óbvio que uma única medida de desempenho não capta particularidades que devem ser registradas no acompanhamento rotineiro de cada aluno por seus professores.

Assim, as avaliações oficiais e as avaliações internas possuem funções diferentes. Barreto (2001a, p. 63), ao relacionar a função educacional da escola ao processo de avaliação, destaca que “a ênfase no processo e nas condições gerais em que é oferecido o ensino torna-se condição essencial para que educadores, alunos e as próprias instituições educacionais usufruam do potencial redirecionador da avaliação [...]” Mas, se pensarmos sob a ótica da comunidade atendida pela escola, o foco nos processos deixa de ser fundamental, dando lugar ao foco nos resultados:

[...] do ponto de vista da população usuária dos serviços educacionais, a quem não interessam diretamente os processos internos dos estabelecimentos escolares, são os resultados apresentados pelos alunos aqueles que se prestam à validação social das funções exercidas pela escola. (*Idem*, p. 63).

Nesse contexto, não podemos desconsiderar a tensão existente entre a importância que deve ser conferida à avaliação oficial e também à avaliação da aprendizagem, interna às escolas. Analisando artigos de periódicos acadêmicos sobre avaliação produzidos na década de 90, Barreto (2001a) observa a demanda por avaliar não somente os alunos, numa perspectiva técnica de medir seu rendimento, mas também avaliar as condições de oferta do ensino, sendo esse um caráter já consolidado nos anos 2000. Assim, as duas avaliações não se excluem. Referindo-se a Demo (1990), a autora destaca que:

[...] a quantidade e a qualidade constituem aspectos integrantes e indissociáveis da educação, na tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação da qualidade, distingue a qualidade formal – ligada ao domínio tecnológico –, da qualidade política – voltada para a cidadania –, entendendo que uma não pode ser entendida sem a outra, nem tampouco pode ser substituída pela outra. (BARRETO, 2001a, p. 51).

Alguns educadores, ao contestarem a avaliação oficial, argumentam que ela não capta as especificidades e complexidades do processo educativo. Em um material produzido pela equipe do Caed para o Curso de Apropriação dos Resultados (2009), encomendado pela SEE-MG, Gremaud *et alii* (2009) problematizam essa tensão e dizem que o argumento da complexidade escolar “não serve para desqualificar o sentido mais evidente das avaliações em larga escala” já que o que elas “pretendem mensurar é o aprendizado dos nossos jovens e crianças nesse mínimo, sem o qual não há futuro complexo” (p. 73).

Nesse sentido, os autores desse texto produziram argumentos sobre as habilidades cobradas nesses testes:

Eles referem-se a elementos básicos, sem os quais o próprio processo de aprendizagem não pode avançar. [...] A escola, ou a rede escolar, não tem sua autonomia e a sua criatividade impedidas ou limitadas pelos resultados da avaliação, porque elas dizem respeito dos resultados que deveriam ser alcançados, quaisquer que sejam as diferentes concepções a respeito do processo pedagógico. (*Idem*, p. 74).

Esse discurso foi produzido no contexto de um curso *on-line* sobre a apropriação dos resultados das avaliações oficiais, oferecido para um grupo de profissionais das escolas

estaduais mineiras, com carga horária de 40h, nos meses de setembro a outubro de 2009. Cada escola recebeu 5 vagas para professores, especialistas e gestores do Ensino Fundamental e mais 5 vagas para o mesmo público alvo do Ensino Médio. A proposta é de que, uma vez terminado o curso, os profissionais que participaram multipliquem em suas escolas o conhecimento adquirido entre os colegas que não participaram do curso.

Em relação às habilidades medidas pelas avaliações oficiais, para afirmarmos se realmente elas avaliam as habilidades mínimas, seriam necessários dados de pesquisas que se incumbissem de analisar essa questão, o que não dispomos no momento. Entendemos que os argumentos acima citados balizam a questão do nível de cobrança do teste relacionado ao diagnóstico que pode ser realizado a partir deles, como um indicador da aprendizagem dos conhecimentos básicos.

Soares (2007) aprofunda essa discussão afirmando que “a mudança de patamar de desempenho dos alunos do ensino fundamental brasileiro é um problema complexo que exige soluções complexas e plurais” (p. 143). Além disso, independente da questão dos níveis de cobrança dos testes, o fato é que os resultados dos mesmos responsabilizam, sob diversas formas, os estabelecimentos escolares. O autor afirma que “o primeiro componente de um sistema de responsabilização escolar é a coleta da evidência de que a escola mantém o aluno matriculado” e, em relação às impressões causadas sobre a escola, ele argumenta que “a escola deve ser vista pelo que acrescenta aos alunos, e não pelo nível que eles atingem em um dado momento histórico” (*Idem*, p. 149), retomando a tese de que há necessidade de haver estudos longitudinais para esse fim.

Gatti (2007, p.57), falando das matrizes de referência das avaliações oficiais, e especificamente do SAEB, afirma que:

Claro, estamos avaliando aquilo que os testes medem, mas não estamos avaliando o currículo escolar. As matrizes não são do conhecimento das escolas, nem os itens das provas. Elas poderiam orientar o ensino, de um lado, mas, de outro poderiam determinar um treinamento apenas nos aspectos que ela contém visando não uma educação integrada mas, apenas, a obtenção de bons resultados nas provas.

Mais a frente, a autora destaca a importância desse tipo de avaliação para definição e redefinição de políticas e informação da situação das escolas à sociedade e também na questão dos conteúdos a serem ensinados pela escola:

[...] esses processos avaliativos acabam por apontar fortemente para a necessidade de uma ampla discussão sobre o currículo escolar na educação básica, na busca de melhor orientação de gestores, escolas e professores sobre os conteúdos principais esperados que a escola trabalhe com os alunos. (*Idem*, p. 58).

Além disso, Gatti (2007, p. 60) aponta alguns limites em relação à interpretação dos resultados dessas avaliações, cujos sentidos são difíceis de serem traduzidos no interior das escolas:

Esse é um dos problemas trazidos pela metodologia adotada (teoria da resposta ao item) que tem satisfeito em parte a aspectos estatísticos, mas, pouco tem contribuído com o ensino nas escolas. Aliás, com a metodologia empregada o que se pretende avaliar é um conjunto de habilidades. Como associar estas “habilidades” enunciadas com o trabalho cotidiano do ensino, com os processos envolvidos nas aprendizagens?

Nessa empreitada, a autora argumenta que tanto os especialistas responsáveis pelas escalas quanto os gestores e profissionais das escolas precisam reunir esforços para traduzir esses resultados de forma significativa para a escola como um todo. Conforme já citado anteriormente, em Minas Gerais a SEE ofereceu um curso on-line denominado Curso de Apropriação de Resultados e a oferta desse curso demonstra que a SEE-MG percebeu a necessidade de que os resultados sejam interpretados no ambiente escolar para que as intervenções pedagógicas sejam mais bem fundamentadas.

Enfim, os estudos com dados transversais, coletados uma vez no ano e sempre em turmas diferentes, como é o caso do SAEB e do Simave, possuem limites em sua metodologia que não os furtam de credibilidade, mas que retiram a possibilidade de conhecer os resultados do conhecimento agregado dos alunos nas escolas públicas. Ou seja, ficamos com as informações a respeito das turmas de determinado ano de escolaridade sem um acompanhamento posterior das mesmas.

Mesmo assim, é possível que os resultados, uma vez interpretados pela equipe escolar e confrontados com outros dados da escola, como os resultados das avaliações internas, norteiem intervenções pedagógicas mais pontuais. Nesse ponto, a articulação com a avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor, pode se configurar como uma boa estratégia.

Buscando evitar dicotomias entre as modalidades de avaliação realizadas na escola, uma saída pode estar justamente na assunção do potencial de cada uma delas. Se,

por um lado, o foco no processo da aprendizagem conferido pela avaliação interna é essencial, por outro lado, o foco nos resultados dado pela avaliação oficial não é menos importante; ambos se complementam em suas diferentes funções.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DO PROALFA

2.1 Estudos sobre o conceito de alfabetização e letramento

As avaliações oficiais, sejam elas de qualquer conteúdo, são carregadas de concepções que formam o conceito de educação nelas embutido. No caso do Proalfa, queremos discutir aqui sobre a concepção de alfabetização e letramento que a subjaz. O conceito de letramento no campo científico, ao contrário do conceito de alfabetização, é relativamente recente no Brasil e é alvo de constantes discussões entre pesquisadores:

[...] na segunda metade da década de 1980 que, no âmbito de estudos e pesquisas acadêmicos brasileiros, situam-se as primeiras formulações e proposições da palavra 'letramento' para designar algo mais do que até então se podia designar com a palavra 'alfabetização'. (MORTATTI, 2004, p. 79).

Desde então, no Brasil, ocorreu que “não se abandonou a palavra ‘alfabetização’ e nem se criou ‘consenso’ sobre o uso de ‘letramento’ (*idem*, p. 39) até mesmo no que se refere à necessidade de haver os dois termos (alfabetização e letramento) sob o argumento de que um único termo seria suficiente às teorizações sobre o ensino da língua materna e suas relações com as práticas, conforme defende Emília Ferreiro (2003), em entrevista à Revista Nova Escola: “Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá” (p. 30).

Outros autores optam por utilizar o conceito de letramento fazendo a diferenciação do conceito de alfabetização, como algo a mais que os aspectos rudimentares da escrita, pois envolve a participação no mundo social e as práticas sociais, no que se refere aos usos da escrita (RIBEIRO *et alii*, 2002; SOARES, 1998). Nessa mesma linha, Kleiman (1998, p. 181) acrescenta que o letramento não se restringe à escrita, estando presente também “na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento” uma vez que a oralidade também pode ser

mediada por texto escrito, trazendo suas marcas.

Compreendemos letramento como uma prática socialmente e culturalmente determinada, constituída por relações de poder (BARTON, HAMILTON & IVANIC, 2000; HEATH, 1983; KALMAN, 2004; STREET, 1984). As discussões mais recentes em torno deste conceito estão baseadas nos estudos de Street (1984, 2003) sobre os New Literacy Studies (Novos Estudos sobre Letramento - NLS) que, referenciado em uma perspectiva etnográfica e antropológica, propõem dois modelos de letramento: o autônomo (prioriza habilidades individuais) e o ideológico (prioriza a dimensão social).

Questionando a visão de escrita como um objeto universal e neutro, Street sistematiza uma visão de letramento como uma prática social. Assim, “o que práticas e conceitos particulares de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas são envolvidas em ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como neutras ou meramente técnicas” (STREET, 1984, p.1). Para o autor, “isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos e na percepção de que esses variam de acordo com o tempo e o espaço, de um contexto a outro, condicionados por relações de poder”. (STREET, 2003, p.78).

Marinho (2007) aponta para a necessidade de se romper com a dicotomia (criada no contexto brasileiro) em torno dos modelos autônomo e ideológico de letramento, como se fossem dois modelos excludentes. O conceito de letramento extrapola o contexto escolar já que as práticas sociais envolvendo direta ou indiretamente a escrita ocorrem em locais e instituições variadas, não se restringindo à sala de aula. Logo, estamos diante de um possível problema metodológico no que se refere ao conceito de letramento no contexto das avaliações oficiais: como buscar a concepção de letramento – que é tão abrangente – numa avaliação da alfabetização sem produzir simplificações e dicotomias?

As práticas escolares de leitura e escrita são um tipo de prática social de letramento que, por sua vez, são construídas nas interações discursivas em sala de aula. De acordo com Street (2003, p. 78),

Engajar-se em práticas de letramento é sempre um ato social [...] As formas nas quais professores e estudantes interagem já são uma prática social que afeta a natureza do letramento que está sendo aprendido, as idéias sobre letramento apropriadas pelos participantes e sua posição nas relações de poder

De acordo com Macedo (2005), a sala de aula, lócus privilegiado na construção das práticas escolares de letramento, é um espaço sociocultural complexo e multifacetado, caracterizado pela simultaneidade de ações. Nesse espaço, alunos e professores interagem e negociam significados no processo de ensino-aprendizagem, construindo a sua história enquanto grupo, por meio da participação em diferentes eventos que constituem o fluxo da vida cotidiana da sala de aula. A vida da sala de aula é dinâmica e não se constitui unicamente de *scripts* a serem seguidos pelo professor e alunos, embora não os dispense. Dessa forma, os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem na sala de aula são sociais, interativos e mediados pelo discurso.

Rojo (2000, p. 4-5) define a escola como principal “agência de letramento”²² e por isso admite o termo letramento escolar: “não cabe investigar qual é a ‘variável dependente’ – escola ou letramento – mas cabe enfocar o funcionamento e a tessitura particular do letramento na escola e seus processos e produtos”. Nesse sentido, apostamos – para essa análise de concepção do conceito de alfabetização e letramento do Proalfa – na identificação das habilidades próprias da alfabetização e/ou das práticas de letramento escolar, e suas possíveis correlações.

Uma discussão que revela um pouco das consequências trazidas pelas novas concepções no campo da alfabetização e letramento é levantada por Soares (2004) que defende a idéia da especificidade e indissociabilidade dos dois conceitos. Para a autora, nos últimos anos, tem acontecido um certo apagamento do termo alfabetização:

A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo letramento, porque este acabou por freqüentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade. (p. 11).

Para a autora, a invenção do letramento vem provocando a desinvenção da alfabetização através de uma inadequada fusão dos dois conceitos com a prevalência do conceito de letramento e a perda de especificidade do conceito de alfabetização – provocando a autonomização do processo de alfabetização – que precisa ser reinventado. Em suas últimas considerações, Soares (2004, p. 16) propõe que haja um “reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico” e que a “alfabetização se desenvolva num

22 Termo citado originalmente por Kleiman, 1995.

contexto de letramento”. Enfim, nossas análises prosseguirão sob esta perspectiva.

Como o próprio nome já diz, o Proalfa é uma avaliação da alfabetização e o que queremos saber aqui é se ele está fundado somente nas especificidades próprias da alfabetização ou se incorpora uma perspectiva mais ampla de alfabetização na perspectiva do letramento. Mas essa tarefa não é simples se pensarmos, principalmente, nos limites de análise restrita de exemplos de questões de um caderno de teste ou matriz de referência. Nesses termos, esperamos ser possível inferir algumas considerações ou tendências, a partir desses poucos dados.

Há certo consenso de que a alfabetização deve ocorrer na perspectiva do letramento (MACEDO, 2001; SOARES, 1998, 2004), ou seja, é tarefa da escola, especialmente dos anos iniciais da Educação Básica, ensinar os processos de codificação e decodificação do sistema de escrita, porém, vinculados aos processos de letramento que inclui o ensino das funções sociais que a escrita possui na sociedade. Nesses termos, podemos perguntar: sob qual concepção de alfabetização e letramento a avaliação oficial está fundada?

Bonamino *et alii* (2002), ao analisarem as concepções de aluno letrado contrastando o SAEB realizado em 1999 e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realizado em 2000, chegaram a conclusões interessantes em relação à concepção de letramento do SAEB. Partindo do princípio de que “cada uma dessas avaliações revela e prioriza uma visão da concepção de letramento” (p. 97), os autores perceberam que a diferença básica entre as duas avaliações “parece ser a presença, no PISA, de uma parte relacionada à escala de reflexão²³, que não é explorada com a mesma profundidade e grau de detalhamento no SAEB” (p. 99).

Mas o que nos interessa aqui é o fato de que essas análises chegaram a algumas considerações importantes sobre a concepção de letramento presente no SAEB. Segundo os autores, “apesar de o SAEB demonstrar preocupação com a dimensão social do letramento, a descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa enfatiza habilidades individuais de leitura” (p. 99). Mais adiante, Bonamino *et alii* (2002) apontam que “essa concepção reflete uma visão muito escolar da leitura, que utiliza como parâmetro o que o aluno consegue fazer com o texto e não exatamente uma concepção voltada para a valorização dos usos sociais da linguagem” (p. 100). Essas análises, em âmbito nacional, dizem respeito ao SAEB e o nosso recorte de instrumento de avaliação oficial é o Proalfa. Vejamos então algumas

23 Este termo refere-se principalmente ao uso social da linguagem.

considerações a respeito da concepção de alfabetização e letramento identificadas no Proalfa.

2.2 A concepção de alfabetização e letramento do Proalfa

De acordo com as considerações feitas no subtópico anterior, temos como objetivo analisar os indícios que nos permitam aferir qual a concepção de alfabetização e letramento presente em documentos como: a matriz de referência do Proalfa; exemplos de itens do Proalfa presentes nos Boletins Pedagógicos; materiais fornecidos pela SEE que subsidiam essa política pública como instrumentos de apoio aos professores regentes da rede. São eles: os Cadernos I e II do Ceale, o livro Cantalelê e o Guia do Professor Alfabetizador. Para entendermos melhor o contexto de produção desses materiais, é necessário saber um pouco mais sobre a parceria existente entre a SEE-MG e o Ceale²⁴.

No texto intitulado “Ações para melhoria da qualidade da alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”, publicado nos Anais do 7º Encontro de Extensão da UFMG (2004), Castanheira e Silva - que fazem parte do Ceale – apresentam propostas voltadas para a política em alfabetização para as escolas públicas mineiras. Segundo as autoras, o trabalho por elas realizado “trata-se de um projeto de extensão, desenvolvido em resposta a uma solicitação feita pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, que tem por objetivo desenvolver ações que contribuam para a melhoria da alfabetização no Estado” (2004, p. 2).

Através do Decreto Nº. 43.506/2003, o governo do Estado instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, aumentando em um ano o tempo que o aluno ficaria nos anos iniciais, sendo matriculados aos 6 anos de idade na escola:

Há o Ciclo Inicial de Alfabetização, com duração de três anos e voltado para o atendimento às crianças de 6, 7 e 8 anos. E há o Ciclo Complementar de Alfabetização, que atende às crianças de 9 e 10 anos e tem duração de dois anos. (CASTANHEIRA e SILVA, 2004, p. 2).

Foi nesse contexto que foram produzidas as “Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização”, divididas em 4 cadernos, sendo mais conhecida como *Cadernos do Ceale*.

24 O Ceale é um órgão da UFMG e desenvolve projetos de pesquisa e ação educacional na área da alfabetização, leitura e escrita.

Essas orientações têm o objetivo de oferecer bases ao trabalho pedagógico das escolas para que haja a alfabetização inicial dos alunos no Sistema de Ciclos, definindo as capacidades que os alunos devem desenvolver em cada ano do ciclo. Essas orientações foram feitas em um contexto de ampla discussão sobre os baixos níveis de alfabetização alcançados pelas escolas públicas brasileiras, a partir dos dados divulgados em 2003 sobre as avaliações do SAEB e Pisa:

E os resultados não são nada bons. De acordo com os dados do PISA, a proficiência em leitura dos estudantes brasileiros de quinze anos é significativamente inferior à de todos os outros países participantes da avaliação. De acordo com os dados do SAEB, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), apenas 4,48% dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental possuem um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos. (Ceale: Caderno I, 2003, p. 12).

Desse modo, podemos perceber que, através dos resultados do SAEB e do Pisa, em Minas Gerais, foram elaboradas ações no âmbito da política pública visando à melhoria da qualidade de ensino, objetivo esse que constitui o foco das avaliações oficiais. Voltando ao conteúdo dos Cadernos do Ceale, as autoras explicam que:

O Caderno 1, Ciclo Inicial de Alfabetização, apresenta e problematiza os fatores que justificam a reorganização do Ensino Fundamental no Estado e a ênfase que nesse processo se dá à alfabetização. (...); o Caderno 2, Alfabetizando, trata de questões como, por exemplo, o que ensinar? Que habilidades ou capacidades devem ser desenvolvidas? Nele se analisa e debate essas habilidades e capacidades e sua distribuição ao longo dos três anos do Ciclo; o Caderno 3, Preparando a escola e a sala de aula, aborda questões relativas à organização da escola para o difícil trabalho de alfabetização. (...); o Caderno 4, Acompanhando e avaliando, aborda as seguintes questões: Como diagnosticar o conhecimento dos alunos? Como avaliá-los? Como avaliar a escola? Que respostas dar aos problemas de ensino e de aprendizagem detectados pelo diagnóstico e pela avaliação? Além disso, apresentam-se instrumentos que visam auxiliar a produção de respostas a essas perguntas. (CASTANHEIRA e SILVA, 2004, p. 2).

Em relação à metodologia de trabalho, as autoras enumeraram as ações formadoras do projeto, como o levantamento de experiências de professores alfabetizadores de sucesso da rede estadual, a realização de um congresso para lançar as ações propostas e a implantação de um programa de formação continuada para os profissionais envolvidos no Ciclo Inicial de Alfabetização (*Idem*, p. 3).

No Caderno I foi feita uma problematização do conceito de alfabetização e letramento no Brasil que retrata o que vem sendo discutido no campo de pesquisa pelos

principais autores da área que propõem a alfabetização na perspectiva do letramento:

Nesta proposta, entende-se alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia. Entende-se letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade (...). Essa proposta considera que **alfabetização e letramento** são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas **complementares e inseparáveis**, ambos **indispensáveis**. (CEALE, Caderno II, 2003, p. 13, destaques do autor)

A concepção de alfabetização e letramento presente no conteúdo dos Cadernos do Ceale vai ao encontro das considerações de Soares (2004) citadas anteriormente. Ou seja, a alfabetização com todas as suas especificidades reconhecidas e valorizadas realizada de forma contextualizada, na perspectiva do letramento. Além disso, que o sustentáculo do discurso em defesa dessas ações reitera sempre o objetivo principal de “orientar os professores da rede pública estadual sobre as capacidades que devem ser trabalhadas com os alunos em fase inicial da aprendizagem da escrita” (CASTANHEIRA e SILVA, 2004, p. 5). Tal argumento está ligado a uma lógica de governo que busca, de certa forma, padronizar as ações dos profissionais da educação com o objetivo principal de alfabetizar os alunos do Ciclo Inicial de Alfabetização em todo o Estado.

No entanto, pensar (de acordo com a lógica do governo) que o fato de haver uma coleção de orientação (e de boa qualidade) sobre qualquer tema e distribuir para as escolas garante a apropriação efetiva do material por todos os professores é estabelecer uma simplificação da realidade, ignorando a complexidade inerente às práticas pedagógicas e a forma como são construídas.

Por esse motivo, nos limitamos nesta pesquisa a identificar a concepção de alfabetização e letramento presente nesses materiais (Cadernos I e II do Ceale, Cantalê e Guia do Professor Alfabetizador), não sendo possível evidenciar apenas por meio desses dados que tipo de impacto eles têm causado na prática docente, já que seria necessário investigar nas escolas que tipo de uso os professores fazem do referido material, o que não é o foco principal deste trabalho.

Assim, outro material elaborado com objetivos semelhantes é o livro Cantalê:

Todos os alunos e professores do 1º ano do ensino fundamental da rede pública em Minas vão contar com um novo aliado no processo de alfabetização: o livro didático "Cantalelê". São 288 mil exemplares para os alunos de seis anos e 12 mil guias para os professores, que estão sendo entregues nas 2.534 escolas estaduais e nas 7.553 municipais dos 853 municípios mineiros, durante o mês de maio. A estratégia faz parte das ações da Secretaria de Estado de Educação (SEE) para o cumprimento da meta de ter 100% das crianças mineiras lendo e escrevendo até os oito anos de idade, em 2010. O investimento do Governo de Minas é de R\$2,7 milhões²⁵.

O material foi elaborado com o objetivo de auxiliar os professores alfabetizadores no processo de construção das funções da escrita de seus alunos, desenvolver o letramento e facilitar o processo de alfabetização²⁶, sua metodologia se baseia na sistematização da correspondência entre sons da fala e a escrita através, principalmente, de músicas.

Dividido em seções, podemos perceber que os temas das seções têm como foco principal a aprendizagem do código. Algumas das seções se referem aos “grupos de palavras para memorizar”, “para ler e memorizar”, “ler e compreender textos”, “prestar atenção nos sons que compõem as palavras”, “refletir sobre as regras da escrita”, “aprender a montar e desmontar palavras”. As atividades que envolvem relações com os usos e as funções sociais da leitura e da escrita aparecem de forma complementar em cada seção. De fato esse material foi elaborado com intuito prioritário de auxiliar na alfabetização, considerando a importância do letramento e da ludicidade, dado seu público alvo (alunos de 6 anos).

Um terceiro material direcionado aos professores alfabetizadores e encomendado pela SEE/MG é o Guia do Professor Alfabetizador.

Além do livro didático Cantalelê, a SEE fornecerá o "Guia do Professor Alfabetizador" do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, elaborado por um grupo de alfabetizadores da rede pública. O guia traz diretrizes práticas e objetivas com roteiros de atividades para o dia a dia na sala de aula e as respectivas metas a serem alcançadas ao final de cada uma. O guia será distribuído até o final de maio²⁷.

Esses guias são bimestrais e organizados em fichários. Logo em sua 3ª página, a Secretária de Estado de Educação dirige aos professores um texto que tem por objetivo

25 Assessoria de Comunicação Social da SEE-MG. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=256&Itemid=235>. Acesso em: 8/11/2008.

26 Disponível em: <www.cantalele.com.br>. Acesso em: 8/11/2008.

27 Assessoria de Comunicação Social da SEE-MG Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=256&Itemid=235>. Acesso em 8/11/2008.

apresentar o Guia como um “instrumento eficaz para ajudá-lo a alfabetizar com sucesso” sendo que “o Guia contém sugestões práticas [...]. E essas sugestões, naturalmente, deverão ser enriquecidas por você [o professor] pela sua experiência e criatividade, pois o material não esgota as possibilidades e necessidades de cada alfabetizador em sua sala de aula”.

A expectativa é a de que o material seja enriquecido pela prática do professor, e não o contrário. Parece que do ponto de vista da política pública, esses materiais deveriam ser usados pelos professores como “cartilhas” e as aulas poderiam ser enriquecidas por outras atividades, caso o professor quisesse.

No entanto, na realidade, isso não funciona de maneira tão linear. Isso porque, além dos professores construírem a sua própria prática nas relações sociais, ela não se modifica instantânea e completamente de acordo com a política vigente. Ademais, neste ano de 2008, os guias do primeiro bimestre só começaram a chegar às escolas no segundo semestre, e não em maio, como estava previsto. O Guia do 3º bimestre, por exemplo, chegou em meados de novembro do mesmo ano. Enfim, são muitos os fatores externos que interferem na implantação de ações de políticas públicas e que interferem no resultado final dos processos educativos.

Em relação à concepção de letramento, as capacidades lingüísticas apresentadas no Guia do 1º bimestre do 1º ano estão divididas por eixos como: desenvolvimento da oralidade, leitura, apropriação do sistema de escrita, e compreensão, produção e valorização da cultura escrita. Dentre esses eixos a menção aos usos e funções da escrita ocorre de maneira complementar, assim como já foi observado nos materiais anteriores.

Queremos ressaltar que não estamos aqui atribuindo juízo de valor ao tipo de concepção de alfabetização e letramento, como se houvesse uma concepção correta e outra errada. Estamos, sim, fazendo uma análise sobre os discursos produzidos nesses materiais que nos levam a identificar sob quais premissas a política para a alfabetização em Minas Gerais está sendo construída, culminando com a análise da matriz de referência do Proalfa.

Outro ponto relevante se refere aos produtores do discurso dos materiais analisados. Trata-se de professores de universidades já inseridos na discussão sobre alfabetização e letramento, antes mesmo do estabelecimento da parceria com a SEE-MG. Por esse motivo, os materiais utilizados estão em consonância com as discussões acadêmicas, conferindo aos mesmos esse caráter atual no que se refere ao nível das problematizações. Fica em aberto, como sugestão de possíveis pesquisas, como esses materiais são apropriados

pelos professores da rede, nas escolas.

A partir dessas ponderações, chegamos então ao ponto central dessa análise. Qual é a concepção de alfabetização e letramento presente no Proalfa? Os materiais que foram produzidos para subsidiar o Proalfa já nos deram pistas da priorização da alfabetização enquanto domínio do sistema de escrita. Mas o que podemos inferir a partir da Matriz de Referência do Proalfa? É claro que seria mais adequada a análise de uma prova aplicada aos alunos das séries iniciais para que nossos dados fossem mais contundentes em relação a uma fonte mais concreta. No entanto, como a divulgação e reprodução da prova é proibida pela SEE-MG, faremos inferências em relação à Matriz de Referência do Proalfa. Vejamos:

Quadro 2.1:
Matriz de Referência do Proalfa para o 2º, 3º e 4º anos.

Conhecimentos	Competências	Descritores de habilidades
Características da tecnologia da escrita	C1. Domínio de conhecimentos e capacidades que concorrem para a apropriação da tecnologia e escrita	D1. Identificar letras do alfabeto
		D2. Conhecer as direções e o alinhamento da escrita na língua portuguesa
		D3. Diferenciar letras de outros sinais gráficos, como números, sinais de pontuação ou de outros sistemas de representação.
		D4. Identificar o número de sílabas (consciência silábica)
		D5. Identificar sons, sílabas e outras unidades sonoras (consciência fonológica e consciência fonêmica)
		D6. Identificar o conceito de palavra (consciência de palavra)
		D7. Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras
Decifração e fluência	C2. Decifração com maior ou menor fluência	D8. Ler palavras em voz alta
		D9. Ler em voz alta uma frase
Compreensão	C3. Recuperação de informações no contexto de práticas sociais de leitura	D10. Ler palavras silenciosamente
		D11. Localizar informação em uma frase/ou um texto
		D12. Identificar elementos que constroem a narrativa
		D13. Inferir uma informação
		D14. Identificar o assunto de um texto
		D15. Estabelecer relações lógico-discursivas
D16. Estabelecer relações de continuidade temática a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto		

Usos sociais da leitura e da escrita	C4. Implicações do suporte e do gênero na compreensão de textos	D17. Reconhecer os usos sociais da ordem alfabética
		D18. Identificar gênero e textos diversos e suas finalidades
		D19. Formular hipóteses
Avaliação e posicionamento	C5. Julgamento e crítica	D20. Distinguir fato de opinião sobre o fato
		D21. Identificar teses e argumentos
		D22. Avaliar adequação da linguagem usada à situação, sobretudo à eficiência de um texto ao seu objetivo ou finalidade
		D23. Determinar o ponto de vista do enunciado ou de personagens sobre fatos, apresentados explícita e implicitamente no texto
		D24. Identificar o efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical, repetição
Escrita	C6. Escrita de palavras (Codificação)	D25. Escrever palavras
	C7. Produção escrita	D26. Escrever frases/textos

Fonte: SEE-MG, Boletim de Resultados do Proalfa 2008, p. 13.

A partir da Matriz de Referência do Proalfa, é possível dizer que as duas primeiras competências priorizam aspectos específicos da alfabetização para ensino do código envolvendo conceitos básicos (letra, sílaba, palavra, sentido gráfico da escrita). As competências C1 e C2, com os seus 9 descritores de habilidades, são pensadas para a apropriação do sistema de escrita, o que não impede que na prática seja utilizada uma maneira contextualizada de ensinar, se aproximando do conceito de letramento e já associar tal aprendizado aos usos decorrentes dele.

As capacidades C3, C4 e C5 se referem a uma interpretação ou compreensão mais crítica (no sentido de entender idéias e intenções implícitas no texto), abrindo possibilidade (de acordo com a prática de cada professor) para as reflexões sobre o uso social da leitura e da escrita, de forma individualizada, de acordo com as interpretações, inferências dos alunos, na perspectiva do letramento, sem perder de vista o ensino do código.

As duas últimas capacidades, C6 e C7, se referem à utilização da tecnologia da escrita, à produção propriamente dita, desde escrever palavras até escrever textos, cuja complexidade é cobrada de acordo com o ano de escolarização do aluno, mas que aponta tanto para o domínio do código – de acordo com as especificidades da alfabetização – quanto para os usos e funções do texto escrito – de acordo com as reflexões sobre o letramento.

Complementando a análise da matriz de referência do Proalfa, seria realmente importante que fizéssemos uma análise da prova (se a mesma fosse divulgada) para avaliarmos em que medida as questões nela presentes buscam mensurar as habilidades acima descritas, se como técnicas, meramente, ou como possibilidades de usos. Por esse motivo, reiteramos que essas análises se referem à concepção de um documento oficial. Pela matriz e nem mesmo pelo instrumento de teste não é possível dizer o que acontece na prática, apenas o que se propõe e o que se cobra da prática. Tudo dependerá da maneira como for abordado pelo professor em sala de aula. Exemplo disso é o aluno que acerta uma questão que pede a identificação de um gênero textual: ele pode apenas distinguir se o texto é um convite ou uma narrativa pela forma e não saber fazer uso. Apenas pela forma do texto um aluno pode identificar a diferença entre os dois gêneros textuais sem saber para que eles servem, ou seja, sem associar o gênero textual à sua função social, conforme a habilidade letrada exige.

Enfim, podemos observar por meio da matriz de referência do Proalfa que as especificidades da alfabetização aparecem de forma objetiva e nas primeiras competências, sugerindo que o ensino do código é processo inicial nos primeiros anos de escolarização seguido pelo conhecimento relacionado à compreensão, usos sociais e avaliação dos diversos portadores de textos, chegando então à competência de produção de texto, que requer tanto saberes relacionados às especificidades da alfabetização quanto do letramento, já que ambos são importantes e se complementam, e porque não concomitantes.

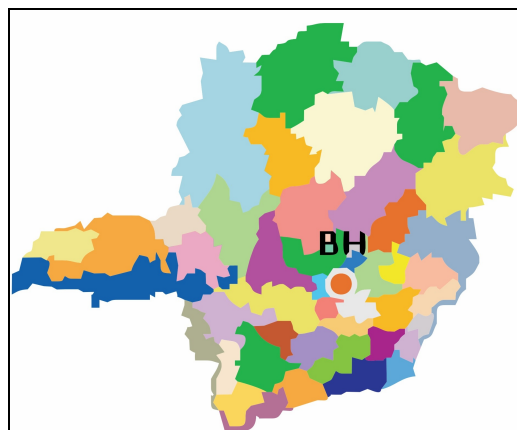
CAPÍTULO III

MUDANÇAS DESEJADAS: A ESTRUTURA E OS DISCURSOS DE GOVERNO

Analisando a trajetória das políticas públicas em educação, podemos pensar em um grande círculo, no qual, em um determinado ponto, encontraremos as teorias em educação. Além dos argumentos teóricos, baseados nas pesquisas educacionais, essas teorias, aliadas às estatísticas educacionais (dados do censo escolar, resultados das avaliações oficiais, índices socioeconômicos), se transformam em uma importante ferramenta de governo, que as utiliza como um escudo ao justificarem suas ações em busca da melhoria do ensino das escolas públicas por meio das mesmas. Exemplo disso são os estudos em alfabetização e letramento realizados no Ceale e sobre avaliação oficial realizados pelo Caed. Eles norteiam, em diferentes escalas, as políticas públicas mineiras.

A SEE-MG, situada na capital Belo Horizonte, é dividida em quatro grandes subsecretarias (Desenvolvimento da Educação Básica, Informações e Tecnologias Educacionais, Gestão de Recursos Humanos e Administração do Sistema Escolar). Suas temáticas vão se especificando sendo subdivididas em superintendências, que por sua vez são subdivididas em diretorias, que tratam de cada subtema de forma específica. As decisões político-pedagógico-administrativas são definidas no órgão central e então repassadas por meio de reuniões técnicas (geralmente realizadas em Belo Horizonte) com os coordenadores regionais de cada projeto temático, das 46 unidades regionais, que são as chamadas Superintendências Regionais de Ensino (SRE).

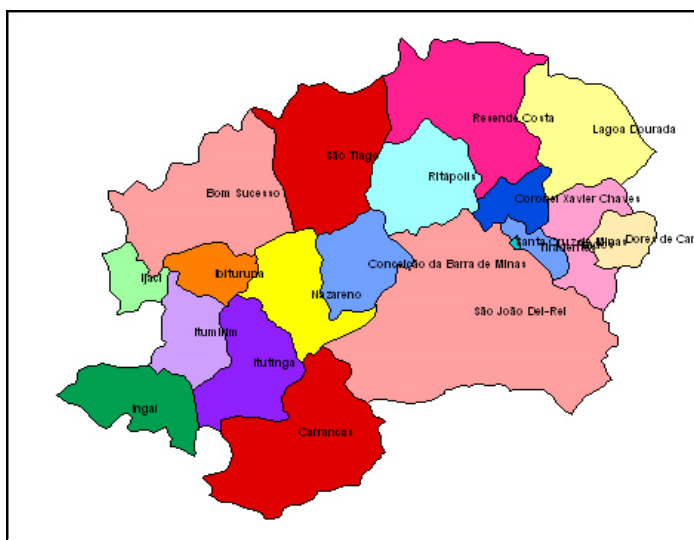
Figura 3.1 Subdivisão geográfica do estado de Minas Gerais por Superintendência Regional de Ensino.



Fonte: www.crv.educacao.mg.gov.br/atlas, acesso em 30/11/2009.

Os Analistas da Educação (ANEs)²⁸ (que são os coordenadores regionais de determinados projetos e que recebem as orientações da SEE-MG) as repassam aos demais analistas de sua respectiva SRE. Estes últimos têm a função de orientar os profissionais das escolas (diretores, supervisores, professores) dos dezenove municípios aos quais prestam assessoramento, levando, supostamente e após um longo processo de construção e reconstrução das informações/orientações, a política pública ao conhecimento dos mesmos.

Figura 3.2 Municípios jurisdicionados à SRE de São João del-Rei.



Fonte: <www.crv.educacao.mg.gov.br/atlas>. Acesso em: 30/11/2009.

Além da função de repasse, os ANEs têm a função de assessorar essas ações a serem realizadas nas escolas, de acordo com a orientação feita pela SEE-MG e, também, em alguns casos, emitir relatórios de como as mesmas estão sendo executadas. Esse contexto demonstra que no estado mineiro há, além do controle dos resultados, conforme a política neoliberal, o controle dos processos, por meio da atuação dos analistas das SREs e até de profissionais do órgão central, que estão cada vez mais frequentemente se deslocando da capital para o interior, para verificarem o andamento dos projetos da SEE-MG tanto nas SREs quanto nas unidades escolares. Todo esse controle pedagógico é realizado nas escolas estaduais e, com menor frequência, nas escolas municipais, sendo que o atendimento a escolas privadas se dá de acordo com a solicitação das mesmas, cuja demanda se volta principalmente para o serviço de inspeção escolar.

²⁸ Funcionários com habilitação de 3º grau que trabalham nas Superintendências Regionais de Ensino (unidades regionais subordinadas à Secretaria de Estado da Educação do Estado de Minas Gerais).

Tabela 3.1 Número de Escolas atendidas pela SRE de São João del-Rei por rede de ensino.

Dependência	Nº. Escolas
ESTADUAL	42
MUNICIPAL	124
PRIVADA	49

Fonte: <crv.educacao.mg.gov.br/atlas>. Acesso em: 30/11/2009.

Neste ponto, emerge a seguinte questão: em que medida as orientações político-pedagógicas chegam a ser apropriadas pelos professores e concretizadas nas salas de aula via prática docente? Em outros termos, as reformas educacionais instituídas pela SEE-MG levam à mudança no cotidiano escolar? E em que proporção?

É preciso ponderar a esse respeito. Para atingirem seus objetivos, essas políticas educacionais precisam resistir ao longo caminho que percorrem, marcado pela produção e reprodução de discursos, até atingir e convencer efetivamente o professor. É claro que a produção do saber pedagógico não possui um ponto inicial ou final fixo. No entanto, neste estudo sobre o Proalfa, é interesse investigar as correlações existentes entre o que dizem os professores sobre suas práticas pedagógicas e o que é orientado e almejado pelas políticas inerentes às avaliações oficiais (produzidas no âmbito macrossocial) no contexto acima descrito.

Grosso modo, o Proalfa é realizado em todas as escolas estaduais independente do conhecimento ou não dos professores da escola. Como produto final, o Proalfa se faz acontecer. Mas essa avaliação não possui esse único objetivo como bem vimos no capítulo 1. O Proalfa possui uma matriz de referência, que pressupõe um trabalho pedagógico bem anterior ao dia do teste e seus resultados são divulgados através de Boletins Pedagógicos que implicam a interpretação e elaboração de intervenções a partir dos níveis alcançados pelos alunos na escala de proficiência. Ou seja, o trabalho do professor é determinante para o alcance dos objetivos do Proalfa, assim como uma comunicação/interação adequada entre os profissionais envolvidos, antes, no decorrer e após a aplicação do teste.

3.1 O que espera o discurso oficial

De acordo com os objetivos do Proalfa explicitados em lei e veiculados pela SEE, fica bastante nítida a aposta do governo no papel redentor da avaliação oficial para melhorar a qualidade do ensino mineiro, sendo o instrumento principal para alcançar tal objetivo, além da própria avaliação oficial, a distribuição de materiais didáticos aos professores, especialistas e diretores de escola. Como está exposto no site oficial da SEE:

O Proalfa avalia o grau de leitura das crianças do ciclo inicial de alfabetização. Com a iniciativa, Minas é o único estado que produz dados específicos sobre os níveis de alfabetização dos alunos de toda a rede pública. O Estado é precursor na construção de instrumentos de avaliação testados e aperfeiçoados, cujos resultados estão aptos a serem utilizados pelos gestores e professores na melhoria do processo de alfabetização²⁹.

O discurso central reside na avaliação oficial como fonte de informações sobre a situação da aprendizagem dos alunos a fim de subsidiar ações por parte da direção e professorado das escolas. Em entrevista ao Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação, a Secretária de Estado de Educação expôs as metas/números de seu governo:

Esperamos alcançar a meta de 100% das crianças alfabetizadas até os 8 anos de idade em 2011. Já alcançamos o nível de 72,5% em 2008, quando tínhamos 46,7% em 2006. Paralelamente a esse esforço continuaremos acompanhando e avaliando as crianças para verificarmos os avanços obtidos³⁰.

Certamente acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos é um passo imprescindível na busca pela qualidade de ensino. Conforme pontua Dalben (2008, p. 104),

Ainda não conseguimos encontrar o caminho certo que conduza ao sucesso escolar, mas estamos convencidos de que não pode ser um caminho que se distancie da avaliação formativa, contínua, abrangente, promovida no interior da escola e da sala de aula, mas também de uma cuidadosa avaliação externa que possa nos oferecer parâmetros de comparação em âmbito nacional e internacional.

Mas, ao mesmo tempo, conforme foi visto no capítulo 1, são inúmeras as iniciativas para fornecer aos professores receitas de como ensinar, em uma tentativa de regulação e padronização da prática no Estado, configurando a “burocratização do trabalho

29 Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetosestruturados/simave>. Acesso em: 28/02/2009.

30 Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 28/02/2009.

docente”. Tal concepção esbarra no princípio culturalmente construído da autonomia docente e na própria concepção trazida pela LDB nº. 9394/96, sobre o respeito às diversidades culturais locais. Além disso, as ações educativas não podem ser sintetizadas por números, apenas. O número puro e simples sugere uma visão de linearidade e homogeneidade, elementos estes que não compõem o processo educativo, que ao contrário é complexo e heterogêneo. Os números são importantes, pois consolidam dados gerais, mas pouco nos dizem dos processos.

Para o entendimento dessa questão, uma obra importante sobre o estudo do impacto da avaliação oficial na prática docente é o livro *Formatos Avaliativos e Concepção de Docência*, organizado por Maria Isabel da Cunha. Mesmo tratando de forma específica da docência universitária, alguns pontos são comuns a todos os professores que estão submetidos a uma mesma conjuntura, no que se refere à prática cada vez mais constante das avaliações oficiais. Tratando do fenômeno mundial de incorporação da lógica da empresa à escola, Cunha *et alii* (2005, p. 7) argumentam que “a intensificação do trabalho do professor e a avaliação externa da aprendizagem dos alunos, valorizando especialmente o produto final, são exemplos tácitos desse fenômeno, interferindo na sua condição profissional”.

Nessa perspectiva da política educacional reguladora da prática educativa, Cunha *et alii* (2005, p. 8) discutem a burocratização do trabalho docente e explicam que:

A burocratização do trabalho docente está inserida nesse panorama dentro de uma nova ordem da divisão social do trabalho, as decisões mais importantes da ação educativa estão a cargo de especialistas e do poder central restando, aos professores, as tarefas de aplicação das políticas previamente definidas. Os problemas pedagógicos se transformam em problemas técnicos cuja solução exige o concurso de pessoas especializadas, entre as quais não figuram os professores.

No entanto, a lógica e a logística das políticas estatais não acontecem de modo perfeito e livre de desvios, conforme aparentam, principalmente nas propagandas sobre educação cada vez mais frequentes na mídia. Essa regulação não ocorre de maneira linear e nem os materiais produzidos para este fim chegam a todos, tanto física quanto teoricamente. O que quero dizer é que a apropriação de uma determinada concepção teórico-metodológica e a implementação dela na prática, por todos os professores da Educação Básica dos 853 municípios do estado mineiro, é algo quase impossível, pois, no final das contas, quem planeja as aulas e interage com os alunos é o professor. É nesse sentido que se justifica investigar o que pensam e fazem os professores diante da atual

conjuntura para então conhecermos melhor as consequências da política educacional.

3.2 Outras facetas do impacto na prática docente

Analisamos o discurso oficial do governo estadual a respeito do Proalfa. Interessa-nos agora saber o que as ANEs, que medeiam a execução dessa avaliação e se encontram mais próximos da prática pedagógica, pensam sobre o assunto.

Em um primeiro movimento de busca de elementos para compreendermos um pouco mais essa problemática, foi realizado, entre os responsáveis pelo acompanhamento pedagógico da SRE nas escolas estaduais de São João del-Rei, um questionário no qual as perguntas centrais eram: *“você percebe algum impacto da prática de avaliação oficial na prática docente? Como?”*. Dentro dos limites do questionário, vejamos as respostas.

3.2.1 O que dizem os Analistas Educacionais – a lei na conformação do discurso pedagógico

Optamos por iniciar este tópico com algumas reflexões sobre a lei na conformação do discurso pedagógico, de acordo com um texto de Faria Filho (2005) a respeito do conceito de lei descrito por E. P. Thompson. Faria Filho argumenta que, para a lei ser legítima, precisa ser aceita pelos sujeitos e para tanto ela precisa mobilizar entre eles a sensação de igualdade. Nessa lógica, a avaliação oficial é importante pois, ao possibilitar a sistematização de informações sobre os resultados das escolas para o governo e para as unidades escolares, servem como suporte de reorganização das práticas pedagógicas; com isso se configuram como uma ferramenta idônea, disponível a todos que quiserem alcançar a melhoria na qualidade do ensino. Tudo isso causa nos profissionais da educação sensação de estarem agindo da maneira certa, rumo à igualdade. É esse o discurso legal e socialmente legitimado que confere às avaliações oficiais a credibilidade que possuem hoje. Considerando a lei como a materialização de um pensar pedagógico, Faria Filho (2005, p. 254) afirma que:

[...] muito mais do que temos pensado, a lei está intimamente ligada a determinadas formas de concepções de escola, concepções estas que são produzidas no interior dos parlamentos ou de alguma outra instância do Estado, mas apropriadas, de maneiras as mais diversas, pelos diferentes sujeitos ligados à produção e à realização da legislação.

Através da análise do questionário aplicado às ANEs do setor pedagógico da SRE de São João del-Rei, fica nítida a presença da voz da lei, para usarmos aqui um termo bakhtiniano, na fala desses profissionais. E ao mesmo tempo, como reitera Faria Filho, as apropriações ocorrem das maneiras mais diversas. O quadro abaixo sintetiza um breve perfil das 09 ANEs em questão:

Quadro 3.1 Perfil dos Analistas Educacionais do setor pedagógico da SRE de São João del-Rei.

Situação funcional na SRE	8 efetivos
	1 contratado
Tempo de atuação no setor pedagógico	Mais de 5 anos: 7
	De 1 a 2 anos: 2
Formação (graduação)	Pedagogia: 6
	Outras licenciaturas: 3
Especialização	Todos possuem
Experiência profissional no Ensino Superior	7 possuem
	2 não possuem

Fonte: Questionários preenchidos pelas ANEs.

No geral, as (todas do sexo feminino) possuem situação estável no Estado, já com experiência no setor pedagógico, sendo a maioria delas licenciadas em Pedagogia na UFSJ. Todas possuem especialização e uma possui mestrado. A maioria articula com o trabalho na SRE uma segunda jornada em Instituição de Ensino Superior na rede particular ou como tutoras do NEAD/UFSJ³¹.

Em relação às duas perguntas do questionário, ao perguntarmos se “O Proalfa causa alguma espécie de impacto na prática dos professores das séries iniciais da rede estadual de ensino de Minas Gerais? Justifique sua resposta.” todas responderam que sim. Na outra pergunta, “Em caso de resposta positiva na pergunta anterior, como você percebe (ou avalia) o tipo de impacto que o Proalfa causa na prática dos professores das séries iniciais na rede estadual de ensino? Quais indicadores levam você a ter tal percepção desse impacto?” das nove analistas sete só apontaram aspectos positivos e duas apontaram também aspectos negativos. Vejamos alguns trechos:

³¹ Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal de São João del-Rei.

Com certeza. As avaliações do Proalfa servem como referência para os professores avaliarem suas práticas de sala de aula, bem como o aprendizado dos alunos. Muitos, diante do resultado insatisfatório nessa avaliação, vêm repensando sua prática e modificando-a para melhor. (ANE “C”).

Sim. Pois eles acabam modificando sua prática diária para tentar atender às exigências da avaliação. (...) O impacto é positivo, pois faz com que os professores procurem mudanças em seu cotidiano. (ANE “L”).

O discurso baseado nas legislações e os argumentos defendidos pela SEE estão constantemente presentes na fala das analistas, o que é esperado, uma vez que elas possuem a atribuição de mediar a política pública na unidade regional em que trabalham. Ou seja, os projetos são elaborados na SEE, repassados às ANEs, que por sua vez vão orientar os diretores e especialistas das escolas estaduais a executar o projeto de acordo com as orientações legais recebidas.

É justamente nesse ponto que reside o nó da questão que os números não deixam transparecer. É no cotidiano escolar que a realidade se impõe e muitas vezes não permite que a política pública se instale conforme o planejado, mesmo quando há o teste em escolas-piloto, pois o estado de Minas Gerais é bastante extenso e diverso. Nesse contexto, por muitas vezes, as ANEs têm que fazer adaptações em um jogo de convencimento de mão dupla: tanto na tentativa de adequar o projeto à realidade da escola quanto na tentativa de mostrar ao órgão central que determinada ação é inviável para a realidade de uma determinada escola.

É interessante destacar que há um consenso no discurso das ANEs que se refere ao caráter positivo imputado à mudança de prática dos professores causada pela avaliação oficial, por parte das ANEs, como se mudar significasse necessariamente melhorar, progredir:

Acredito que todo professor tem um certo receio do Proalfa, uma vez que ele reflete também o trabalho desenvolvido pelo professor do ano letivo em curso. Por isso, nas escolas estaduais as quais atendo, a

proximidade das avaliações do Proalfa 2008 levaram a uma mudança da prática dos professores no que diz respeito ao planejamento. Os professores do 3º ano do Ensino Fundamental realizaram semanas de ‘intensivões’ dos alunos com questões do Proalfa de anos anteriores. (ANE “A”).

Podemos afirmar que nos últimos anos os resultados das avaliações externas têm transformado a prática docente. É possível perceber a escola elaborando seus planejamentos e preparando atividades com base na matriz curricular e matriz de referência das avaliações externas. (ANE “R”). [Grifos nossos].

Esses trechos demonstram claramente que a concepção de que o planejamento e a prática do professor têm que estar em função da avaliação oficial está em vias de consolidação. Apontam também a perspectiva de que mudando o planejamento, mudam-se as práticas, o que indica uma visão linear da relação planejamento-prática, como se a prática refletisse diretamente o planejamento. Outro ponto levantado pela ANE A é o receio que os professores sentem frente ao Proalfa.

A ANE “B” traz ainda mais indicadores do impacto da avaliação oficial percebido na prática docente:

O interesse ‘recente’ dos supervisores escolares pelos Boletins do Proalfa, ressaltando que são eles os coordenadores das reuniões de professores e, portanto, os responsáveis pela elaboração das pautas; os professores agora sabem ‘dar notícia’ sobre o que é o Proalfa, inclusive, por vezes, conhecendo o percentual de proficiência atingido pelos alunos na última avaliação; a preocupação crescente da maioria dos professores quanto ao ‘o que ensinar’ de forma a vir em consonância com o que vem sendo cobrado nas avaliações externas. [Grifo nosso].

Esse trecho demonstra o poder de regulação que a avaliação oficial está

adquirindo, já que não mais passa despercebida no meio docente e interfere significativamente no planejamento escolar. No entanto, sabemos que “*dar notícia*” não significa ter se apropriado na prática das proposições do Proalfa. É apenas um indicativo de que a existência do programa é de conhecimento do professor.

Dentre os aspectos negativos do impacto da avaliação oficial na prática docente apontados pelas analistas, a ANE “G” destacou que:

Há uma espécie de aceleração ou supressão das disciplinas (do plano de ensino) em decorrência do que é cobrado na prova. Muitos professores deixam de trabalhar ou intensificam o trabalho com alguns ‘descritores’, deixando de lado coisas muitas vezes relevantes para o aprendizado escolar. [Grifo nosso].

Nessa fala, podemos perceber que a prática dos professores em relação ao Proalfa pode, em alguns casos, se assemelhar às práticas dos cursos pré-vestibulares onde 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.

Sobre a pressão causada pelos significados negativos que os resultados do Proalfa podem conferir às escolas e professores, a ANE “H” falou a respeito das tentativas de burla que pode haver na aplicação dos testes:

Em várias escolas os professores ficam ansiosos, apreensivos e podem ‘ mascarar’ os resultados, por exemplo, auxiliando os alunos na hora da avaliação ou colocando para fazer a prova apenas os alunos preparados [...]. Além disso, hoje, a política pública do Estado vinculou resultado e remuneração, o que, na minha opinião, foi um equívoco, pois incentiva, ainda mais, a intenção de mascarar o resultado final.[Grifos nossos].

Nesse trecho, aparecem dois novos problemas relacionados à prática da avaliação oficial: o comprometimento da fidedignidade dos resultados pela interferência na

aplicação do teste e a política de atrelamento de salário dos professores ao cumprimento das metas estabelecidas pela SEE às escolas. Ambos são questionados pela ANE “H” e são indícios de possíveis impactos na prática docente.

Enfim, observamos que o discurso das Analistas Educacionais é polifônico e materializa-se numa tensão entre a voz oficial e a voz do professor. Ao assumirem a voz oficial na mediação junto aos professores e, por vezes, incorporam a voz dos professores quando indicam aspectos negativos da política pública de avaliação.

Nessa análise, já se delineiam alguns pontos importantes para esta investigação, no que se refere aos impactos do Proalfa identificados pelas analistas e que serão confrontados com discursos feitos pelas professoras no grupo focal sobre o Proalfa.

CAPITULO IV

O IMPACTO DO PROALFA NA PRÁTICA DOCENTE: O QUE REVELAM OS DISCURSOS SOBRE A PRÁTICA

Vimos até aqui que a avaliação oficial segue a tendência de governo baseada no controle dos resultados e flexibilização dos processos educacionais, e que no Estado mineiro existe uma estrutura formada pelos ANEs para monitoramento dos projetos da SEE em execução nas escolas, configurando uma espécie de controle também no âmbito dos processos educacionais.

Entre esses projetos está o Proalfa, que pode ser considerado um dispositivo da reforma educacional mineira que visa mensurar os níveis de alfabetização dos alunos dos anos iniciais da Educação Básica e orientar as intervenções necessárias para melhorar a qualidade do ensino da alfabetização. Em torno do Proalfa existe um aparato pedagógico destinado aos professores, com destaque para os Cadernos do Ceale, cuja concepção básica é a de alfabetizar no contexto do letramento.

Baseados em Popkewitz (1997), ponderamos que o fato de dispormos da implantação de uma reforma educacional não significa que as mudanças esperadas vão acontecer, uma vez que dependem da ação profissional individual de um conjunto significativo de professores.

Complementando tal proposição, nos apoiamos em Certeau (1994) ao vislumbrarmos a possibilidade de que nesse jogo de poder os professores possam lançar mão de táticas diante das estratégias de governo, exteriores à escola, para implementação da reforma educacional. Essas táticas, inerentes à escola, lidam com o que é imposto e se configuram das formas mais diversas no cotidiano escolar.

Vimos também que o discurso político inerente ao Proalfa está centrado em um argumento fundamental: de posse dos resultados dessas avaliações, cada escola pode e deve traçar seu plano de intervenção e cada professor poderá rever sua prática e assim, progressivamente, todos atingirão a tão almejada qualidade do ensino público.

Vejamos então como as sete professoras convidadas a participarem de um grupo focal sobre o Proalfa vivenciam esta realidade.

4.1 A dinâmica dos grupos focais

Os dois subtópicos a seguir têm o objetivo de trazer ao leitor uma descrição das primeiras impressões suscitadas nos dois encontros com as professoras dos anos iniciais e visa traçar um panorama geral do que mais nos chamou a atenção durante as mais de três horas de um caloroso debate sobre o Proalfa, que geraram 63 páginas transcritas. As análises detalhadas dos aspectos mais recorrentes que foram identificados na fala das professoras serão apresentadas logo em seguida.

4.1.1 O primeiro encontro

Às 19 horas do dia 17 de abril de 2009 foi realizado com sete professoras dos anos iniciais da Educação Básica o primeiro encontro do grupo focal cujo tema foi o Proalfa. Estavam presentes a pesquisadora 1, orientadora da pesquisa; a pesquisadora 2, orientanda da pesquisa; as professoras Carmem e Inês, que lecionam para o 3º e 4º anos na escola P, situada em SJDR; a professora Laís, que leciona em uma turma do Projeto Escola de Tempo Integral³² nos anos iniciais na escola E, situada em um distrito de SJDR; a professora Sílvia, que leciona para uma turma de 5º ano, na escola N, situada em outro distrito de SJDR; as professoras Meire, Marta e Virgínia, que lecionam para o 2º, 4º e 4º anos respectivamente, na escola D, sendo que a professora Virgínia trabalha também em outro turno na escola T. Contamos com a presença de um bolsista da iniciação científica que nos auxiliou com a filmagem do encontro. O encontro teve uma duração aproximada de 2 horas. Os nomes da professoras são fictícios.

Depois da apresentação do grupo, iniciamos a conversa sobre o Proalfa, deixando bem claro que estávamos interessadas no que o grupo pensava, nas idéias compartilhadas e divergentes. Cada professora assinou uma autorização de uso dos dados contidos na gravação e pontuamos também que o trabalho que estávamos realizando naquele momento se referia a uma pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da UFSJ. Além disso,

32 De acordo com informação disponível no sítio da SEE-MG, o Projeto Escola de Tempo Integral “tem como objetivo elevar a qualidade do ensino, ampliar a área de conhecimento do aluno, reduzir a possibilidade de reprovação e promover o atendimento do aluno com defasagem de aprendizagem, visando à ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar”. Disponível em: <www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/420-escola-de-tempo-integral>. Acesso em: 11/01/2010.

ressaltei que o nosso interesse era na atuação das professoras ao longo de suas carreiras e não especificamente em relação à turma na qual trabalhavam no ano de 2009.

Inicialmente a discussão girou em torno da questão da mudança de prática dos professores devido ao Proalfa. O discurso sobre a questão da diversidade textual na sala de aula foi recorrente em todas as discussões nesse encontro. A pressão que os professores que lecionam para turmas de 3º ano sofrem da supervisão e da direção da escola por conta dos resultados obtidos pela turma também foi muito discutida. O grupo argumentou que grande carga do fracasso dos alunos é atribuída ao professor.

Em meio a críticas, aprovações e sugestões, ao final do encontro, quando a pesquisadora 1 perguntou se o Proalfa era necessário, houve um consenso de que é necessário. Aos serem perguntadas sobre limites da avaliação oficial, não houve muitas respostas, até porque já completávamos duas horas de discussão e ficou determinado que essa questão ficaria para o próximo encontro com o grupo focal.

Com frequência, a voz do Estado está presente no discurso das professoras, principalmente da Meire, conforme indicamos anteriormente; quando chegam à conclusão que determinada estratégia de controle do Estado resultou em algo bom, elas acabam por concordar que o controle é necessário e por enfatizar os pontos positivos do Proalfa; as professoras Laís, Virgínia e Marta, no geral, negam o discurso oficial e tentam construir um discurso de resistência; as professoras Carmem, Isabel e Simone oscilaram entre as duas tendências.

4.1.2 O segundo encontro

Às 19h30min do dia 21 de maio de 2009, foi realizado com as professoras dos anos iniciais da Educação Básica o segundo encontro do grupo focal sobre o Proalfa. Estiveram presentes as professoras: Sílvia; Marta, Inês e Virgínia. As outras três professoras, embora convidadas, não puderam comparecer. Quando iniciamos a conversa, percebemos que elas estavam ansiosas com a pergunta que fechou o primeiro encontro a respeito dos possíveis questionamentos à prática da avaliação oficial, de quem é a responsabilidade pelo fracasso dos alunos nessas avaliações. A professora Virgínia disse que é possível sim questionar a avaliação, a começar pela forma de aplicação. A professora voltou à questão das

interferências que acontecem em algumas escolas por parte dos aplicadores. A professora Marta acrescentou uma outra questão: o fato de a avaliação ser um instrumento único e destinado apenas aos alunos, ao contrário das universidades que são avaliadas em vários âmbitos.

Como o Proalfa 2009 seria realizado em junho, as professoras afirmaram que a prioridade nas escolas são as turmas de 3º ano. Nesse ponto as professoras disseram que há um trabalho mais direcionado para o desenvolvimento da autonomia do aluno e de atenção àqueles que não estão aprendendo, uma vez que está em jogo o nome da escola e dos próprios professores, mesmo que as metas a serem alcançadas tenham sido impostas. Foram apontadas questões como o fato de o SAEB ser realizado de forma mais natural nas escolas, não causa tanto “rebuliço” quanto o Proalfa; falando um pouco sobre alfabetização e letramento, que a preocupação agora não está só em alfabetizar, “tem que letrar também”; a mudança na elaboração das avaliações internas, que antes eram “questionários mesmo” e a agora “têm que levar a pensar”. Todas afirmaram ter gostado dessa mudança, inclusive em outras disciplinas, como a matemática. Mas voltaram a questionar a grande pressão exercida em relação aos resultados dos alunos: “todos têm que chegar no nível recomendável”. Elas também problematizaram a relação socioeconômica e de investimentos em educação com os resultados alcançados e que tipo de interpretações o Proalfa nos permite produzir. Outra questão apontada foi que, quando a questão do Proalfa é significativa para o aluno, ele acerta. Fechamos o encontro com uma rodada de opiniões em que cada professora poderia acrescentar ou reiterar o que achasse conveniente. O encontro teve uma duração aproximada de 1 hora e 10 minutos.

4.2 O que dizem as professoras

Diante dos dados coletados e transcritos, foi necessário assistir aos vídeos, reler as transcrições e identificar nos discursos das sete professoras as questões mais significativas e recorrentes que se referem ao Proalfa desde a formação da política pública até a interferência no cotidiano profissional dessas professoras. Após a realização desse trabalho, percebemos que esses discursos estão marcados por alguns elementos, tais como: discussão a respeito das tensões existentes entre os conceitos de alfabetização e letramento; um

pouco da história da reforma educacional em Minas Gerais e estratégias de governo para implantação das mesmas; pistas de como o Proalfa vem sendo apropriado bem como as suas “táticas de consumo” encadeadas no interior das escolas, que revelam os impactos causados pelo Proalfa na prática docente.

4.2.1 Alfabetização e letramento

Em relação às concepções de alfabetização e letramento expressas pelo grupo focal, podemos inferir que faz parte dos discursos das professoras a crença de que a alfabetização em si não é mais suficiente para a escola atual porque “não basta alfabetizar, tem que letrar”. E ainda, afirmam que houve mudança na maneira de alfabetizar. De acordo com a professora Meire, citando um artigo que buscou na internet sobre o Proalfa, o analfabetismo é um problema de exclusão social e a alfabetização se apresenta como um dilema de longa data:

E o nosso dilema, o nosso problema sempre foi a alfabetização. E então agora com essas novas mudanças, com essas discussões, estamos novamente estudando sobre os métodos de alfabetização. Voltam os métodos de alfabetização ou os métodos a utilizar, não é isso?

E a mudança não se limita aos métodos de alfabetização. A professora Meire assume a voz do discurso dos representantes do Estado destacando a questão dos gêneros textuais, sendo compreendida como um novo método para alfabetizar. Ou seja, com o Proalfa, os professores tiveram que passar do ensino baseado na “decoreba” para o ensino que “leve a pensar”. Em relação à alfabetização, elas remetem ao trabalho realizado “antigamente” como algo superado com o impulso do Proalfa, uma vez que agora deve-se “alfabetizar letrando” por meio do trabalho com os diferentes gêneros textuais e conhecimento das habilidades a serem alcançadas pelos alunos, sendo este um ganho proporcionado pelo Proalfa:

Porque de fato eu acho que deu um salto de qualidade na educação. E a partir do momento que a gente fala de alfabetizar daquele jeito que o aluno só decifra letra e fonema e nada mais, que só acha lá no texto a resposta exatamente naquele lugar ali, ali e agora não, ele tem que entender o texto todo, ele tem que me falar daquele assunto, do que é que é... Quer dizer, isso é um avanço significativo, eu acho que a clientela melhorou nesse sentido! (Professora Marta).

Parece que, no dizer das professoras, a alfabetização e o letramento correspondem basicamente à seleção de atividades mais contextualizadas à realidade do aluno. Nesse sentido apresentam, por vezes, uma visão utilitarista: ensinar de determinada maneira porque é cobrado na prova ou porque é da vontade do governo, como aponta a professora Sílvia:

Ele [o governo] quer que a gente trabalhe com os diversos tipos de textos. Para quê? Para que o aluno, se ele se deparar com uma lista telefônica, ele sabe para que aquilo serve. Se ele se deparar com um cheque ele também sabe. Por quê? O que é que acontece? Com esses textos que a gente trabalhava, assim, não é, que eram trabalhados, não tinha nada disso, era pergunta e resposta.

Em seguida, elas aprofundam um pouco a questão dos usos sociais da leitura e da escrita pelos alunos, afirmando que quando a questão do Proalfa se relaciona com a vivência dos alunos, eles acertam, de acordo com o exemplo citado pela professora Marta:

Por exemplo, tinha uma questão lá do camaleão, não é? Então eles, claro, vivem lá brincando lá na, na serra, isso para eles, eles mataram de cara a história, de mudar de cor e não sei o quê. Isso estava muito fácil para eles e outras questões que não tinham diretamente a ver com a vivência eles não davam conta.

Além disso, a professora Inês pontuou que o aluno que já está inserido no mundo letrado através da família tem maiores chances de alcançar um bom resultado no teste:

Agora, tudo, gente, eu acho que tem que ter vivência, não é? A criança que é mais letrada, a criança que em casa os pais têm o hábito de leitura mesmo.

Essas afirmações sugerem a forma como os professores estão se apropriando do conceito de letramento que circula tanto por meio das avaliações oficiais como também nos processos de formação continuada, reduzindo o letramento à questão do trabalho com a diversidade textual, conforme analisa Souza (2010).

Ao mesmo tempo, as professoras percebem, talvez de uma maneira radicalizada, um choque da política vigente com a proposta construtivista, já que na lógica das metas estipuladas pelo governo cai por terra o discurso de que cada um tem seu tempo de aprendizagem. De acordo com a professora Marta, “o tempo de cada um não importa porque se no ano passado [a proficiência] foi 600 eu não posso mais aceitar 600 dos que estão vindo ainda! Eu já tenho que esperar que sejam 700.”

Outra preocupação se volta para o início da alfabetização cada vez mais cedo, aos seis anos de idade:

Agora a grande preocupação é ter que estar alfabetizado, e não é só alfabetizado, é letrado, não é? Até os 8 anos! Essa que está sendo a maior pressão em cima da escola, em cima dos professores das séries iniciais. Porque não só no 3º ano, mas o 1º e 2º agora também já estão sentindo a pressão, porque se eles não fizerem a parte deles o aluno vai chegar no 3º sem as competências e as capacidades mínimas... (Professora Marta).

E nesse contexto, a preocupação não está somente com os alunos do 3º ano, alvo da avaliação censitária do Proalfa, mas com os alunos dos 1º e 2º anos, já que o processo de alfabetização é contínuo. Mas, ao mesmo tempo em que criticam a falta de tempo para ensinar, as professoras desconsideram que, embora o tempo tenha sido estipulado (até os 8

anos de idade), em contrapartida, o Ensino Fundamental foi aumentado em um ano, fato lembrado pela professora Meire. Em seguida, a professora Marta observou que o governo usa o discurso acadêmico sobre letramento como uma bandeira política, reconhecendo a dimensão histórica constitutiva dos movimentos pedagógicos.

Na verdade todo esse arsenal é de estudo mesmo, pedagógico, de, ele já existia muito antes de aparecerem essas provas, não é? O Ceale já estava lá, à disposição de todo mundo que quisesse estudar, não é? E o governo veio, pegou isso como bandeira, e aí pronto, todo mundo tem que fazer.

Ela ainda aponta o fato de o governo de Minas Gerais ter antecipado a meta brasileira (para o ano de 2022) de toda criança estar alfabetizada até os 8 anos de idade para 2010 como uma estratégia política, antes de mais nada:

Tem que fazer ler antes... Então eu penso que tem, que tem coisa por trás tem, não? Claro! Investimento político acima de tudo, isso virou uma bandeira que está dando a ele um status dentro, não é, do panorama nacional. (Professora Marta).

Esse trecho demonstra que a professora reconhece os significados político-econômicos que as altas taxas de alfabetização de uma população trazem aos governos e vê com desconfiança o fato de o governo mineiro ter formulado uma meta com prazo bem mais curto que a meta nacional.

As professoras assumem o discurso sobre alfabetização e letramento que está presente em torno da avaliação como um ponto positivo, mesmo reconhecendo que este circula muito antes de a avaliação ser implementada. No entanto, as colocações feitas pelas professoras sugerem que, diferente da concepção de alfabetização e letramento do Proalfa (que prioriza a primeira, mas também considerando a segunda), há uma atribuição de importância ao letramento, uma vez que o ensino do código quase não foi abordado enquanto o termo letramento conferia ao discurso das professoras status de “nova metodologia”. Ou seja, conforme já apontou Soares (2004), após a chegada do conceito de

letramento no Brasil, há uma tendência de se atribuir mais valor ao letramento que à alfabetização. Mas ambos são igualmente indispensáveis e não podem ser tratados de forma dicotômica.

4.2.2 As estratégias de governo para o Proalfa

Durante a análise das transcrições, foi interessante notar como as professoras situaram historicamente as políticas educacionais implantadas no estado de Minas Gerais. Conforme afirmou a professora Virgínia, o controle do Estado sobre o que se faz na escola sempre existiu, independente da metodologia e das concepções de ensino dos professores:

Porque o governo, de uma certa maneira, já fazia avaliações externas ali e o Proalfa não é novidade. E, a supervisora com quem eu trabalho há muitos anos, ela sempre fala: é o velho voltando o tempo todo com uma roupagem nova. Então, antigamente, ela falava, quando ela dava aula, as provas que eram aplicadas bimestrais nos alunos, elas vinham padronizadas, elas vinham em envelopes lacrados. Isso era uma maneira de controlar o que o professor passava para o aluno, o que ele ensinava. Era uma decoreba? Que fosse... Era sem questionamento, sem o equipamento (???), era. Mas eles já faziam uma avaliação e um controle externo...

Ela assume aqui a voz da escola, fala do ponto de vista de quem trabalha na educação e está subordinado à política do Estado. Já a professora Meire define o Proalfa como um diagnóstico destinado a ajudar os professores, reafirmando a voz oficial da SEE. Esse seu posicionamento foi reiterado durante todo o encontro e supomos que é consequência da posição que ocupa na escola. Ela possui dois cargos: um de professora regente e outro de especialista da educação e no grupo focal assumiu predominantemente o ponto de vista de quem possui a função de supervisionar os professores na escola. Isso evidencia que os discursos são produzidos sob determinadas condições, não podendo ser considerados neutros ou transparentes. Os sujeitos falam ocupando um determinado lugar

social, e nesse processo evidenciam a sua “apreciação valorativa” indicando a posição ideológica assumida no processo de interlocução (BAKHTIN, 1995). Vejamos uma situação descrita por ela:

No ano passado, quando eu fui nos congressos de Belo Horizonte e teve lá aquele congresso sobre alfabetização, volta de novo, quais os métodos? Aí a... Secretária [...] falou que o Proalfa, um dos objetivos do Proalfa é o diagnóstico mesmo, onde os professores estão precisando de ajuda; a escola está precisando de ajuda... e, realmente, o Proalfa faz o diagnóstico disso tudo, não é?

A professora Meire, que parecia ter se preparado para o encontro, citou um artigo que tirou da internet sobre o Proalfa e enfatizou o objetivo desta avaliação de diagnosticar a aprendizagem do aluno; a professora Virgínia discordou e disse que o objetivo era de exercer controle. Observamos aqui uma tensão entre o discurso de autoridade materializado na voz de Meire ao assumir a voz da avaliação oficial e um discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 1929/1995) de outros professores materializado na voz de Virginia que se contrapõe reafirmando o controle do Estado em suas práticas pedagógicas.

Ficou claro que os especialistas possuem mais acesso às informações sobre os projetos da SEE, o que conferiu a ela mais conhecimento dos mesmos, participação na elaboração, por vezes, e por isso dispõem de argumentos em defesa dos projetos da SEE. Esse aspecto é importante porque demonstra que muitos questionamentos feitos pelas professoras se dão pela falta de conhecimento da própria estrutura da SEE e funcionamento dos seus projetos.

Nesse cenário, os professores parecem buscar explicações para aquilo que é simplesmente imposto, sem maiores informações e discussões. Esse quadro de trajetória da política pública nos dá indícios de que possíveis dificuldades de acesso à informação sobre a política pública provocam nos professores uma sensação de exclusão dos processos, ficando perdidos e até resistentes à sua função de colocar em prática um projeto que pouco conhecem.

Trazendo resultados da pesquisa sobre o impacto do Simave em duas escolas no

município de Uberlândia, realizada por Silva (2007), destacamos, em suas análises, algumas considerações que dialogam com nossa pesquisa, tais como: o sentimento de exclusão produzido nos professores, “primeiramente por não terem sido consultados sobre a elaboração do projeto e as questões das provas, e, ainda, por não poderem participar do processo de aplicação” (p. 245). Para a autora, esse fato deve-se também por conta dos professores não compreenderem “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” (*idem*, p. 247). Devemos considerar que o contexto investigado por Silva precede a implantação do Proalfa, mas trata do Simave e chegou a algumas considerações análogas às que encontramos investigando o Proalfa.

Em relação à divulgação dos resultados, de acordo com as professoras, após a aplicação do Proalfa, são enviados Boletins Pedagógicos às escolas com seus resultados, a serem analisados:

Aí a diretora chamou os professores e fez uma reunião com o grupo das séries iniciais. Com as professoras de um modo geral. Aí faz um gráfico e explica, tal. E vai falando: “mas por que é que veio esse resultado?” Aí compara com o do ano anterior. Caiu, não caiu, o que aconteceu? Aí eu senti, eu fiquei com pena da minha colega, coitada, ela, ela suava para explicar, para tentar explicar. (Professora Laís).

Nesse sentido, as discussões no grupo indicaram que a cobrança se dá num efeito dominó:

Então, assim, se o acordo de metas que o secretário fez é alcançar a meta “tal”, ela como superiora cobra de todas as superintendentes e as superintendentes cobram dos diretores, os diretores cobram dos professores e os nós cobramos dos alunos. (Professora Virgínia).

Esse discurso evidencia as diferentes hierarquias que compõem o processo e a prática da avaliação oficial, bem como as relações de poder presentes nas interações dos sujeitos envolvidos durante a elaboração e implementação da política pública. Reflete os

efeitos de poder e está “intrincadamente limitado pelas regras, padrões e estilos de raciocínio, de acordo com os quais os indivíduos falam, pensam e agem na produção do seu mundo cotidiano. O poder é relacional e regional.” Popkewitz (1997, p. 238).

Mas para a professora Laís, mais do que diagnosticar e avaliar a aprendizagem dos alunos, o Proalfa avalia o professor:

Eu concluí o seguinte: quando vem o resultado, eu acho que esse diagnóstico fica como pano de fundo porque na verdade eu acho que o Proalfa, ele vem avaliar o professor; isso, digo porque eu senti, as minhas colegas, a pressão que elas passaram quando veio o resultado da minha escola. Aí fez aquela reunião... ‘Ah, mas não atingiu isso... por quê’?

Soma-se a isso o fato de os resultados virem cada vez mais específicos, outra estratégia de governo, para indicar onde estão os bons resultados e onde estão os resultados que necessitam de intervenção. Mas essa prática tem outras consequências no interior e entre as escolas. A exposição nominal dos indivíduos envolvidos na avaliação pode tanto conferir a eles *status* pelo bom resultado como expô-los de maneira negativa pelo mau resultado. Vejamos o diálogo abaixo, sobre como era e como é a divulgação dos resultados das escolas:

Professora Marta: [...] E você falava de um modo geral: tinha o resultado da superintendência, tinha o resultado do município e tinha o resultado do Estado. Depois, isso evoluiu para a questão da escola mais especificamente. E agora é do aluno. Vem na folhinha atrás com o resultado do aluno...

O diálogo a seguir detalha um pouco mais essa questão:

Professora Virgínia: E por isso vem essa angústia do professor [aponta para a Professora Laís] porque vem o nome do aluno, só falta vir o nome do professor...

Professora Marta: Mas vem! [...] O ano passado, o retrasado, veio o nome, as meninas lá da escola I, me mostraram...

Professora Virgínia: O nome da professora com a turma...

Professora Marta: E o nome de cada aluno, o quanto ele alcançou... E então, de fato passa essa agonia também, não é? E essa fala de que é o resultado é, é a sua habilidade em alfabetizar, isso passa sim!

Os trechos acima indicam que as professoras estão acompanhando a forma de divulgação dos resultados cada vez mais individualizada e atribuem a esse processo grande parte da carga negativa à qual estão sujeitas. Silva (2007) também aponta para essa direção: “apreendemos dados que confirmam a sensação de vigilância, bem como o sentimento de insatisfação por estarem sendo avaliados” (p. 246).

Nota-se que os professores, desde a implantação do Simave, se sentem vigiados pela avaliação, fator provocado também pelo fato de a regulação ser inerente à política educacional. Mas o que chama a atenção é que o contexto investigado pela autora é o de implantação do Simave e desde então o sistema vem sendo aprimorado e a divulgação dos resultados cada vez mais específica, o que deve aumentar a sensação dos professores de estarem sendo controlados.

O mesmo aspecto é apontado por Falci (2005)³³ ao investigar o impacto do Simave em duas escolas da cidade de Juiz de Fora referentes ao ano de 2000 e 2002. No segundo encontro, elas voltaram a esse assunto, conforme o trecho abaixo, apontando outros desdobramentos:

Professora Marta: No ano passado, veio num caderninho, o nome da professora e nome dos alunos dela com a nota que cada um tirou, não é? Eu acho que isso também pesa muito! Aí fica assim a fulana, na sala da fulana teve nota boa, na sala da ciclana não teve nota boa, não é? Fica aquela coisa, de cunho pessoal, inclusive, não é? Agora é muito fácil...

33 FALCI, Vanira Passarella. O Simave na prática pedagógica: um estudo em duas escolas da 18ª SRE/MG. Banco de dissertações e teses da UFJF, **resumo** disponível em: <www.ufjf.br/ppge/dissertações-e-teses/2005>. Acesso em: 05/01/20010.

Professora Sílvia: ...Expõe também, não só o professor, como o aluno e a escola bem dizer passa por...

Professora Marta: Porque aí, inclusive, vem outro problema: 'ah não, eu quero o aluno, meu filho, seja da professora ciclana porque na sala dela é que tem nota boa e não na sala da outra', não é, Virgínia?

Ou seja, não é apenas o fato de dentro da escola estar se produzindo o ranqueamento de professores e alunos que traz incômodo às professoras. Essas informações extrapolam os muros da escola, chegando aos pais dos alunos, que por sua vez tendem a assumir a dimensão de controle da avaliação e passam a categorizar e escolher as professoras sob o critério dos resultados da avaliação oficial. Tudo isso, sem dúvida, motiva clima de competição exagerada, impulsionada pelo desempenho individual em uma avaliação que se propõe a conhecer a situação da escola como um todo. Além do mais, como apontam as professoras, não será uma lista de classificação que irá resolver os problemas pedagógicos da escola. Conforme questiona Gatti (2007, p. 57),

Pergunta-se: Que contribuições trazem de fato, por quê, para quê e para quem? É um processo alavancador para escolas, professores, alunos, gestores, ou será um processo para comparações humilhantes ou descabidas? É um processo que alimenta a cooperação e busca de soluções coletivas ou, serve apenas para alimentar competição e concorrência exacerbadas?

Essas são perguntas realmente pertinentes, cujas respostas precisam ser buscadas através de pesquisas com tal objetivo. Mas uma consequência dessa concorrência exacerbada foi identificada pela professora Carmem, "vai acontecer que não vai ter mais professores alfabetizadores..." A pressão começa já no momento da contratação do professor, sendo que muitos professores mais experientes estão desistindo de lecionar nos anos iniciais.

Um outro aspecto que parece causar desconforto se refere às propagandas veiculadas na mídia, tanto no nível estadual quanto no nível nacional. Para a professora Laís, nessas propagandas, há uma maquiagem da realidade escolar:

Você vê aquela propaganda linda, mas para uma pessoa que não está na educação como a gente, por exemplo, como a minha mãe, um vizinho que não sabe, acha tudo lindo: gente, a educação de Minas é maravilhosa! Por que é que você reclama?

A professora Sílvia questionou a propaganda em relação à corrida contra o tempo que a escola tem que vencer para o cumprimento das metas:

Você pode ver naquela propaganda da Prova Brasil, vocês já viram? É: “o aluno tem o ano todo para se recuperar”. Ah, mas e como tem o ano todo para se recuperar, conseguir, se ele já está ali dentro da sala de aula, você está explicando, a prova está vindo, ele ainda tem o ano para se recuperar? (...) Aonde que está essa recuperação? Não vai aparecer na prova? Aonde que está? Como que a gente vai recuperar se a gente não está podendo dar o tempo? Por que a gente está preparando eles para a prova? Não é? Você não pode dar o tempo para eles. O tempo deles você não está podendo dar! Porque você está assim, não sei se vocês concordam, bem dizer todo mundo está sendo, como se diz, obrigado, como se diz, a se virar, para ver se eles conseguem se sair bem na prova. E quando não consegue vêm as cobranças: você não trabalhou direito.

Parece que o marketing utilizado nas propagandas, que apresenta uma realidade distanciada da que se vivencia nas escolas, da complexidade do processo educativo, causa desconforto nessas profissionais. A realidade vivenciada por elas não é aquela veiculada pelas propagandas que trabalham com um modelo ideal de escola e produzem sentidos na sociedade em geral, contrapondo-se ao discurso das professoras sobre a realidade escolar.

Gatti (2007, p. 54), tratando das avaliações oficiais em geral, faz referência à forma de divulgação dos resultados:

Mas, também há um fator relativo à divulgação e disseminação dos resultados das avaliações realizadas: a divulgação via imprensa é estrepitosa. Limita-se a comparações duvidosas, e dura um dia – cai no esquecimento, a disseminação nas redes não é planejada e enfatizada, e, a forma com que se apresentam os resultados, de um lado não são de leitura fácil, e de outro, não contribui com elementos claros quanto aos aspectos de seqüência didática e aspectos sócio-psicopedagógicos relativos aos processos de ensino de crianças e jovens.

Para a autora, a divulgação é feita com muita pompa, barulho, e em seguida é esquecida. Ela aponta ainda para outra questão: da inteligibilidade dos dados, que são ainda de difícil interpretação. Silva (2007, p. 248) também abordou a questão da interpretação dos dados:

Percebemos que, no discurso oficial, a intenção é a praticidade, a interação e a efetividade no diálogo com as escolas para culminar em intervenções direcionadas aos problemas detectados. Mas percebemos também que na prática, pela própria natureza do instrumento e pela pouca familiaridade que os educadores têm com a área de estatística, há uma barreira para a interpretação e compreensão clara dos dados expostos.

Sobre os materiais distribuídos pela SEE, como os Cadernos do Ceale, Guia do Professor Alfabetizador e Cantalelê, houve consenso entre os professores no que se refere à “excelente qualidade” dos mesmos, ainda que elas não tenham participado do processo de elaboração. Segundo a professora Marta,

Isso veio de lá [olhou para cima], de cabeças pensantes, de gente que estudou para se desenvolver essas habilidades, que viu que essas, viram que essas habilidades seriam importantes nesse momento. E o governo veio e abraçou essa causa porque não é bobo nem nada, não é gente? Então, ele está efetivamente com um material de nata...

Fica expressa nessa fala a relação de poder entre universidade e governo na legitimação de políticas públicas, demonstrando que essas articulações conferem credibilidade ao discurso lançado pelo governo. Entretanto, os materiais encomendados pela SEE parecem não serem apropriados pelos professores da forma que o governo espera. Tanto é que, num primeiro momento, as professoras nem se lembravam desses materiais; elas vêem esses materiais como de boa qualidade, mas não parecem segui-los diariamente; utilizam como suporte e sempre utilizam o termo: “tem que correr atrás; tem que buscar”.

Dessa forma, observamos uma tensão no processo de apropriação da política pública na medida em que os professores tomam-na como uma referência, mas do ponto de vista da lógica de suas práticas e não simplesmente como reprodução do que é prescrito, colocando-se como sujeitos que agem na construção do cotidiano escolar (MACEDO, 2005).

Ainda em relação a esses materiais, as professoras ressaltam mais uma variável que atravessa a implementação da política pública, ligada à falta de condições adequadas de acesso aos materiais. As professoras questionaram a demora na entrega dos mesmos, como relatou a professora Virgínia:

O Guia do Alfabetizador, ele chegou às mãos dos professores no segundo semestre. E, inclusive, veio o primeiro bimestre que chegou no terceiro bimestre, o segundo e o terceiro. O quarto ainda não foi publicado ainda e não está nas mãos da gente. Nem na internet...

Nesse momento, a professora Meire, reassumindo a voz do discurso oficial, explicou o porquê da demora da entrega dos materiais. Segundo ela, no mês de abril, os supervisores das escolas e inspetores da SRE foram convocadas para analisar o Guia do Professor Alfabetizador em Belo Horizonte. “Então eu achei muito interessante porque antigamente vinha tudo pronto para a escola. Nós não éramos convidados para nada!” e, devido a todo esse processo de análise houve o atraso na entrega do Guia. Torna-se notório, por essas falas, que quando o profissional é inserido na produção de uma política pública, fica muito mais fácil de ela ser legitimada por ele. Isso porque ele se sente parte do processo e não apenas um instrumento.

Uma outra estratégia do governo que identificamos por meio do discurso das professoras é a de utilizar dados das pesquisas sobre efeito-escola, de maneira a demonstrar como o trabalho de cada escola pode contribuir para um melhor desempenho dos alunos. Como já vimos, a tese central dessas pesquisas argumenta em favor da capacidade das escolas, através de seu trabalho interno, de fazer diferença no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mesmo que os eles possuam condições socioeconômicas desfavoráveis. Nesse contexto, o *slogan* da SEE é justamente “toda escola pode fazer a diferença”, sendo que alguns de seus argumentos já podem ser percebidos no discurso das professoras, como na fala da Professora Meire:

As cidades pobres não conseguiam alfabetizar. Mas aí elas foram explicando, do trabalho em equipe, da troca de experiência, da ajuda mútua, do companheirismo, entendeu? Da busca do material, todo..., assim, eu achei muito interessante. E tudo isso que nós estamos questionando nós levantamos lá. E gente, eles comprovam!

Nesse discurso da professora ficou evidenciado que são utilizados resultados dessas pesquisas, mesmo que a professora não tenha o conhecimento de que se trata de estudos sobre o efeito-escola, principalmente no que se refere às ações que dependem da escola e do professor, não havendo menção nos discursos produzidos pelas professoras aos resultados dessas pesquisas que apontam as responsabilidades dos sistemas educacionais nesse processo. No segundo encontro, a professora Marta voltou a essa questão afirmando que esse discurso de que as condições socioeconômicas não permitem o aprendizado dos alunos está sendo minado pelo governo:

O governo não foi bobo, fechou também essa, essa portinha que se tinha até então. Que era, tudo a gente sempre falava: 'lá tem isso, não é, as condições socioeconômicas que prejudicam...' (...) Aí vem também o Projeto de Tempo Integral para não deixar: 'ah, gente, o menino fica em casa, o menino fica na rua, o menino não lê, não estuda em casa'. Aí faz o Projeto de Tempo Integral porque agora: 'bom, o aluno está dentro da escola, e aí, o que é que vocês estão fazendo por ele? Vamos ver se ele vai avançar mesmo', não é?

E, para o caso das escolas que não vão bem nas avaliações, existe um outro procedimento, ou seja, para aqueles que desviaram do padrão esperado existem os projetos cujos objetivos é corrigir aquele desvio. Elas são denominadas "escolas estratégicas" e são visitadas por ANEs do órgão central. De acordo com a professora Meire, "quem abaixa, o que está acontecendo: são as escolas em risco. Aí o que é que acontece? A Secretaria de Educação [...] vem de 15 em 15 dias visitar as escolas...".

Na discussão sobre as chamadas escolas estratégicas, que se encontram em uma

posição de risco pelo baixo desempenho na avaliação oficial, tivemos duas posições distintas. A professora Meire concorda com a estratégia do governo e entende que as visitas dos ANEs do órgão central vêm para “auxiliar, ver o que o professor, a escola está precisando de ajuda” enquanto a professora Marta acha que, para a SEE, o baixo resultado demonstra que “eles estão entendendo que a escola não está fazendo”, que os professores não estão trabalhando direito.

Enfim, para as professoras, tal prática, mesmo que tenha o objetivo de ajudar as escolas, pode criar um certo estigma, uma vez que elas demonstraram repulsa à possibilidade de fazerem parte de um corpo docente de uma escola estratégica. Nesse sentido, o caráter normativo da reforma dentro das relações de poder deve ser analisado considerando o fato de que ela provoca mudanças e posicionamentos esperados e não esperados, já que é aqui considerada como “um objeto das relações sociais”, rejeitando a visão de reforma “como produtora de verdade e progressista (POPKEWITZ, 1997, p. 259).

4.2.3 Táticas das professoras alfabetizadoras

Os discursos analisados sugerem que as professoras apóiam o Proalfa, mas sem deixar de questionar os aspectos dos quais discordam, como por exemplo, a forma como o teste é aplicado e a pressão que é feita sobre os professores. Por isso colocam em práticas táticas de ação tanto colaborativas, ou seja, que legitimam os objetivos do Proalfa quanto de resistência, ou seja, de reação, adaptação ou burla daquilo que não concordam. Desse modo, elas não se mostram alheias às propostas do Proalfa.

As professoras afirmam que, diante do Proalfa e das exigências que o acompanham, elas tiveram que “entrar no molde”. Enumeram então as ações que desencadeiam com o objetivo de se adequarem às novas exigências, configurando táticas de legitimação, tais como:

“Ver a clientela” – é interessante observar que a terminologia utilizada remete a uma perspectiva neoliberal de acordo com Savianni, da lógica da escola associada à lógica de mercado, no uso do termo “clientela”. Para além disso, diante de turmas com dificuldade de aprendizagem e com a eminência da avaliação oficial, tomamos como exemplo a professora Inês, que contou como agiu diante dessa situação:

As crianças, 20 crianças, me recebem de braços abertos, beijam, então, menina, eu fiquei boba. Eu já chorei! Você vê, igual, procurar! Você corre atrás. Eu dei... eles estavam soltando aviãozinho na sala. Eu falei: oba, também quero, me ensina! Através daquele que eles estavam apresentando eu fui![...] Eu fiquei conhecendo primeiro cada aluno, problema, situação de cada um. É o que nós hoje estamos, é, vivendo. As dificuldades de cada um! Aí eu fui procurar saber a história de cada um para saber aonde que eu ia tocar.

“Estudar, criar atividades para se atingir aquela competência, pesquisar na internet”. Conforme disse a professora Marta, “a gente pega os papéis no Sales³⁴”. É recorrente a fala de que cada escola ou professor tem que “se virar” nesse sentido de buscar alternativas para se adequarem às exigências, mesmo que as condições oferecidas não sejam as mais favoráveis.

As professoras parecem estar o tempo todo pensando engenhosamente que tática utilizar em determinada situação. Diante da falha da SEE na entrega de materiais, elas lançam mão de medidas paliativas para minimizarem o problema, como por exemplo pegar panfletos em supermercados para levarem para sala de aula, a fim de permitirem o contato dos alunos e o ensino com base na diversidade textual, o que representa a forma como elas entendem a proposta de alfabetização e letramento do Proalfa. O trecho a seguir ilustra bem esta questão:

Professora Meire: Cada escola teve que se virar! Se virar como? Ou xerocar, ou, igual fizeram lá na escola I, passa no mimeógrafo, não é? Aquela menina lá, hein,

Professora Marta: Regina...

Professora Meire: Passou no mimeógrafo, montou em forma de revista, foi lá na Agência [papelaria], pegou revista...

Professora Marta: Revista velha...

Professora Meire: É, revista velha, e aí montou... E o pessoal de Belo

34 Rede de supermercados com lojas em São João del-Rei e região.

Horizonte adorou, não é? A Vânia, contando, a supervisora, com música, é contando como que eles fizeram. Então, é o se virar mesmo.

“Aplicar testes semelhantes ao Proalfa”, conforme apontou a professora Sílvia:

E outra coisa, não sei se elas já perceberam, porque agora como está sendo, a gente tem que trabalhar isso direto, não é? Então a gente dá vários destes testes na sala de aula, esses pequenos textos para marcar alternativa...

A professora Inês também afirmou ter adotado essa tática ao dizer que, no momento de elaboração das provas, “você tem que ter mais malícia na hora de colocar, entendeu? Porque tem que levar ele a pensar. Isso eu gostei e eu imitei”.

“Analisar os gráficos dos resultados e priorizar as habilidades que o aluno não venceu”:

Professora Meire: Quando eu vi o gráfico da minha turma, aí eu vi que não venceu. Qual habilidade? Essa da inferência...

Professora Marta: ... Assim como o governo a gente vai em cima daquilo que não venceu, é...

Nesse sentido, Silva (2007, p. 250) problematiza uma tendência semelhante:

As discussões realizadas após a divulgação dos resultados têm sido superficiais e incipientes, além de pontuais. De acordo com os interlocutores, os resultados são discutidos brevemente em reuniões na escola. A ênfase recai sobre as proficiências - adquiridas e não adquiridas - discriminadas nos gráficos. Contraditoriamente às intenções iniciais do Simave, a análise concentra-se mais nas falhas do que nas soluções. Discutem-se brevemente medidas que possam saná-las, mas via de regra, esbarram-se nas carências apresentadas em cada realidade escolar.

Ou seja, as análises realizadas pelas escolas parecem se concentrar na identificação, nos gráficos de proficiência, das habilidades alcançadas e não alcançadas,

podendo simplificar demasiadamente a intervenção pedagógica, adaptando o planejamento àqueles conteúdos em defasagem, apenas.

Enfim, todas essas ações colocadas em prática pelas professoras, e cada uma à sua maneira, legitimam os objetivos do Proalfa, o que não significa que os mesmos sejam alcançados. A respeito disso, as professoras desabafam o sentimento de frustração diante do não alcance das metas pela escola:

Professora Marta: Pois é, agora ainda fica assim: como é que fica esses meninos, por que é que esses meninos não se saem bem? Trabalha, trabalha, trabalha, eu vejo, a escola vira de perna para o ar, a supervisora vira recuperadora de aluno, a eventual vira recuperadora de aluno, e todo mundo naquela lenha, naquela confusão, não tem sala própria, senta com os meninos num canto, para poder estar treinando a recordar a ordem alfabética; você... não é? Fica aquela coisa... e aí chega na hora, nada. E nada! Também é muito frustrante! Não é?

E, nesse contexto, identificamos, além das táticas de legitimação, as táticas de resistência. Diante da possibilidade de não alcançar os resultados, são colocadas em prática ações pedagógicas que parecem ser justificáveis diante da necessidade de alcance de resultados para se evitarem possíveis punições. São elas:

“Atividades de treinamento dos alunos”. Vejamos o diálogo no qual as professoras tratam dessa prática:

Professora Virgínia: [...] Olha gente, vocês vão estudar isso aqui hoje porque isso vai cair na prova que vocês vão fazer!”

Professora Laís: Se cair você faz assim, assim, assim.

P1. Isso é que eu queria que vocês comentassem...

Professora Virgínia: Está chegando a um ponto: treinamento!

“Acesso aos testes no dia da aplicação”, mesmo não sendo autorizado pela coordenação central e regional da prova: “é, porque fala lá que não pode tirar xérox, fala lá

que não pode olhar, mas todo mundo olha! [...] Eu fico curiosa para pegar uma prova” (Professora Inês). Essa proibição incita a curiosidade das professoras. E quando não há o acesso no momento da aplicação elas procuram ver as questões que vêm de exemplo nos boletins pedagógicos: “Eu gosto de ver as questões quando vem caderninho, eu gosto de estudar o caderninho para ver, que tipo, como é que aquela questão foi elaborada, isso para mim é bom porque me ajuda na prática.” (professora Marta).

As professoras demonstraram-se muito curiosas em relação ao teor da prova. Talvez essa proibição por parte da SEE-MG contribua mais para o aumento da ansiedade dos professores e sentimento de exclusão do processo de avaliação – já que não podem sequer ter acesso à prova, mesmo depois de findada a aplicação ou por meios eletrônicos de divulgação – que para a manutenção de sigilo das questões.

“**Interferência do aplicador na hora do teste**”. As professoras dizem, de maneira geral, sem apontar possíveis nomes de escolas nem localidades, que sabem de casos de aplicadores que “direcionam” a aplicação do teste, o que não é permitido pela coordenação do Proalfa, e demonstram se sentirem em desvantagem diante dessa prática. Vejamos o diálogo:

Professora Inês: ... Eu acho que quem foi aplicar...

Professora Virgínia: O aplicador...

P2. E vocês acham que ele pode interferir, o aplicador?

Professora Sílvia: Eu acho que ele nem pode interferir, porque pelo que a gente vê dessas avaliações, o professor também não pode falar nada...

[...] **Professora Virgínia:** Têm escolas que o aplicador lê literalmente todos, todos os enunciados. E aí lê. E é aquilo: “todo mundo já respondeu a primeira questão? Levante a mão!” Passa de carteira em carteira e confere: “você ainda não respondeu!” Espera; “agora, vamos para a segunda”. É, realmente é dirigido. Quando é assim, pode ter certeza que o resultado é bem melhor.

Aparentemente, a tática de treinamento legitima o Proalfa, uma vez que visa atingir melhores resultados, quantitativamente. No entanto, o que ocorre, possivelmente, é

o não alcance do objetivo qualitativo do programa, já que a fidedignidade dos resultados dos alunos pode ficar comprometida em escolas que se utilizam da tática de treinamento dos alunos.

Ficou bem visível que as professoras concentram seus esforços em levantar as dificuldades do momento de aplicação do Proalfa, mas sobre a política pública propriamente dita, a elaboração ou correção e divulgação elas comentaram muito pouco. Um aspecto interessante é a obstinação da professora Sílvia em defender uma situação de teste que propicie um melhor resultado dos alunos, insistindo na possibilidade de o aplicador ler a prova, apontando isso como uma deficiência do Proalfa.

Professora Sílvia: [...] eu apliquei um assim, não, não falei nada. O que aconteceu? Mas, só uma aluna da minha sala, mas já considerada uma excelente aluna, entendeu, porque, ela conseguiu. O resto, a maioria não estava conseguindo fazer nada. Aí eu falei assim: vou fazer diferente. Li os textos. Na mesma... Às vezes é uma palavra que a criança às vezes ela lê e não consegue entender e que se o professor pudesse ler para ela, ela já entendia. Porque, eu li, as atividades, a maioria já conseguiu...

A professora Sílvia discorda da exigência de que não se possa ler o enunciado para o aluno, uma vez que em sala de aula as professoras têm esse hábito. No entanto, a professora desconsidera que o fato de a prova ser lida altera significativamente a avaliação da habilidade de leitura e interpretação, objetivo principal do Proalfa.

Uma outra forma de resistência identificada na fala das professoras é a incessante procura de explicações e culpados para o que não deu certo. As professoras dispõem de um aparato de argumentos cuja finalidade principal é aliviar o nível de responsabilidade pelo fracasso dos alunos no Proalfa a elas imputado, tanto pela sociedade quanto por elas mesmas. É como se elas soubessem que não deveriam ser responsabilizadas sozinhas e ao mesmo tempo não encontrassem respostas convincentes que explicassem a situação do fracasso. Elas tentam, meio que desorganizadamente, se defenderem dessa política de responsabilização dos professores pelos resultados das avaliações oficiais. Nessa lógica, esses argumentos podem ser encarados como táticas de resistência, colocadas em

prática através dos discursos que circulam no ambiente escolar e que demonstram a reação das professoras ao tentarem desfazer os impactos não desejáveis do Proalfa. Vejamos a síntese desses argumentos:

“É “cruel o professor ser avaliado pelo resultado do aluno” e em uma busca de outras explicações para o fracasso, senão a prática pedagógica, acabam responsabilizando os alunos pelo fracasso:

Professora Sílvia: Mas gente, eu vou fazer uma pergunta, não sei se vocês vão concordar comigo: vocês acham que o fracasso da escola só depende de nós professores?

Professora Virgínia: É, eu já perguntei isso 10 mil vezes... (risos)

Professora Sílvia: Vocês acham que é só?

Professora Marta: Tem que assumir esse fardo...

Professora Inês: Mas chega uma hora alguém tem que ser responsabilizado...

Professora Sílvia: Então, mas eu acho assim, que o fracasso da escola não é culpa só do professor não porque é muito fácil a gente falar, no papel, igual eles mandam, a gente tem que fazer isso e a gente faz. Mas a gente tem aluno que não está querendo nada!”

“As crianças não estão acostumadas” e o teste é extenso. Muito se falou em relação à situação de teste a que os alunos são submetidos:

Professora Sílvia: [...] E é o que acontece, às vezes na hora da prova o aluno fica nervoso, é aonde que às vezes, às vezes o melhor aluno que você tem na sala de aula, ele não sai bem no Proalfa!

Professora Carmem: Isso já aconteceu...

Professora Sílvia: Não! Acontece! Entendeu? Eu acho que é uma prova muito grande para eles. Os meus do 5º ano fizeram no ano passado. Uma prova de 36 questões, vários textos, quando chega no final gente...

Professora Carmem: Eles vão marcando...

Professora Sílvia: Eles não estão nem aí, gente, eles vão oh, marcando...

Professora Meire: É estressante...

“Condições de trabalho desfavoráveis e falta tempo e investimento no professor”. Ilustrando a desvalorização da carreira dos professores da Educação Básica, as professoras destacaram a desvantagem histórica que os professores alfabetizadores sofrem em relação aos professores universitários:

Professora Marta: Qual é a diferença que eu penso em relação ao professor universitário e o professor alfabetizador...

Professora Virgínia: ...Exatamente...

Professora Marta: ... é o tal tempo de dedicação! Não é.

Professora Virgínia: Exatamente.

Professora Marta: O professor universitário, ele pode, ele tem a tal da dedicação exclusiva. O alfabetizador não. (risos) Como é que fica isso...

Professora Inês: ... A ralação...

Professora Marta: Realmente, assim, é muito, a ralação é muito grande, não é! Então, é também um momento de se ter uma dedicação exclusiva... Como é que se pode ter uma dedicação exclusiva com um salário que não supre as necessidades...

“As escolas são diferentes entre si” e, portanto, um único instrumento não contempla as especificidades de cada contexto escolar:

Professora Laís: E tem um problema muito sério, que ela, a prova, é a nível de Minas, mas a minha escola é diferente da escola dela e a dela é totalmente diferente... (1º encontro);

Professora Marta: Eu penso que tinha que ser uma coisa mais concreta. Eu acho que única, eu acho que única também é demais, eu

acho que cada escola tem a sua especificidade, não é? (2º encontro).

“O Estado está interessado nos números”, consequência da política de controle dos resultados e flexibilização dos processos.

Professora Virgínia: Não, mas não é questão de Minas e nesse momento crucial. Isso é em qualquer governo e em qualquer época: o aluno que repete ele é prejuízo para o Estado, ele é prejuízo para a nação, não é? E, o que é que eles queriam, o Brasil tem que sair desse ranking de analfabestimo. Tem que subir, não é? Tem que mostrar que está fazendo alguma coisa. Porque o nosso índice de analfabetismo é muito grande ainda, é claro que todos..., o investimento na área social, na saúde... deixa a desejar...

“Política de imposição de metas”. Por último elas destacam a política de imposição de metas, argumentando que o processo de aplicação e divulgação do SAEB é mais natural que o do Proalfa:

Professora Virgínia: Agora, eu queria, que eu acho assim, diferente esse tipo de avaliação do Proalfa com as outras avaliações, como o SAEB, não é? Para o 5º ano e o 9º ano não faz esse reboição na escola. Ele acontece mais naturalmente...

[...] Professora Marta: (...) Agora penso nessa, me incomoda muito essa coisa de a meta ser uma coisa assim, imposta, não é?

Diante das estratégias de governo, os professores lançam mão de táticas de consumo daquilo que é imposto às escolas como algo a ser seguido. As táticas variam de acordo com a legitimação conferida aos objetivos dessa política, ou seja, para que as professoras ajam de forma a corroborar o Proalfa, primeiro, elas têm que estar convencidas de que dará certo. Nos aspectos que esse convencimento não se concretiza, elas colocam em prática as táticas de resistência, principalmente através de discursos marcados por elementos explicativos daquilo que não está sendo alcançado, bem como suas possíveis

causas. É importante realçar que conforme aponta Certeau (1994), essas táticas são pensadas e colocadas em prática conforme a ocasião e de maneira individual, jogando com as estratégias do governo.

4.2.4 O impacto do Proalfa na prática docente

Nesse jogo de discursos e poder, ficou evidente que o Proalfa produz impacto na prática docente e no cotidiano escolar. As professoras alfabetizadoras admitem o Proalfa como desejável, mas rejeitam algumas características de sua execução, propondo inclusive algumas modificações. Realçamos que os aspectos legitimados pelas professoras são aceitos dessa maneira pelo fato de elas acreditarem que determinado procedimento dá certo:

Professora Inês: Mas o Proalfa, ele veio mesmo para ajudar sim! Porque, é, assim, analisando, não é? Porque a partir do momento que foi cobrado daquela maneira e que dá certo, você viu que deu certo, dá certo, aí você vai começar também a fazer aquela prática, não é?

Foi observado que, para fins de interpretação, o Proalfa produz informações sobre o tipo de trabalho realizado pela escola e o nível de desempenho dos alunos:

Professora Marta: Algumas questões, fica muito claro, que é, realmente, são pontuais. É o tipo de trabalho na escola não, não, não favorece essa habilidade e isso fica claro lá. E em outros momentos nem tanto, porque teve menino analfabeto que marcou questão certa! Então, assim, não tem uma relação tão direta assim!

Mais adiante, as professoras Sílvia e Inês concordam com a colocação da professora Marta, afirmando que:

Professora Sílvia: [...] Porque essa forma de como ele está avaliando também mostra para a gente de como é que está nossos alunos...

Então eu acho que isso também é importante.

Professora Inês: E o seu trabalho...

Na perspectiva de que o Proalfa retrata a situação da aprendizagem do aluno e do trabalho do professor, as professoras observam que é possível sim inferir pelo Proalfa o tipo de trabalho realizado na escola; mas a professora Marta aponta também que pode acontecer o inverso. Ou seja, isso sugere que os resultados não podem ser entendidos neles mesmos; é necessário que haja uma interpretação e um contraste com a avaliação interna da escola para ver o que procede e o que é fruto de alguma interferência. Nessa direção, as considerações de Gatti (2007, p. 56) nos possibilitam compreender melhor como esses resultados podem ser interpretados:

O desempenho é um fator a considerar, porém é necessário complementar a visão de qualidade de sistemas educacionais com outro conjunto de fatores que ampliam a perspectiva sobre a dinâmica destes sistemas, trazendo contribuição possivelmente mais efetiva para cada escola. As avaliações executadas têm trazido dados para tanto, porém eles não têm sido suficientemente divulgados e discutidos, em integração com os resultados das provas, mantendo-se a visão de qualidade apenas associada ao rendimento escolar estrito.

A professora Inês assumiu que utiliza questões parecidas para entrar nos moldes da prova para o resultado da escola, demonstrando também uma preocupação com a imagem da escola gerada pela divulgação do resultado e o medo de vir a ser uma “escola estratégica”.

Na visão das professoras, o principal impacto causado pelo Proalfa foi a mudança de metodologia de ensino nas aulas, principalmente em relação à elaboração das avaliações internas em consonância com as avaliações oficiais.

Professora Marta: Essa avaliação veio remexer com, com o que a gente tinha como certo, com aquilo que a gente acreditava. Até mesmo ao a gente elaborar uma avaliação nossa...

Professora Laís: Mas a maioria é tradicionalista sim, com feijão com arroz, gente, não põe uma saladinha ali. Então eu acho assim, eu acho que o lado bom do Proalfa que eu percebi é que está obrigando...

Professora Meire: E lá em Belo Horizonte eles falaram: ou o professor muda ou ele sai, porque não tem espaço mais para aquele professor que trabalha na mesmice, pegando o plano de aula de todo ano, não tem!

Para as professoras, o Proalfa impulsionou a mudança na prática docente também no que se refere à elaboração de avaliações internas, inclusive de outros conteúdos, conforme discutem no trecho abaixo, a respeito da mudança na elaboração das avaliações internas:

P2. [...] então na hora de fazer a prova de matemática vocês estão mudando também?

Professora Inês: Em todas as matérias!

[...] **Professora Marta:** No geral. (...) Tem uma influência sim, mesmo em ciências, não é? Geografia, História...

Professora Virgínia: Em nível contextual, Geografia...

Professora Inês: Tem que aparecer em tudo, não é?

Professora Sílvia: Ah, é...

Após criticar a metodologia de aplicação do Proalfa por não permitir a leitura das questões para os alunos, a professora Sílvia afirmou: “a gente tem que parar de ler as nossas provas para o aluno, para que eles se acostumem”.

Observamos aqui mais um impacto do Proalfa na prática docente que refere-se à metodologia das avaliações: se antes os professores liam as questões para seus alunos em momentos de avaliação formal, com a implantação do Proalfa constatamos no grupo focal que as professoras alteram a metodologia de aplicação da avaliação interna, evitando a leitura das provas em momentos de avaliação, seguindo a metodologia utilizada na avaliação oficial.

Pelo exposto, a mudança na prática é uma exigência da secretaria e é compreendida pelo grupo como algo que não se pode contrapor. Não há espaço para o professor que não quer mudar. Esse seria o lado positivo da avaliação oficial, segundo as professoras.

Diferentemente dessa constatação, Silva (2007, p. 251) afirma que no contexto por ela investigado “ficou evidente que as alterações na prática do professor ainda são tímidas. Destacou-se a tendência de focalizar o planejamento na detecção das ‘falhas’.” Tal fato pode ser explicado pela recenticidade da implantação do Simave. Soma-se a isso o caráter do Proalfa de divulgar os resultados de maneira individualizada e ser vinculado a um sistema de metas atrelado ao salário dos professores.

Outro ponto que merece destaque é a crença das professoras de que o professor só muda se for obrigado:

Professora Meire: Porque antes fala-se mas a gente não pratica, praticava?

Professora Marta: Eu penso que ele [o governo], ele tem feito realmente, ele tem de certa maneira nos cercado, para ver se a coisa anda.

A expressão “para ver se a coisa anda” traduz o pensamento da professora que se não houver cobrança por parte do governo, as ações nas escolas frente aos alunos com dificuldade de aprendizagem demorariam mais para acontecer. Assim, outro impacto do Proalfa é a motivação de um trabalho pedagógico com os alunos com dificuldade de aprendizagem mais rápido. Mais adiante mais um trecho demonstra tal concepção:

Professora Inês: Já tem essa preocupação e aí já começa... É bom porque dá aquela mexida... para poder...

Professora Marta: ...Tem o ponto positivo...

Professora Virgínia: Tem!

Professora Marta: Tem o ponto positivo, porque assim, talvez se não tivesse o Proalfa agora, talvez as coisas na escola estariam mais paradas, não é? Esperando mais a aprendizagem acontecer... e esperando não é?

Professora Virgínia: [inaudível]

Professora Marta: é, acho que tem isso também, é bom que: “epa, vamos fazer alguma coisa que está chegando a prova, vamos

movimentar”, não é? De alguma maneira tem isso. Isso é positivo para o aluno porque ele vai sair do lugar dele, não é? Do lugar de aprendiz que ele estava, não é? Seja um pouco que ele avançar, mas com esse trabalho ele vai conseguir avançar. Mas tem já essa pressão sim.

Em outro trecho, mais adiante, ao serem perguntadas pela pesquisadora 1 se os professores estão mudando a maneira de pensar, há a menção ao comodismo que pode afetar a prática dos professores e por isso a necessidade de haver cobrança para que saiam dessa situação:

Professora Virgínia: Sim. Aconteceu. Esse é um lado positivo. Eu coloquei como lado positivo aí, foi essa reflexão da prática, não é? Uma maneira de estar avaliando...

P2: E essa reflexão aconteceu como?

Professora Inês: Não, ela já existe, desde... [inaudível] Tudo se acomoda, não é?

Professora Virgínia: De uma certa maneira...

Professora Inês: Nós, seres humanos, somos muito acomodados, não é? Então se acomoda. Mas se você é cobrado, [risos]...

Outro impacto do Proalfa que consideramos significativo é a resistência dos professores efetivos em trabalhar com turmas de alfabetização, conforme já apontamos anteriormente, na discussão sobre o ranqueamento, e que voltamos agora, vislumbrando tal fato como um impacto da avaliação:

Professora Laís: É, então é como se diz, “se não mudou com amor vai com a dor”! Você tem que mudar.

Professora Marta: A outra alternativa é a mudança de série... (risos)

Professora Laís: Aí vem aquela velha história, quem tem mais tempo na escola, “eu não vou querer essa turma”, aí...

Professora Marta: Isso também, essa avaliação fez essa mudança panorâmica na escola. Tinha professora que era tantos anos

professora de 1ª série. Agora não é mais professora de 1ª série. Então...

Professora Carmem: Agora os contratos estão indo lá para a 1ª série...

As professoras mais experientes estão preferindo lecionar para turmas que não as de alfabetização. Isso se deve ao fato da pressão em relação aos resultados dos alunos se dirigir diretamente aos professores do 1º, 2º e 3º anos:

Professora Virgínia: Quem não sentiu, é, quem não se sentiu cobrado, quem não trabalhou com turmas de 3º ano ou nunca trabalhou – e tem professores que nunca trabalharam com essas turmas – estão com o 4º, 5º ano, estão assim ainda que meio... não acreditando, engraçado essa postura. Não acreditam nessa pressão! Agora o professor que já trabalhou com turmas de 3º ano, que fez a prova, que seus alunos fizeram a prova ou, e agora os que estão com 1º e segundo ano, estão sentindo sim [...].

Enfim, as professoras atribuem ao Proalfa a obrigatoriedade da mudança de metodologia das aulas e das avaliações internas, o maior direcionamento da atenção aos alunos com dificuldade de aprendizagem, dificultando posições comodistas por parte dos docentes e da própria escola. Por outro lado, a grande carga de responsabilização que os professores dos anos iniciais vem sofrendo, que tem causado uma resistência em lecionar para turmas de alfabetização, é conferido ao mesmo sistema de avaliação.

4.2.5 Propostas das professoras

Finalizando as análises dos dados produzidos nos encontros do grupo focal, não poderíamos deixar de mencionar algumas sugestões feitas pelas professoras para o aprimoramento do Proalfa. A professora Marta apontou um limite na forma de estruturação metodológica do Proalfa enquanto política pública, em relação à utilização de um único

instrumento de avaliação e a um único sujeito: o aluno, e sugeriu:

“Que o Proalfa deixe de ser um instrumento único”:

Professora Marta: Quando a gente compara assim, por exemplo, com, com a avaliação, que um... Que eu vejo um pouco, por exemplo, das universidades, não é? Quando se vai é, avaliar lá, as universidades, aí vê: corpo docente, não é? Têm, têm tantos por cento com mestrado, tantos, não é? Então existe uma gama maior de observação para se, se fazer essa avaliação efetiva. E na avaliação do Estado é o rendimento do aluno e pronto, acabou, aquela prova e pronto, acabou! Não é? Então eu penso que isso é uma questão a ser pensada.

A professora Virgínia, ao colocar na balança se o Proalfa possui mais aspectos positivos ou negativos, assinalou para outra questão:

“Que o Proalfa tenha um processo de aplicação e utilização dos resultados mais natural.”

Professora Virgínia: [...] Eu fico na dúvida para saber o que pesa mais: se é mais positivo ou se é mais negativo. Toda hora eu penso, vejo... Vejo o lado positivo mas o negativo me incomoda muito. É, o que ficou do Proalfa é essa reflexão, análise, ficou muito clara, porque não é uma repetição. A gente realmente tem que estar inovando. De uma certa maneira é o que ela [Inês] falou, é, mas, que não precisava ser dessa maneira. Poderia ser de uma forma mais amena.

Outro limite também suscitado pela professora Marta se refere à política de estipulação de metas. Para a professora seria necessário:

“Que a estipulação das metas fosse mais concreta e baseada em dados da realidade escolar e da turma”:

P2: E como que vocês acham que deveria então ser estipulada essa meta para o Proalfa?

Professora Marta: Eu penso que tinha que ser uma coisa mais concreta. Eu acho que única, eu acho que única também é demais, eu acho que cada escola tem a sua especificidade, não é?

[...] **Professora Marta:** (...) Acho que essa meta tem que ser uma coisa mais real, mais voltada mesmo: o que é que cientificamente é possível para essa criança? É 100%, é 70%? Não é? Eu acho que procurar por esses dados também se faz necessário, não é?

Enfim, as professoras afirmam que o governo quer uma mudança e não há espaço para quem não quer mudar. Para tanto, a carga de cobrança é muito grande. No entanto, parece que o Proalfa está tão colado no dia-a-dia do professor que o grupo não consegue, de imediato, ter um distanciamento e diferenciar o que é e o que não é consequência do Proalfa; elas associam diretamente o que fazem à preocupação com o resultado; mas quando perguntamos, por exemplo, “e se não tivesse o Proalfa, você não teria tal atitude?”, então, elas respondem que teriam mudado sim, por causa do aluno. Isso sugere que o que elas fazem não é somente por causa da avaliação oficial, mas que o Proalfa exerce uma força na prática das professoras em relação à metodologia de atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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. O Proalfa, que concluiu em 2009 a sua 4ª edição, faz parte do cotidiano escolar e trouxe modificações na organização das escolas que atendem aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é nítido o aumento dos índices de proficiência dos alunos dos anos iniciais, se compararmos os resultados obtidos de 2006 a 2009.

É fato que, os objetivos das avaliações oficiais precisam, cada vez mais, ser apropriados pela classe docente e a interpretação dos seus resultados tornar-se mais acessível, em consonância com os objetivos das avaliações internas, que nesse contexto não perdem seu espaço.

Nessa direção, não basta que sejam oferecidos materiais de apoio, realizadas reuniões pedagógicas, ou veiculadas propagandas etc. Os profissionais da educação precisam sentir-se inseridos nessa empreitada e estarem abertos aos potenciais que os dados das avaliações oficiais são dotados, tendo em mente que os resultados não podem ser compreendidos em si mesmos, que precisam ser relacionados ao contexto escolar para que as intervenções a serem pensadas e executadas possuam sentido.

E para que essa inserção aconteça, seria pertinente que a participação dos professores no processo de elaboração e execução da avaliação fosse mais valorizada pelas secretarias de educação. Muitas vezes, os professores ficam sabendo que haverá uma avaliação oficial pela mídia e por meio de propagandas que não expressam a realidade escolar e, portanto, não estabelecem um vínculo direto com os anseios dos professores. Ou seja, para incluir o tema avaliação oficial na pauta dos professores, uma ação inicial pode ser a inserção da temática no planejamento das escolas e em sua Proposta Político Pedagógica, seguida pelo progressivo debate em torno do assunto.

Muito se tem falado sobre a necessidade da apropriação dos resultados obtidos nos testes pelos profissionais da escola. Antes de mais nada, devemos assumir a

complexidade desse objetivo. Mais do que apropriar-se dos resultados, outra necessidade que se impõe é a de confrontar os dados estatísticos trazidos pelos resultados ao contexto escolar, tendo em vista não só o resultado, mas também o processo que o construiu. A problematização feita a respeito do uso dos dados estatísticos é pertinente, mas não em um caráter excludente. Para além da interpretação dos dados estatísticos, é necessário também nos preocuparmos com a viabilização dos processos, na qual os sujeitos envolvidos na educação como um todo deveriam concentrar seus esforços.

Além de saber onde estão localizados os pontos mais frágeis do aprendizado do aluno, olhar à volta e pensar em soluções plurais, e não somente intervenções pedagógicas a cargo dos professores, parece ser uma estratégia pedagógica adequada. Desse modo, é pertinente que as equipes pedagógicas problematizem os significados das estatísticas educacionais produzidas a partir dos resultados das avaliações oficiais: como são divulgadas à sociedade e em que medida esses dados dialogam com os dados da escola.

Sem dúvida, a aplicação do Proalfa exige um aparato logístico grandioso por parte da SEE-MG. Executar uma avaliação dessa magnitude, destinada a todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (e amostragem dos alunos do 2º e 4º anos) de todas as escolas públicas dos 853 municípios mineiros exige concentração de esforços tanto dos governantes quanto dos coordenadores centrais, regionais e locais, além de recursos financeiros que sustentem tal política.

Ademais, o Proalfa não se restringe à aplicação de testes. Vimos, no capítulo 2, que são produzidos materiais didáticos em parceria com universidades, destinados aos professores alfabetizadores e alunos dos anos iniciais; são distribuídos boletins pedagógicos a todas as escolas participantes, serem realizadas reuniões gerenciais para a operacionalização do Proalfa, interpretação dos resultados e foi oferecido um curso *on-line* para os professores da rede pública, sobre a apropriação dos resultados das avaliações oficiais. Todas essas ações demonstram a movimentação da SEE-MG em torno da avaliação do sistema educacional que gere.

Mas o enfoque nesta pesquisa dirigiu-se não somente para o discurso acadêmico e das autoridades de governo sobre a avaliação oficial, mas também deu voz àqueles que executam o Proalfa no âmbito de monitoramento, representado pelas ANEs e no âmbito da prática pedagógica, representado pelas professoras alfabetizadoras. Esse, sem dúvida, foi um caminho que trouxe muitas possibilidades de debate acerca do Proalfa, e porque não, das

avaliações oficiais em geral, mesmo que os dados coletados nesta pesquisa se refiram a uma amostra de professoras alfabetizadoras.

Tratando da avaliação dos níveis de alfabetização, vimos que os materiais oferecidos aos professores alfabetizadores trazem as discussões mais recentes em relação ao conceito de alfabetização e letramento no que se refere à importância das especificidades da alfabetização interligadas à prática contextual dos usos e funções da leitura e da escrita no campo dos estudos sobre o letramento. A matriz de referência do Proalfa segue a mesma tendência. No entanto, ao conversarmos com as professoras, não foi demonstrado por elas que estejam acompanhando esse nível de discussão.

O fato de as professoras priorizarem, em sua fala, o letramento e omitirem a questão da alfabetização permite questionar como os cadernos do Ceale são apropriados pelas alfabetizadoras, uma vez que neles já estão colocadas as discussões mais recentes sobre letramento, conforme aponta Soares (2004). Como está sendo feita a capacitação dos professores? Por que eles não demonstram problematizar a questão dessa maneira? Este seria então um ponto a ser destacado em nossas análises.

Os dados coletados a partir do discurso das analistas indicaram que elas carregam a voz do discurso da SEE-MG, utilizando termos e argumentos característicos do discurso da secretaria. Além disso, elas identificaram indícios de que 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.

Embora seja fato que a avaliação oficial é um elemento necessário ao acompanhamento do sistema educacional, esses dados já demonstram que alguns desdobramentos dessa política precisam ser revistos. E essa revisão não possui um sentido idealista de se acreditar que exista uma maneira de todos agirem conforme uma norma estabelecida, mas um sentido de aprimoramento, de tentar minimizar os impactos indesejados observados no cotidiano da escola.

Assim, constatamos, à luz da perspectiva de Popkewitz (1997), que as mudanças ocasionadas pela reforma educacional não podem ser previstas linearmente, não seguem

uma tendência homogênea, uma vez que dependem também da atuação dos profissionais nela envolvidos, num movimento de constante transformação.

Sob essa ótica, identificamos várias maneiras de agir que corroboram tal pressuposto ao utilizarmos, complementando essa linha de análise, as contribuições de Certeau (1994). Operacionalizando os conceitos de estratégias e táticas, foi possível identificar, por meio dos discursos sobre a prática, sob a ótica das professoras, algumas das estratégias de governo para a implementação do Proalfa e as táticas produzidas pelas professoras no cotidiano escolar frente à política pública de avaliação oficial. Essas táticas foram caracterizadas tanto na forma de legitimação quanto na de resistência.

As táticas de legitimação ocorreram quando as professoras se apropriavam da proposta advinda da política educacional, sendo que elas colocavam em prática ações que contribuíssem para que aquele objetivo fosse cumprido. Destacamos a mudança na prática docente motivada pelo Proalfa, no discurso das professoras. Foi interessante notar que, para as professoras, essa mudança foi positiva e só se deu devido ao caráter de obrigatoriedade ao qual foram sujeitas.

Tal fato suscita a questão da autonomia docente: como elas lidam com a questão da autonomia? Sem a presença da pressão, a mudança não aconteceria? O fracasso escolar dos alunos em si mesmo já não incomodava as professoras? Talvez esse fato seja explicado também pelo poder de persuasão da avaliação. Não que antes o fracasso não incomodasse as professoras, mas talvez não fosse tão explícito, os resultados dos alunos não eram expostos na mídia nem havia um controle externo organizado em torno deles.

Já as táticas de resistência ocorreram quando as professoras discordavam de determinada estratégia de governo ou mesmo não se sentiam incluídas no processo em questão. Assim, na tentativa de minimizarem essa situação, elas colocavam em prática ações que não seriam bem vistas ou que eram até proibidas pela SEE-MG. Esse fato sugere que investimento em formação e informação aos professores sobre o que é e qual a importância da avaliação oficial pode surtir um efeito positivo em relação ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação-intervenção. Assim, em uma lógica de transformação da realidade escolar, pressupostos e ações pedagógicas bem explicitadas teriam mais possibilidades de serem acreditadas pela classe docente.

Em relação à prática de ranqueamento entre as escolas e professoras e à resistência das professoras mais experientes em lecionar para as turmas de alfabetização, da

forma como foi descrita no capítulo 4, precisamos ponderar se possuem um caráter pontual, ocorrendo apenas em algumas escolas ou se é geral na rede. De qualquer forma, esse indício é preocupante uma vez que precisamos de investimentos que contribuam para a valorização da profissão docente e não para uma debandada de professoras alfabetizadoras, em qualquer escala que seja.

Destacamos, enfim, o caráter regulador da avaliação oficial, inerente à política pública educacional. Os dados indicaram que, para as professoras, o sentimento de vigilância é constante e causador de insatisfação. Os discursos das professoras evidenciaram que essa sensação de punição pode causar um clima de mal estar entre elas, diante da grande responsabilização, inclusive financeira, que os mesmos vêm sofrendo, fato esse que interfere no ambiente escolar de forma negativa.

Por fim, consideramos que, ao lado da política de avaliação oficial eminentemente reguladora, se fazem necessárias políticas de valorização da carreira docente. O problema da qualidade da educação não pode ser resolvido acionando uma única vertente, ou, de outra maneira, responsabilizando uma única categoria. Trata-se de uma questão complexa que requer múltiplas intervenções. Não obstante, cientes do cunho inicial desta pesquisa, acreditamos que dar voz àqueles que estão inseridos no cotidiano escolar é uma estratégia fecunda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. *In*: BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 482-500. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEAWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.

ANDRADE, R. J.; SOARES, J. F. O efeito da escola básica brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 379-406, set./dez. 2008.

BARTON, D., HAMILTON, M. & IVANIC, R. **Situated Literacies: reading and writing in context**. Nova York, Routledge, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/1995.

BARRETO, E. S. S. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol.22, n.75, p. 48-66, ago. 2001a.

BARRETO, E. S. S. *et alii*. Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 114, p.49-88, nov. 2001b.

BONAMINO, A. *et alii*. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol. 23, n.81, p. 91-113, dez., 2002.

BONAMINO, A. FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº. 108, p. 101-132, 1999.

BRASIL, MEC. Portaria Ministerial Nº.438. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, maio, 1998. Disponível em: <www.enem.inep.gov.br/legislacao.php>. Acesso em: 19/11/2008.

BRASIL, MEC. Portaria Ministerial Nº. 931: Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, composto pela Prova Brasil (Anresc) e pelo SAEB (Aneb). **Diário Oficial da União**, Brasília, mar. 2005. Disponível em: <provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=111>. Acesso em: 20/11/2009.

BRASIL, MEC. Portaria Normativa Nº.10: Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". **Diário Oficial da União**, Brasília abr. 2007. Disponível em: <provinhabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=2>

3>. Acesso em: 19/11/2008.

BRASIL, INEP. Portaria Nº. 47: Estabelece sistemática para a realização da Prova Brasil e do SAEB em 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, maio 2007. Disponível em: <provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=83&Itemid=100>. Acesso em: 19/11/2008.

BRASIL, INEP. Portaria Nº. 69: Estabelece sistemática para realização da Prova Brasil em 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, maio, 2005. Disponível em: <provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=111>. Acesso em: 19/11/2008.

BRASIL, INEP. Portaria Nº. 89: Estabelece sistemática para a realização do SAEB em 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, maio, 2005. Disponível em: <provabrasil2009.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=111>. Acesso em: 20/11/2008.

BRASIL, INEP. **Prova Brasil**: avaliação tem foco na escola. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20/01/2009.

BRASIL, INEP. **SAEB – 2005 – Primeiros resultados**: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada. Brasília: MEC/INEP, 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 20/01/2009.

BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARVALHO, Gisele F. S; Portes, Écio. A. Preconceito lingüístico, norma-padrão da língua portuguesa e a escola pública. **Atos de Pesquisa em Educação [On-line]**: Ago. 2008. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/803/645>>. Acesso em: 10/11/2008.

CASTANHEIRA, M. L.; SILVA, C. S. R. Ações para melhoria da qualidade da alfabetização na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, **Anais do 7º Encontro de Extensão da UFMG**, p. 1-7, 2004.

CEALE. **Alfabetizando**: Caderno 2. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CEALE. **Ciclo Inicial de Alfabetização**: Caderno 1. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Avaliação Educacional**: memórias, trajetórias e propostas. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

DEMO, P. Qualidade da educação: tentativa de definir conceitos e critérios de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: FCC, n.2, p.11-26, jul./dez. 1990.

FARIA FILHO, L. M.. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendiz. *In*: FARIA FILHO, L. M. (Org.) **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 239-256, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**, SP: ano X edição nº. 162, maio, 2003, p. 27-30 (entrevista). Disponível em: <www.cereja.org.br/arquivos_upload/emiliaferreiro_novaescola162.pdf>. Acesso em: 31/10/2009.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: nº. 10, p. 67-80, jul./dez., 1994.

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos ANPAE**, nº. 4, vol. 1, p. 53- 62, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GREMAUD, Patrick Amaury *et alii*. **Avaliação Continuada**: Apropriação e utilização de resultados. MG, Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

KALMAN, Judith. **Saber lo que es la letra**: uma experiência de lectoescritura com mujeres de Mixquic. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 2004.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HEATH, S. B. **Ways with words**. Cambridge: CUP, 1983.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. *In*: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado das letras, p. 173-203, 1998.

LETRA: O jornal do alfabetizador. Belo Horizonte. Jun./jul. de 2008, ano 4 – edição especial. ISSN 1808-0650.

LINDBLAD, S.; POPKEWITZ, T. S. Estatísticas Educacionais como um sistema de razão relações entre governo da educação inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**: Campinas: v. 22, nº. 75, p. 11-148, ago. 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos revista científica**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

MACEDO, M. S. A. N. Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento. **Presença Pedagógica**, v. 7 nº. 37, p. 17-24, jan./fev.2001.

MACEDO, M. S. A. N. **Interações nas práticas de letramento**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARINHO, M. Que novidades trouxeram os novos estudos sobre letramento? *In*: **Anais da Anped Sudeste**, p.1-13, 2007.

MINAS GERAIS. **Boletim de resultados Proalfa 2008**: SRE de São João del-Rei. Belo Horizonte, 2008.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado**: Belo Horizonte, 21 de set. 1989.

MINAS GERAIS - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Decreto Nº. 43506**. Belo Horizonte, ago. 2003.

MINAS GERAIS - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Guia do professor alfabetizador**. Belo Horizontes: Programa de Intervenção Pedagógica, 2008.

MINAS GERAIS - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº. 104**. Belo Horizonte, jul. 2000.

MORTATTI, M.R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

PERRENOUD, P. **A avaliação dos estabelecimentos escolares**: um novo avatar da ilusão cientificista? Paris/Bruxelles: Boed Université. 1994.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica (poder e conhecimento em educação). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RESENDE, S. M. M. **Cantalelê**. Belo Horizonte. Escolas Associadas: Programa de Intervenção Pedagógica – SEE/MG, 2008.

RIBEIRO, V. M. *et alii*. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. **Educação e Sociedade**. Dossiê Letramento. Campinas, nº. 81, vol. 23, p. 49-70, dez. 2002.

ROCHA, M. M. S. Políticas de Avaliação Educacional: experiências no contexto brasileiro. *In*: PEREIRA, Lúcia H. P. e CARDOSO, Wanderley (Org). **Práticas educativas: discursos e produção de saberes**. RJ: E-papers, 2007.

ROJO, R. Letramento Escolar: Construção de saberes ou de maneiras de Impor o saber? **Caderno de Resumos da 3rd Conference for Socio-Cultural Research**. Simpósio Cultura da Escrita e Práticas Escolares de Letramento, 2000.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, M. J. A. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: impactos na escola fundamental de Uberlândia. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**. Vol. 5, nº2, p. 241-253, 2007.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**: Campinas, nº. 25, jan.-abr., p. 5-17, 2004.

SOUZA, E. G. **A polifonia na construção do discurso docente acerca das concepções de alfabetização**. 2010, 194p. Dissertação (Mestrado em processos educativos e práticas escolares) – Universidade Federal de São João del Rei, SJDR, 2010. No prelo.

STEBAN, M. T. Exames nacionais e subalternização das classes populares. *In*: 31ª Reunião da Anped, **Anais...** Caxambu-MG, GT06, 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho06.htm>. Acesso em: 05/04/2009.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? **Current Issues in Comparative Education**, Teachers College, Columbia University, vol. 5 (2), nº. 77, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VALLE, R.C. Teoria de Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, vol. 21, p. 7-91, 2000.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)