

# **AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DOS IMPACTOS DA PROVINHA BRASIL**

Maria Carmen Villela Rosa Tacca - FE/UnB - Brasil  
[metacca@yahoo.com.br](mailto:metacca@yahoo.com.br)

Elisângela Duarte Almeida Mundim - FE/UnB / SEEDF - Brasil  
[elismundim@ig.com.br](mailto:elismundim@ig.com.br)

## **Resumo**

Este artigo pretende analisar as repercussões das avaliações do sistema público brasileiro enfocando os resultados da Provinha Brasil e as ações de revisão de práticas pedagógicas, tendo em vista a meta de aumento da qualidade da educação básica. O debate sobre os dados da Provinha Brasil podem permitir intervenções visando a reversão de insuficiências apresentadas pelos alfabetizados na área de leitura e escrita. Foram pesquisadas duas escolas públicas do Distrito Federal. A realidade singular das escolas demonstram a importância do trabalho coletivo no espaço da coordenação pedagógica promovendo um conjunto amplo de estratégias com vistas à melhoria da qualidade do processo de alfabetização nos anos iniciais de escolarização.

**Palavras-chave:** Provinha Brasil, avaliação, alfabetização.

## **Introdução**

A qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas brasileiras tem sido alvo de avaliações desde o final do século XIX com a criação da Diretoria Geral de Estatísticas vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública - MESP, passando pela criação do Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira em 1937, e se consolidando desde 1990, com a criação do SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica, de forma que se intensificou as avaliações em larga escala, objetivando acompanhar a situação e a evolução do sistema de ensino nacional.

Nesse sentido, os dados estatísticos procuram retratar o nível de ensino oferecido, pois tais avaliações contribuem para disseminar o debate sobre a qualidade já atingida e a qualidade que ainda se quer alcançar, de forma que os resultados possam subsidiar os processos decisórios e as intervenções necessárias na dinâmica educativa institucional.

Tendo em vista a importância dos dados gerados pelas avaliações em larga escala, este artigo enfoca a Provinha Brasil de leitura como um instrumento elaborado para oferecer aos professores e aos gestores das escolas públicas e das redes de ensino, um diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos no início do processo de aprendizagem, permitindo, desse modo, intervenções visando a reversão de resultados não satisfatórios no que se refere às áreas de leitura e escrita.

Na tentativa de demonstrar a autonomia de gestores, coordenadores pedagógicos e professores no que tange ao tratamento da informação dos dados relativos a essa avaliação, defenderemos a importância do desenvolvimento de ações que conduzam a uma interação participativa do coletivo de professores no âmbito do espaço da coordenação pedagógica, como promotor de um conjunto amplo de estratégias e ações com vistas à melhoria da qualidade do processo de alfabetização dos alunos de anos iniciais das escolas públicas.

As questões geradoras que impulsionam e justificam a escrita desse artigo são: quais são os limites e contribuições de uma proposta de avaliação diagnóstica como a Provinha Brasil e o que ela sinaliza para os alfabetizadores? Como o desenvolvimento do processo de análise da realidade escolar pode impulsionar o tratamento das informações da Provinha Brasil, gerando novos níveis de aprendizado no processo de alfabetização dos educandos?

Diante das questões apresentadas, este artigo está estruturado em três seções. A primeira contextualiza a Provinha Brasil como um instrumento avaliativo proposto para identificar os resultados alcançados no processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais. A segunda, discute o trabalho do coletivo docente como uma atividade sistemática que visa acolher os dados, analisando-os como referências significativas para a proposição de práticas favorecedoras do aprendizado da leitura e da escrita. A terceira parte explicita as estratégias adotadas por duas escolas públicas do Distrito Federal para analisar os resultados efetivados do teste avaliativo, no contexto da coordenação pedagógica de professores a partir daquilo que indicam em termos das perspectivas e desafios dos processos de alfabetização. Por último, apresentamos as considerações finais que sinalizam para a importância de dinamizar o espaço/tempo da coordenação pedagógica como imperativo para focar nos dados singulares de cada instituição pública como ponto de partida para lançar encaminhamentos que favoreçam

uma série de percursos reflexivos e investigativos, tendo em vista avançar na qualidade educativa nessa etapa da escolarização.

***Provinha Brasil de Leitura: possíveis contribuições para o processo de alfabetização dos alunos dos anos iniciais.***

A Provinha Brasil é definida pelo MEC – Ministério da Educação, como um instrumento pedagógico sem fins classificatórios, destinada a fornecer informações sobre o processo de alfabetização dos alunos matriculados nas turmas de segundo ano de escolarização de cada unidade pública de ensino que oferta o ensino fundamental. O processo avaliativo ocorre em duas etapas, um no início e outro ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico inicial que, por sua vez, permite conhecer o que foi agregado a aprendizagem das crianças dentro do período avaliado, ou seja, ao final do ano letivo. O instrumento avaliativo tem como objetivo principal realizar o diagnóstico dos níveis de alfabetização dos alunos após um ano de estudos, de forma que as informações resultantes possam apoiar o trabalho pedagógico dos professores e gestores.

Segundo os documentos do MEC, os resultados das aplicações do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB) produzidos desde 1990 apresentam déficits no ensino da leitura e escrita nas escolas brasileiras. O MEC afirma que uma parcela significativa dos alunos chega ao final do ensino fundamental com o domínio insuficiente de competências essenciais que possibilitem dar prosseguimento aos seus estudos.

A análise dos resultados da Provinha Brasil e a tomada de decisões relativas a prática pedagógica docente, permite intervenções visando a reversão daquelas insuficiências apresentadas nas áreas de leitura e escrita. É nesse sentido que Moraes; Albuquerque e Ferreira (2009) defendem que:

[...] a Provinha Brasil, ao propor um desenho específico para seus instrumentos, adota pressupostos claros de que é necessário, sim, um olhar mais específico sobre os modos como as crianças estão se apropriando do sistema alfabético de escrita, de forma que os itens são destinados a avaliar habilidades relacionadas aos princípios da fase alfabética. Além disso, delimita uma etapa de escolarização em que tais conhecimentos precisariam ser consolidados. [...] pressupõe-se que a alfabetização precisa ser posta como prioridade e que, aos oito anos, nossas crianças devem ter consolidado a alfabetização. Desse modo, a avaliação no segundo ano teria o papel de criar

condições para redimensionar o ensino, de modo a garantir, aos que não tenham atingido as metas, que aprendizagem ocorra. (MORAIS; ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2009, p.308)

A visão defendida por Moraes; Albuquerque e Ferreira (2009) consideram os princípios contidos no inciso II do artigo 2º do Plano de Metas – Compromisso Todos Pela Educação que expressa a necessidade “*alfabetizar as crianças até, no máximo, aos oito anos de idade, aferindo aos resultados por meio de exame periódico específico*”. Desse modo, as habilidades definidas para avaliar o nível de leitura dos alunos do segundo ano do ensino fundamental são relevantes para retratar o desenvolvimento da alfabetização e letramento de forma que são agrupados em torno de quatro eixos fundamentais, descritos na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (BRASIL, 2011b). Os quatro eixos são:

1) Apropriação do sistema de escrita: considera a compreensão do sistema alfabético de escrita, identificação de letras e diferentes formas de apresentação gráfica, domínio de correspondências grafofônicas, reconhecimento de diferentes estruturas silábicas;

2) Leitura: leitura de palavras, localização de informações explícitas em frases ou textos, reconhecimento do assunto de um texto e suas finalidades, realização de inferência e o estabelecimento de relações entre as partes de um texto;

3) Escrita: domínio da escrita que vai do nível de palavras formadas por sílabas simples e sílabas complexas, até a produção de textos de vários gêneros em que seja utilizado o princípio alfabético;

4) Compreensão e valorização da cultura escrita: refere-se aos aspectos que permeiam o processo de alfabetização e letramento, permitindo o conhecimento e a valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade.

Para dar maior visibilidade ao que foi descrito nas habilidades referentes aos quatro eixos, parece importante destacar que estas estão baseadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos complementares e paralelos, considerando a alfabetização como o domínio das regras de funcionamento do sistema de escrita alfabética e o letramento como as possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita (BRASIL, 2012a).

Considerando, portanto, as características e a finalidade da Provinha Brasil, podemos afirmar que os seus resultados quando analisados pelo coletivo docente e

coordenadores pedagógicos, contribuem para a construção de práticas de ensino que atendam as singularidades dos sujeitos que aprendem. Não se pode perder de vista, no entanto, que a mera existência do diagnóstico produzido pela Provinha Brasil não garante por si só a solução dos problemas encontrados, faz-se necessário redimensionar as práticas pedagógicas de alfabetização, bem como desencadear ações de nível macro, possibilitadoras de formulação de políticas públicas.

Nas orientações sobre a Provinha Brasil (MEC, 2012) foi descrito os benefícios advindos da análise de seus resultados e posterior proposição de ações. Para um melhor entendimento, organizamos tais proposições em focos que explicaremos a seguir:

*Foco na aprendizagem singular:* Os alunos poderão ter suas necessidades mais bem atendidas mediante o diagnóstico realizado. Assim, espera-se que o seu processo de alfabetização aconteça satisfatoriamente.

*Foco na investigação e intervenção:* Os professores alfabetizadores poderão identificar, de maneira sistemática, as dificuldades de seus alunos, o que possibilitará a reorientação de sua prática, quando necessário. Além disso, a leitura e as análises dos instrumentos e dos resultados poderão se constituir em uma proveitosa fonte de formação.

*Foco na reflexão da prática docente:* Os gestores terão mais elementos para o aperfeiçoamento do currículo e para a produção e a revisão das práticas dos professores alfabetizadores, levando em conta os resultados obtidos em cada realidade específica.

Partindo dessas proposições, o MEC orienta que ocorra adequação das estratégias de ensino de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, ou seja, aquelas específicas do processo alfabetização e letramento dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. Nesse contexto cabe apresentar a descrição das habilidades presentes nos níveis de desempenho da Provinha Brasil (MEC, 2012):

**Quadro 1:** Descrição das habilidades presentes nos níveis de desempenho da Provinha Brasil

NÍVEL ATINGIDO	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES
<p><b>Nível 1</b> <b>Até 3</b> <b>acertos</b></p>	<p>Nesse nível, encontram-se alunos que estão em um estágio muito inicial em relação à aprendizagem da escrita. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever. Sabem, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra;</li> <li>✓ reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção das letras de desenhos e outros sinais gráficos.</li> </ul>

<p><b>Nível 2</b> <b>De 04 a 08</b> <b>Acertos</b></p>	<p>Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior referentes ao conhecimento e ao uso do sistema de escrita, já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, são capazes de ler, por exemplo, <i>panela, cama, aranha, cenoura, capa, cachorro</i>, entre outras. Nesse nível, portanto, começam a ser capazes de ler palavras com vários tipos de estrutura silábica. Eles demonstram, por exemplo, habilidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas);</li> <li>✓ ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante e vogal (sílabas canônicas);</li> <li>✓ ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas);</li> <li>✓ reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas.</li> </ul>
<p><b>Nível 3</b> <b>De 09 a 13</b> <b>acertos</b></p>	<p>Neste nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito+verbo+objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. As capacidades reveladas neste nível são, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas;</li> <li>✓ identificar o número de sílabas de palavras;</li> <li>✓ ler frases de sintaxe simples baseadas em imagens ou ditadas pelo aplicador;</li> <li>✓ localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas.</li> </ul>
<p><b>Nível 4</b> <b>De 14 a 18</b> <b>acertos</b></p>	<p>Neste nível, os alunos leem textos de aproximadamente oito a dez linhas, na ordem direta (início, meio e fim), de estrutura sintática simples (sujeito+verbo+objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola. Nesses textos, são capazes de localizar informação, realizar algumas inferências e compreender qual é o seu assunto. São exemplos de habilidades demonstradas pelos alunos deste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ localizar informação em textos curtos ou médios;</li> <li>✓ identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartazes, livro de receita;</li> <li>✓ identificar o assunto de um texto médio a partir de leitura individual;</li> <li>✓ fazer inferências simples.</li> </ul>

- *Fonte:* Provinha Brasil - Reflexões sobre a prática (MEC, 2012,p.17-20)

Os níveis em destaque sugerem os retratos que poderão ser encontrados nas respostas dos alunos. Para que tais resultados sejam investigados, em particular, exigem uma revisão crítica das práticas pedagógicas, de forma que se faz necessário lançar mão de estratégias de investigação coerentes que permitam entender a realidade, aliado a um olhar reflexivo possibilitador de um trabalho colaborativo, em que todos os envolvidos sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos. Cabe esclarecer, que a dinâmica escolar constituída nesses moldes exige permanente aprendizado, que reúna esforços tanto para superação dos níveis de aprendizagem dos alunos, quanto para aprendizagem docente.

Trata-se, portanto, de buscar interpretações qualitativas a respeito de cada aluno. Desse modo, cabe um debate relativo ao processo de alfabetização, ou seja, um olhar singularizado, ultrapassando uma mera descrição de níveis. Os dados coletados

não podem ser utilizados apenas para “encaixar” os alfabetizandos nos quatro níveis descritos pelo MEC, são os pequenos detalhes do processo, ocorridos no momento da alfabetização e registrados pelos professores, que permitem compreender como o aprendizado foi construído. Analisar cada aprendiz significa diagnosticar exatamente quais as habilidades cada um já desenvolveu e quais precisam ser incentivadas. Se o objetivo central da Provinha Brasil é diagnosticar para promover o desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização, faz-se necessário priorizar o aprender singularizado, pois tal ação possibilita reelaborações contínuas sobre o ato de ensinar e aprender. Tacca (2012) afirma que as ações docentes precisam de um alinhamento com aquilo que pedem os processos de aprender das crianças, numa tentativa de atingir suas necessidades pedagógicas. A autora afirma ainda que essa compreensão se faz necessária, pois define uma postura diferenciada em relação ao ensino, ficando constatada uma concepção articulada e inter-relacionada com várias possibilidades de significação do conteúdo em foco. Dessa forma, objetiva ir ampliando os conteúdos escolares, o que viabiliza acionar várias formas de aprender, indicando a possibilidade de considerar a ação docente como organizadora das atividades pedagógicas.

Nesse sentido, enfocaremos no tópico que se segue a importância de momentos reflexivos no âmbito da coordenação pedagógica como processo que pode gerar autonomia do coletivo docente no que se refere à tomada de decisões que viabilizem a melhoria de aprendizagem dos alunos.

### **O processo de reflexão docente no espaço da coordenação pedagógica a partir dos resultados da Provinha Brasil: perspectivas e desafios.**

A promoção de momentos reflexivos a respeito da situação de cada aluno no que tange os resultados da Provinha Brasil possibilitará redimensionar práticas pedagógicas para ajustar o ensino às necessidades dos alunos.

Para tanto, evidencia-se, pois a necessidade da construção de um processo investigativo no interior da escola favorecedor de práticas pedagógicas direcionadas para o enfrentamento de incertezas, bem como a construção de mudanças qualitativas a serem desencadeadas no interior de cada escola.

Dessa forma, o que se propõe é que os atores que transitam no espaço da coordenação pedagógica sejam gestores, coordenadores pedagógicos ou professores, se

posicionem como profissionais ativos, sendo capazes de gerar alternativas frente a uma atuação intencional e reflexiva.

Entendemos que investir em formação continuada no espaço da coordenação pedagógica configura-se como uma ação que dará suporte para que os atores da escola tenham uma visão coletiva de como deverá ser desenvolvido o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Assim é conveniente destacar que a escola necessita de profissionais atuantes e competentes para tratar os dados da Provinha Brasil de forma que não fiquem cristalizados como um “ranking de resultados”, mas sim como promotor da inclusão social dos alunos no mundo letrado, dando a eles condições para o pleno exercício da cidadania.

Para dar sequência a esse raciocínio, recorremos a Paulo Freire para mostrar que atuar para a mudança requer do sujeito posicionamento de maneira clara, não havendo espaço para a neutralidade.

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens, isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação.

Por isso, o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente a desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos. (FREIRE, 1979, p.48-49)

As ideias demonstradas ao longo desse estudo nos remetem ao entendimento de que cada sujeito representa uma opção ativa na produção de sua trajetória, em um movimento que implica posicionamento, intencionalidade, bem como constante reflexão crítica das realidades em que está inserido, conforme afirma Paulo Freire:

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1979, p.30)

A partir da perspectiva definida por Paulo Freire, podemos pensar no sujeito coordenador pedagógico, nos gestores e professores, como trabalhadores sociais da educação (FREIRE, 1979), portadores de identidade que permite se posicionar e atuar de forma consciente, criativa e transformadora da realidade em que estão inseridos.

Considerando, portanto, a premissa apontada sobre o papel dos gestores e dos coordenadores pedagógicos fica claro que a análise dos resultados da Provinha Brasil requer a adoção de um conjunto amplo de estratégias e ações, reunidas sob as diretrizes



de um pensar reflexivo que possam gerar impactos no nível de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, propõem-se as seguintes proposições para dinamizar o espaço da coordenação pedagógica no interior da escola:

- Análise processual do nível de aprendizagem de cada aluno;
- Desenvolvimento de projetos interventivo para reverter insuficiências surgidas no processo de alfabetização;
- Utilização de um conjunto de estratégias voltadas para a avaliação sistemática das práticas pedagógicas;
- Foco nas condições concretas de cada escola para atender as singularidades dos alunos no processo de aprendizagem;

Importante ressaltar que a finalidade desse processo, portanto, deve ser a análise dos resultados da Provinha Brasil aliada a progressiva autonomia dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos, no que diz respeito à tomada de decisões que viabilizem a melhoria de aprendizagem dos alunos no que se refere a leitura e a escrita. A visão aqui defendida encontra em conformidade com o que Moraes, Leal e Albuquerque, (2009) afirmam:

Se o Provinha Brasil, por um lado, permite que as redes de ensino realizem um diagnóstico geral dos alunos em relação à aprendizagem da leitura e escrita, por outro lado, apresenta os desempenhos dos estudantes por escola e por turma, o que permite que se investigue como fatores relacionados à organização escolar e às práticas docentes influenciam nas aprendizagens dos alunos. Diferentemente de outras avaliações em larga escala, a identificação, pelo próprio professor, das capacidades em que cada um de seu alunos se saiu bem ou não favorece que o Provinha assuma um papel de balizador de prioridades no ensino de ajustes do mesmo às necessidades dos diferentes aprendizes. (MORAIS; ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2009, p.317)

Partindo da afirmativa acima, entendemos que quando o professor identifica as necessidades singulares de seus alunos partindo dos resultados da Provinha Brasil, poderá ser proposto um processo investigativo que facilitará a tomada de decisões e a construção de novas práticas pedagógicas. Desse modo, a coordenação pedagógica é o espaço institucionalizado que permite que coordenadores pedagógicos e professores rompam com relações hierarquizadas de poder, incentivando o diálogo, partindo do pressuposto da construção coletiva e do respeito pelos processos dos vários atores que interagem nesse espaço.

Para tanto, o processo de reflexão das práticas pedagógicas não pode passar pela ideia de controle dos professores, pois tais atores devem agir gerando opções, rupturas e

criando alternativas para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, que irá refletir no aprendizado dos alunos.

Nessa direção, entendemos que os sujeitos vivem em um contínuo processo de constituição, um processo interativo que necessita ser estimulado por todos os atores que transitam no espaço da coordenação pedagógica. Nesse contexto, o trabalho colaborativo surge como condição de troca, de intercâmbio e de introdução de uma cultura movida por objetivos comuns de transformar o cotidiano escolar (IBIAPINA, 2008).

IBIAPINA (2008, p.51) apresenta o conceito de colaboração que entendemos que seja adequado para o desenvolvimento do processo reflexivo no espaço da coordenação pedagógica: *“Colaborar significa criar novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para o entendimento compartilhado e para efetivação das parcerias reflexivas”*.

Dessa mesma forma, Araújo (2010) defende a colaboração docente como:

[...] etapa do trabalho compartilhado no qual os professores envolvidos numa relação comunicativa e dialógica construam a confiança mútua e poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto, significando oportunidade igual e negociação, nas quais os atores tenham vez e voz em todos os momentos da ação empreendida (ARAÚJO, 2010, p.41).

Com base nesses pressupostos, entende-se que o trabalho colaborativo exige um olhar singularizado ao processo de desenvolvimento profissional docente, tendo como suporte a comunicação entre os pares, criando oportunidades para ampliar os níveis de conhecimento teórico e prático dos professores e coordenadores pedagógicos, tal fato gera impacto diretamente no avanço do aprendizado dos educandos.

Ao privilegiar a atuação consciente dos sujeitos (professores, coordenadores pedagógicos e gestores) em um movimento que enfatiza a colaboração entre os pares no contexto da escola pública, onde muitas crianças apresentam dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização, evidencia-se a rejeição pela a dissociação entre a produção de dados sobre alfabetização, no caso aqui estudado, os dados da Provinha Brasil, e as ações promotoras de avanços rumo aos níveis de aprendizados dos alunos.

**As estratégias adotadas por duas escolas públicas: a Provinha Brasil e seus impactos na dinâmica escolar**

Para conhecer a forma de compreensão dos resultados da Provinha Brasil, no final de 2013 foi realizada uma pesquisa em duas escolas públicas de educação básica pertencentes à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Visava-se, compreender como eram tratados os dados relativos ao instrumento aplicado e que impactos produziam na dinâmica escolar, partindo da organização de atividades destinadas ao desenvolvimento da prática reflexiva docente.

Foram utilizados como metodologia a entrevista aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores, bem como a observação das reuniões pedagógicas ocorridas em momentos coletivos de debate sobre os resultados da Provinha Brasil. Consideramos ainda, os momentos informais ocorridos no decorrer da pesquisa e que oportunizaram várias interpretações sobre a dinâmica escolar e as proposições surgidas a partir dos debates.

Compreendemos, a partir de uma perspectiva qualitativa que as formas em que cada escola organiza a análise dos dados é singularizada e ressaltamos a constituição do espaço da coordenação pedagógica como importante favorecedor de um processo reflexivo referente aos dados da Provinha Brasil. Considera-se que é da responsabilidade de toda a equipe pedagógica oportunizar a melhoria do aprendizado dos alunos, partindo da análise aprofundada da realidade escolar e estimulando o trabalho coletivo para que os professores possam estabelecer uma postura ativa frente a sua ação profissional.

Nesse cenário, apresentamos as ações singulares desenvolvidas por cada escola pesquisada no que tange ao trabalho relativo a Provinha Brasil. Organizamos as informações em um quadro para facilitar uma análise comparativa da realidade encontrada:

<b>ESCOLA A</b>	<b>ESCOLA B</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Os dados da Provinha Brasil são coletados individualmente pelos professores de cada turma de segundo ano do ensino fundamental, posteriormente são entregues à coordenação pedagógica para envio de documento à Secretaria de Educação do Distrito Federal;</li><li>➤ Ocorre um momento único e pontual para a apresentação dos dados ao coletivo escolar, sendo que a partir da apresentação dos dados não são propostas ações para focar no aprendizado dos alunos, bem como não são identificadas a necessidade de mudança</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Os resultados da Provinha Brasil são coletados em uma ação conjunta entre professores e coordenadores pedagógicos, a partir dos resultados promove-se debate reflexivo sobre o desempenho dos estudantes e suas possíveis relações com as práticas desenvolvidas pelos professores;</li><li>➤ Ocorre planejamento de momentos reflexivos sobre a dinâmica escolar, os descritores da Provinha Brasil, construção coletiva de estratégias diferenciadas para o</li></ul>

<p>das práticas pedagógicas existentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Esforço solitário dos professores para minimizar as lacunas no aprendizado da leitura e escrita dos alunos: atendimento individualizado, reagrupamento, atividades diferenciadas propostas no momento da aula.</li> </ul>	<p>atendimento dos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Trabalho de acompanhamento sistemático e contínuo das estratégias propostas pelo coletivo docente;</li> <li>➤ Organização de rotinas relativas a leitura, a escrita e a produção textual.</li> </ul>
--	--

**Quadro 2:** análise comparativa da realidade encontrada nas escolas pesquisadas.

Com base no quadro comparativo entre as escolas A e B, observa-se que os resultados da Provinha Brasil são considerados de forma diferenciada por cada escola pesquisada. Para os profissionais da escola A, os dados são vistos sob um prisma burocrático, estatístico e são agrupados para o envio ao órgão competente. Dessa forma, não identifica as reais necessidades de aprendizado dos alunos, pois os mesmos são apenas “encaixados” na descrição das habilidades presentes nos níveis de desempenho da Provinha Brasil (MEC, 2012), as quais explicamos na primeira seção deste artigo. Percebemos assim, que a ausência de reflexões ajuda a cristalizar práticas pedagógicas distantes das necessidades dos alunos. Em relação a esse aspecto, é singular a fala de uma professora da escola A que foi entrevistada e diz:

*“Eu entrego os dados e depois eles são mostrados em reunião, mas depois eu fico sozinha em sala de aula com meus alunos, fazendo alguma atividade para melhor atender cada um, não preciso dos resultados do teste, eles não me ajudam mesmo”.*

Depoimentos como esse indicam que os resultados são vistos fora de uma aproximação com a realização escolar cotidiana, de forma que não são relacionados com os objetivos de um projeto maior direcionador das ações pedagógicas.

Cabe ainda ressaltar que a atitude de indiferença frente aos resultados da Provinha Brasil não mobiliza o coletivo docente para a tomada de decisões sobre os processos de ensinar e aprender, fazendo com que não sejam criadas ações pedagógicas específicas que possam melhor aproximar os alunos do conhecimento.

Dentre as duas escolas pesquisadas, a escola B destacou-se pela atuação propositiva da coordenação pedagógica em estabelecer, junto aos professores e a equipe de direção, a implementação de momentos coletivos de reflexão sobre a dinâmica escolar, sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, sendo utilizados para isso os resultados oriundos da Provinha Brasil. Nesse sentido, os dados coletados serviram para subsidiar ações coletivas de melhoria do ensino oferecido, emergindo questões que

ampliaram o olhar dos professores e coordenadores sobre as mudanças necessárias na prática docente. Para retratar tal afirmativa, podemos lançar o depoimento de uma professora da escola B –

*“A importância dos estudos que ocorrem na coordenação pedagógica me levam a pensar no meu aluno, o que devo fazer para ele aprender. Vou aprendendo junto com meus colegas, pois todos somos responsáveis pelo sucesso ou o fracasso do aluno”.*

Outra professora afirma que

*“Quando debatemos os resultados da Provinha Brasil com a coordenação da escola, passo a pensar em novas formas de atingir meu aluno, pois eu quero que ele aprenda muito e sempre”.*

Observamos que diante das possibilidades reflexivas criadas no contexto da escola B, a mera classificação dos alunos perde força, dando lugar a estratégias pedagógicas favorecedoras da aprendizagem deles, propiciando o desenvolvimento de níveis de progressão contínua

### **Considerações finais**

A escola pública brasileira vem vivenciando uma crise caracterizada pelos baixos resultados no nível de aprendizado dos alunos, tornando-se urgente a necessidade de tomada de consciência das formas que indicarão possíveis soluções na tentativa de reverter tal situação. Assim sendo, essa crise nos leva a entender que as soluções propostas necessitam ser construídas dentro de uma abordagem sistêmica. As proposições devem ter como base o diálogo e processos reflexivos oriundos da realidade concreta.

Pensando assim, apontamos o espaço da coordenação pedagógica como lócus facilitador das discussões dos resultados das avaliações externas, aqui centrada na Provinha Brasil. Desse modo, as análises dos resultados devem ser sustentados por um processo de trabalho coletivo que oriente a escola para a mudança. Esse caminho exige o pensar constante sobre formas adequadas que envolvem o ensinar e o aprender.

Pautados nesse constante pensar, é que as análises dos resultados da Provinha Brasil ou de qualquer outra avaliação externa ganham sentido, pois como afirma Oliveira (2013) necessitamos ultrapassar o censo estatístico, ou seja, a análise objetivista em prol de um olhar investigativo que objetiva provocar a reflexão coletiva qualitativa dos processos ocorridos na escola, com o intuito de compreender as particularidades de uma dada realidade e colaborar por meio de estratégias e políticas para seu aperfeiçoamento ou mudança.

Analisar os dados da Provinha Brasil, tendo como elemento o estabelecimento de metas claras e direcionadoras da constante aprendizagem discente, favorece a promoção da inclusão social dos alunos no mundo letrado, dando a eles condições para o pleno exercício da cidadania.

Para tanto, as ações destinadas a coordenação pedagógica docente precisam oferecer espaço para que a discussão da realidade se efetive fazendo com que a escola seja satisfatória em sua missão que refere-se ao ato de ensinar, garantindo a qualidade, a permanência e o sucesso do educando em sua escolarização.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C. P. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.** Brasília: Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, 2010.

ARAÚJO, Catarina Pereira; MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. Coordenação Pedagógica como política pública facilitadora de formação de professores. In: VIEIRA, José de Sousa (org.). **Políticas de educação no Distrito Federal: evolução e perspectivas.** Brasília: Líber Livro: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília, 2012.

BRASIL, **Lei Nº 9.394 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de Dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.** Brasília: MEC/Inep/ Daeb, 2011a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial.** Brasília: MEC/Inep/ Daeb, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Coleção Educação e Comunicação, Vol.1,1979.

IBIAPINA, I.M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

MEC. Inep. **Provinha Brasil- Reflexões sobre a prática**. Brasília, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Provinha Brasil-Guia de Correção e Interpretação de resultados**. Brasília, 2012b.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **“Provinha Brasil”: monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, p. 301- 320, mai-ago/2009.

TACCA, M.C.V.R. Constituição da ação docente: Uma análise a partir de concepções do mundo da escola e dos alunos. In: SILVA, F. de C. T. & KASSAR M. de C.M, **Escrita da Pesquisa em Educação no Centro-Oeste**, Campo Grande, MS, Ed. Oeste, 2012.