

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
MESTRADO EM ENSINO**

MARILEY POLO FRANCISCO

**AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO: A MÉDIA
MOSTRA A REALIDADE DA APRENDIZAGEM?**

FOZ DO IGUAÇU, 2017

MARILEY POLO FRANCISCO

**AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO: A MÉDIA
MOSTRA A REALIDADE DA APRENDIZAGEM?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, da Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Campus de Foz do Iguaçu, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Ensino.

Orientador (a): Prof^a. Dr^a. Tamara Cardoso André.

FOZ DO IGUAÇU, 2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU
NÍVEL MESTRADO

A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA NA ALFABETIZAÇÃO: A MÉDIA MOSTRA
A REALIDADE DA APRENDIZAGEM?**

Elaborada por
Mariley Polo Francisco
como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino
BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Tamara Cardoso André
(Orientadora)

Membro Prof.^a Dr. Leilah Santiago Bufrem

Membro Prof.^a Dr. Oscar KenjiNihei

Membro Prof.^a Dr. Marcelo Gomes

Membro Prof.^a Dr. Júlia Malanchen

Foz do Iguaçu, de 2017

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu refúgio e fortaleza, sempre presente em minhas escolhas e caminhos. Àquele que colocou em minha vida oportunidades tão especiais quanto motivadoras de alegria: a Ele, meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora Prof. Dr. Tamara Cardoso André, por ser uma grande pessoa. Pelas oportunidades, pela confiança, paciência, incentivo, comprometimento e companheirismo.

Aos meus pais, Octavio Leme Polo (*in memoriam*) e Olinda Serafim, pelo incentivo incondicional em minha trajetória escolar, que durante toda a minha vida, muito mais que o suporte material e afetivo, souberam ensinar princípios e valores essenciais, como o trabalho, a igualdade e a dignidade, pela riqueza que é poder sempre contar com o apoio, o abraço e o amor de vocês.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPF – Cadastro de Pessoa Física
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEMaTh – Grupo de Estudos Professor Malba Tahan
IBGE – Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério de Educação
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PECI - Preparação Especial para Competições Internacionais
PIC - Programa de Iniciação Científica
PICME - Programa de Iniciação Científica e Mestrado
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
POTI - Pólos Olímpicos de Treinamento Intensivo
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBM – Sociedade Brasileira de Matemática
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 - Simulação Curva Normal

Gráfico 2 – Simulação Gráfico De Dispersão De Curva Normal 45

Tabela 1 – Médias no Índice de Desenvolvimento Da Educação Básica – INEP

Tabela 2 – Resultados por Turma e Geral no Simulado Ana em 2015

Gráfico 2 – Número de Alunos por Nota no Simulado Ana 2015

Tabela 3 – Resumo dos Dados do Simulado Ana 2015

Tabela 4 – Análise da Dispersão do Simulado Ana 2015

Gráfico 3 – Dispersão no Simulado Ana 2015

Tabela 5 – Resultados por Turma e Geral no Simulado Ana em 2016

Gráfico 4 – Número de Alunos por Notano Simulado Ana 2016

Tabela 6 – Resumo dos Dados do Simulado Ana 2016

Tabela 7 - Análise da Dispersão no Simulado Ana 2016

Gráfico 5 - Dispersão no Simulado Ana 2016

Tabela 8 - Resultados por Turma e Geral no Simulado Prova Brasil

Gráfico 6 - Número de Alunos por Nota no Simulado Prova Brasil

Tabela 9 – Resumo de Dados do Simulado Prova Brasil

Tabela 10 - Análise da Dispersão no Simulado Prova Brasil

Gráfico 7 – Dispersão no Simulado Prova Brasil

Tabela 11 – Número de Erros por Questão no Simulado Prova Brasil

RESUMO

Questiona se escola com bons índices de avaliação indica bom desempenho geral em leitura e escrita e se Indica igualdade de aprendizagem. Objetiva entender se a Prova Brasil indica aprendizagem plena de leitura e de escrita, observando a concepção de alfabetização e letramento da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e da Prova Brasil, para investigar as baixas aprendizagens que se escondem por trás de uma média alta. Faz análise da realidade que as provas de avaliação em larga escala expressam em Foz do Iguaçu, município que se destaca pelo alto índice em avaliação de larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental. Identifica a moda e a mediana em relação à avaliação aplicada em alunos de 3º e do 6º anos do Ensino Fundamental para analisar a igualdade-disparidade entre os resultados das avaliações de larga escala. Média alta indica que todas as crianças saibam ler? Indica igualdade na aprendizagem? Qual a concepção de alfabetização e letramento da prova ANA e da Prova Brasil? Há crianças não alfabetizadas no terceiro e no sexto ano, para onde vão imediatamente após a realização da Prova Brasil, que é feita ao final do quinto ano. Descrição da concepção de alfabetização da ANA e da Prova Brasil. Aplica prova baseada na matriz de referência das avaliações de larga escala de 2015 e 2016, com base nas matrizes das provas daqueles anos. A análise das provas mostra que estas avaliam alfabetização e não letramento. Os gráficos mostram que há dispersão dos dados, indicando desigualdade de aprendizagem. Os resultados das provas mostram crianças não alfabetizadas no sexto ano do ensino fundamental, em cidade com alto índice em avaliação de larga escala.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Alfabetização; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Question whether a school with good assessment rates indicates good overall reading and writing performance and indicates learning equality. It aims to understand if Prova Brasil indicates full reading and writing learning, observing the literacy and literacy conception of the National Literacy Assessment (ANA), and Prova Brasil, to investigate the low learning that hides behind a high average . This is an analysis of the reality that the large scale evaluation tests express in Foz do Iguaçu, a municipality that stands out due to the high index in large scale evaluation in the initial years of elementary education. It identifies the fashion and the median in relation to the evaluation applied in 3rd and 6th year elementary school students to analyze the equality-disparity between the results of the large-scale evaluations. Does high average indicate that all children can read? Does it indicate equality in learning? What is the conception of literacy and literacy in the ANA and the Prova Brasil? There are non-literate children in the third and the sixth year, where they go immediately after the Brazil Test, which is done at the end of the fifth year. Description of the literacy conception of ANA and Prova Brasil. Applies evidence based on the reference matrix of the large scale assessments of 2015 and 2016, based on the matrices of the tests of those years. The analysis of the tests shows that they evaluate literacy and not literacy. The graphs show that there is dispersion of data, indicating learning inequality. The results of the tests show non-literate children in the sixth year of elementary school, in a city with high index in large-scale evaluation.

Keywords: External Evaluation; Literacy; Educational Policies.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	15
2.1 Políticas Educacionais no Brasil após 1990	16
2.2 O Estado suas Concepções e Intervenções	19
2.3 Políticas Públicas Educacionais	20
2.4 Reformas Educacionais pós 1990 e Avaliação de Larga Escala.....	22
3 AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO	27
3.1 Avaliação de Larga Escala.....	30
3.2 Matriz de Referência em Linguagem da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).....	38
3.3 Matriz de Referência em Linguagem da Prova Brasil.....	41
4. ANÁLISE QUALITATIVA DAS NOTAS EM SIMULADOS DA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E PROVA BRASIL DO QUINTO ANO	43
4.1 O contexto da Pesquisa.....	47
4.2 Aplicação das Provas em 2015 – ANA.....	49
4.3 Aplicação das Provas em 2017 – Prova Brasil.....	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
6 REFERÊNCIAS	62

1 INTRODUÇÃO

O processo educacional é bastante complexo, pois além de envolver escola, aluno e professor, envolve a família, a comunidade, a sociedade e o Estado. Sabe-se que a avaliação da aprendizagem é tema central no processo educativo e não é um assunto novo, pois está instituída há muito tempo, porém vem sendo mudada em consequência das transformações políticas e econômicas, uma vez que a educação está atrelada ao desenvolvimento do país. Por isso, a partir dos anos de 1980, a avaliação ganhou novas formas através de uma avaliação educacional externa, por meio de testes padronizados aplicado a alunos de anos específicos, objetivando a obtenção de informações sobre o desempenho das escolas.

A preocupação com a garantia da qualidade da educação não é recente no pensamento pedagógico brasileiro. Discussões acerca do assunto transbordam para além do círculo dos profissionais da educação. Essa configuração acaba por suscitar uma série de ações que visam ampliar o controle social por meio da publicação e publicidade de índices, que é o caso da Avaliação de larga escala.

Sou professora da rede de ensino de Foz do Iguaçu, município que se destaca no Brasil por altos índices nas avaliações externas, de larga escala. No ano de 2005, Paulo Mac Donald assumiu a prefeitura e sua gestão foi marcada por ações para que o município obtivesse bons escores no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), pois municípios com altas notas recebiam incentivos financeiros da União. A gestão se refletiu nas escolas, que passaram a treinar os alunos para a Prova Brasil, devido à pressão da Secretaria de Educação. Os alunos foram pressionados a frequentarem aulas de reforço, no turno inverso ao da aula, além de fazerem simulados da Prova Brasil, realizados aos sábados. Até mesmo lanches especiais para crianças eram ofertados para que os alunos viessem para a escola estudar. Os estudos, no entanto, consistiam em treinar para a Prova Brasil, respondendo a questões de múltipla escolha, com pouquíssimas atividades de interpretação de texto e nenhuma de escrita. Além disso, as aulas de reforço só eram ofertadas nos anos de Prova Brasil, aplicada de dois em dois anos nos quintos anos do ensino fundamental e nos terceiros anos, anualmente, através da Avaliação

Nacional da Alfabetização (ANA). Professores recebiam 5% de acréscimo ao salário para assumirem os quintos anos. As escolas que atingiam a média estipulada pela secretaria, recebiam 14º e 15º salários, exceto professores que houvessem se ausentado por licença maternidade ou saúde. A partir de tais medidas, a escola na qual eu exercia minhas funções, com nota abaixo de 4 no índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), passou a 7,5, em 2010, o que motivou esta pesquisa, havendo uma preocupação com a totalidade dos alunos, uma vez que era possível observar alunos com muitas dificuldades em sala de aula, mesmo a média da escola tendo aumentado. Tal situação suscitou a seguinte questão: uma média alta indica que todas as crianças saibam ler? Indica igualdade na aprendizagem?

A partir desse contexto, esta pesquisa teve como objetivo entender se a Prova Brasil necessariamente indica aprendizagem plena de leitura e de escrita, observando a concepção de alfabetização e letramento da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e da Prova Brasil, para investigar as baixas aprendizagens que se escondem por trás de uma média alta.

Desse modo, objetivou-se fazer uma análise crítica da realidade que as provas de avaliação em larga escala expressam. Foz do Iguaçu se destaca pelo alto índice em avaliação de larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental. Porém, nos anos finais do ensino fundamental os índices são baixos. Para entender o que a média que a avaliação de larga escala expressa, foi feita a aplicação de um simulado da prova ANA para alunos do terceiro ano, de uma mesma escola, por dois anos seguidos, e um simulado da Prova Brasil do quinto ano para alunos do sexto ano do ensino fundamental, de uma mesma escola. O simulado da ANA foi feito em uma escola municipal e o simulado da Prova Brasil em uma escola estadual, ambas situadas em Foz do Iguaçu. Tanto a ANA quanto a Prova Brasil, conforme se verificará neste trabalho, só avaliam leitura, em questões de múltipla escolha. Visando compreender se os alunos de um município com bom desempenho nos anos iniciais apresentam dificuldades na escrita, foram inseridas, no simulado da Prova Brasil, algumas questões envolvendo escrita.

Buscou-se, com isso, identificar a moda e a mediana em relação à avaliação proposta aos alunos e avaliar a igualdade-disparidade entre os resultados das avaliações de larga escala e das avaliações feitas durante a

elaboração deste estudo. A realização do simulado da Prova Brasil, no sexto ano do ensino fundamental, visou compreender a relação entre o bom desempenho dos municípios nos anos iniciais e o baixo desempenho nos anos finais do ensino fundamental. A questão, portanto, foi: uma média alta em avaliação de larga escala indica que não há alunos com baixo desempenho na alfabetização e no letramento?

Para responder a questão proposta, os objetivos específicos deste estudo foram:

- Entender a concepção de alfabetização e letramento da prova ANA e da Prova Brasil;
- Investigar se há crianças não alfabetizadas no terceiro e no sexto ano, para onde vão imediatamente após a realização da Prova Brasil, que é feita ao final do quinto ano.

Partiu-se da hipótese de que as médias altas são obtidas devido ao desempenho alto de poucos alunos, impedindo a verificação do desempenho obtido com maior frequência e de identificar os alunos com baixo desempenho. Outra hipótese foi que a média alta em avaliações não significaria inexistência de baixos escores e que a média não mostraria a realidade concreta da aprendizagem.

O estudo se justificou pela necessidade de problematizar a suposição de que as avaliações de larga escala contribuem para a pressão contra escolas, professores e alunos. Nos Estados Unidos, como mostra Ravitch (2010), as avaliações externas transformaram as escolas em locais de treinamento para provas e passaram a se configurar como meio de controle do trabalho docente, responsabilizando o professor e a escola, individualmente, pela obtenção de resultados previamente projetados. Segundo a autora, nos Estados Unidos os resultados da prova não refletiam o real resultado, pois não mostravam os alunos com baixo desempenho.

A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa com seres humanos, com o número de CAAE 59415716.3.0000.0107.

O primeiro capítulo empenhou-se em evidenciar as políticas públicas de avaliação externa e destacar algumas reformas educacionais no país, realizadas desde a década de 1990. As pesquisas demonstraram que as metas e objetivos das avaliações externas estão parcialmente condicionados aos

interesses do projeto social vigente e dos organismos financeiros, os quais almejam uma formação básica e de pouca qualidade para poder intervir de forma sutil no campo social e econômico. O segundo capítulo abordou os conceitos de avaliação, bem como as avaliações realizadas na alfabetização, suas matrizes, características e objetivos. O terceiro capítulo mostrou a pesquisa realizada em 2015 e 2016, quando teve início esse trabalho de pesquisa.

Embora a preocupação que gerou este projeto tenha se iniciado no contexto de realização da Prova Brasil, nos anos de realização da pesquisa a ênfase foi dada aos alunos do terceiro ano do ensino fundamental, dois anos letivos antes da realização da Prova Brasil, que se dá no quinto ano do ensino fundamental. O trabalho foi focalizado no terceiro ano, na qual se inicia a preparação para a Prova Brasil.

Com isso, buscou-se desvelar a realidade para além das aparências, a realidade concreta, observando o contexto histórico e as lutas de classe como motor da história. Marx (1858/1999), afirma que estudar um país pela população, divisão de classes, repartição entre cidades e campo e na orla marítima, os diferentes ramos de produção e consumo anuais e os preços das mercadorias, é mera abstração. O que é o concreto? As relações de produção, a troca, o trabalho assalariado, o capital e a divisão do trabalho. A partir do pressuposto de Marx, é possível inferir que não se pode entender a realidade educacional por meio de índices. É preciso saber o que se esconde por trás destes índices e quais são os interesses que estão por trás de políticas de avaliação externa.

Apesar de esta pesquisa envolver gráficos e números, não é quantitativa. O quantitativo é apresentado apenas para investigar o que escondem os números divulgados. Segundo Moreira (2011), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, que toma investigação como processo

neutro. Os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

2A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A organização da educação brasileira é complexa porque envolve a responsabilização da esfera pública e privada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996, a educação é obrigatória dos 4 aos 17 anos e pode ser ofertada pela União, pelas Unidades Federativas e Municípios, sendo aberta também à iniciativa privada.

Segundo Cury (2008), a educação como um direito social está presente na Constituição de 1988. Por ser inerente à cidadania e aos direitos humanos, foi declarada como direito do cidadão e dever do Estado.

Na educação pública, a União repassa recursos aos Estados e Municípios para que mantenham seus sistemas de ensino próprios. A educação se divide em básica e superior. A educação superior compreende a faculdade e a pós-graduação. A educação básica abrange Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio. O ensino fundamental compreende nove anos letivos, sendo cinco os anos iniciais do ensino fundamental e, quatro, os anos finais do ensino fundamental. O ensino médio tem três anos letivos.

No Paraná o ensino público é ofertado, da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental, pelos municípios, e, do sexto ano do ensino fundamental ao ensino médio, pela Unidade Federativa do Paraná.

Entende-se que a educação além de ser um direito, é também uma obrigação, pois ninguém pode deixar de frequentar a escola entre os 4 e os 17 anos de idade, de acordo com o artigo 208 da Constituição. Por essa razão, a garantia está atrelada à oferta e às necessidades dos beneficiados, implicando o papel ativo do Estado.

Sendo um direito social, ao longo dos anos a educação enfrentou diversas e distintas lutas, pois se tornou um direito público e também uma obrigação, devendo ser assegurado que sua oferta atenda às necessidades dos beneficiados, o que envolve o papel do Estado, através de políticas e igualdade de ensino.

Com relação à qualidade da educação, com o passar do tempo, vários significados foram sendo atribuídos à educação. Segundo Oliveira e Araújo (2005) num primeiro momento a qualidade significava oferta de vagas. A partir

do final de 1970 e 1980, a qualidade passou a ser vista como a permanência com sucesso do aluno na escola, criando-se estratégias para a diminuição da evasão e repetência. Só nos anos 90 a qualidade passou a ser entendida como melhoria do desempenho cognitivo dos alunos, medida pela aplicação de testes avaliativos.

Nesse contexto, cada unidade do sistema de ensino, seja escola pública ou particular, é submetida a avaliações nacionais, tema principal desta pesquisa.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, reúne dois indicadores visando medir a qualidade do ensino: a média de desempenho em avaliações e o fluxo escolar. O índice de aprovação, repetência e abandono dos estudos são medidas do fluxo escolar. As provas de avaliação que compõem a nota do IDEB são a Prova Brasil, realizada de forma censitária nos 5º e 9º anos do ensino fundamental, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ao final do ciclo de escolarização. A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma prova de alfabetização realizada no terceiro ano do ensino fundamental, cuja nota não compõe o IDEB. A avaliação da educação brasileira é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia o Ministério da Educação (MEC) .

2.1 Políticas Educacionais no Brasil após 1990

O objetivo deste subtítulo é fazer um breve relato sobre as mudanças ocorridas no Brasil após os anos de 1990 com relação à Política Educacional. Para tanto, faz-se necessário apontar alguns conceitos importantes sobre o Estado, suas ações e intervenções, para que, posteriormente, seja possível ampliar o entendimento em relação às políticas públicas educacionais, uma vez que são elas que apontam as propostas e diretrizes dos processos, em conjunto com o Banco Mundial (BM)¹, o Fundo

¹ O Banco Mundial surgiu em 1944, após a II Guerra Mundial, como reconstrutor das economias devastadas e como credor do sistema privado.

Monetário Internacional (FMI)² e Organização Mundial do Comércio(OMC)³, que são organismos financeiros que atuam com empréstimos e como implementadores de reformas educacionais paralelamente ao Estado.

Segundo Schneckenberg (2000) as atuações de organismos internacionais visam basicamente a educação primária e priorizam a formação para o mercado de trabalho, e não o desenvolvimento de indivíduos reflexivos e atuantes, que seria o fator principal na educação.

Assim, este primeiro capítulo tem como objetivo destacar concepções e conceitos de Estado, de política pública, de reforma e de Estado avaliador, além de apontar as principais reformas educacionais no país, desde a década de 1990. Direciona-se para análise da função da avaliação dentro do sistema, uma vez que os objetivos do Estado estão intimamente ligados aos interesses dos organismos financeiros, os quais parecem ensejar uma formação básica e de pouca qualidade para poder intervir de forma sutil nos campos social e econômico.

2.2 O Estado, suas concepções e intervenções

O Estado é o responsável por implementar e intervir nas políticas públicas instituídas no país. O termo Estado⁴ provém do latim *status*, que significa estar firme, estar forte.

Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado de permanente anarquia (BOBBIO, 2000, p. 74).

²O Fundo Monetário Internacional (FMI) é um organismo com sede na cidade norte-americana de Washington. Criado em 1945, seu objetivo é estabelecer a cooperação econômica em escala global.

³A Organização Mundial do Comércio (OMC) é uma organização internacional criada em 1995, e está sediada na cidade de Genebra, Suíça. O órgão tem como finalidade impor regras e normas para estabelecer entendimento entre os países e as instituições internacionais que atuam no campo econômico.

⁴Neste texto, a palavra Estado será usada para definir a concepção de público em todas as esferas, neste caso as esferas federal, estadual, municipal e a União.

De acordo com Afonso (2001), o Estado se caracteriza como uma organização política, que tem o poder de conquistar e manter a soberania sobre um território. Nesse contexto, questiona-se: o Estado está à serviço de quem e para quê?

O Estado, ou qualquer outra sociedade organizada onde existe uma esfera pública, não importa se total ou parcial, é caracterizado por relações de subordinação entre governantes e governados, ou melhor, entre detentores do poder de comando e destinatários do dever de obediência, que são relações entre desiguais; a sociedade natural tal como descrita pelos jus naturalistas, ou a sociedade de mercado na idealização dos economistas clássicos, na medida em que são elevadas a modelo de uma esfera privada contraposta à esfera pública, são caracterizadas por relações entre iguais ou de coordenação (BOBBIO, 2000, p. 15-16).

Camini (2005, p. 22) conceitua o Estado como “a expressão e o instrumento da luta de classes”. Lima (2009, p. 481) vai em direção semelhante, afirmando que “o Estado é, em última instância, um campo de disputa entre as classes sociais, pois se tornou um instrumento a serviço do capital.” Para o autor, o Estado até atende a algumas necessidades sociais, mas, infelizmente, há uma série de interesses que acabam influenciando a ação do Estado.

Isso acaba por também interferir na educação, conforme afirma Freitas:

Na esfera da educação, as transformações têm se manifestado na forma de crescente internacionalização de questões educacionais, o que tem sido favorecido com as transformações por que passa o Estado nacional. (FREITAS, 2007, p. 140).

Para Freitas (2007), o Estado brasileiro apresenta muitas características de Estado educador, porém tem se manifestado como um Estado-avaliador, intervindo de forma reguladora, mascarando a autonomia das escolas, e, conseqüentemente, responsabilizando os gestores e professores pelos resultados nas avaliações de larga escala, além de gerar concorrência entre as unidades.

Muitos avanços aconteceram após 1980, principalmente com a Constituição de 1988, mas foram sendo alterados na década de 1990 com a reforma do Estado. Lima (2009) contribui explicando o teor dessas reformas da seguinte forma:

Foram e continuam sendo implementadas em todos os níveis de ensino, geraram, e têm gerado, significativas polêmicas por parte de educadores interessados em pesquisar e refletir uma imensa gama de transformações pelas quais passou e vem passando a organização da educação. É um vasto campo para as investigações científicas, passando pelas diretrizes para a formação de educadores, pelo gerenciamento da escola, pelo financiamento da manutenção e do desenvolvimento da educação, enfim, pela organização nacional da educação (LIMA, 2009, p. 476).

Freitas (2007) mostra que a partir do século XXI a avaliação “se configurou como dispositivo útil para instrumentar mediações entre o local e o global” (2007, p. 57), sendo emergente a sua realização para a avaliação do sistema educacional, comparando e associando os resultados a fatores como: região do país, classe social, condições da escola, das famílias, dentre outros. A partir de então, a avaliação de larga escala tornou-se uma estratégia de estruturação das políticas educacionais, com o objetivo de aumentar o poder e o controle do Estado sobre as escolas, gestores, professores e currículo. Os resultados apontados por meio das avaliações em larga escala, segundo Afonso (2001), são usados para que o Estado possa controlar a educação, aumentando ainda mais sua dimensão como Estado-avaliador, podendo, assim “conciliar a imposição de um currículo comum e o controle dos resultados com uma filosofia de transformação da educação em mercadoria, baseada na oferta e na competição entre escolas.” (AFONSO, 2009, p. 25)

Em suma, o produto se tornou mais importante do que o processo. A educação passou a ser vista como meio de qualificação para o trabalho, e não como meio de formação de indivíduos para uma postura crítica e atuante diante da sociedade. Consequentemente, o Estado tem conseguido se livrar paulatinamente das obrigações de financiamento, mantendo sua preocupação apenas para um currículo nacional, para a realização das avaliações em larga escala e políticas públicas educacionais.

Segundo Dourado (2002), desde 1980 o Banco Mundial configura-se como importante interlocutor multilateral da agenda brasileira. É notório o papel que esse organismo exerce no âmbito educacional no Brasil, difundindo orientações para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

O Banco Mundial propõe, com suas orientações, induzir reformas concernentes ao ideário neoliberal, com programas de ajuste estrutural, onde o campo educativo acompanhe o campo econômico. Nesse contexto, entende-se que o Banco Mundial, como organismo internacional dominante, exige a adoção de suas diretrizes pelo país para efetivar empréstimos cedidos. Ou seja, é um organismo internacional dominante e a liberação de empréstimos está atrelada aos países tomadores das diretrizes apontadas por esse organismo. No caso do Brasil, o Ministério da Educação (MEC) torna-se subseção do Banco Mundial, condicionando-se às diretrizes desse organismo que prioriza interesses próprios, unilaterais e focados em custos e benefícios. A educação ganha um caráter utilitarista, que fragmenta e desarticula a luta pela democratização da educação em todos os níveis, deixando esta de ser entendida como um direito social inalienável.

Ou seja, o desejo de ter uma educação voltada aos interesses da população nunca foi prioridade do sistema. Em suma, é priorizado o reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional.

2.3 Políticas Públicas Educacionais

Na década de 1980 o Brasil se encontrava em crise, convivendo com alta inflação e um período de estagnação econômica. Com isso ocorreu um processo de abertura política, quando a desarticulação entre os três níveis de ensino chegava ao limite. A proposta de integrar a educação geral e a formação para o trabalho não atingia seus objetivos, e já estava fadada ao fracasso. Assim, exigia-se redemocratização. Segundo Cabral Neto e Rodrigues (2007, p. 13), as políticas públicas educacionais “devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo,” sendo decorrentes “do processo de

reestruturação pelo qual passou o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo.”

As políticas educacionais, desde o início dos anos de 1990, têm assumido um papel relevante frente às mudanças econômicas, sociais e culturais, tendo por objetivo o fortalecimento da economia. Portanto, se a década de 1980 foi de abertura política e de democratização, a década de 1990 foi de reformas do Estado através de programas para a promoção de eficiência, economia e efetividade, objetivando a diminuição do analfabetismo e o acesso ao ensino fundamental para todos. No entanto, questiona-se: esses são os únicos problemas enfrentados pela educação? Onde fica a qualidade, o investimento, a valorização dos profissionais e a preocupação com políticas voltadas à formação dos educadores?

Entende-se que o objetivo principal, no momento do desenvolvimento das políticas públicas, tem sido o desenvolvimento econômico. Assim, na maioria das vezes, a elaboração das políticas educacionais é de responsabilidade dos que visam o lucro, que acabam por mercantilizar a educação, formar mão de mão-de-obra barata e ajudar a implantar políticas de pouco gasto do Estado para com o investimento educacional que não seja injetado diretamente no mercado.

Segundo Shiroma (2011), as políticas educativas são colocadas como uma “faca de dois gumes”. De um lado se destacam as leis e decretos que mostram preocupação com a qualidade na educação, e, do outro, há super lotação nas salas de aulas, falta de formação para professores, má remuneração e descaso na estrutura educacional. O governo consegue manter uma venda nos olhos da sociedade, impedindo que esta consiga atingir uma mudança de atitude com vistas a levar o profissional da educação a redimensionar seus saberes e práticas às novas realidades sociais, permitindo ao aluno ter acesso ao conhecimento.

2.4 Reformas Educacionais pós 1990 e Avaliação de Larga Escala

A década de 1990 foi marcada por transformação políticas e econômicas, atingindo a educação. Com base nos estudos de Lenin (2007) a essência e o caráter do Estado burguês se revelam no momento em que este

exerce toda sua violência contra o proletariado revolucionário. Isso acontece quando a propriedade privada e as relações capitalistas de produção estão ameaçadas pelo avanço da Revolução proletária e quando as massas se libertam de toda falsa consciência e das ideologias que as mantêm presas à escravidão do trabalho assalariado.

Assim, a reforma educacional pós 1990 aponta para uma reforma que descentraliza a educação. No sentido dicionarizado, reforma significa “1. Ato ou efeito de reformar; reformação. 2. Mudança, modificação, reformação. 3. Forma nova.” Freitas (1998, p. 21) explica que “a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional”. Muitas vezes, elas surgem na tentativa de impulsionar a competição econômica externa.

Nos anos de 1990, no Brasil, o grande alvo das políticas educacionais passou a ser a questão das reformas educacionais as quais são fabricadas através de estratégias de marketing que legitimam seus pressupostos. De outra parte, são apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e mascarando seu viés regulador.

“Basicamente, é o movimento na direção da reforma do Estado brasileiro, intensificado nos anos pós-1994, que fomenta e molda o processo de reforma educacional no país” (FREITAS, 1998, p. 44). As reformas nesse período tiveram como principal objetivo alcançar uma educação de melhor qualidade, que pudesse atender à nova fase do desenvolvimento do capital e às demandas da justiça e da democratização social. Destaca-se que a tendência das reformas tem sido a homogeneização.

As reformas ocorridas após a década de 1990 deram uma nova estrutura para o sistema educacional brasileiro, dividindo os níveis de escolaridade tal como se encontra hoje: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. No entanto, os educadores, que são os maiores interessados nessas reformas, passam longe de participarem de debates, ficando este sob responsabilidade de empresários e organismos internacionais que concebem a educação como negócio, priorizando o seu valor econômico.

Lenin (2007) assinala que os Estados burgueses se organizam de formas diversas, mas sempre se constituem como ditadura da burguesia, que, com a

sociedade socialista, na passagem para o comunismo, deve se substituída pela ditadura do proletariado. Neste caso, a educação deixa de ser pensada pela burguesia e passa a ser elaborada, organizada e avaliada pelo proletariado.

As reformas educacionais priorizam maior flexibilidade para que haja aumento da competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado, ou seja, querem bons resultados com pouco investimento.

Shiroma (2011) postula que a década de 1990 foi marcada por reformas que priorizaram a educação por meio da implementação de processos avaliativos. Foram implementados vários sistemas de avaliação por intermédio do MEC, que passou a ser o principal agente das reformas, conduzindo algumas medidas, tais como a aprovação de Diretrizes curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais e implantação da avaliação externa.

Segundo Saviani (2008), a Constituição de 1988 trouxe inúmeros avanços positivos para a educação, como atendimento especializado a portadores de deficiências, gestão democrática do ensino público, autonomia das universidades, igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, dentre outros, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. Foi também com a Constituição de 1988 que se iniciaram os ensaios e experiências com a avaliação em larga escala na Educação Básica.

No Brasil, os direitos contidos na Constituição Federal são regulamentados por leis complementares. No caso do direito à educação, a lei complementar é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/1996 (LDB). Nesta lei complementar que a avaliação em larga escala é imperativa, conforme seu artigo nono:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996).

A Lei acrescenta, ainda, em seu artigo 87: “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

As avaliações de larga escala fazem parte de políticas pautadas em acordos entre governos de diversos países e organizações internacionais, sendo destacadas no texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esta declaração foi assinada em Jomtiem, no ano de 1990, em um evento realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e seus seguintes órgãos: Banco Mundial, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O evento organizado pela ONU resultou em diretrizes educacionais para vários países do mundo, destacando a necessidade de avaliação, conforme objetivo 4 da declaração:

a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo para o indivíduo ou para a sociedade dependerá, em última instância de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula (...) daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho. (UNESCO, 1998, p. 4)

Segundo André e Galvão (2015), fica claro, na declaração, diretrizes que buscam resultados mensuráveis via sistemas avaliativos. Neste encontro, também ficou definido que, em um prazo de dez anos, os países que possuíam altas taxas de analfabetismo, deveriam universalizar a Educação Básica e erradicar o analfabetismo. O artigo 7 da declaração, intitulado “fortalecer as alianças”, aponta para a descentralização administrativa e executiva da educação, para a necessidade de estabelecimento de parcerias entre público e privado na manutenção de sistema de ensino, bem como para a

relativa desresponsabilização do poder público pelo financiamento da educação pública.

Segundo Silva (2002), em abril de 2000 os signatários da Conferência de Jomtien reuniram-se em Dakar, Cúpula Mundial de Educação para Todos e assinaram a declaração de Dakar.

(...) de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

Além de reforçar os compromissos declarados em Jomtien, durante a cúpula em Dakar ficou estabelecido que cada país participante teria que organizar seu Plano Nacional de Educação (PNE) até 2002, incluindo metas e indicadores de desempenho de médio prazo, fortalecendo os objetivos apontados no compromisso de Educação para Todos. Silva (2002, p. 183) explica que “O plano nacional é um instrumento de conteúdos sistematizados através do qual o governo imprime e coordena a direção educacional do país.”

Segundo André e Galvão (2015), no ano de 2001 o Brasil aprovou o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. No artigo segundo, a Lei estabelece que Estados, Distritos Federais e Municípios deverão elaborar planos decenais correspondentes, estabelecendo objetivos e metas para a educação. O quarto artigo do PNE estabelece que a União deverá instituir e acompanhar o Sistema Nacional de Avaliação. Em 2014, foi aprovado o segundo Plano Nacional de Educação, a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. O Plano dá grande centralidade à avaliação de larga escala. Na meta 7, projeta médias a serem obtidas no IDEB a nível nacional.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) reúne notas da Prova Brasil; aplicada nos quintos e nonos anos do ensino fundamental; com as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os índices de

aprovação na escola. As notas do IDEB são divulgadas por escola, por rede de ensino e é feita também uma média nacional. Uma das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei 13005, é a ampliação da média nacional do IDEB e a melhoria do desempenho do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O PISA é uma avaliação comparada internacional, aplicada em vários países, sob a coordenação da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Atualmente representante dos interesses das corporações transnacionais, a OCDE é herdeira do Plano Marshall, que visou abrir mercado para as multinacionais americanas na reconstrução da Europa após a segunda guerra mundial.

Em 1960, dezoito países europeus, mais Estados Unidos e Canadá, criaram a OCDE como organização dedicada ao desenvolvimento econômico. Ao longo dos anos, a OCDE adquiriu mais membros, chegando, em 2017, a 35. Segundo a convenção da OCDE, a organização tem o objetivo de aumentar a interdependência entre as economias por meio da expansão do comércio mundial. (OECD, 1960).

Assim, é na perspectiva de expansão do comércio que a OCDE executa o PISA, do qual participam países membros e convidados. No PISA são aplicadas provas de interpretação de textos, ciências e resolução de problemas a alunos de 15 anos de idade matriculados no final do ensino fundamental. A avaliação reúne a nota da prova do PISA com indicadores econômicos dos países participantes.

Percebe-se que a avaliação de larga escala se desdobra em múltiplas modalidades para atender às políticas educacionais propostas pelo governo e por organismos internacionais que visam uma ação reguladora, e não emancipatória. Shiroma (2011, p. 44) explica que “a educação constitui-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos atendimentos entre capital e trabalho.”

As avaliações externas garantem que o Estado controle o currículo das escolas a partir das matrizes de referência das provas. Ocorre que o Estado, na sociedade capitalista é, segundo Marx (1875/1982), o comitê de negócios da burguesia. Existe para defender, sobretudo, os interesses das classes

dominantes. O proletariado precisa lutar para ter suas necessidades atendidas. Assim, a educação deveria ser financiada pelo Estado, porém os currículos e avaliações deveriam ser elaborados pelo proletariado. Não se pode ter o Estado como educador do povo.

Antes de proceder às análises propostas neste trabalho, será apresentada, no próximo capítulo, descrição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e da Prova Brasil do quinto ano do ensino fundamental.

3 AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO

Avaliar, no sentido etimológico, provém do latim, *val*, cujo significado consiste em “ver o valor de algo.” No sentido dicionarizado do termo, avaliação significa calcular o valor de um bem, apreciar sobre condição, extensão, quantidade, intensidade ou qualidade de algo, determinar o progresso de um profissional ou aluno.

O ato de avaliar, exercido em todos os momentos da vida diária dos indivíduos, é feito a partir de juízos provisórios, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Esses posicionamentos são definidos pelas pessoas com todos os aspectos da individualidade e personalidade.

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver, evitando riscos e buscando prazer e realizações (BELLONI, 2001, p. 14).

Avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade a que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou sobre ela, seja a propósito de suas consequências. A atividade de avaliar exige critérios claros que orientam a leitura dos aspectos.

Na educação, o critério de avaliação tem papel importante, pois explicita as expectativas de aprendizagem. Para Hoffmann (1994, p. 17) “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.”

A avaliação é reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade e acompanhamento passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a

realidade escolar no ato próprio da avaliação. (HOFFMANN, 1994, p. 18)

Há uma diferença fundamental entre avaliar indivíduos e avaliar sistemas educacionais. O que significa avaliar um sistema? A esse propósito, Luckesi (1996) postula que o sistema avaliativo deve estar inserido em um contexto, onde “as pré-condições sócio-culturais do educando permaneçam contentando-se apenas com os avanços que ele possa vir a demonstrar por essas condições já adquiridas, agindo a partir de um referencial não seletivo.”(LUCKESI, 1996, p.123).

No entanto, nem sempre a avaliação tem como meta a melhoria das aprendizagens individuais. Infelizmente, “a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social.” (SOBRINHO, 2004, p. 707)

Utilizar a avaliação como instrumento para o desenvolvimento das atividades didáticas requer que ela não seja interpretada como um momento estático, mas antes como um momento de observação de um processo dinâmico e não linear de construção do conhecimento.

A avaliação da aprendizagem, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho (LUCKESI, 2011, p. 176).

Para Libâneo (1994, p. 195), “[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa.”

A avaliação é uma área de enorme complexidade técnica e científica, o que dificulta a construção de modelos pertinentes de intervenção. De acordo com Luckesi (2011) a avaliação não deveria servir para julgar ou para provar; ela deveria estar ligada ao processo de decisão. Importante destacar que a tomada de decisão, em matéria educativa, não deve ser pensada a partir de

uma grande avaliação, mas sim em um conjunto de pequenas avaliações que vão reorientando os processos de mudança.

Guerra (2003) explica que todo processo avaliativo das escolas deve sustentar-se no diálogo entre todos os agentes educativos envolvidos nesse processo avaliativo. O diálogo oportuniza uma dinâmica de análises a respeito do que se pretende e o que se consegue na escola. A avaliação surge como uma “plataforma de participação” para que todos os participantes possam se envolver ativamente no processo de ação da escola e de toda a sociedade.

A avaliação em educação deve contribuir para a melhoria da própria avaliação, ou seja, a avaliação não pode preocupar-se apenas com o valor educativo da prática, devendo ser, ela mesma, educativa (GUERRA, 2003, p. 22).

Segundo Alves (2009), a avaliação deve ter por finalidade a construção de olhares que proporcionem a compreensão e a melhoria das escolas e da educação, definindo metas e exigências de qualidade, a partir de planificação e regulamentação que tragam coerência e dinamismo a todo o processo.

Sanches (2008) explica que as incertezas e expectativas atuais trazem muitos desafios para escolas, professores, alunos, pais e comunidade escolar. É necessário que todo o processo de mudança seja articulado com bom senso, ponderação e visão, no sentido de “contribuir para a dignificação, a autonomia e a (re)profissionalização dos professores, condição imprescindível para a melhoria da escola e da qualidade das aprendizagens dos alunos.” (Sanches, 2008, p. 310).

Vasconcellos (1994, p.43), destaca:

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

A avaliação nas escolas precisa servir como meio para a compreensão e a valorização de suas práticas e relações para uma articulação entre teoria e prática. Guerra (2003) defende uma avaliação que analise a ação da escola em

todas as suas dimensões, e não apenas nos resultados dos alunos. Todo o processo avaliativo deve ser desencadeado com grande rigor, qualidade e responsabilidade, no sentido de ser veículo de promoção da melhoria e da mudança dentro da organização escolar.

3.1 Avaliação de Larga Escala

Dentre as reformas educacionais no Brasil realizadas a partir da década de 1990, encontra-se a avaliação externa, ou de larga escala. Trata-se de um período em que o Brasil passou por diversas reformas econômicas e sociais influenciadas pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. Neste período, assistimos ao enxugamento do Estado com as privatizações e as terceirizações de serviços. Na educação, temos a ênfase no ensino fundamental (universalização) e menor atenção ao ensino superior ficando este mais aos cuidados do setor privado.

A avaliação de larga escala, segundo Belloni (2001), é conduzida por sujeitos externos.

Werle (2010) explica que a avaliação de larga escala é sempre externa às instituições escolares avaliadas.

Fernandes (2013, p.16) aponta que a avaliação de larga escala é uma modalidade que objetiva principalmente subsidiar políticas públicas na área educacional, além de ser “um valioso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate.”

Segundo Klein (1995), a avaliação de larga escala tem a finalidade de monitorar sistemas educacionais.

[...] fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas. (KLEIN, 1995, p. 28)

Avaliações de larga escala formam um conjunto de provas e indicadores que medem a qualidade das instituições escolares, permitindo regulação, emancipação ou até mesmo o controle das escolas pelo Estado e, conseqüentemente, a responsabilização das instituições pelos resultados

atingidos. Ou seja, permitem que o Estado controle a educação sem que necessite se responsabilizar pela execução, consequência da descentralização regulamentada pela LDB 9394/1996.

As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

Sobre o papel da avaliação externa, Freitas (2007) afirma que estas permitem o enfraquecimento do Estado executor por meio do fortalecimento de um Estado avaliador. O controle da educação por meio das avaliações externas permite a descentralização administrativa das unidades de ensino.

Segundo Azevedo (2002), na descentralização o processo administrativo é controlado a partir dos resultados, mensurados por meio de indicadores de desempenho, podendo gerar um controle *a posteriori*.

O controle por meio de avaliações externas, segundo Freitas (2007), é realizado pela criação de sistemas de punição e recompensa.

A avaliação em larga escala objetiva, na teoria, a melhoria da qualidade da educação e busca sua democratização com base nos resultados atingidos pelos alunos, através de testes. Esse tipo de avaliação oportuniza índices comparativos de desempenho, que produzem informações para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação. Mas o que se percebe é que elas têm apenas apontado os problemas, não promovendo soluções: “Somente se pode avaliar aquilo que foi desenvolvido, efetivamente, e que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados.” (VIANNA, 2003, p. 11)

Teoricamente, a avaliação externa deveria produzir impacto social:

[...] deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática (SOBRINHO, 2008, p. 194).

Na prática, o crescente interesse pela avaliação dos sistemas educacionais teria como motivação, segundo Freitas (2007, p. 01), o “monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.”

No Brasil, as avaliações em larga escala tomaram maior destaque na segunda metade da década de 1990, quando o governo foi pressionado a medir a ampliação da qualidade da educação.

Conforme Bonamino (2002), no Brasil os primeiros esboços de avaliação externa foram realizados em 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Pública (SAEP), desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Foi a partir de 1992 que a avaliação em larga escala passou a ser de responsabilidade do INEP. No ano de 1993, desenvolveu-se o segundo ciclo do SAEP, com a participação de especialistas em gestão escolar, currículo e docência, convocados pelo INEP para analisar o sistema de avaliação, buscando legitimidade acadêmica e reconhecimento social. Posteriormente, em 1995, o sistema de avaliação assumiu um novo perfil, passou a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), recebendo empréstimos do Banco Central e tendo as operações técnicas terceirizadas.

Werle (2010) aponta que uma das características da avaliação de larga escala brasileira é o papel de agências externas na sua realização.

Castro (2009) afirma que o Brasil tem avançado nos sistemas de avaliação, porém ainda não possui clareza na utilização dos resultados, sendo este um grande desafio das políticas educacionais, já que melhorar a escola, a sala de aula e a formação de professores seriam os principais objetivos do sistema de avaliação em larga escala.

De acordo com Werle (2010), as avaliações em larga escala acontecem periodicamente e se caracterizam como iniciativas a longo e médio prazo. Nessas avaliações, são observados o desempenho dos alunos em suas habilidades de leitura, resolução de problemas e competências cognitivas. Os resultados são vinculados ao SAEB por meio de análise quantitativa e apresentados por região, estado, município, escola, zona urbana ou rural,

escola pública ou privada, níveis de ensino e séries, “possibilitando comparações e o ordenamento na forma de ranking” (WERLE, 2010, p. 25).

Segundo Sobrinho (2004), avaliações externas são utilizadas para que gestores justifiquem ações que incidem sobre a vida das pessoas.

Na vida social legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas (SOBRINHO, 2004, p. 715).

Estas avaliações priorizam os resultados, já que são quantificáveis. Como Sobrinho (2004) aponta acima, essas avaliações podem ser comparadas com estratégias para orientação do mercado, onde qualidade se assemelha à eficiência e produtividade. Os resultados não são contextualizados com a realidade educacional e pouco contribuem para a melhoria dos processos pedagógicos.

Casassus (2009, p. 77) explica que a mercantilização acontece “porque a educação e, particularmente, a avaliação atual, se transformaram num negócio muito lucrativo.” Ou seja, enquanto se pensa que as pontuações dessas provas são indicadores de qualidade, as autoridades continuarão comprando sistemas de provas e fazendo crer que treinando alunos para que respondam estas provas compradas por um valor muito alto, estejam oferecendo uma educação de qualidade.

Werle (2010) explica que, no Brasil, há diversos processos estratégicos de avaliação em foco na educação básica: o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), a Prova Brasil, o ENEM, a Provinha Brasil e a ANA.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) abrange dados da Prova Brasil, do ENEM e do Censo Educacional. O SAEB foi criado em 27 de dezembro de 1994, através da portaria nº. 1.795, de 27.12.1994, com a proposta de coletar dados sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. O SAEB é composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, matriculados nos quintos e

nonos anos do ensino fundamental e do terceiro ano do ensino médio, de maneira amostral. A segunda, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), é a Prova Brasil, censitária, aplicada somente a alunos de quinto e nono anos do ensino fundamental público, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada (BRASIL, 2012d). Segundo dados do INEP, os objetivos do SAEB são:

- * Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- * Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- * Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- * Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- * Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2012).

O ENCCEJA foi instituído pela portaria MEC nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. É aplicado a brasileiros residentes no Brasil e no exterior. Tem por objetivo aferir competências, habilidades e saberes adquiridos em processo escolar, ou extra-escolar, de jovens e adultos que não puderam continuar a estudar em idade própria (BRASIL, 2011). Os objetivos específicos estão assim estabelecidos:

- I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;
- II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB);
- III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I alínea “c” da Lei 9394/96;

IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao ENCCEJA.

V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2012)

A Provinha Brasil é instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que tem por objetivo diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Acontece sempre em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo (BRASIL, 2012).

O ENEM, instituído sob a portaria nº 438, de 28 de maio, visto como “procedimento de avaliação do desempenho do aluno”, tem os seguintes objetivos:

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. (BRASIL, 2012)

A ANA, instituída pela portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização. A estrutura dessa avaliação envolve o uso de instrumentos variados, cujos objetivos são: aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, conforme segue:

i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;

ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;

iii) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2013)

Tem-se ainda o *Programme for International Student Assessment*, que, no Brasil, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse programa é aplicado para estudantes a partir dos 15 anos de idade, iniciando no nono ano do ensino fundamental. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Resolução de Problemas e Ciências, havendo, a cada edição do Programa, maior ênfase em uma dessas áreas

Percebe-se, assim, que o Estado mantém propostas e estratégias de avaliação com viés regulador, controlando as ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, com o declarado objetivo de alcançar a qualidade na educação por meio de metas quantitativas. Para isso, essas avaliações são elaboradas de forma homogênea, não levando em conta o contexto de cada escola, de acordo com sua região e conhecimentos culturais. Casassus (2009, p. 76) explica que “a avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para selecionar e não para incluir.”

Podem as provas nacionais indicar o nível de aprendizagem de alunos que vivem e convivem com diferentes conhecimentos e culturas? As escolas, a partir das avaliações de larga escala, assumem uma autonomia fictícia, pois recaem sobre elas as responsabilidades diante dos resultados, sem que elas tomem parte nas decisões sobre os conteúdos avaliativos. O Estado consegue, dessa forma, escapar das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil.

As diferentes modalidades de avaliação em larga escala praticadas no sistema educacional brasileiro acompanham um discurso de ênfase na qualidade (pressão por informação, entender o problema e orientar soluções), políticas de descentralização (redefinição do papel do Estado e do poder central; reorientação do financiamento e da alocação de recursos), avaliação de produto, resultados e um discurso de atendimento à pressão social (tornar público o desempenho dos sistemas escolares, transparência) (WERLE, 2010, p. 34).

Bonamino (2002) ressalta que há evidências de que o uso de avaliação em larga escala acarreta riscos para o currículo escolar, sendo um deles a prática de ensinar para o teste. Soligo (2010) complementa explicando que,

há a necessidade de reflexão e problematização se seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de rankings dos melhores e piores, sem considerar as especificidades das múltiplas realidades educacionais do país.(SOLIGO, 2010, p. 132-133)

Sabe-se que, geralmente, nas escolas públicas, os professores possuem certa autonomia em relação à interpretação de programas e também sobre sua metodologia. Dessa forma, há de se considerar que os ensinamentos carregam consigo grande parte da cultura, das convicções, da realidade vivida e da formação do profissional que atua frente à sua turma.

Há de se considerar que tanto as políticas educacionais, quanto as avaliações de larga escala, precisam assumir um caráter mais compromissado, precisam ser discutidas com seriedade para que metas e ações possam ser traçadas de forma local, regional, nacional e internacional. É preciso manter uma reflexão clara a respeito da implantação desse caráter competitivo que as avaliações de larga escala acabam promovendo. Essa consequência aumenta ainda mais a desigualdade social, excluindo alunos, escolas e professores que perdem sua autonomia e iniciam um trabalho voltado apenas para o controle e eficácia, se preocupando só com metas quantitativas.

No próximo tópico, será feita a descrição da prova analisada neste trabalho, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), área de linguagem. O pensamento de Gramsci (1926/2004) encontra-se inserido como matriz teórica desta pesquisa, pois seus apontamentos podem facilmente ser discutidos e observados nos dias atuais. O autor critica a escola que tem como base o funcionamento do processo produtivo no modelo capitalista. Mesmo tendo vivido na Itália e no século passado, o autor traz problemáticas da educação que muito se assemelham ao que se vivencia no século XXI. O autor critica a escola que reproduz o modelo produtivo industrial. A teoria de Gramsci sobre a educação pode servir para aclarar alguns problemas polêmicos, que hoje gravitam em torno da questão sobre quais são as práticas e métodos

educativos mais adequados para uma democracia na época da globalização. Segundo apontamentos de Gramsci, o sistema educativo de sua época servia para perpetuar a separação entre intelectuais e povo. Coincidência ou não, o Estado atual age mascaradamente desta mesma forma, ao manter um sistema público de ensino centralizado na avaliação com objetivos de formar para o trabalho e, com isso se desresponsabilizar da execução da educação.

Ainda como análise de conjuntura, no Brasil de hoje o cenário atual nos apresenta um governo de coalizão fundamentado nos princípios da nova social democracia (NEVES, 2005) que, almejando um melhor posicionamento no ranqueamento do capitalismo internacional, se reconstrói no sentido de melhorar as condições de competitividade, tanto do nosso mercado interno, quanto da inserção de nossa indústria nos novos espaços criados com os movimentos da globalização.

Na visão de Gramsci (1926/2004), a atitude crítica e a busca de soluções viáveis frente aos problemas são inerentes à atividade intelectual. O verdadeiro intelectual não pode ser concebido como um pesquisador desinteressado, mas encontra-se inserido numa realidade “como construtor, organizador, persuasor permanente” (GRAMSCI, 2004, p.53).

Por si, as políticas de avaliações em larga escala sinalizam para uma preocupação com os resultados e não com os processos educacionais uma vez que “[...] o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, e estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores.” (WERLE, 2010, p. 24)

Uma das maiores críticas incide sobre o fato de que a autonomia das escolas, tão discutida em anos anteriores, acaba por ser substituída pela responsabilização dos profissionais da educação por resultados estipulados externamente que, além de mensuráveis, desconsideram as especificidades das diferentes realidades. A naturalidade com que foram incorporadas as avaliações em larga escala no cotidiano escolar contribuiu para que elas se tornassem rotineiras e obrigatórias, desvinculadas de um processo reflexivo. No entanto, compartilhamos da ideia contrária de que falar sobre a qualidade é bastante complexo, principalmente porque vários são os fatores – de natureza subjetiva e também política – que influenciam no processo de aprendizagem.

De toda a complexidade do processo de avaliação, o mais preocupante é o que e como a escola trabalha com os dados produzidos. De modo geral, temos a construção de rankings, com os dados das avaliações (padronizadas) em larga escala que acabam por mensurar a qualidade dos estabelecimentos escolares. Junto aos rankings, a questão da meritocracia fundamentada nos resultados das avaliações em larga escala e a midiática dos resultados acabam por naturalizar as avaliações em larga escala e a busca por resultados (índices, números), que são estabelecidos externamente às instituições escolares.

3.2 Matriz de Referência em Linguagem da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Para a elaboração das avaliações em larga escala, o INEP utiliza matrizes de referência para cada avaliação. Segundo o INEP (2012, p. 15) “a aprendizagem não pode ser medida de maneira direta, necessita-se identificar, por meio de um construto e das teorias que o sustentam, as características relacionadas à aprendizagem que sejam diretamente perceptíveis.”

Para o INEP (2012) as matrizes oportunizam a análise de informações do desempenho dos alunos, pois geram informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado.

a matriz de referência se constitui como um recorte de determinada realidade. Em outras palavras, a escolha dos saberes e eixos analisados deriva de opções com embasamento técnico, político e pedagógico. Esse recorte é justificado tanto pelas limitações dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado construto. (INEP, 2012)

As matrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização em Língua Portuguesa foram elaboradas a partir das contribuições de diferentes pesquisadores e especialistas no campo da alfabetização e do letramento, de várias universidades, bem como de representantes de diversas instituições do governo e da sociedade civil, tais como Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes

Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Secretarias de Educação, dentre outras. O processo de elaboração teve como base diferentes documentos oficiais, principalmente o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem” e os cadernos de formação produzidos no âmbito do Pnaic. A ANA visa avaliar o cumprimento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que tem o objetivo de que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do terceiro ano do ensino fundamental. O quadro abaixo foi retirado das Matrizes de Referência da ANA (INEP, 2013, p. 17), para mostrar o que é avaliado nesta prova.

EIXO ESTRUTURANTE: LEITURA		
H A B I L I D A D E S	H1	Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2	Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3	Reconhecer a finalidade do texto
	H4	Localizar informações explícitas em textos
	H5	Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H5	Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7	Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal

H8	Identificar o assunto de um texto
H9	Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
EIXO ESTRUTURANTE: ESCRITA	
H10	Grafar palavras com correspondências regulares diretas
H11	Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.
H12	Produzir um texto a partir de uma situação dada

No recorte da Matriz de Referência da ANA, observa-se que é avaliado somente a alfabetização, e não o letramento, que, segundo Soares (2004), é mais que alfabetizar. Letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. A autora afirma que não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever.

Soares (2004) explica que há distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo. Ou seja, os bancos escolares precisam atender às necessidades dos alunos, tornando-os letrados, e não apenas alfabetizados.

3.3 Matriz de Referência em Linguagem da Prova Brasil

A Prova Brasil faz parte do IDEB e é aplicada a cada dois anos. Nos anos em que as provas são realizadas, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas

de quinto e nono anos do ensino fundamental, recebem os cadernos Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores. Os cadernos trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de itens (questões) sobre língua portuguesa e matemática a serem avaliadas. O texto abaixo apresenta as Matrizes de Referência que foram retiradas dos cadernos distribuídos pelo MEC e indica o que é avaliado na Prova Brasil, realizada com alunos do quinto ano do ensino fundamental:

LÍNGUA PORTUGUESA

Tópico I - Localizar informações explícitas do texto

D3 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

D4 Inferir uma informação implícita em um texto

D6 Identificar o tema de um texto

D11 Distinguir um fato da opinião relativa desse fato

Tópico II - Implicações do suporte, do gênero, e/ou do enunciado na compreensão de texto

D5 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc)

D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Tópico III - Relação entre textos

D15 Reconhecer diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido

Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto

D7 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa

D8 Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto

D12 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc

Tópico V - Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

Tópico VI - Variação Linguística

D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto diferentes formas de tratar a informação na comparação de textos.

(INEP, MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVA BRASIL QUINTO ANO)

As provas avaliam habilidades básicas de leitura e escrita, mas não a produção de texto, apenas de frases. Em função disso, André e Galvão (2015), alertam que a avaliação de larga escala pode levar a maximizar índices de alfabetização por meio de minimização do conceito de leitura e escrita. Na aplicação do simulado da Prova Brasil do quinto ano buscou-se, neste trabalho, realizar questões de escrita, visando observar como escrevem os alunos de um município com alto índice nas avaliações de larga escala nos primeiros anos do ensino fundamental, porém baixo nos anos finais do ensino fundamental. Respeitando as Matrizes de Referência, foram incluídas as seguintes questões para avaliar escrita: escrever uma lista de compras para o planejamento de um piquenique, escrever qual é a moral de uma fábula, escrever um anúncio de jornal doando um gatinho e escrever um anúncio de emprego.

A questão que se coloca, neste trabalho, é se a boa avaliação no IDEB significa a inexistência de alunos, na escola, que não tenham adquirido habilidades básicas de leitura e escrita. O próximo capítulo tratará do método adotado para responder a essa questão.

4 ANÁLISE QUALITATIVA DAS NOTAS NA AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO E NA PROVA BRASIL

Neste capítulo é apresentado o método que serviu de orientação para a pesquisa e os resultados obtidos.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 155), a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.”

Com a finalidade de buscar respostas ao problema dessa pesquisa, cujo enfoque é verificar se a média alcançada em avaliações de larga escala condiz com a realidade escolar, foi necessário um conjunto de procedimentos. Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa quali-quantitativa.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Segundo Moreira (2011), a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa se opõem ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, na qual o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus princípios e concepções de homem e mundo contaminem a pesquisa. Já os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Dessa forma, o método proposto para a execução deste estudo envolveu a elaboração e aplicação de uma prova baseada na matriz de referência das avaliações em larga escala em 2015 e 2016, com base nas matrizes das provas daqueles anos. Os resultados das avaliações foram quantificados, porém com o objetivo de verificar se há não aprendizagem em uma média alta no IDEB, como o caso de Foz do Iguaçu.

Após, foi feita uma avaliação com base na Prova Brasil, aplicada no sexto ano do ensino fundamental.

Escola com bons índices de avaliação indica ausência de alunos com baixo desempenho em leitura? Indica, ainda, igualdade de aprendizagem? Na escola com boa média há uma distância grande entre alunos com bom desempenho em um teste e alunos com baixo desempenho em um teste? A boa média de uma escola é a expressão da aquisição igualitária de desempenhos de alunos no teste? Para responder a estas questões, foi aplicada uma prova com base nas Matrizes de Referência da ANA em alunos do terceiro ano de uma escola municipal de Foz do Iguaçu (ANEXO 2) e uma prova com base nas Matrizes de Referência da Prova Brasil para o quinto ano, nos alunos do sexto ano de uma escola estadual de Foz do Iguaçu (ANEXO 3).

O objetivo dessa aplicação foi testar a hipótese de que a média esconde os alunos com baixo desempenho em leitura. Além disso, partiu-se da hipótese de que a nota mais atingida pelos alunos, ou seja, a moda, pode não corresponder à média de desempenho.

Segundo Moreira (2011), a moda e a mediana são, assim como a média, medidas de tendência central de um conjunto de dados. São chamadas também de medidas de posição, pois servem para "resumir", em poucas informações, as características de um conjunto de dados. A média engloba todos os dados somados e divididos. Ou seja, todas as notas dos alunos na prova, somadas e divididas pelo número de alunos participantes. As avaliações em larga escala expressam o resultado das médias dos alunos. A moda é o resultado mais frequente, ou seja, a nota mais atingida pelos alunos na prova.

Buscou-se, para a interpretação dos dados obtidos, realizar um estudo de estatística descritiva. Para isso, além das medidas de tendência central, que são a média aritmética e a moda, foi feito o cálculo da dispersão, ou variabilidade.

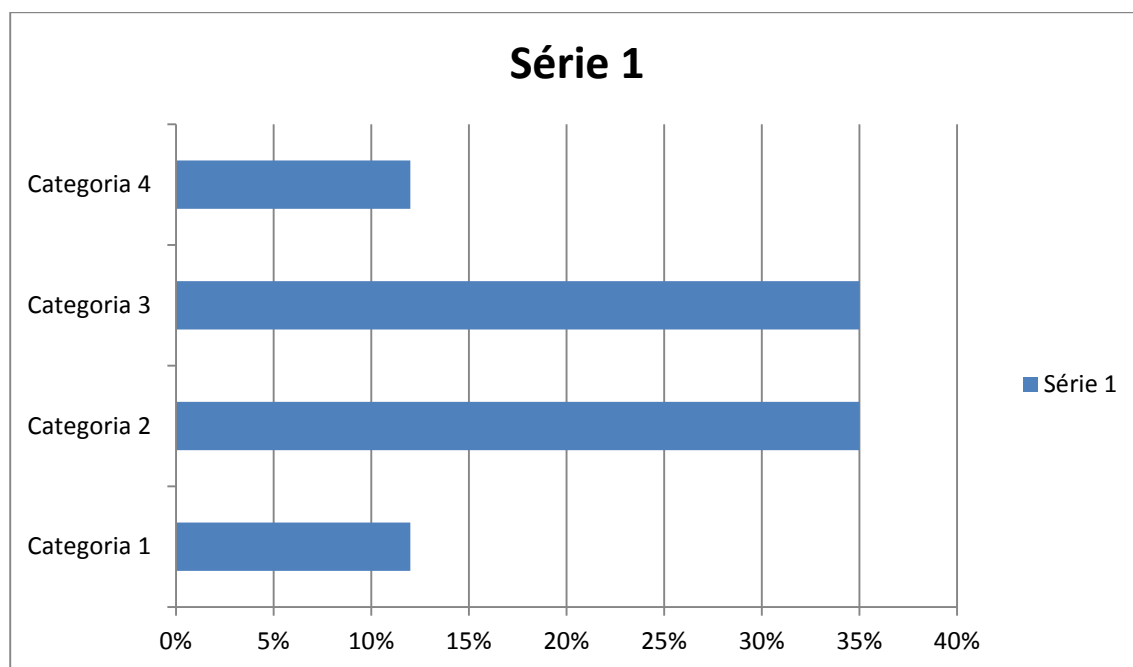
Assim, no grupo de notas 0,1,2,3,4,5,6,7, se a média é 7, significa que este é o resultado obtido somando a nota de cada aluno e dividindo pelo número de alunos que fez a prova. A mediana é a nota imediatamente abaixo da média obtida. Se a média foi 7, a mediana é 6. A moda, por sua vez, é a nota obtida pelo maior número de alunos, que pode corresponder à média ou não.

Outra importante medida que pode ajudar a entender o problema investigado, é a variabilidade, também conhecida como medida de dispersão. Segundo Motta e Wagner (2003), para compreender a dispersão dos valores individuais ao redor da média é preciso antes calcular o Desvio Padrão, que é a distância média da média. Para obter o desvio padrão (s), é preciso tirar a raiz, realizando o seguinte cálculo: o somatório (\sum) de cada valor do conjunto de dados (x), menos a média de todos os valores (x') ao quadrado, dividido pelo número de valores de conjunto de dados menos 1, conforme fórmula abaixo:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x-x')^2}{n-1}}$$

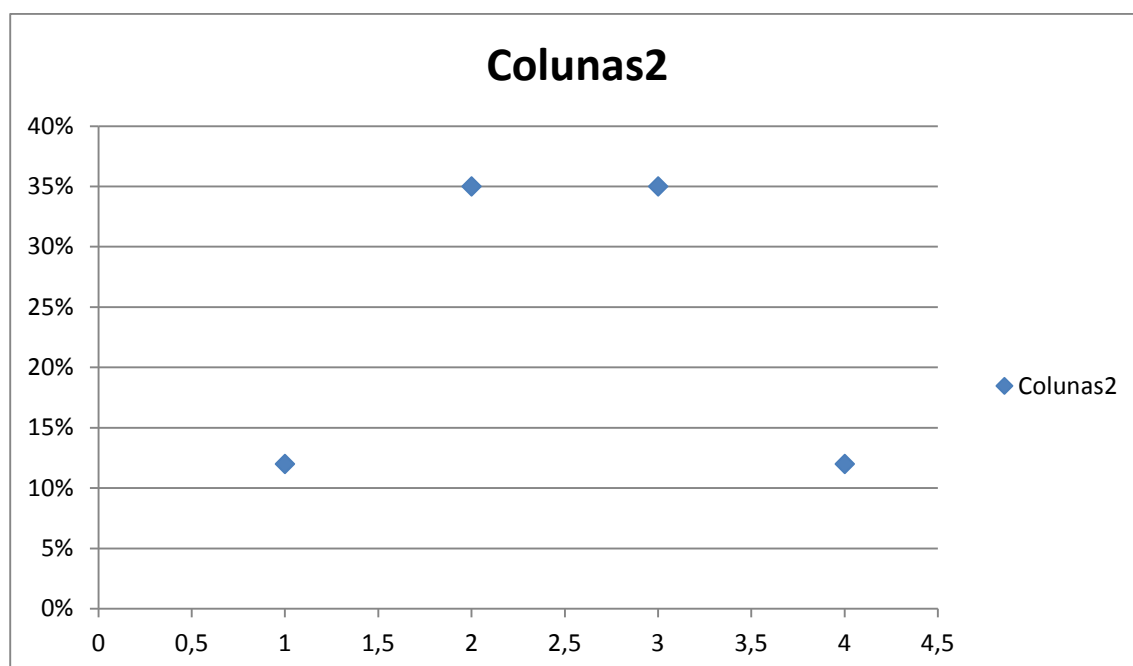
O desvio padrão indica os limites prováveis onde se situam certas proporções dos dados obtidos. Em uma estatística de curva normal, ou seja, com pouca dispersão, cerca de 68% dos dados se situarão no que estiver situado entre a média menos um desvio padrão e média mais um desvio padrão, ou seja: $x' \pm s$. Outros 95% dos dados obtidos estarão entre $x' \pm 2s$ e, 99% das notas, entre $x' \pm 3s$. Quando isso não se verifica, indica-se que os dados obtidos estão dispersos em relação à média. Um gráfico de curva normal segue o desenho padrão conforme simulação abaixo, com base nos postulados dos autores:

GRÁFICO 1 - SIMULAÇÃO CURVA NORMAL



A dispersão apresenta uma curva normal, conforme a simulação abaixo:

GRÁFICO 2 – SIMULAÇÃO GRÁFICO DE DISPERSÃO DE CURVA NORMAL



Assim, foi feito o cálculo da média, da moda, da mediana e do desvio padrão, a fim de fazer a análise qualitativa das notas. O cálculo do desvio padrão foi realizado utilizando uma calculadora online⁵, por tratar-se de grande número de dados.

4.1 O Contexto da Pesquisa

Aqui se pretendeu delimitar o local da pesquisa. Para Gil (1999, p. 99), o universo ou a população “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.” De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 223) “a delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns”.

Em 2015, a pesquisa teve início em Foz do Iguaçu, município brasileiro sétimo mais populoso do estado do Paraná, com 263.782 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de agosto de 2015. Integra uma área urbana com mais de 700 mil habitantes, constituída também por Ciudad del Este, no Paraguai, e Puerto Iguazú, na Argentina, países com os quais faz fronteira. Iguaçu é topônimo indígena, podendo ser decomposto originalmente em Y (água) e guazú (grande), ocorrendo, por acréscimo de uma vogal, a atual denominação. Seus moradores são designados usualmente pelo gentílico iguaçuenses.

A rede pública de ensino de Foz do Iguaçu tem 51 escolas municipais, que atendem do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, e 35 escolas estaduais, que atendem do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio.

As escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu se destacam pelo alto índice do IDEB, acima da média nacional e das metas projetadas pelo INEP. O mesmo não ocorre com a rede estadual de ensino do município, conforme se pode verificar na tabela abaixo, que compara a média nacional com a média das escolas municipais e estaduais de Foz do Iguaçu, nas três últimas edições das avaliações.

⁵<http://pt.numberempire.com/statisticscalculator.php>

TABELA 1 – MÉDIAS NO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – INEP

IDEB	Municipais			Estaduais		
	1º ao 5º anos			6º ao 9 anos		
ANO	2011	2013	2015	2011	2013	2015
Brasil	4,7	4,9	5,3	3,9	4,0	4,2
Foz do Iguaçu	7,0	7,3	7,1	3,8	4,1	4,2
Médias projetadas para Foz do Iguaçu	5,0	5,3	5,5	3,7	4,1	4,5
Médias projetadas para o Brasil	4,2	4,5	4,8	3,8	4,2	4,5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁶

Em 2015, e posteriormente em 2016, uma prova com base na ANA foi realizada em uma escola municipal que atende do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e cujo IDEB foi acima de 7 nos anos de 2013 e 2015 nos anos iniciais do ensino fundamental. A estrutura Física da escola está em bom estado, pois pequenos reparos e manutenções são feitos periodicamente, com recursos que a própria escola adquire por meio de festas e rifas.

A estrutura pedagógica está bem organizada, contendo grande variedade de materiais pedagógicos à disposição de professores. A supervisão e direção buscam constantemente atualizar o acervo, em comum acordo com demais funcionários.

A escola atende à comunidade do próprio bairro e dos bairros vizinhos em dois turnos: manhã das 7h 30min às 11h 30min e à tarde das 13h 30min às 17h e 30min, com intervalo de 15min em cada turno para o recreio. Mantém sua organização curricular em regime seriado, privilegiando a continuidade da

⁶<http://ideb.inep.gov.br/> Acesso em 10/03/2017

trajetória, experiências, processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Em 2016 aconteceu também a aplicação da prova com base na Prova Brasil, realizada em duas turmas de 40 alunos de uma escola estadual de Foz do Iguaçu, que atende do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. O objetivo foi verificar se a boa avaliação expressa na rede municipal significa alunos bem preparados nos anos finais do ensino fundamental. A escola onde a pesquisa foi feita se situa no centro de Foz do Iguaçu e atende cerca de 400 alunos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A média no IDEB, no ano de 2015, ficou abaixo da projeção e abaixo da média nacional.

4.2 Aplicação das Provas em 2015 e 2016 - ANA

Buscando respostas às questões desta pesquisa, em 2015 foi aplicada uma prova de língua portuguesa aos 202 alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola cuja nota no IDEB no ano de 2013 foi acima de 7,0. A prova, aplicada em todos os alunos de uma escola pública, foi elaborada de acordo com as Matrizes de Referência da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A prova foi aplicada no mesmo ano em que ocorreu a ANA, no 3º ano do ensino fundamental. Apesar de a ANA ser de matemática e língua portuguesa, optou-se, neste trabalho, por realizar apenas a prova de língua portuguesa.

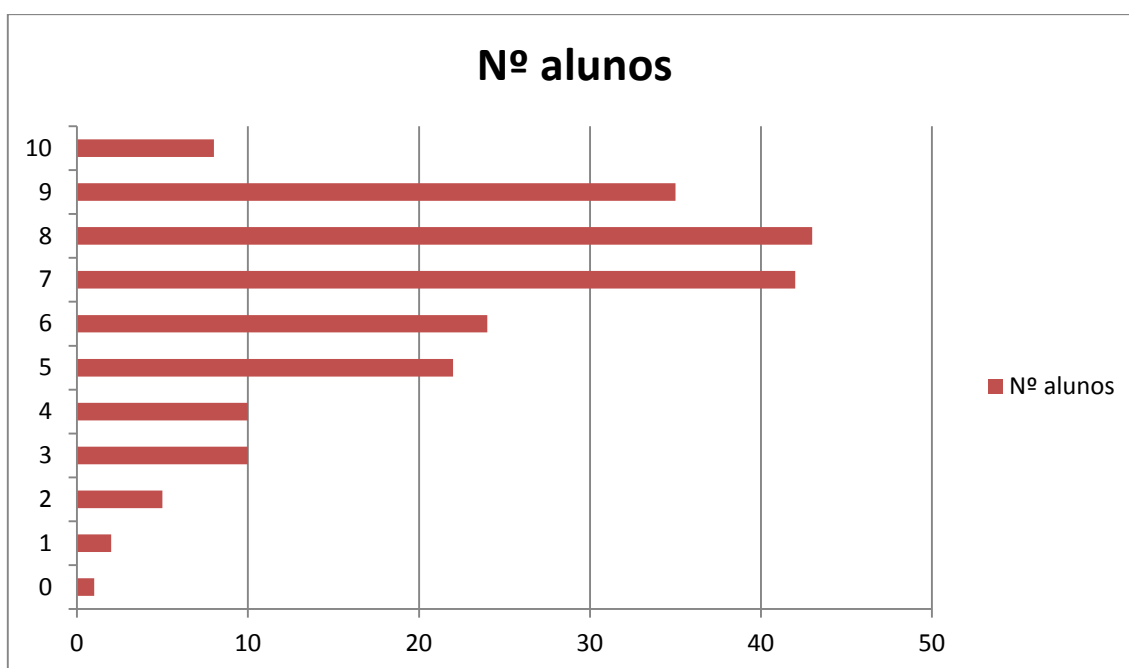
A pesquisa foi realizada em 8 turmas. A prova valeu nota de 0 a 10. O resultado foi analisado por turma e no geral. Em relação ao resultado geral, foram extraídas as seguintes conclusões:

TABELA 2 –RESULTADOS POR TURMA E GERAL NO SIMULADO ANA EM 2015

T/N→ ↓	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M
A 27			1	1	2	3	3	3	7	7		7,6
B 24	1		1	1	1	2	2	5	6	4	1	6,7
C 25				3		3	4	6	6	2	1	6,4
D 24				1	3	1	3	3	4	6	3	7,3
E 28		1		1	1	1	4	7	6	5	2	7,2
F 24		1	1	1	2	2	4	5	4	4		6,3
G 27			2			6	1	5	7	5	1	6,9
H 23				2	1	4	3	8	3	2		6,4
TOTAL 202	1	2	5	10	10	22	24	42	43	35	8	6,85

*Pesquisa realizada com 8 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

GRÁFICO 2 – NÚMERO DE ALUNOS POR NOTANO SIMULADO ANA 2015



*Pesquisa realizada com 8 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

TABELA 3 – RESUMO DOS DADOS DO SIMULADO ANA 2015

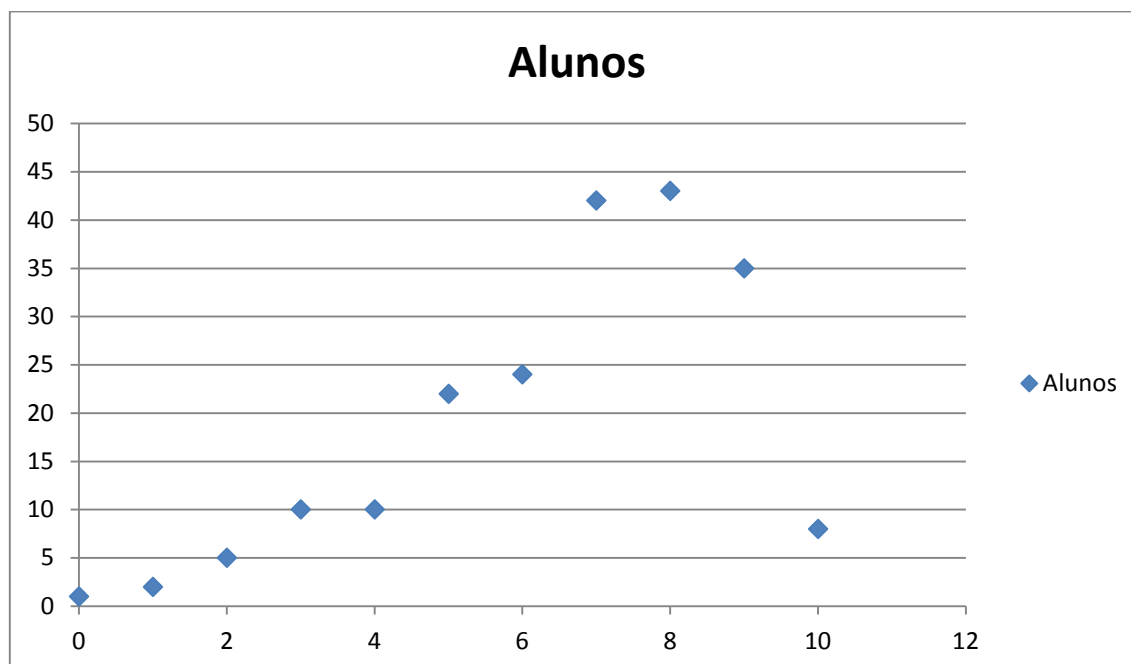
Média	6,85 arredondado para 7 para o cálculo de dispersão
Desvio Padrão	2,060014, arredondado para 2 para o cálculo de dispersão
Mediana	6
Nota mínima	0
Nota máxima	10
Moda	8

*Pesquisa realizada com 8 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

TABELA 4 – ANÁLISE DA DISPERSÃO NO SIMULADO ANA 2015

CURVA NORMAL	
$x' \pm s$	$x' \pm 2s$
68%	95%
DADOS OBTIDOS	
5,6,7,8, 9	3,4,5,6,7,8,9,10
166	194
82,17%	96%

GRÁFICO 3 – DISPERSÃO NO SIMULADO ANA 2015



*Pesquisa realizada com 8 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

Percebe-se, portanto, que na aplicação da Prova 1 não há concentração de dados em torno das medidas centrais, média, mediana e moda. Isso indica que há uma variedade de notas, número grande de alunos com nota muito abaixo ou muito acima da média e grande variação entre média e escores mais altos e mais baixos. Ou seja, apesar da diferença de apenas um ponto entre média e moda, há desigualdade na aprendizagem.

- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota abaixo da média (<7): 74, equivalendo a 36,5 %;
- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota igual e acima da média obtida (≥ 7): 128, equivalendo a 63,4%;
- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota igual à moda(=8): 43, equivalendo a 21,3%.

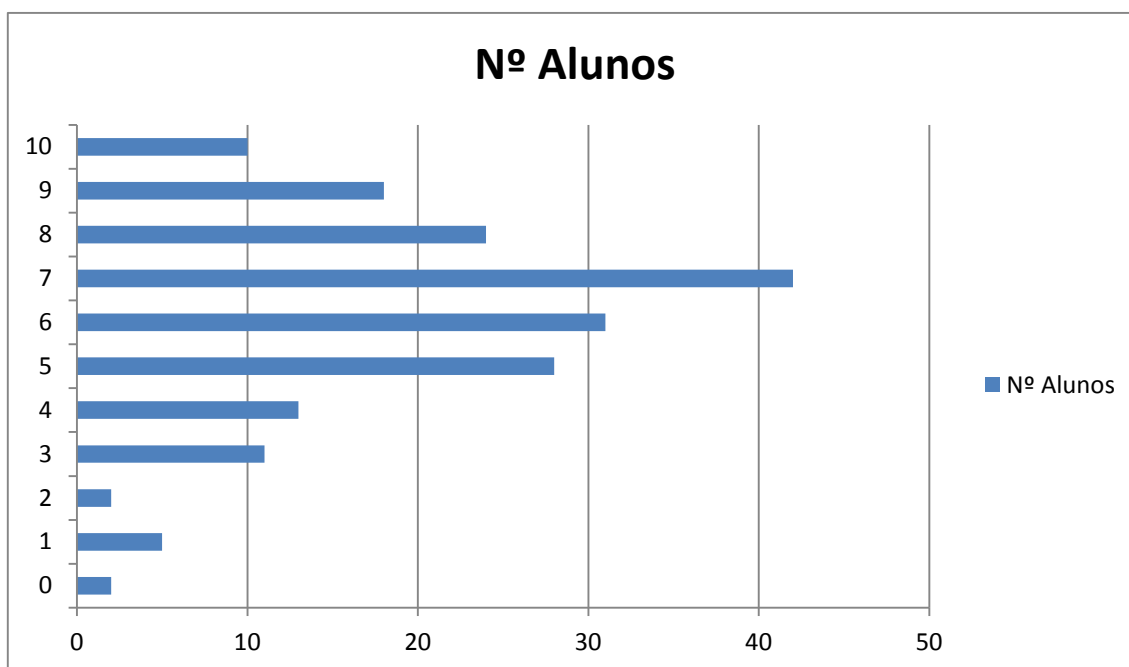
Em 2016, novamente foi aplicada uma prova de língua portuguesa, na mesma escola, com 179 alunos inseridos em 6 turmas de terceiro ano do ensino fundamental, contendo 30 alunos em cada turma e uma com 29.

TABELA 5 –RESULTADOS POR TURMA E GERAL NO SIMULADO ANA EM 2016

T/N→ ↓	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	M
A 30		2		3		8	10	5	2			5,4
B 30	1			2	4	4	5	5	4	5		5,9
C 30			1	1	1	3	4	9	6	4	1	6,83
D 29	1	2		3	5	8	5	5				5,37
E 30		1	1	1	2	2	5	7	6	5		6,53
F 30				1	1	3	2	11	6	4	1	6,8
TOTAL 179	2	5	2	11	13	28	31	42	24	18	2	6,12

*Pesquisa realizada com 6 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

GRÁFICO 4 – NÚMERO DE ALUNOS POR NOTANO SIMULADO ANA 2016



*Pesquisa realizada com 6 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

TABELA 6 – RESUMO DOS DADOS DO SIMULADO ANA 2016

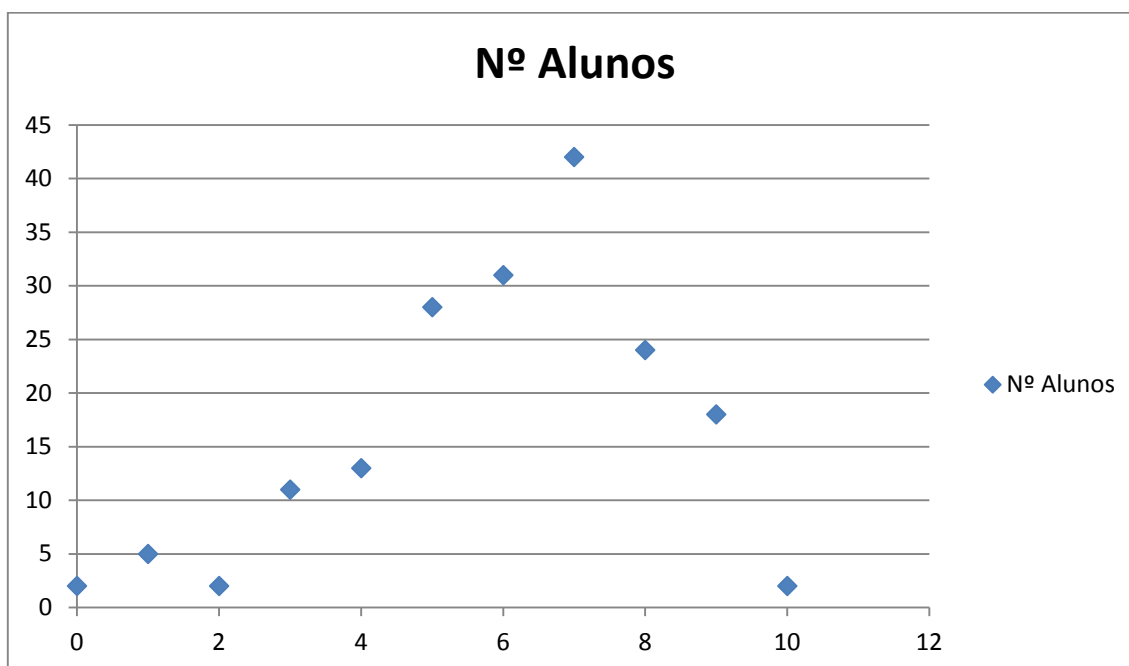
Média	6,12, arredondado para 6 para cálculo da dispersão
Desvio Padrão	2,041591, arredondado para 2 para cálculo de dispersão
Mediana	5
Nota mínima	0
Nota Máxima	10
Moda	7

*Pesquisa realizada com 6 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

TABELA 7 - ANÁLISE DA DISPERSÃO NO SIMULADO ANA 2016

CURVA NORMAL	
$x' \pm s$	$x' \pm 2s$
68%	95%
DADOS OBTIDOS	
4,5,6,7,8	2,3,4,5,6,7,8,9,10
138	179
77,09%	95,53%

GRÁFICO 5 - DISPERSÃO NO SIMULADO ANA 2016



*Pesquisa realizada com 6 turmas de 3º. Ano do Ensino Fundamental

Nos dados obtidos com a prova 2 também ocorreu variedade de notas, indicando desigualdade de aprendizagem.

- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota abaixo da média (<6): 61, equivalendo a 34%;
- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota igual e acima da média obtida (≥ 6): 117, equivalendo a 65,4%;
- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota igual à moda (=7): 42, equivalendo a 23,5%.

As informações obtidas a partir da pesquisa permitem concluir que avaliações em larga escala, ao definirem média de desempenho, não caracterizam o estado da aprendizagem dos alunos. Há alunos com escore zero, ou seja, que não podem ser considerados alfabetizados, no terceiro ano do ensino fundamental, a despeito de uma média alta no IDEB e na reaplicação da prova realizada. Além disso, a prova ANA não avalia escrita de textos, apenas de frases. Ou seja, mesmo os altos escores, não indicam totalidade de

alunos com pleno desenvolvimento da leitura e da escrita após três anos do processo de escolarização.

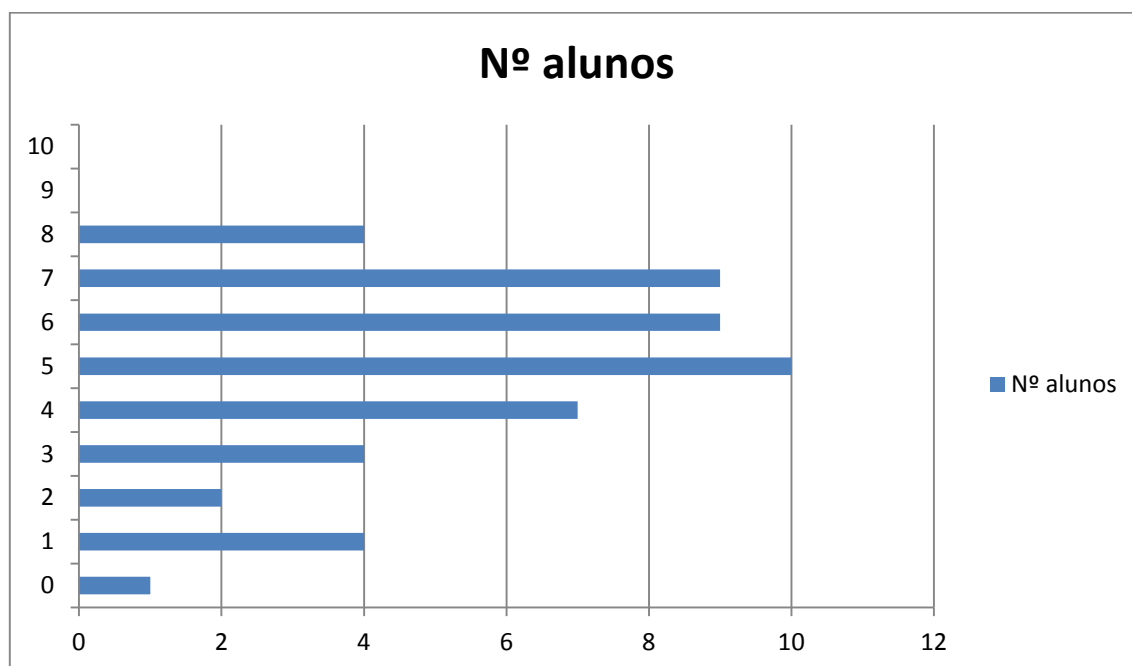
4.3 Aplicação das provas em 2017 – Prova Brasil

Foi aplicada a prova ao sexto ano de uma escola estadual, com objetivo de avaliar também se há igualdade de aprendizagem e se os bons resultados se repetem. Entretanto, a prova foi realizada com base nas matrizes de referência da Prova Brasil, incluindo algumas atividades de escrita. A prova foi aplicada nas duas turmas do sexto ano de uma mesma escola, mas o resultado não foi separado por turma. A pesquisa no sexto ano envolveu 50 alunos.

TABELA 8 - RESULTADOS POR TURMA E GERAL NO SIMULADO PROVA BRASIL

T/N→ ↓	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Número Alunos	1	4	2	4	7	10	9	9	4	0	0
50	Média 4,95										

GRÁFICO 6 - NÚMERO DE ALUNOS POR NOTA NO SIMULADO PROVA BRASIL



*Pesquisa realizada com 2 turmas de 6º. Ano do Ensino Fundamental

TABELA 9 –RESUMO DE DADOS DO SIMULADO PROVA BRASIL

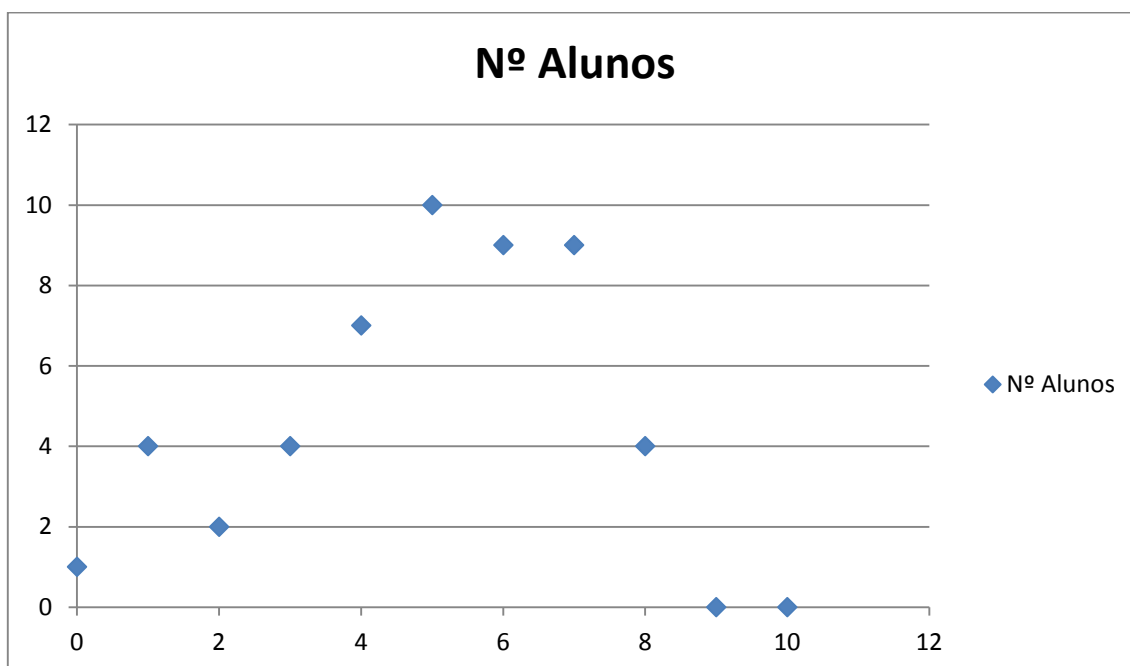
Média	4,94, arredondado para 5 para cálculo da dispersão
Desvio Padrão	2,053387, arredondado para 2 para cálculo de dispersão
Mediana	5
Nota mínima	0
Nota Máxima	8
Moda	5

*Pesquisa realizada com 2 turmas de 6º. Ano do Ensino Fundamental

TABELA 10 - ANÁLISE DA DISPERSÃO NO SIMULADO PROVA BRASIL

CURVA NORMAL	
$x' \pm s$	$x' \pm 2s$
68%	95%
DADOS OBTIDOS	
3,4,5,6,7	1,2,3,4,5,6,7,8,9
39	49
78%	98%

GRÁFICO 7 – DISPERSÃO NO SIMULADO PROVA BRASIL



*Pesquisa realizada com 2 turmas de 6º. Ano do Ensino Fundamental

Na aplicação da prova 3 foi possível perceber diminuição da média em relação à ANA. A nota média foi mais baixa do que das duas provas realizadas no terceiro ano, sendo 5.

- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota abaixo da média (<5): 18, equivalendo a 36%;
- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota igual e acima da média obtida (≥ 5): 32, equivalendo a 64%;
- Porcentagem de alunos em relação ao total que obtiveram nota igual à moda (=5): 10, equivalendo a 20%.

Além disso, foi realizado o cálculo do número de erros por aluno nas questões de leitura e na escrita. Foi possível concluir que a escrita ortográfica concentra a maior parte dos erros, pois 100% dos 50 alunos avaliados cometeram erros de ortografia.

TABELA 11 –NÚMERO DE ERROS POR QUESTÃO NO SIMULADO PROVA BRASIL

Habilidades avaliadas	Número de alunos que cometeram erros	%
Interpretação de Moral de Fábula	36	72
Interpretação de Indício de Humor em História em Quadrinhos	5	10
Escrita de Anúncio	15	30
Ortografia	50	100

Verifica-se, assim, que os resultados das avaliações de larga escala não indicam o real estado de aprendizagem dos alunos. Escondem as não aprendizagens expressas pelas notas entre 0 e 5, bem como a desigualdade na aprendizagem, divulgando, ao público leigo, falsa noção do que de fato ocorre na sala de aula em termos de aprendizagem dos alunos, como, por exemplo, a grande incidência de erros de ortografia apresentada por alunos de sexto ano do ensino fundamental.

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem é tema central no processo educativo e não é um assunto novo, pois está instituída há muito tempo. No entanto, vem sendo mudada em consequência das transformações políticas e

econômicas, uma vez que a educação está atrelada ao desenvolvimento do país. Por isso, a partir dos anos de 1990, a avaliação ganhou novas formas através de uma avaliação educacional externa, por meio de testes padronizados aplicados a alunos de anos específicos, objetivando a obtenção de informações sobre o desempenho das escolas.

Vale ressaltar que um teste interno, conduzido por professor regente, tem características diferentes de um teste externo. O teste interno, sendo um evento único e independente, é aplicado a partir de objetivos cognitivos que incidem sobre o futuro imediato dos alunos. Por sua vez, o teste externo faz parte de um conjunto de instrumentos utilizados em um levantamento periódico de informações, objetivando a captação da evolução do quadro educacional.

Na teoria, os testes fornecem dados que devem ser transformados em informações que possibilitem a compreensão do processo como um todo e sugerem alternativas e estratégias. No entanto, na prática isso não acontece. Os resultados desses testes, realizados no quinto ano do ensino fundamental, só são apresentados um ano após a aplicação. Ou seja, os alunos nem estão mais naquela turma e nem mesmo na escola onde o teste foi aplicado, uma vez que, até o quinto ano, o ensino é municipal e, a partir do sexto ano, é estadual. Os resultados ficam soltos e a avaliação não atinge o objetivo principal, que seria fornecer estratégias para a melhoria na qualidade e no desempenho dos alunos.

Segundo Apple (2002), investigações sobre o rol social, ideológico e econômico do aparelho educacional, mostram que a educação, hoje, colabora para o processo de acumulação, ao criar algumas condições necessárias para recriar uma economia geradora de desigualdades. Torna-se, assim, agente de legitimação, pois constitui parte importante de uma complexa estrutura mediante a qual se legitimam e se recriam grupos sociais mantendo e construindo continuamente ideologias sociais e culturais. Com isso a escola contribui para o modo de produção, distribuição e consumo, para o controle e a divisão do trabalho, para inovações comunicativas e técnicas com a finalidade de incrementar ou manter a participação em um determinado mercado ou, ainda, de aumentar as margens da ganância e o controle cultural. As escolas, portanto, são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante, dotadas e transmissoras de normas, valores, disposições e

dada cultura, que contribuem para a hegemonia ideológica dos grupos dominantes. As escolas que preservam os interesses das classes dominantes compõem o conjunto do que Apple denomina de “escolas inaceitáveis”: Na perspectiva de Apple, a hegemonia não pode ser alcançada apenas por práticas discursivas ou por uma posição de guerra. Diferentemente situadas, em sua luta para construir alianças ganhando as massas, direita e esquerda não estão apenas engajadas no que para Gramsci (1987) seria uma guerra de posições, mas também numa guerra de estratégias, manobras. Hegemonia ideológica não significa a completa resignação das classes subordinadas às classes dominantes. A hegemonia é sempre incompleta e está localizada dentro da luta de classes, de modo que a posição da classe dominante como cultura hegemônica não é mantida sem confronto e sem ao menos uma adesão mínima às demandas e necessidades das classes populares. As classes populares demandam por educação e são atendidas. No entanto, a educação que recebem é controlada pelo poder hegemônico.

Em suma, o Estado atua de forma representativa, assim como os regimes representativos se pautam em decisões aparentemente coletivas. Mas, na verdade, a decisão está nas mãos de quem ocupa o maior poder. Pode-se inferir que na escola acontece dessa forma, pois num sistema de avaliação de larga escala, as decisões não partem dos profissionais e nem ao menos dos países, e sim de organismos internacionais que defendem os interesses do mercado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para entender se há baixos desempenhos de aprendizagem em escolas de um município com boa nota em avaliação de larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental, foram feitos simulados de provas.

Por dois anos seguidos, em uma mesma escola municipal, foi realizado um simulado da ANA nos terceiros anos do ensino fundamental. Em 2015 foram avaliados 202 alunos. A média obtida foi 7 e a moda foi 8. Observou-se que um aluno tirou 0 na prova, indicando não ter adquirido a leitura. Dos 202 alunos avaliados, 36,5% pontuaram abaixo da média 7, correspondendo a 74 alunos. No ano de 2016 foram avaliados 179 alunos. A média obtida foi 6 e a moda 7. Dois alunos tiraram 0 na prova, indicando não aquisição da leitura, mesmo estando matriculados no terceiro ano do ensino fundamental. Dentre os alunos avaliados, 34% ficaram com nota inferior à média 6. A ANA não avalia escrita de textos, apenas leitura. Isso mostra que a prova avalia a alfabetização, e não o letramento dos alunos.

Para buscar a avaliação do letramento, foi aplicado um simulado da Prova Brasil nos alunos do sexto ano do ensino fundamental de uma escola estadual. Embora o simulado tenha sido realizado em acordo com as matrizes de referência da Prova Brasil, que não avalia escrita, foram inseridas questões de escrita, visando avaliar o letramento dos alunos. Foram avaliados 50 alunos. A média atingida foi 5, correspondendo à moda, que também foi 5. Dentre os avaliados, 18 ficaram abaixo da média 5, correspondendo a 36%. A nota mais alta obtida foi 8, atingida por 4 alunos. A nota mais baixa foi 0, obtida por um aluno. Erros de ortografia foram apresentados por 100% dos alunos avaliados.

Na nota do IDEB de Foz do Iguaçu as escolas municipais, que atendem anos iniciais do ensino fundamental, obtiveram notas melhores do que as escolas estaduais, que atendem os anos finais dos anos finais do ensino fundamental. O mesmo desempenho foi verificado neste trabalho, em que as turmas do terceiro ano pontuaram média 7 e 6 e, a do sexto ano, média 5.

Nos três casos houve correspondência da moda com a média, o que não confirmou a hipótese inicial de não correspondência. Entretanto, o gráfico de dispersão mostra que não há concentração de notas nas medidas centrais média, moda e mediana, apontando para uma desigualdade na aprendizagem,

que se reflete na diferença grande entre média e nota mais baixa, 0, e nota mais baixa e nota mais alta, bem como alto índice de pontuações abaixo da média, acima de 25% nos três estudos.

Nas 3 provas simuladas houve nota 0, indicando não apropriação da leitura e da escrita em alunos do terceiro e do sexto ano do ensino fundamental.

Além disso, foi possível observar que a ANA e a Prova Brasil, não avaliam letramento, mas somente alfabetização, acarretando no risco de empobrecimento curricular, uma vez que professores podem ser condicionados a buscar melhores escores preparando alunos para as provas, no lugar de realizar outras atividades de ensino.

A pesquisa mostrou que o bom resultado em avaliação de larga escala não indica a inexistência de alunos com fraco desempenho. Isso sugere que avaliações em larga escala mais reproduzem uma lógica competitiva do que auxiliam na compreensão dos processos de ensino e aprendizagem no interior da escola. Portanto, avaliações de larga escala não informam sobre a não aprendizagem dos alunos. A média da avaliação de larga escala pode, inclusive, esconder os alunos que não aprendem atrás de uma média alta, como de fato foi observado no estudo. Portanto, há alunos não alfabetizados por trás de uma média alta e esta não indica igualdade de aprendizagem.

A pesquisa finaliza com outras questões: qual o benefício de uma avaliação cuja expressão dos resultados é o ranqueamento de escolas de um mesmo sistema educativo? Qual o benefício de uma avaliação que expressa a média e esconde os maus desempenhos em leitura e escrita? Se democracia é também igualdade, um sistema político não deveria promover a igualdade educacional? É possível considerar democrática uma política educacional que legitima a desigualdade do sistema educativo promovendo ranqueamento das escolas?

Questiona-se, ainda, a validade de uma avaliação cujos resultados não podem ser usados para melhoria do ensino na própria turma que foi avaliada, uma vez que os resultados somente são divulgados um ano após a avaliação. Por fim, percebe-se que o ranqueamento das escolas acaba por naturalizar a desigualdade educacional, ferindo o princípio de que a educação, por ser obrigatória a todos, deve ser democrática e, portanto, igualitária.

6 REFERÊNCIAS

ALAIZ, V., GOIS, E. e GONÇALVES, C. **Auto-Avaliação de Escolas** – Pensar e praticar. Porto: Edições ASA, 2003.

ALVES, M. P. & MACHADO, E. A. **Avaliação com sentido(s):** Contributos e Questionamentos. De Facto Editores, 2009.

APPLE, Michael. **Educação e poder.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZEVEDO, J. (Org.). **Avaliação das escolas:** Consensos e divergências. Porto: Edições ASA, 2002.

ANDRÉ, Tamara Cardoso, GALVÃO, Ione Maria César. A Avaliação da Leitura e da Escrita nos Cadernos do PACTO para a Alfabetização na Idade Certa e na Provinha Brasil de Língua Portuguesa. In. MORAES, Denise Rosana da Silva. ANDRÉ, Tamara Cardoso. **A Formação de Professores e o Plano Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério na Educação Básica (PARFOR).** Relatos de Experiências. Porto Alegre: EVANGRAF, UNIOESTE, 2015, p. 85-108

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas:** uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade:** para uma teoria geral da política. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional:** o Saeb, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

BRASIL. **Plano Decenal para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei nº. 9.394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Constituição de 1988.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>.
Acesso em:
23 jun. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (2001-2010).** Disponível em: <

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm >. Acesso em 23 jan. 2015.

137

_____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 20 jan. 2016.

BRASIL, **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 04/03/2017.

_____. **SAEB**. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **ENCCEJA**. Disponível em: <<http://encceja.inep.gov.br/>>. Acesso em: 03 dez.2015.

_____. **Provinha Brasil**. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **ENEM**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **SISU**. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/sisu>>. Acesso em: 05 dez. 2015.

_____. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisauniversoavaliado>>. Acesso em: 15 jun. 2015.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais da América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio et al. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sulde 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

CASTRO, Maria Helena G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORREIA, José Alberto. La "Evaluocracia": El Papel de la Evaluación en la Legitimación Y Reconstrucción Institucional de la Educación. Avances en Supervisión Educativa. **Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de Espana**, Revista nº 13 - Octubre 2010.

_____, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p.456-592, set./dez. 2010a.

CORSETTI, Berenice. ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. **História da Educação - RHE** v. 16 n. 36 Jan. /abr. 2012 p. 77-96

_____, Berenice. Avaliação educacional: do cenário internacional às implicações institucionais. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 22, p. 11 – 23 Jun. 2013.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. Educação para Todos – 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/DireitoaEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 27 dez. 2015.

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

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná - AVA - 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico?** (Dissertação de mestrado). UFPR: Paraná, 2005.

GRAMSCI, A. (1929) **Cadernos do Cárcere, volume 2**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GUERRA, M.A.S. **Uma seta no alvo: A Avaliação como Aprendizagem**. Porto: Edições ASA, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2006.

_____, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. BRASÍLIA, DF. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)** – Documento Básico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/documento/2014/documento_basico_ana_online_v2.pdf>. Acesso em 04/03/2017.

KLEIN, Ruben; FONTANINE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Revistas do Sistema Inep**, v. 15, n. 66, abril/jun. 1995.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução**: o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na Revolução. Trad rev. e anotada Aristides Lobo. São Paulo: Centauro, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, 2009.

LUCKESI, C. **Avaliação educacional**: pressupostos conceituais. 12. ed. Rio de Janeiro: Ática, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 2, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MARX, Karl. (1858/1999) **Para a crítica da economia política**. Do capital. O rendimento e suas fontes. Trad. Edgard Malagodi. Nova cultural. Os pensadores. São Paulo, 1999.

MARX, Karl. Crítica do Programa de Gotha (1875). **Obras Escolhidas em três tomos**. Lisboa: Edições Progresso, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/>> Acesso em 05/05/2016

MOTTA, Valter T. WAGNER, Mário B. **Bioestatística**. Caxias do Sul: EDUCS, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas/Phillipe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RAVITCH, Diane. **The death and life of the great American School System**. United States, Basic Books, 2010.

SANCHES, M. Professores, **Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEF**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. Contexto: São Paulo: 2004.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008.

SOLIGO, Valdecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

SUDBRACK, Edite Maria. **Rosa-dos-ventos**: traços da formação docente pós-LDB. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação em debate**: SAEB, ENEM, PROVÃO. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio**: avaliação e políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Avaliação em larga escala: foco na escola. São Leopoldo: **Oikos**; Brasília: Líber Livro, 2010.

<http://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/413/1601>

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT
Convention on the Organisation for Economic Co-operation and Development. Disponível

em: <<http://www.oecd.org/general/conventionontheorganisationforeconomicco-operationanddevelopment.htm>> Acesso em 01/06/2017

ANEXOS

ANEXO 1 – AVALIAÇÃO TERCEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

DATA: ____/____/____ 3º ANO

SIMULADO 1- (AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO- ANA)

PORTUGUÊS

QUESTÃO 1

Faça um X no quadradinho que apresenta somente letras.



(A)



(B)



(C)



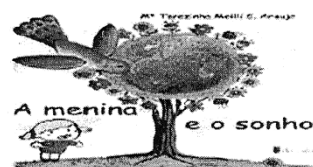
(D)

QUESTÃO 2

Veja as figuras e faça um X no quadradinho abaixo do JORNAL.



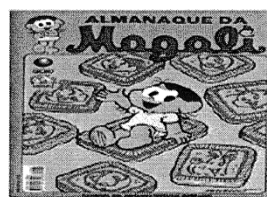
(A)



(B)




(C)



(D)

QUESTÃO 3

Observe o texto e responda à questão:

 <p>22 de setembro</p> <p>DIA DE VACINAR SEU CÃO OU GATO CONTRA A RAIVA Das 8h às 17h</p>	<p>ESTE TEXTO SERVE PARA:</p> <p>a) () CONVIDAR PARA FESTA DO GATO.</p> <p>b) () VENDER RAÇÃO DE ANIMAIS.</p> <p>c) () ANUNCIAR DOAÇÃO DE ANIMAIS.</p> <p>d) () INFORMAR SOBRE A VACINAÇÃO.</p>
---	---

QUESTÃO 6

Leia com atenção:

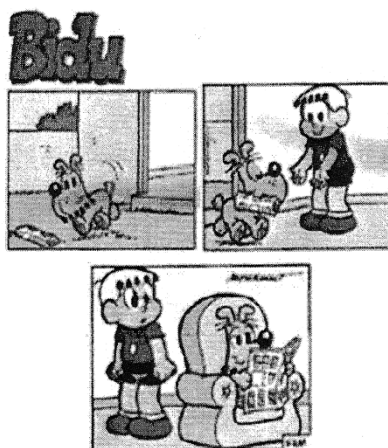
<p>Querida netinha, Atenção! Não esqueça:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1° Tomar banho. 2° Almoçar. 3° Brincar. 4° Fazer os deveres "Para Casa", da escola. 5° Arrumar a mochila. 6° Fazer a leitura do livro que você trouxe da sala de leitura. <p>Beijos, Vovó.</p>

Quando lemos o bilhete que a avó de Maria deixou para ela, entendemos que a avó pede a neta que:

- (A) () Arrume a casa.
- (B) () Lembre-se de suas tarefas do dia.
- (C) () Faça compra na padaria.
- (D) () Lave a mochila da escola.

QUESTÃO 7

Analise a imagem e responda as questões:



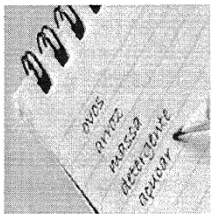


SOUZA, Maurício de. Bibi. Rio de Janeiro: Globo, nº 23, 1999. p. 162

O menino ficou chateado porque o cachorrinho:

- (A) () estragou o jornal.
- (B) () não lhe deu o jornal.
- (C) () quis rasgar o jornal.
- (D) () amassou o jornal.


QUESTÃO 8

Qual dos textos abaixo é um convite?

<p>A) ()</p> 	<p>B) ()</p> 	<p>C) ()</p> 
---	---	--

QUESTÃO 9

Leia o texto e responda à pergunta.

<p>Energia</p> <p>Use energia elétrica somente o necessário. Apague a luz ao deixar um ambiente; desligue os aparelhos eletrônicos quando não estiverem em uso.</p>	
--	--




Revista Semeando Ano 3. P. 22 Belo Horizonte 2008

No texto, qual palavra dá ideia de tempo?

- A) () Não.
- B) () Necessário.
- C) () Quando.
- D) () Uso.

QUESTÃO 10

Auto Ditado

a) _____ 	b) _____ 	c) _____ 
---	---	---

ANEXO 2 -AVALIAÇÃO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

1) Escreva um anúncio de jornal para doar um gatinho abandonado no pátio de sua casa:

2) Leia o Texto abaixo:

Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.

Alguns tempo depois, o leão ficou preso na rede um uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva. Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

Qual a moral da história?

3) Com base no modelo abaixo, invente um anúncio de emprego:

Vaga de emprego: Gerente de Loja.

Empresa: Confidencial.

Salário: R\$ 2.500,00.

Cidade e Estado: Foz do Iguaçu/PR.

Formação exigida: superior em Administração.

Horário de trabalho: a combinar.

Contato pelo telefone: 888.88.88.

4) Elabore uma lista de compras de supermercado, contendo itens para a organização de um piquenique:

5) Observe a história em quadrinhos abaixo⁷ e responda: por que a cobra está saindo?

- a) Está de mau humor ()
- b) Vai passear ()
- c) Parece que a música não agradou ()
- d) Acordou de mau humor ()

⁷O quadrinho mostra o personagem Cascão da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de Sousa, tocando uma flauta para uma cobra sair do cesto e dançar. No entanto, a cobra abandona o cesto e sai com uma mala, dando a entender que a música do Cascão é desafinada.