

AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE ENSINO-AVALIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: UM OLHAR A PARTIR DA PRODUÇÃO DISCURSIVA DA PROVINHA/PROVA BRASIL

Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães¹

Viviane Ferreira de Souza²

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida³

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida em uma escola pública do agreste pernambucano, cujo principal objetivo consistiu em analisar os sentidos de avaliação revelados na produção discursiva da Provinha/Prova Brasil e suas relações com as práticas cotidianas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O presente trabalho se inscreve no campo dos estudos em avaliação da aprendizagem, tendo por principal objetivo analisar os sentidos de avaliação revelados na produção discursiva da Provinha/Prova Brasil e suas relações com as práticas cotidianas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética desenvolvidas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na reflexão acerca desses sentidos, embasamo-nos em pressupostos teóricos de uma avaliação formativa ao serviço do desenvolvimento das habilidades linguística dos alunos, e destacamos a entender como “uma atividade de leitura orientadora da prática de ensino, do planejamento e dos procedimentos metodológicos” (COSTA VAL, 2009, p. 30).

Enquanto momento privilegiado do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação se esteia em diferentes contextos, podendo apresentar-se como discurso no âmbito das políticas avaliativas e enquanto prática no cotidiano da sala de aula. É, pois, na intenção de refletir a relação discurso-política-prática, que nesse estudo voltamo-nos para as políticas de avaliação, sobretudo, a Provinha e Prova Brasil, objetivando problematizar os sentidos avaliativos que as permeiam e a relação destes com as práticas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética.

Para tanto, traçamos nosso percurso teórico-metodológico fundamentado na Análise de Discurso na perspectiva de Orlandi (2010) e no Ciclo de Políticas (BALL, 2001), buscando perceber os ditos, não-ditos e silenciados que constituem a formação discursiva e os contextos políticos nos quais as políticas-práticas de ensino-avaliação de leitura e escrita se esteiam. Tivemos, assim, como procedimentos para coleta de dados a realização de pesquisa documental e de observações sistematizadas das práticas de ensino-avaliação de duas professoras em atuação em turmas do 2º e 5º ano de uma escola pública do agreste pernambucano. Tais professoras foram nomeadas ficticiamente aqui de Clara e Daniela.

¹ Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. E-mail: priscilamagalhaesufpe@gmail.com.

² Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. E-mail: vivianeferreiras@gmail.com.

³ Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), Caruaru, PE, Brasil. E-mail: nina.ataide@gmail.com.

Sentidos de avaliação da aprendizagem revelados na produção discursiva da Provinha/Prova Brasil e suas relações com as práticas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética

Inicialmente, destacamos que as práticas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética das professoras Clara e Daniela apresentam especificidades que os caracterizam e diferenciam no contexto investigado. Assim, ressaltamos que as particularidades dessas práticas se esteiam a partir de dois constituintes, como: o próprio pensar avaliativo dessas professoras que carregam sentidos particulares de avaliação, e o contexto etário em que estão situadas, isto é, as turmas do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao ano de escolarização, a professora Daniela atua no 2º ano, etapa que junto ao 1º e 3º ano forma o Ciclo de Alfabetização característico pela sua política avaliativa de não classificação e promoção dos alunos como, a Provinha Brasil que, “[...] diferencia-se das demais avaliações realizadas no país pelo fato de fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando a sua finalidade de ser **um instrumento pedagógico sem fins classificatórios**” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Assim, por esse ano de escolarização distanciar-se dos princípios classificatórios tão recorrentes nas demais anos desse nível, notamos que a avaliação se revelava como um constante desafio didático-metodológico para o fazer avaliativo de Daniela, como indica seu discurso:

[...]Em determinado momento a professora disse: “Artur, parabéns! Você acertou quase tudo da prova, só errou uma questão”. [...]Perguntei a professora como ela fazia esse registro das notas, já que conforme indicado por ela em outro momento, na caderneta a forma de registro era através da indicação das habilidades construídas. Ela me respondeu: “Veja... de fato não há espaço para registro de notas na caderneta, mas eu sempre atribuo uma nota e registro ela em minhas anotações, porque se eu não disser aos alunos uma nota, eles não vão dar muita importância para as provas[...] (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO).

A partir do discurso de Daniela, refletimos sobre as dificuldades de superação do paradigma da classificação permeado historicamente nos modos de pensar-fazer a avaliação. Assim, percebemos que na contemporaneidade apesar da defesa e tentativa de instauração de uma produção discursiva mais orientada por princípios formativos, as práticas avaliativas ainda carregam resquícios de uma memória discursiva pautada pelo um sentido de *avaliação como moeda de troca*, onde o aluno prova que sabe e, em um movimento inverso, recebe uma nota por esse desempenho.

Como os sentidos produzidos na história não são apagados, mas revelados na memória discursiva da avaliação, analisamos as dificuldades da professora Daniela para desvencilhar-se do modelo da classificação e promoção historicamente disseminado. Ressaltamos, porém, que esse desafio de releitura e ressignificação dos sentidos avaliativos não é exclusivo dessa professora, já que também no âmbito das pesquisas em educação (COSTA VAL, 2009), evidenciamos a dificuldade de rompimento dos modos pontuais, classificatórios e seletivos de pensar-fazer avaliação no cotidiano escolar.

A partir desse cenário de impregnação de um modo burocrático de pensar-fazer a avaliação reduzido à atribuição de notas, nos questionamos o porquê de nesse ano de escolarização (2º ano) apesar de aparentemente permite-se a avaliação micro desenvolvida em sala de aula uma maior abertura para a realização de práticas avaliativas orientadas não para o “produto” do conhecimento (notas), mas para os processos formativos dos estudantes, a

professora Daniela revela dificuldades para realização de releituras e ressignificações do fenômeno avaliativo vivido na cotidianidade da sala de aula.

Vislumbramos, assim, que no contexto da prática os modos de pensar-fazer a avaliação são consumidos e produzidos astuciosamente pelos consumidores (CERTEAU, 2014) das prescrições macropolíticas. No caso específico dessa professora, apesar de o âmbito macro das políticas avaliativas voltadas para o Ciclo de Alfabetização prescrever que a “avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos” (BRASIL, 2008), Daniela revelava que mesmo não rejeitando ou modificando diretamente as orientações oficiais (já que não sinaliza as notas nas provas, mas as registra em um suas anotações, e também não retém os estudantes), suas formas de consumo são estranhas frente ao sistema do qual não pode fugir (CERTEAU, 2014). Além de nos indicar que os modos de pensar-fazer a avaliação são tecidos a partir das mil maneiras de *caça não autorizada* do cotidiano, esse enraizamento de um sentido de *avaliação como moeda de troca* nos indica ainda que,

Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. Pelo menos se pensarmos em termos de mudanças maiores, no sentido de uma avaliação sem notas, mais formativa [...]. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece apresentar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. (PERRENOUD, 1999, p. 173).

Assim, entendemos que a produção de modos outros de pensar e fazer a avaliação incide diretamente em mudanças do *status quo* desse sentido que parece ter historicamente atravessado as concepções de avaliação dos sujeitos da escola, o que nos leva a compreender que produzir efeitos e sentidos outros para avaliação perpassa não apenas por mudanças pontuais e hierarquizadas do contexto do texto sobre a escola, mas em alterações em todo o sistema de ensino, visto está a avaliação imbricada a outras dimensões desse sistema.

Como dito anteriormente, vislumbramos ser os modos de pensar-fazer avaliativos tecidos não só a partir dos sentidos particulares de avaliação das professoras, mas ser também construídos a partir do contexto etário de atuação destas. Assim, enquanto os modos de pensar-fazer avaliativos de Daniela estavam atravessados por políticas de avaliação de cunho diagnóstico e não classificatório, como a Provinha Brasil, os da professora Clara se constituíam no centro de um contexto de influência de políticas avaliativas de caráter mais classificatório, responsivo e estandarizante, como a Aneb e a Anresc/Prova Brasil destinadas ao 5º ano, conforme visualizamos nos objetivos da Anresc/Prova a seguir:

§ 2º A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais: a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que **cada unidade escolar receba o resultado global**; b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e **adequados controles sociais de seus resultados**; c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, **em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional**; d) **oportunar informações sistemáticas sobre as unidades escolares**. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertença (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Como observado, na produção discursiva da Anresc/Prova Brasil percebemos a recorrência de enunciados como *controle, metas e resultados*, que aludem a uma maior monitorização e regulação das avaliações macropolíticas sobre esse ano de escolarização. Desta feita, ao objetivar avaliar a qualidade do ensino ministrado em que cada unidade escolar, estas políticas avaliativas têm contribuído para construção de uma cultura avaliativa direcionada para o alcance de resultados e metas definidas pelas prescrições nacionais de educação, sinalizando a emergência de um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação*.

Contudo, destacamos que ao observarmos a tessitura cotidiana das práticas de ensino-avaliação de Clara, percebemos que apesar destas estarem sob influências de sutis regulações orientadas para o “treinamento” às avaliações externas, suas práticas não eram reguladas por completo, uma vez que mesmo estando sob o julgo dessas regulações, ela revelava modos *outros* de pensar-fazer avaliação, como expressa o extrato de observação a seguir:

[...]em determinado momento, ao perceber dois alunos conversando a professora disse: “Pessoal, prestem atenção aqui na explicação desse assunto! Porque esse conteúdo sempre cai na Prova Brasil. [...] porque quando as avaliações externas vierem, elas vão vim nesse modelo das questões. [...] Mas, vejam, atentem quanto a participação diária em sala, porque vocês sabem que a educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias! (REGISTRO DE OBSERVAÇÃO).

Como visualizado, ao solicitar aos estudantes maior atenção para a explicação dos conteúdos apresentados na Prova Brasil e realizar atividades com questões semelhantes às dessa prova, as práticas de ensino-avaliação de Clara revelam um sutil assujeitamento ao sentido de *avaliação como dispositivo de regulação* dos procedimentos didático-metodológicos desenvolvidos em sala de aula. Entretanto, o consumo que esta professora fazia das regulações externas não se dava integralmente, já que mesmo atribuindo importância as avaliações externas, Clara atribuía igual valor as avaliações menos sistematizadas realizadas informalmente no dia a dia. Assim, ao dizer que “a educação não se faz com um pedaço de papel, vocês sabem que eu avalio todos os dias”, Clara nos indica que não só a educação, como também a avaliação “não se faz com um pedaço de papel”. A docente revela, então, que “[...] as avaliações formalizadas nunca são independentes das avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação em sala de aula ou refletindo sobre ela [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 50).

Considerações finais

Vislumbramos que a tessitura das práticas cotidianas de ensino-avaliação do Sistema de Escrita Alfabética é atravessada por sentidos avaliativos contingentes, posto que apesar de terem suas práticas balizadas pelos discursos das políticas de avaliação próprias de cada ano de escolarização (2º e 5º), Daniela e Clara realizavam releituras desses sentidos a partir de suas compreensões particulares de ensino-currículo-avaliação.

A contingencia dos sentidos pôde ser percebida pelo fato que, apesar de a Daniela ser dado maior margem de movimento para o desenvolvimento de uma avaliação de caráter mais formativo, suas práticas avaliativas indicavam a dificuldade de superação do sentido de *avaliação como moeda de troca*. Em contrapartida, Clara – ao atribuir maior valor as avaliações informais realizadas cotidianamente – nos mostrou certo desvencilhamento dos modelos classificatórios, apesar de em seu âmbito de atuação haver maior atenção para um sentido de *avaliação como dispositivo de regulação* sob suas práticas de ensino-avaliação.

Referências

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Inep, *Provinha Brasil*. Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n. 4/2008*.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 21. ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

COSTA VAL, M. G. *Avaliação do texto escolar: professor-leitor / aluno-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ORLANDI, Eni Puccineli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano; NÓVOA, António. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.