

PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil

PROALFA (MG): A large-scale evaluation of early literacy in Brazil

PROALFA (MG): Évaluation de l'alphabétisation à grande échelle au Brésil

Karina Fideles FILGUEIRAS

RESUMO

O presente artigo pretende contextualizar o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais – PROALFA (MG), no cenário internacional, nacional e estadual. No Brasil, várias são as avaliações em larga escala realizadas, em diferentes instâncias, que se apresentam em todos os segmentos de ensino. Porém, estas avaliações sobre a alfabetização nos estados do Espírito Santo, Ceará e Minas Gerais, diferenciam-se por ultrapassar a visão do instrumento de avaliação. Além dos instrumentos avaliativos, também são aplicados questionários contextuais para gestores, professores e alunos, na tentativa de se estabelecer o cruzamento de dados quantitativos com dados qualitativos, buscando, assim, captar as especificidades regionais e por escolas, considerando-se os seus contextos de produção do ensino-aprendizagem. O objetivo final desses tipos de avaliação em larga escala, que também podem ter caráter longitudinal, é de prevenção dos resultados poucos satisfatórios, dos alunos brasileiros, nos segmentos de ensino avaliados por programas internacionais, tais como o PISA. Há que se considerar as diferenças na produção dos indicadores, na frequência da medição, no tipo de avaliação em larga escala, censitária ou amostral, e nos princípios sobre os quais se constroem os instrumentos avaliativos. A opção de analisar os resultados do PROALFA (MG), na rede estadual de ensino de Belo Horizonte foi motivada tanto pela veiculação de dados na mídia – em que é destacado o desempenho dos alunos mineiros – quanto pelos dados obtidos na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Palavras-chave: alfabetização; avaliação; PROALFA (MG).

ABSTRACT

This article seeks to contextualize the Literacy Assessment Program of the State of Minas Gerais - PROALFA (MG), in international, national and state settings. In Brazil, there are a variety of large-scale assessments that cover all levels of education. However, literacy assessments in the states of Espírito Santo, Minas Gerais and Ceará are noteworthy for reaching beyond the standard vision of what these assessments are. In addition to evaluative tools, contextual questionnaires are given to administrators, teachers and students, in an attempt to compare quantitative data with qualitative data, thus seeking to capture regional and school-specific particularities, taking into account their teaching-learning production contexts. The ultimate goal of these types of large-scale evaluations, which may also be longitudinal in nature, is to prevent poor performance by Brazilian students in the educational areas assessed by international programs such as PISA. In order to create a large-scale evaluation, one must take into consideration the inherent differences in the production of indicators, measurement frequencies, census versus sample evaluations, and the principles upon which to build the evaluative tools. The option to analyze the results of PROALFA (MG) in state schools of Belo Horizonte was motivated as much by the media's sharing of the data – which highlights the performance of Minas Gerais students (Belo Horizonte is the capital of the state of Minas Gerais) – as it was by the data obtained through the Minas Gerais Secretary of Education.

Index terms: literacy; assessment; PROALFA (MG).

RÉSUMÉ

Cet article cherche à contextualiser le Programme d'évaluation d'alphabétisation de l'État de Minas Gerais - PROALFA (MG), au niveau international, national et de l'État. Au Brésil, il y a plusieurs évaluations à grande échelle menées dans différentes instances, qui sont présentes dans tous les segments de l'éducation. Toutefois, ces évaluations sur l'alphabétisation dans les États de Espírito Santo, Ceará et Minas Gerais, se différencient en surmontant la vision de l'instrument d'évaluation. De plus des outils d'évaluation, des questionnaires de base sont aussi appliqués pour les gestionnaires, les enseignants et les étudiants, dans une tentative d'établir l'intersection des données quantitatives avec des données qualitatives, ce qui pourrait saisir les spécificités régionales et par les écoles, en considérant leurs contextes de production de l'enseignement et l'apprentissage. L'objectif de ces types d'évaluation à grande échelle, qui peut aussi avoir un caractère longitudinal, est de prévenir les résultats peu satisfaisants, des étudiants brésiliens, dans les segments de l'enseignement évalués par des

programmes internationaux, comme le PISA. Les différences doivent être considérées dans la production des indicateurs, dans la fréquence de mesure, dans le type d'évaluation à grande échelle, de recensement ou de l'échantillon, et les principes sur lesquels construire des outils d'évaluation. L'option pour analyser les résultats de PROALFA (MG), dans les écoles publiques de Belo Horizonte, a été expliquée par la transmission de données sur les médias - qui met en évidence la performance des étudiants de Minas Gerais – et par les données obtenues avec le Département de l'Éducation de Minas Gerais.

Mots-clés: alphabétisation; évaluation, PROALFA (MG).

1. Introdução

Os estudos sobre avaliação educacional têm sido muito discutidos nas últimas décadas, principalmente, com a implementação de vários programas de avaliação em diversos âmbitos e esferas governamentais, a partir de meados da década de 2000.

As avaliações externas, em larga escala, internacionais, nacionais e estaduais, embora guardem suas respectivas especificidades e objetivos, têm como objetivo comum serem referenciais para políticas públicas educacionais. No Brasil, existem alguns programas de avaliação externa que são primordiais para a proposição, elaboração e implementação dessas políticas. Na esfera internacional, destaca-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA - Programme for International Student Assessment), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No panorama da região da América Latina, há o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), coordenado pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco).

As avaliações em larga escala realizadas em âmbito nacional apresentam-se em diversos dos segmentos de ensino, da Educação Básica ao

Ensino Superior. No Ensino Superior, tem-se o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); o Ensino Médio é avaliado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, no âmbito da Educação Básica, tem-se como referência os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

No Estado de Minas Gerais, há o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), composto por três outros programas que são setorizados, na tentativa de facilitar a compreensão global do sistema e a possibilidade de intervenções para um melhor desenvolvimento e desempenho dos alunos: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE; Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA (MG).

Nesse artigo pretende-se abordar as avaliações externas em âmbito nacional, estadual e, em especial, o PROALFA (MG), para que possibilitem a implementação de políticas públicas educacionais a partir da análise dos resultados quantitativos.

2. Avaliação em âmbito nacional

O início das avaliações em larga escala, no Brasil, se deu na década de 1980 “quando o Ministério da Educação começou a desenvolver estudos sobre a Avaliação Educacional, movido pelo incentivo proveniente das agências financiadoras transnacionais” (OLIVEIRA, e ROCHA, 2007, p.01). Já em meados da década de 1990, após a promulgação da 2ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), houve a centralização no Estado, das políticas públicas educacionais e, conseqüentemente, centralização da coordenação das aplicações dos testes avaliativos em larga escala.

No âmbito da educação básica, têm-se como referência os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), realizado desde 1990, sendo

a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no País, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação de questionários de contexto respondidos por alunos, professores e diretores, e por meio da coleta de informações sobre as condições físicas da escola e dos recursos de que ela dispõe. (INEP, 2010).

O SAEB é uma avaliação nacional anterior ao PISA, avaliação internacional mencionada anteriormente. Enquanto o PISA instaurou-se em 2000, as primeiras avaliações do SAEB datam da década de 1990. Até a década de 1980, no Brasil, havia preocupações, por parte dos gestores educacionais, com o problema de acesso à escolarização. Não havia vagas suficientes e alguns alunos ficavam à margem do processo porque não atingiam o desempenho necessário nos exames de admissão que permitiam o acesso ao sistema educacional público. Na década de 1990, o problema de acesso à escolarização foi resolvido com o aumento do número de vagas, mas tal medida provocou preocupação com a qualidade do ensino e, na tentativa de aferir tal qualidade, instaurou-se a avaliação externa por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

A partir da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, do Ministério da Educação, o SAEB passou a ter dois desenhos de avaliação, um amostral e um censitário. O desenho amostral foi denominado Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), e o desenho censitário, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). Pela familiaridade e apropriação da sigla anterior, o nome SAEB foi mantido nas publicações referentes às avaliações da educação básica nacional.

A primeira avaliação abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. [...] A segunda [...], é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb (INEP, 2011).

Como se pode observar foi instituída a Prova Brasil a fim de se obter mais dados sobre a realidade da educação brasileira. Tal avaliação “tem como objetivo avaliar, censitariamente, em Língua Portuguesa e Matemática, alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (respectivamente 5º e 9º anos de escolaridade) contemplando as redes de ensino que ampliaram o Ensino Fundamental para nove anos” (OLIVEIRA, ROCHA 2007, p.3). Prova Brasil e SAEB são avaliações complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica, entendendo-se, portanto, que há certa limitação do SAEB. Sendo de caráter amostral, os resultados não podem ser calculados por municípios ou por escolas. Já a Prova Brasil, uma expansão do SAEB, apresenta caráter censitário, permitindo a obtenção de resultados médios do desempenho de modo geral, em nível do país, de regiões, de municípios e de escolas (BECKER, 2010).

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com objetivo de monitorar as escolas que apresentam alunos com baixo desempenho, acreditando-se ser um

indicador que pudesse combinar as informações referentes ao desempenho dos alunos com as de fluxo escolar (promoção, repetência e evasão). O cálculo do índice se dá por meio da combinação das notas padronizadas da Prova Brasil (indicador de proficiência) e da taxa média de aprovação dos alunos (indicador de fluxo escolar) (BECKER, 2010, p.5).

Os resultados do IDEB têm sido utilizados na tentativa de auxiliar, pedagógica e financeiramente, no Plano de Desenvolvimento da Escola –

PDE-Escola, para “focalizar sua energia, assegurar que sua equipe trabalhe para atingir os mesmos objetivos e avaliar e adequar sua direção em resposta a um ambiente em constante mudança” (BECKER, 2010, p.5).

Na tentativa de fazer intervenções cada vez mais precoces em relação ao baixo desempenho no processo de aprendizagem dos alunos brasileiros, especificamente nos desempenhos de leitura e escrita, criou-se um novo teste, a Provinha Brasil, para avaliar as crianças que cursam o 2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo dessa avaliação é gerar dados sobre os impactos das políticas públicas educacionais para reorientar e aperfeiçoar as ações pedagógicas, principalmente em relação ao processo de alfabetização (CAFIEIRO, ROCHA, SOARES, 2007). Trata-se de uma avaliação em larga escala mista porque é elaborada externamente à escola, mas aplicada e corrigida internamente por professores e/ou coordenadores educacionais pertencentes à escola cujos alunos são avaliados.

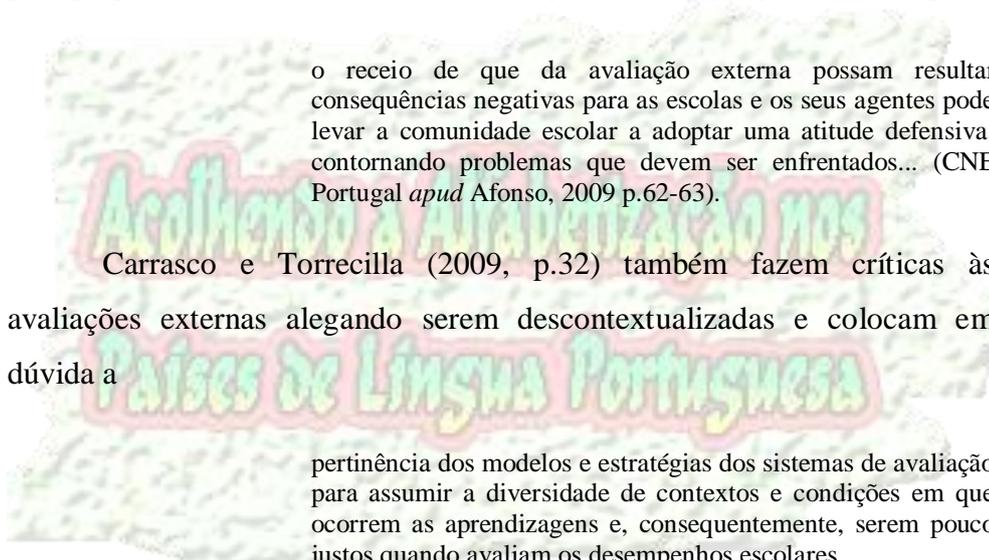
A ampliação e consolidação dos diferentes programas de avaliação educacional externa e em larga escala tem sido acompanhada de crescente debate sobre avanços tanto na qualidade dos instrumentos quanto das metodologias e também críticas aos modelos em vigor.

Casassus (2009) alega que as políticas educativas dominantes fracassaram diante das avaliações externas comparativas internacionais que apontam resultados decepcionantes, principalmente nos países da América Latina. Critica o uso dos testes de múltipla escolha, alegando não atingirem os objetivos avaliativos de desempenho dos alunos, uma vez que não se consegue medir o nível de raciocínio ou o modo de pensamento do aluno apenas por marcar uma questão. Aponta, ainda, para o efeito perverso das avaliações que transformam e limitam o conceito de qualidade em educação em pontuação em provas.

Acredita-se que tal crítica seja parcialmente pertinente por considerar apenas uma vertente das provas, as questões de múltipla escolha. É sabido que o PISA, talvez a mais relevante das avaliações externas

comparativas internacionais, além das questões de múltipla escolha, apresenta questões abertas dissertativas que permitem avaliar e mensurar o nível de raciocínio do aluno. Além disso, a aplicação dos questionários contextuais possibilita a coleta de informações sobre as condições de produção do processo de ensino-aprendizagem, considerando os fatores internos e externos à escolarização.

Afonso (2009), referindo-se às políticas avaliativas do sistema educacional português, reafirma as dificuldades de divulgação dos resultados de avaliações externas educacionais em seu país, reconhecidas pelo próprio Conselho Nacional de Educação de Portugal, justificando que



o receio de que da avaliação externa possam resultar consequências negativas para as escolas e os seus agentes pode levar a comunidade escolar a adoptar uma atitude defensiva, contornando problemas que devem ser enfrentados... (CNE Portugal *apud* Afonso, 2009 p.62-63).

Carrasco e Torrecilla (2009, p.32) também fazem críticas às avaliações externas alegando serem descontextualizadas e colocam em dúvida a

pertinência dos modelos e estratégias dos sistemas de avaliação para assumir a diversidade de contextos e condições em que ocorrem as aprendizagens e, conseqüentemente, serem pouco justos quando avaliam os desempenhos escolares.

Assim como se discorda em relação às críticas de Casassus (2009), também não há concordância em relação às críticas de Afonso (2009) e, há discordância parcial às feitas por Carrasco e Torrecilla (2009) por reafirmar-se que as avaliações em larga escala não têm o objetivo específico de considerar os contextos de produção do ensino-aprendizagem, muito embora utilizem instrumentos complementares às provas, tais como os questionários socioeconômicos. Pode-se dizer que avaliações em larga escala, tais como o PISA, cumprem as exigências mínimas, pois apresentam clareza de quais habilidades devam ser desenvolvidas pelos estudantes, tanto que há

classificação de padrões de desempenho nas diferentes áreas avaliadas. Se há clareza das aprendizagens a serem desenvolvidas, conseqüentemente, há uma identificação precisa do que deve ser ensinado e também um esforço de compreensão dos fatores associados aos objetivos e pela contextualização do desempenho escolar por meio da análise dos dados dos questionários contextuais. Logo, acredita-se que tais críticas não são muito apropriadas às avaliações em questão.

Murta (2004), referindo-se ao SAEB, afirma que as políticas de avaliação

deveriam apontar e levar em consideração as diferenças de nível de aprendizagem existentes dentro da escola. Isso poderia ser feito utilizando-se esses dados para promoverem ações que contribuam para a definição de estratégias que possam influenciar nas políticas da educação (Murta, 2004, p.142).

Acredita-se que a crítica de Murta (2004) é parcialmente pertinente, pois as avaliações em larga escala, externas à escola, não têm como objetivo a consideração das particularidades, mas, sim, o mapeamento de certas habilidades e competências de um grupo ou subgrupo populacional. Porém, os resultados dessas avaliações podem ser utilizados para fins das especificidades dentro das escolas.

Já Esteban (2009) aborda a Provinha Brasil, tecendo críticas a essa avaliação, questionando a relação entre a aplicação da prova e a garantia de alfabetização, no máximo, aos oito anos; questiona os conceitos de infância e de alfabetização e o papel do professor na avaliação. Afirma que

essa proposta expressa a permanência de uma perspectiva redutora da infância, aliada a concepções mecanicistas de alfabetização e de avaliação, que fortalece e ofusca as vertentes histórica e sócio-cultural que a constituem. (...) Aqui se evidencia uma clara desqualificação da ação docente, de sua capacidade de formulação e de compreensão de sua prática cotidiana. (...) fragmenta o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (...) (p.51).

Acredita-se que é possível contra-argumentar quanto às críticas tecidas pela referida autora. Primeiramente, o fato de aplicar testes padronizados em crianças não necessariamente implica em um movimento de redução da concepção de infância, talvez o que se possa é considerar as condições de aplicação da avaliação, de modo que tal ação pedagógica não respeite as especificidades das crianças avaliadas.

Ainda não se pode afirmar os efeitos positivos de tais avaliações, mas o que se pode observar é que o desempenho brasileiro em leitura avançou desde a primeira edição do PISA, em 2000. Nessa década, de 2001 a 2010, houve muitas ações federais e estaduais em função de avaliações e programas de avaliação em larga escala que possibilitam a coleta de dados e a disponibilidade de instrumentos e metodologias de intervenções pedagógicas.

A articulação entre as avaliações dos diversos segmentos de ensino, das redes federal e estadual, se dá a partir da divulgação de seus respectivos resultados que, cautelosamente e em pequenas proporções, têm se mostrado em ações de alguns programas avaliativos estaduais.

3. Avaliação em âmbito estadual

O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – Caed é responsável por programas de avaliação da educação de sete estados brasileiros, além de outras ações avaliativas em âmbito municipal ou federal. Os programas de avaliação geridos pelo Caed apresentam características de avaliação quantitativa em larga escala, censitárias e/ou amostrais. Há alguns programas que aplicam questionários contextuais para gestores, professores e alunos, na tentativa de estabelecer cruzamento de dados quantitativos com dados qualitativos, buscando assim captar as especificidades regionais e por escolas e seus respectivos contextos de produção do ensino-aprendizagem. Há também

alguns programas que apresentam avaliações específicas no que concerne ao processo de alfabetização. Alguns estados avaliam seus alunos ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, com objetivos mais voltados às habilidades alcançadas no processo de alfabetização, sem manter diferenciação entre a avaliação da alfabetização dos demais segmentos de ensino.

O quadro a seguir apresenta os programas estaduais de avaliação da Educação sob gestão do Caed nos diversos estados brasileiros, com a sigla e o nome do programa, ano de implementação e segmentos de ensino a que avaliam.

Quadro 2 – Programas Estaduais de Avaliação da Educação geridos pelo Caed

ESTADO	SIGLA	NOME	ANO	SEGMENTO DE ENSINO
Acre	SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar do Estado do Acre	2009	5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.
Ceará	SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.	1992 2007	Avaliação global do Ensino Fundamental e Médio. E, posteriormente, setorizada: Alfabetização com o 2º ano do Ensino Fundamental; 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio.
	SPAECE/ Alfa		2007	2º ano do Ensino Fundamental
Espírito Santo	PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica	2000	5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.

	PAEBES/ Alfa	Programa de Avaliação da Educação Básica/ Alfabetização	2008	1º e 2º ano do Ensino Fundamental
Minas Gerais	SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	2000	3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio
	PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica	2000	5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.
	PRO ALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização	2005	2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental.
Pernambuco	SAEPE	Sistema de Avaliação Educativa de Pernambuco	2009	3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Rio de Janeiro	SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.	2008	Do 4º do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.
	SAER JINHO	Sistema de avaliação bimestral do processo de ensino e aprendizagem nas escolas.	2011	5º e 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries do Ensino Médio das escolas estaduais de ensino regular.
Rio Grande do Sul	SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	2007	3º e 6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio.

Fonte: Caed, 2011.

Além dos programas de avaliação estadual coordenados pelo Caed, há o Sistema Estadual de Avaliação do Estado de São Paulo - SARESP, implementado em 1995. Nesse mesmo ano, o Estado do Paraná também implementou um programa de avaliação institucional em parceria com a Secretaria de Educação, com as Regionais de Ensino e com as Escolas. Tais programas de avaliação da Educação merecem ser citados devido à influência exercida sobre a implementação dos demais que foram sendo desenvolvidos, em outros estados brasileiros, nesta última década, com exceção da primeira edição do SPACE, datada de 1992.

4. PROALFA (MG)

A discussão sobre a diversidade de avaliações externas nas várias redes de ensino federal, estadual e municipal, e sobre os vários programas de avaliação educacional nacional se fez necessária para contextualizar o Programa de Avaliação de Alfabetização do Estado de Minas Gerais – PROALFA (MG). É importante enfatizar, como já mencionado anteriormente, que cada segmento educacional avaliado possui objetivos específicos a serem alcançados mediante os resultados das avaliações propostas.

Os resultados do SAEB, em 2005, apontaram a existência de diferenças em relação às médias de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática nas 4^a séries do Ensino Fundamental. No ano referido, a média do nível de proficiência, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, aumentou em relação a 2003, mas diminuiu em relação aos anos de 1995 e 1997. (MEC/INEP, SAEB 2005: Primeiros resultados, fev/2007, p. 6 - 7). Logo, mais uma vez, houve justificativa para avaliar os anos iniciais de escolarização, pois os resultados das diversas avaliações suscitaram a necessidade de novas propostas de avaliação externa escolar, no Estado de Minas Gerais, como uma tentativa de minimizar as defasagens de proficiência, principalmente, dos alunos das séries iniciais, em processo de alfabetização.

A partir de 2004, o Ensino Fundamental passou a durar nove anos no Estado de Minas Gerais e, para acompanhar o efeito dessa mudança, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais instituiu um conjunto de avaliações de desempenho dos alunos que, em 2006, passou a ser parte do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE... (Minas Gerais, Boletim Pedagógico PROALFA, 2007, pág.3)

Esse programa de avaliação, SIMAVE, tem por objetivo compreender as várias faces do sistema educacional buscando seu aperfeiçoamento e eficácia. Dentro desse programa, existem outros que são setorializados, facilitando assim, a compreensão global do sistema e a

possibilidade de intervenções para um melhor desenvolvimento e desempenho educacional dos alunos. Atualmente, são três os programas de avaliação que compõem o SIMAVE: Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE; Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA.

O PAAE “é formado por um sistema informatizado de geração de provas e emissão de relatórios de desempenho por turma” (Boletim Pedagógico, 2009, p. 9) e tem por objetivo fazer um diagnóstico da aprendizagem escolar e do ensino possibilitando novas formas de intervenções pedagógicas. O PROEB tem como objetivo principal fazer uma avaliação, em larga escala, dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática, para diagnosticar a eficiência e qualidade do ensino público mineiro. Os testes desse programa consistem de “26 cadernos distintos, com 39 itens cada, construídos a partir de uma coleção de 169 itens para cada uma das séries e disciplinas avaliadas”. (Guimarães e Filocre, 2007, p.2). Os itens são equiparados aos itens do SAEB e testados em um pré-teste para validar, com o mínimo de discrepâncias, as avaliações do Estado de Minas Gerais com as avaliações nacionais.

O Estado de Minas Gerais foi pioneiro na implementação de instrumentos avaliativos com o objetivo final de melhorar o processo de alfabetização, com a implementação do PROALFA (MG), em 2006, para que os resultados dos programas de avaliação fossem utilizados por gestores e professores para mudanças e alterações nas práticas pedagógicas. A primeira avaliação foi concebida e realizada pelo Ceale - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG. Posteriormente o Caed assumiu parte do processo com a reprodução e correção dos testes, mensuração e tratamento estatístico dos dados e divulgação dos resultados,

cabendo ao Ceale a elaboração de parte dos itens de avaliação, a montagem dos testes, as análises pedagógicas e a elaboração do Boletim Pedagógico.

Segundo Oliveira (2008), existem etapas a serem cumpridas para a elaboração de uma avaliação educacional em larga escala. A primeira é a delimitação da população a ser avaliada. Um segundo momento é dedicado à elaboração ou utilização de uma matriz de referência de avaliação para a construção de itens que são submetidos à pré-testes, que possibilitem uma análise estatística e pedagógica. A terceira etapa envolve a montagem de cadernos balanceados e a padronização de testes e a elaboração de questionários contextuais que possibilitem uma análise não só quantitativa como qualitativa dos resultados. A quarta etapa consiste na aplicação dos instrumentos, processamento e constituição da base de dados da avaliação. Para a última etapa, considera-se a análise e produção dos resultados, a construção e interpretação das escalas de proficiência e a elaboração de relatórios gerais e pedagógicos. Seguindo essas etapas destacadas anteriormente, foi implementado o PROALFA (MG).

A primeira edição da avaliação da alfabetização, que posteriormente, seria transformada em Programa de Avaliação da Alfabetização em Minas Gerais – PROALFA (MG), iniciou-se em 2005, a partir de uma avaliação amostral, em larga escala, de 10.685 alunos da rede pública estadual e municipal que cursavam a Fase 1 do Ciclo Inicial de Alfabetização, correspondendo atualmente ao 2º ano do Ensino Fundamental. Os testes tinham por objetivo avaliar o impacto na alfabetização, das crianças que entraram com seis anos no processo de escolarização formal. (OLIVEIRA, RICHA, 2007).

A partir dos dados coletados nessa avaliação amostral, foi delineada uma escala com seis níveis de aprendizagem para a alfabetização.

Os dois primeiros níveis da escala indicaram grupos de alunos com um conjunto de habilidades ainda muito incipiente, no que tange ao domínio da palavra escrita (...); Os alunos

posicionados no nível 3 demonstraram ter habilidades de identificar uma palavra, num contexto de três ou quatro palavras.(...) No nível quatro, verificou-se que os alunos demonstraram estar consolidando suas capacidades de leitura e escrita de palavras (...). Já o nível cinco, evidenciou capacidades de escrita e decifração mais avançadas. (...) Por fim, as habilidades que integram o nível seis, se referem a um processo expressivo de consolidação de habilidades de alfabetização. (Oliveira e Rocha, 2007, p. 7).

Na tabela abaixo é possível visualizar melhor os níveis de aprendizagem para a alfabetização e as habilidades alcançadas pelos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, diante do teste em que foram submetidos, como parte da avaliação amostral, em 2006.

Tabela 2 – Níveis de aprendizagem para a alfabetização

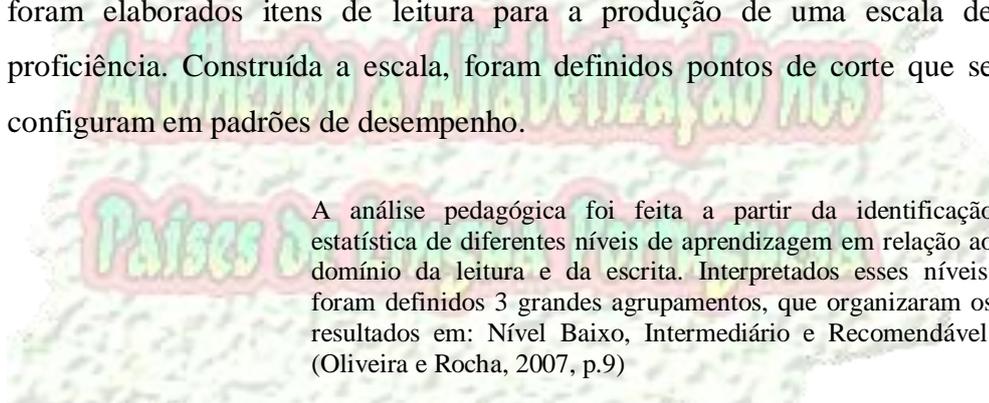
Nível	Habilidades
Nível 1	Não acertam nada ou acertam pouco
Nível 2	Dominam habilidades iniciais
Nível 3	Dominam o princípio alfabético
Nível 4	Lêem palavras oralmente com fluência; Escrevem palavras mesmo com alguma troca de letra
Nível 5	Lêem frases oralmente com fluência
Nível 6	Lêem e compreendem textos curtos

Fonte: Oliveira e Rocha, 2007.

Essa primeira avaliação amostral ainda não fazia parte de um programa mais amplo de avaliação da alfabetização no Estado de Minas Gerais. No entanto, seus resultados apontaram que a inserção dos alunos com seis anos no Ensino Fundamental, após a ampliação para nove anos, foi positiva, uma vez verificado que os alunos foram capazes de desenvolver habilidades básicas necessárias ao processo de alfabetização, quando tiveram a oportunidade de interação sistematizada com determinados conteúdos.

Com a apresentação de resultados positivos, houve a decisão de se dar continuidade às avaliações, focalizando o processo de aquisição da língua escrita, acompanhando os alunos que ingressaram no Ensino Fundamental com seis anos. Realizou-se, em 2006, nova avaliação amostral, do grupo de alunos do 2º ano e uma avaliação censitária, de 259.734 alunos que cursavam o 3º ano. Pode-se, então, compreender que tal avaliação permitiu análises longitudinais uma vez que propunha dar continuidade a um processo de avaliação dos alunos, por meio de uma amostra representativa no 2º ano do Ensino Fundamental.

Com os dados das avaliações amostrais de 2005 e 2006 e da avaliação censitária em 2006, foi possível produzir uma Matriz de Referência ou Matriz de Avaliação. A partir da construção dessa matriz, foram elaborados itens de leitura para a produção de uma escala de proficiência. Construída a escala, foram definidos pontos de corte que se configuram em padrões de desempenho.



A análise pedagógica foi feita a partir da identificação estatística de diferentes níveis de aprendizagem em relação ao domínio da leitura e da escrita. Interpretados esses níveis, foram definidos 3 grandes agrupamentos, que organizaram os resultados em: Nível Baixo, Intermediário e Recomendável. (Oliveira e Rocha, 2007, p.9)

Elencar categorias de classificação dos alunos tem por objetivo permitir que gestores e professores possam intervir, de modo assertivo e comprometido, no desenvolvimento do processo de alfabetização dos alunos, além de possibilitar mudanças significativas nas ações pedagógicas.

Então Ceale e Caed, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, desenvolveram a escala de proficiência, com indicadores, especialmente para avaliar o desempenho dos alunos em processo de alfabetização. A escala de proficiência desenvolvida para o PROALFA (MG) foi uma importante referência para o MEC na Provinha Brasil. A

matriz de referência e a escala de proficiência foram as referências para as demais avaliações.

A escala de proficiência do PROALFA (MG) apresenta os resultados do desempenho dos alunos avaliados nos diferentes anos de escolarização, em uma única métrica que vai de 0 a 1000 pontos. Conforme a tabela abaixo, os três padrões de desempenho foram assim classificados:

Tabela 3 – Padrões de desempenho do PROALFA

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

Fonte: Boletim Pedagógico, 2009.

O padrão de desempenho recomendável pressupõe que os alunos sejam capazes de ler e compreender pequenos textos, padrão esse considerado o mais adequado aos alunos que cursam o 3º ano do Ensino Fundamental; o padrão intermediário considera aqueles que já conseguem ler frases e possuem algumas capacidades relativas ao letramento, ou seja, aos usos sociais da leitura.

Os alunos considerados com baixo desempenho, os chamados BDs, são aqueles que, apesar de estarem cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, adquiriram, ou não, somente as habilidades básicas, tais como a leitura de palavras. (OLIVEIRA, ROCHA, 2007)

As matrizes de referência ou matrizes de avaliação têm por objetivo apresentar os tópicos, as competências e os descritores a serem avaliados. Porém, vale ressaltar

que uma Matriz de Avaliação não contempla todas as capacidades a serem trabalhadas no dia a dia da sala de aula, o que é objeto de uma Matriz de Ensino. Não se pode, assim,

confundir Matriz de Ensino com Matriz de Avaliação (Minas Gerais, Boletim Pedagógico, PROALFA, 2009, p. 23).

Segundo consta no Boletim Pedagógico (2009), elaborado pelo Ceale e Caed, e publicados pela SEE/MG para a divulgação dos resultados do PROALFA (MG) para as escolas, são utilizados como critérios avaliativos, na Matriz de Referência do PROALFA (MG), cinco tópicos e onze respectivas habilidades, além de descritores e detalhamento desses descritores em ações a serem desenvolvidas pelos alunos nos diferentes níveis de desempenho. A partir dos tópicos são relacionadas competências que correspondem a ações que o aluno deve alcançar nesses três níveis de desempenho.

No processo avaliativo dos estudantes em processo de alfabetização, no Estado de Minas Gerais, em 2007, manteve-se a avaliação amostral para os 2º e 4º anos e fez-se uma avaliação censitária dos alunos do 3º ano e dos alunos do 4º anos considerados com baixo desempenho quando avaliados no ano anterior, seguindo assim, sucessivamente, até o presente momento.

Logo, o Programa de Avaliação da Alfabetização no Estado de Minas Gerais iniciou-se em 2005, com uma avaliação amostral, dos alunos que cursavam o 2º ano do Ensino Fundamental, já considerando sua entrada na escola, em 2004, com 6 anos. Em 2006, avaliou-se, amostral e censitariamente, os alunos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, respectivamente. A partir do ano de 2007, iniciaram-se quatro tipos de avaliações, sendo duas amostrais, para alunos do 2º e 4º anos, e duas censitárias para os alunos do 3º ano e os alunos do 4º anos que, quando avaliados no ano anterior, foram classificados com baixo desempenho.

O PROALFA (MG), considerando a meta principal da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais de que toda criança esteja alfabetizada aos oito anos, tem por objetivo

[...] fornecer informações ao sistema e aos professores orientando a construção de estratégias de acompanhamento e

intervenções para o alcance dessa meta. Assim sendo, o PROALFA avalia, por meio de um teste, alunos da rede pública em seu segundo, terceiro e quarto ano de escolaridade (Boletim Pedagógico - PROALFA, 2007)

A tabela abaixo permitirá melhor visualização dos dados abordados anteriormente e do número de alunos avaliados a cada ano/edição do PROALFA (MG).

Tabela 4 – Tipo de avaliação e número de alunos avaliados a cada ano.

Características/ ano da avaliação	Tipo de avaliação	Ano de escolarização do E. F.	Nº de avaliados
2005	Amostrал	2º ano	10.685 alunos
	Amostrал	2º ano	27.066 alunos
2006	Censitária	3º ano	259.734 alunos
	Amostrал	2º ano	25.476 alunos
2007	Censitária	3º ano	273.816 alunos
	Amostrал	4º ano	25.777 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	32.097 alunos
	Amostrал	2º ano	31.656 alunos
2008	Censitária	3º ano	276.338 alunos
	Amostrал	4º ano	25.853 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	51.195 alunos
	Amostrал	2º ano	44.700 alunos
2009	Censitária	3º ano	314.646 alunos
	Amostrал	4º ano	45.112 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	41.690 alunos
	Amostrал	2º ano	45.486 alunos
2010	Censitária	3º ano	248.128 alunos
	Amostrал	4º ano	46.282 alunos
	Censitária	3º ou 4º ano BDs no ano anterior	46.079 alunos
	Amostrал	2º ano	45.486 alunos

Fonte: Boletim Pedagógico 2009 e Caed.

Como pode ser observado na tabela, o número de alunos BDs aumenta ou se mantém proporcional ao número de alunos avaliados, ou seja, quando aumenta o número de alunos avaliados aumenta também o número de alunos considerados com baixo desempenho.

Em 2006, foram avaliados 259.734 alunos que cursavam o 3º ano do Ensino Fundamental nas redes estadual e municipal; em 2007, foram avaliados 32.097 alunos considerados com baixo desempenho no ano anterior, ou seja, dos 259.734 alunos, 32.097 eram BDs, um total de 12,36%. Em 2007, foram avaliados um total de 273.816 alunos do 3º ano, desses, em 2008, 51.195 alunos eram BDs, uma vez que participaram da avaliação censitária de 3º ou 4º anos, perfazendo o percentual de 18,7% BDs. Em 2008, do total de 276.338 alunos do 3º ano, 41.690, em 2009 foram avaliados como BDs do ano anterior, ou seja, 15,1%. Em 2010 foram avaliados censitariamente, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental, 314.646 alunos, em 2010, 46.079 alunos foram avaliados censitariamente compondo o grupo de alunos BDs, perfazendo 14,64%. Os dados podem ser mais bem visualizados na tabela abaixo.

Tabela 5 – Percentual de alunos BDs por ano

ANOS DE REFERÊNCIA	PERCENTUAL DE BDs
2006/2007	12,36%
2007/2008	18,71%
2008/2009	15,1%
2009/2010	14,64%

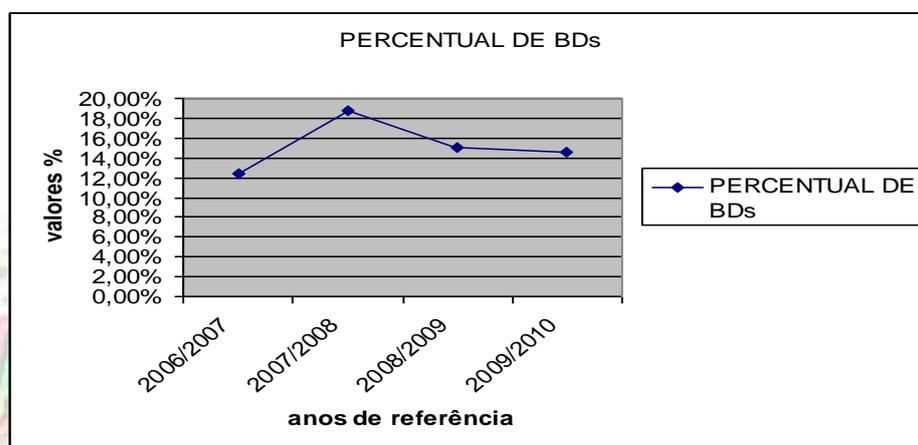
Fonte: Cadernos de campo A e B, 2011.

Vale ressaltar que esse percentual foi calculado considerando o número total de alunos, das redes estadual e municipais, que se submeteram aos testes do PROALFA (MG) nas avaliações censitárias do 3º ano e os alunos identificados como BDs, no ano consecutivo, cursando o 3º ano

novamente, ou seja, que foram retidos e/ou aqueles que foram aprovados para cursar o 4º ano mesmo sendo BDs.

O gráfico abaixo permite visualizar a evolução do percentual de alunos avaliados com baixo desempenho no decorrer das edições do PROAFA (MG).

Gráfico 5 – Percentual de alunos BDs nas edições do PROALFA (MG)



Fonte: Cadernos de campo A e B, 2011.

A partir da análise dos dados, percebe-se que o número de alunos avaliados com baixo desempenho aumentou em relação à primeira edição da avaliação em 2007. A segunda edição apontou para um número crescente de alunos BDs. Em 2009, este percentual diminuiu em relação ao ano anterior, mas manteve-se maior do que na primeira edição e, em 2010, há uma diminuição pouco significativa, de menos de um ponto percentual.

5. Considerações Finais

A classificação de níveis de desempenho (desempenho recomendável, desempenho intermediário e baixo desempenho) é importante para balizar e referenciar os trabalhos e a prática pedagógica na

sala de aula, uma vez que, para os alunos BDs é aconselhável dedicar uma atenção especial na tentativa de sanar as dificuldades por eles apresentadas.

As avaliações em larga escala sobre o processo de alfabetização dos alunos brasileiros estão cada vez mais disseminadas entre os diversos estados, numa tentativa de prevenir os resultados poucos satisfatórios do desempenho dos estudantes. Ao verificar o resultado pontual de um grupo de alunos, fica evidenciada apenas a diferença, mas não é possível conhecer, mais amplamente, o que cada escola tem feito para melhorar o desempenho de seus alunos.

Não se está aqui fazendo uma descaracterização das avaliações externas em larga escala, muito pelo contrário, o que se pretendeu foi apontar as inúmeras vantagens dessa avaliação. Porém, os usos que se tem feito dos resultados é que devem ser relativizados. Os dados coletados pelas diversas avaliações e pesquisas estão sendo subutilizados. Tais resultados não são analisados de modo a impactarem nas práticas pedagógicas dentro da sala de aula, são apenas apresentados estatisticamente.

A tentativa é que se revertam para a elaboração e proposição de políticas públicas adequadas à realidade da educação nacional. Avaliar é necessário para se fazer diagnóstico e orientar as ações educativas, no sentido de esclarecer os problemas da Educação, permitindo o impacto nas ações da sala de aula, ou seja, as avaliações devem ser voltadas para a ação educacional.

Os desafios que se apresentam atualmente, a partir do PROALFA (MG), refletem a necessidade de que os gestores dos sistemas educacionais básicos conheçam os efeitos dos resultados da avaliação.

As avaliações externas têm por objetivo conhecer o sistema educacional e formar gestores, orientando políticas públicas para a educação e, principalmente, para as políticas de responsabilização, devendo aprofundar nas discussões sobre a eficácia escolar e nos modelos de valor agregado, considerando os efeitos da prática educativa na sala de aula,

incluindo a análise não somente dos alunos, mas das turmas, da escola e da comunidade como um todo.

Propor uma reflexão sobre os usos dos resultados e leitura dos dados quantitativos gerados por avaliações quantitativas e a representação dos dados do PROALFA (MG) pelos docentes e corpo administrativo poderá ser um fator que contribuirá para as propostas pedagógicas futuras que impactarão nas práticas de sala de aula.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm> (acessado em 15/08/2007).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, disponível em <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa>. (Acessado em 10/01/2010).

CAFIERO, D., ROCHA, G. e SOARES, J. F.. **Avaliação do Ciclo inicial de alfabetização em Minas Gerais:** o que indicam os primeiros resultados. Revista Língua Escrita, número 1, jan./abr de 2007. Faculdade de Educação. FaE/UFMG. Belo Horizonte.

CASASSUS, J.. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social.** . Sísifo. Revista de Ciência da Educação, nº 9. mai/ago, Portugal, 2009.p. 71-78.

ESTEBAN, M. T.. **Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância.** Sísifo. Revista de Ciência da Educação, Lisboa, nº 9. mai/ago, 2009.

FILGUEIRAS, Karina Fideles. **Diagnósticos e Encaminhamentos:** as dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização numa escola pública e numa escola particular. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2004.

GUIMARÃES, V. e FILOCRE, J.. **Minas, IDEB e Prova Brasil.** Documento Oficial. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/blog/minasideb.pdf>

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Boletim Pedagógico**. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2007.

Boletim

Pedagógico. Programa da Avaliação da Alfabetização – PROALFA, 2009.

MINAS GERAIS. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação** da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd. Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br/site>. Acessado em: 15 de julho 2010.

MURTA, S. L. F.. **A leitura na Escola: o avesso da avaliação externa**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, L. K. M. de. **Três investigações sobre escalas de proficiência e suas interpretações**. Tese de doutorado. Departamento de Educação. PUC/Rio, 2008.

Avaliação Educacional em larga escala. CAEd, 2008 Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br/site>. Acessado em: 20 de abril 2009.

OLIVEIRA, M. A. e ROCHA, G.. **Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/274.pdf

SOARES, M. B.. Letramento e Escolarização in: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo, SP: Global, 2003. P.89-113.

AUTORA

Karina Fideles Filgueiras

FaE/UFMG

Contato: kfideles@hotmail.com

Artigo recebido em fevereiro de 2012.

Aceito para publicação em abril de 2012.

Como citar este texto:

FILGUEIRAS, K. F.. PROALFA (MG): Avaliação da alfabetização, em larga escala, no Brasil. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 13, pp. 38 – 64, Set. 2012. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>.

