Eixo-temático: Avaliação em Alfabetização e Linguagem

DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM MATRIZES DE REFERÊNCIA E A ATUAÇÃO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jair Lopes Junior – UNESP/Bauru (jlopesjr@fc.unesp.br)

Renan Gonçalves Passos – UNESP/Bauru (renan-passos@ig.com.br)

A literatura sustenta consenso em anunciar, no âmbito da Educação Básica, impactos insuficientes de resultados das políticas públicas de avaliação em larga escala na atuação dos professores em sala de aula em suas respectivas unidades escolares. Admite-se que a qualificação de tais impactos depende de investigações que ampliem o contato dos professores com dimensões de tais sistemas de avaliação. O presente estudo objetivou caracterizar as correspondências que uma professora estabeleceria entre as habilidades preconizadas, sob a designação de descritores, nas matrizes de referência do SAEB/Prova Brasil e do SARESP e os registros de observação de aulas por ela ministradas para uma turma do 2º. ano do ensino fundamental em escola estadual.Foram realizadas entrevistas na escola com a professora, bem como atividades de observação de aulas previamente autorizadas pela professora. Inicialmente, a professora apresentou o planejamento de temas para o ano letivo em curso e efetuou a indicação das aprendizagens previstas mediante consulta à versão impressa dos descritores de Língua Portuguesa dispostos nas Matrizes de Referência do SAEB/Prova Brasil e do SARESP. Em seguida, foram observadas, com registro em áudio, aulas referentes a três temas de Língua Portuguesa. As aprendizagens dos alunos nas aulas referentes aos três temas foram definidas pela professora em terminologia distinta daquela utilizada nas matrizes independente da estimativa ocorrer ou não diante dos registros impressos das aulas observadas, sendo que aprendizagens distintas foram, ora vinculadas com o mesmo descritor, ora com descritores diferentes. As características registradas no estabelecimento de tais correspondências mostram-se adversas ao desenvolvimento de compreensões intersubjetivas do alcance das aprendizagens preconizadas pelas matrizes e salientam a necessidade de estudos adicionais que possam ampliar o entendimento dos descritores de desempenho de um modo mais contextualizado na realidade de atuação dos professores e nas condições de formação dos professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: avaliação em larga escala, matrizes de referência, Língua Portuguesa, anos iniciais.

PROGRAD/Núcleo de Ensino/UNESP

Estima-se que, em seu conjunto, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil) e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)possam cumprir função de inconteste relevância em termos do fornecimento de visibilidade para a identificação de fatores adversos ao bom aproveitamento escolar e para a proposição de estratégias de intervenção que possam garantir, em última análise, uma educação de qualidade.

Admite-se, contudo, que a efetiva consecução das principais funções dos sistemas de avaliação em larga escala depende da observância e da ocorrência de uma série de condições. Dentre tais condições, no âmbito deste estudo, destaca-se a interpretação que professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolveram sobre dimensões importantes deste sistema e como tais dimensões foram relacionadas com a atuação profissional e cotidiana dos mesmos nas salas de aula.

De modo mais específico, no contexto da formação em serviço de professores da rede pública estadual, este estudo objetivou produzir conhecimentos sobre uma situação profissional que se mostra rotineira com a consolidação das avaliações em larga escala: a necessidade de o professor relacionar, de um lado, as ações dos alunos em interação com as condições didáticas que ele apresenta em sala de aula e, de outro, as aprendizagens preconizadas pelos descritores expostos nas respectivas matrizes de referência de tais sistemas de avaliação. Deste modo, a realização deste estudo foiorientada pela busca de respostas para a seguinte indagação: quais seriam as principais características do modo como professores relacionam as aprendizagens previstas nos descritores do SAEB e do SARESP para o final do 5º ano com as ações dos alunos em atividades didáticas durante a realização do ciclo?

O presente estudo investigou processos de ensino e de aprendizagens relacionados com os descritores do componente curricular de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De inconteste relevância para os processos de alfabetização, em especial nos anos iniciais da Educação Básica, a Língua Portuguesa, juntamente com a Matemática, apresenta-se como componente curricular presente em todas as edições já realizadas do SAEB/Prova Brasil e do SARESP.

Em âmbito federal (BRASIL, 2008), a matriz de referência de Língua Portuguesa é constituída por duas dimensões. Uma dimensão é denominada por Objeto do conhecimento, sendo composta por seis tópicos: Tópico I - procedimentos de leitura; Tópico II - implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do

texto; Tópico III - relação entre textos; Tópico IV - coerência e coesão no processamento do texto; Tópico V - relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; Tópico VI - variação linguística. A segunda dimensão, designada como Competência, compreende os descritores que indicam as habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Assim, a matriz preconiza uma distribuição de descritores por tópicos. De acordo com a documentação oficial (BRASIL, 2008), a matriz de referência informa o que será avaliado, ou seja, apresenta-se como o referencial curricular do que será avaliado nas diferentes disciplinas (componentes) e séries (anos letivos). Trata-se, assim, da especificação e da objetivação do que se apresenta como passível de avaliação por meio de instrumentos de medidas, sendo que o conteúdo da matriz apresenta-se como referência para a elaboração dos itens ou das questões das provas em larga escala que objetivam fornecer medidas sobre as competências avaliadas.

Na documentação oficial, as competências são qualificadas como cognitivas e consistem em modalidades estruturais da inteligência. Tais modalidades são constituídas por operações definidas pelo estabelecimento de relações com e entre objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos, eventos e pessoas. As competências adquiridas sustentam manifestações no plano objetivo (prático) da ação sob a forma de habilidades. Deste modo, cada competência congrega ou constitui-se por conjuntos variados de habilidades ("saber fazer"; atuar). As habilidades são indicadas sob a forma de descritores que se mostram passíveis de avaliação. Assim, os descritores, enquanto indicadores de habilidades, expressam associações esperadas entre conteúdos curriculares e operações (ações) dos alunos envolvendo graus distintos de complexidade. Os descritores, dispostos nas matrizes, constituem referência (matrizes de referências) para a elaboração e seleção de itens que constituirão as provas de avaliação (BRASIL, 2008; MACEDO, 2005)

No Estado de São Paulo, as matrizes de referência do SARESP também especificam seis temas ou objetos de conhecimento para Língua Portuguesa: Tema 1) reconstrução das condições de produção e de recepção de textos; Tema 2) reconstrução dos sentidos do texto; Tema 3) reconstrução da textualidade; Tema 4) reconstrução da intertextualidade e relação entre textos; Tema 5) reflexões sobre os usos da língua falada e escrita; Tema 6) compreensão de textos literários. Cada tema ou objeto de conhecimento congrega os respectivos descritores, apresentados sob a forma de habilidades classificadas em três grupos: a) habilidades do Grupo I (competências para

observar); b) habilidades do Grupo II (competências para realizar); e c) habilidades do Grupo III (competências para compreender) (SÃO PAULO, 2009).

Como justificativa para a presente investigação, considera-se que a implantação das matrizes de referência dos sistemas de avaliação em larga escala da Educação Básica impôs aos professores a necessidade formativa e profissional de interpretar e de relacionar medidas de desempenho dos alunos com descritores que especificam as aprendizagens preconizadas.Nas matrizes acima mencionadas, os descritores vinculados aos diferentes tópicos (BRASIL, 2008) ou temas (SÃO PAULO, 2009) especificam aprendizagens esperadas ao final do 5º. ano do Ensino Fundamental. No contexto da literatura que discute as incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala na atuação profissional do professor da Educação Básica (CALDERÓN & BORGES, 2013; GATTI, 2012; MACEDO, 2005; SILVA, 2011; SOUSA & OLIVEIRA, 2010; SOUZA, 2014), este estudo priorizou investigar em que extensão professores dos anos iniciais identificam, nas ações dos alunos em interação com condições didáticas de sala de aula, elementos constituintes das aprendizagens que definem tais descritores durante o curso dos anos iniciais e não exatamente no 5º. ano. Em outros termos, indaga-se se a redação final dos descritores nas matrizes do SAEB (BRASIL, 2008) e do SARESP (SÃO PAULO, 2009) viabilizam condições adequadas para que os professores possam estimar a presença ou a ausência de elementos constitutivos das respectivas aprendizagens envolvidas nas ações que os alunos emitem nos anos iniciais que antecedem o contato com os itens das provas que são elaborados justamente para a mensuração das competências e habilidades especificadas nas matrizes.

Metodologia

Participou desta pesquisa uma professora (P1) lotada em escola pública da rede estadual de ensino fundamental dos anos iniciais (1º. ao 5º. anos) localizada na periferia de um município do interior do Estado de São Paulo com aproximadamente 360 mil habitantes. No ano de realização deste estudo, P1 foi responsável por uma classe de alunos que cursavam o 2º. ano do Ensino Fundamental.

A participação da professora foi voluntária e precedida pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como pela autorização da direção da escola na qual a mesma encontrava-se lotada.

Todas as atividades foram efetuadas dentro da escola, compreendendo as atividades de observação que ocorreram na sala de aula da turma da professora participante e de entrevistas que foram realizadas em locais e horários definidos pela professora e pela direção da escola.

Nas atividades de observação das aulas ministradas foi utilizado um gravador digital para registro em áudio das interações entre alunos e a professora.

Por sua vez, nas entrevistas foram utilizadas as tabulações, em versão impressa, dos registros em áudio, bem como fotocópia impressa dos descritores de Língua Portuguesa das matrizes de referência do SAEB e do SARESP referentes ao 5º. ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008; SÃO PAULO, 2009).

O procedimento adotado na condução das atividades do projeto foi constituído por quatro fases.

Na Fase 1 ocorreu a apresentação, pela professora, das unidades de ensino planejadas para o componente curricular de Língua Portuguesa para o ano letivo em curso. A professora relatou sobre os temas das unidades planejadas e, em seguida, mediante consulta às cópias impressas dos descritores das matrizes de referência do SAEB/Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do SARESP (SÃO PAULO, 2009), efetuou estimativas quanto às aprendizagens previstas para os respectivos temas. Nas cópias impressas consultadas pela professora, os descritores, nas suas respectivas matrizes, foram apresentados em ordem definida por sorteio.

Na Fase 2 ocorreram as observações das aulas ministradas pela professora. Foram efetuados registros escritos e em áudio das interações em sala de aula. Ao final das observações, os registros em áudio foram transcritos e dispostos em tabelas para a apresentação posterior para a professora.

Na Fase 3, o material transcrito derivado das observações das aulas foi impresso e utilizado nas reuniões com a professora.Nas reuniões, a professora deveria identificar e descrever, diante dos registros impressos, as possíveis aprendizagens evidenciadas pelos mesmos. Os relatos da professora foram gravados em áudio para posterior transcrição.

Na Fase 4, diante da versão impressa (a) dos temas das aulas ministradas e observadas (Fases 1 e 2), (b) das estimativas iniciais das aprendizagens pretendidas diante das matrizes de referência dos SAEB/Prova Brasil e do SARESP (Fase 1) e (c) das aprendizagens estimadas diante dos registros transcritos das aulas (Fase 3), a

professora deveria estimar correspondências entre as possíveis aprendizagens evidenciadas nos registros das aulas observadas e os descritores das matrizes de referência acima mencionadas.

Resultados: Descriçãoe Análise

No presente trabalho foram destacados três temas mencionados pela professora no planejamento didáticos dos conteúdos curriculares de Língua Portuguesa. Para cada tema, três conjuntos de medidas ou de estimativas efetuadas pela professora foram obtidos.

Assim, inicialmente, diante dos planejamentos referentes a cada tema e dos descritores da matrizes do SAEB, a professora relacionou as aprendizagens pretendidas no planejamento com os descritores dispostos em ordem aleatória e sem identificação numérica, tampouco com os respectivos tópicos, nas matrizes do SAEB. A seguir, a mesma atividade foi efetuada, considerando desta feita os planejamentos para o mesmo tema e os descritores dispostos nas matrizes do SARESP.

Na sequência, diante da transcrição dos registros em áudio das aulas ministradas para o respectivo tema, o segundo conjunto de estimativas consistiu nos relatos da professora sobre as possíveis aprendizagens evidenciadas nos registros.

E, finalmente, considerando como informações: a) os dois conjuntos de estimativas anteriores; b) as mesmas versões impressas dos descritores das matrizes do SAEB e do SARESP já utilizadas anteriormente; c) e as transcrições das aulas ministradas para cada tema indicado, a professora efetuou o terceiro conjunto de estimativas, relacionado tais informações com os mencionados descritores.

A Tabela 1 expõe os três conjuntos de estimativas para o primeiro tema: Adivinhas, leitura de ajuste e ditado localizado na parlenda.

Inserir Tabela 1 aproximadamente aqui

Para o tema Adivinhas, Leitura de ajuste e ditado localizado de parlenda, a professora indicou os descritores D1 (Localizar informações explícitas em um texto), D6 (Identificar o tema de um texto) e D11 (Distinguir um fato da opinião relativa a este fato) vinculados com o Tópico I (Procedimentos de leitura) e o descritor D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros) pertencente ao Tópico II (Implicações do

suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto) das Matrizes do SAEB. Para as matrizes do SARESP foram indicados os descritores H1 (Identificar a finalidade de um texto, mobilizando conhecimentos prévios sobre o formato do gênero, tema ou assunto principal) e H3 (Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional) que estão vinculados com o Tema I (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos), o descritor H7 (Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto) com o Tema 2 (Reconstrução dos sentidos do texto) e o descritor H24 (Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação com um dado exemplo) com o Tema 5 (Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita).

Diante dos registros de observação das aulas referentes ao primeiro tema, a professora relatou duas aprendizagens: a) retirar informações dos alunos; e b) produção de texto. A primeira aprendizagem informa sobre a retirada de informações do aluno, ou seja, ações do professor e não do aluno. A segunda faz referência à produção textual, não mencionada explicitamente nos descritores considerados. No último conjunto de estimativas, a professora excluiu o descritor D9 e manteve as mesmas indicaçõesefetuadas no primeiro conjunto.

A Tabela 2 informa as indicações efetuadas pela P1 relacionadas com o segundo tema, a saber, "Animais do pantanal – Ficha do bicho/Jacaré – Escrita dos nomes dos animais".

Inserir Tabela 2 aproximadamente aqui

Para o tema Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais", considerando as matrizes do SAEB, foram indicados os descritores D1, D6, D11 vinculados com o Tópico I (Procedimentos de leitura),o descritor D15 (Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido) relacionado com o Tópico III (Relação entre textos) e o D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto) vinculado com o Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto). Diante das matrizes do SARESP foram indicados os descritores H7 e H9 (Localizar itens de informação explícita,

relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto) pertencentes ao Tema 2 (Reconstrução dos sentidos do texto), o H1 referente ao Tema 1 (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos) e o H24 vinculado com o Tema 5 (Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita).

Diante das transcrições referentes às aulas do Tema "Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais", a professora relatou a ocorrência de três aprendizagens: questionamento, reflexão e compreensão. Em seguida, estimou que tais aprendizagens sustentassem correspondência com os mesmos descritores do SAEB e do SARESP indicados antes das aulas, excetuando o D15 vinculado com o Tópico III/SAEB.

Como terceiro tema, P1 selecionou "Leitura inicial, leitura compartilhada, leitura de ajuste e ditado localizado", sendo que a Tabela 3 indica as estimativas efetuadas antes e após as aulas ministradas relacionadas com este tema.

Inserir Tabela 3 aproximadamente aqui

No primeiro conjunto de estimativas, quanto às matrizes do SAEB, foram indicados os descritores D1, D6 e D11 vinculados com o Tópico I – Procedimentos de leitura, o descritor D9 relacionado com o Tópico II (Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto) e os descritores D2 e D8 (Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto) vinculados com o Tópico IV (Coerência e coesão no processamento do texto).

Com relação aos descritores do SARESP, foram indicadas a H9 do Tema 2 (Reconstrução dos sentidos do texto), bem como a H2 (Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários: histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionários ou de enciclopédias, textos informativos de interesse escolar, curiosidades (você sabia?), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais ou bilhetes) do Tema 1 (Reconstrução das condições de produção e recepção de textos), e, vinculadas ao Tema 6 (Compreensão de textos literários), a H30 (Identificar os episódios principais de uma narrativa literária, organizando-os em sequência lógica) e a H33 (Identificar as personagens de uma narrativa literária).

No segundo conjunto de estimativas, diante das transcrições referentes às aulas ministradas sobre o terceiro tema, P1 indicou as seguintes aprendizagens: a) respeito ao meio ambiente; b) produção de texto; c) reflexão; d) compreensão.

Finalizando, no terceiro conjunto de estimativas, a professora manteve as mesmas indicações efetuadas anteriormente com as matrizes do SAEB e retirou a H2, quanto às matrizes do SARESP.

Conclusões

Enquanto dimensão das políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala da Educação Básica, os descritores de desempenho especificam aprendizagens preconizadas para os diferentes componentes curriculares ao final de ciclos. Estima-se que tal dimensão impõe aos professores a necessidade constante de relacionar, por um lado, as medidas e as ações dos alunos emitidas sob situações de interação em sala de aula, com, de outro lado, as aprendizagens especificadas pelos descritores. Assim, o presente estudo objetivou caracterizar as correspondências que uma professora dos anos iniciais estabeleceria entre as ações que alunos apresentam nas atividades curriculares de Língua Portuguesa que ela dispõe durante os anos iniciais com as aprendizagens preconizadas nas matrizes de referência (SAEB e SARESP) para o 5º. ano do Ensino Fundamental.

No âmbito das principais características constatadas, cumpre destacar que as estimativas efetuadas no terceiro conjunto, ou seja, diante dos registros das aulas ministradas, praticamente estiveram restritas à supressão de um descritor previamente indicado nas estimativas iniciais, efetuadas diante dos planejamentos. Assim, os contatos anteriores com as matrizes, com as ações dos alunos emitidas em sala de aula e com as transcrições das aulas gravadas, mostraram-se insuficientes para alterar, de modo expressivo, estimativas de correspondências efetuadas no planejamento, ou seja, ocorrências posteriores às estimativas efetuadas no planejamento mostraram-se destituídas de funções informativas para alterar o estabelecimento das correspondências novamente solicitadas no terceiro conjunto. Mostra-se relevante investigar, de modo adicional, como P1 vinculou os dados de observação com os descritores considerados, ou seja, demarcar quão rígida ou flexível foram as correspondências entre as ações dos alunos e a redação dos descritores.

Em termos das estimativas efetuadas para um mesmo tema, as indicações de P1 sugeriram uma oscilação. Ora, descritores diferentes, provenientes de matrizes diferentes foram estimados para um mesmo tema, mas sugerindo a especificação de aprendizagens comuns. Como exemplo, tivemos o D1 e a H7 no primeiro tema e o mesmo D1 com a H9 no segundo e no terceiro temas. De modo predominante, contudo, foram constatadas indicações de descritores provenientes de matrizes diferentes que especificam aprendizagens distintas no âmbito de um mesmo tema. Pode-se admitir que a indicação de descritores diferentes inseridos numa mesma matriz, bem como de descritores diferentes provenientes de matrizes distintas, expressam amplitude nas aprendizagens previstas para um mesmo tema, com implicações bem diretas para as condições didáticas necessárias para o desenvolvimento de tais aprendizagens. Contudo, cabem investigações adicionais quanto à efetiva presença de medidas comportamentais correspondentes com tal amplitude, bem como quanto às possíveis dificuldades na compreensão de convergências entre as aprendizagens definidas por descritores diferentes e oriundos de matrizes distintas.

Para diferentes temas, P1 indicou a pertinência dos mesmos descritores, como, por exemplo, a reincidência de D1, D6 e D11 para os três temas, bem como de H1, H7 e H24 para o primeiro e o segundo temas. Um aspecto importante a ser explorado acerca desta característica é quanto às especificidades das práticas de ensino e de avaliação para tal reincidência de descritores diante de temas diversos. Ou seja, as aprendizagens correspondentes com tais descritores, envolvendo diferentes temas, foram registradas diante das mesmas práticas de ensino e de avaliação? Existe alguma uniformidade de práticas de ensino e de avaliação para garantir a reincidência dos descritores vinculados com temas diferentes?

A reincidência foi acompanhada também por outra característica saliente. Para temas distintos, a reincidência de descritores das matrizes do SAEB foi acompanhada por indicações de descritores distintos das matrizes do SARESP. Assim, considerando o primeiro e o segundo temas, constatou-se a reincidência de três descritores das matrizes do SAEB (D1, D6 e D11) e de três descritores das matrizes do SARESP (H1, H7 e H24). Contudo, para o terceiro tema, diante dos mesmos três descritores das matrizes do SAEB, foram registradas indicações de descritores ausentes nas estimativas referentes ao primeiro e ao segundo temas. As estimativas de P1 sugerem equivalências provisórias ou condicionais entre descritores das diferentes matrizes: ora parecem

especificar aprendizagens comuns, ora sustentam independência, de modo que medidas (ou evidências) que justificariam a indicação de algumas, não autorizam inferências sobre a presença de outros descritores anteriormente registrados de modo simultâneo.

Por fim, diante de temas diferentes e de transcrições das respectivas aulas, P1 novamente evidenciou oscilações que impõem investigações adicionais. Diante do primeiro e do segundo temas, considerando a tarefa de inferir aprendizagens em termos de evocações espontâneas (no segundo momento) e não de estabelecer correspondências com descritores textualmente dispostos, foram inferidas aprendizagens diferentes, mas passíveis de descrição pelos mesmos descritores. Por sua vez, no segundo e no terceiro temas, reflexão e compreensão foram mencionadas em comum, contudo, diante de indicações parcialmente reincidentes de descritores. Além disso, tais estimativas evidenciaram a emissão de palavras destituídas de bases, de fundamentação teórica e de correspondência com padrões específicos de desempenhos.

Conclui-se, assim, que a capacidade de os sistemas de avaliação em larga escala da Educação Básica exercerem, com eficácia, funções de diagnóstico e funções formativas para a melhoria da qualidade do ensino, depende, em expressiva parcela, da compreensão que os professores desenvolvem de dimensões dos mesmos. As estimativas da professora expressaram propostas de correspondência entre conjuntos distintos de descritores com uma única palavra e, de modo reincidente, com mais de uma palavra. Além disso, conjuntos de descritores de matrizes distintas, ora expressam juntos as mesmas aprendizagens, ora o fazem de modo parcial. Estas características, evidenciadas no presente estudo, mostram-se adversas para o desenvolvimento de condições de comunicação entre os professores que poderiam viabilizar a ampliação da compreensão dos mesmos acerca das relações entre os descritores e as respectivas medidas de aprendizagem. O repertório descritivo da professora sobre as aprendizagens vinculadas com os descritores, durante as discussões sucessivas sobre os diferentes temas, prescinde de especificações necessárias para garantir visibilidade para a correspondência estimada.

Em suma, o presente estudo evidenciou necessidades formativas diretamente vinculadas com as incidências de dimensões dos sistemas de avaliação em larga escala na rotina de trabalho dos professores dos anos iniciais. No âmbito deste estudo, advoga-se que o aprimoramento dos repertórios descritivos dos professores acerca das aprendizagens preconizadas pelas matrizes curriculares e pelas matrizes de referência

apresenta-se como condição formativa relevante para aproximar os professores das diretrizes e das orientações de políticas públicas educacionais, em particular a avaliação em larga escala, mas também, e principalmente, para garantir que tal aproximação respeite e valorize condições mais condizentes com as realidades de formação e de atuação profissional dos professores dos anos iniciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. PDE/Plano de Desenvolvimento da Educação.Prova Brasil/Ensino Fundamental: Matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília:MEC/SEB/INEP, 2008.

CALDERÓN, A.; BORGES, R. Avaliação educacional: Uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(1), 167-183, 2013.

GATTI, B. Políticas de avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. Série-Estudos/Programa de Pós-Graduação em Educação/UCDB, Campo Grande, MS, n. 33, 29-37, 2012.

MACEDO, L. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. Em BRASIL/MEC/INEP. Exame Nacional do Ensino Médio: Fundamentação teórico-metodológica. p. 13-28. Brasília, DF.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Matrizes de Referência/Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo/SARESP. SEE/SP, 2009.

SILVA, M.J. Regulação educativa: O uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais. Tese. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMG. 240 p. Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, S.; OLIVEIRA, R. Sistemas estaduais de avaliação: Usos dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, 40 (141), 793-822, 2010.

SOUZA, M. Avaliação Externa e intervenção no currículo escolar. Anais II Congresso Nacional de Formação de Professores/UNESP-Prograd (p. 10163-10169). Águas de Lindóia, SP, 2014.

ANEXOS

Tabela 1. Conjuntos de estimativas efetuadas pela professora P1 relacionadas com o Tema “Adivinhas, Leitura de ajuste e ditado localizado de parlenda”.

Atividade	MATRIZES SAEB	MATRIZES SARESP
Descritores estimados antes das aulas ministradas	D1 / D6 / D9 / D11	H1 / H3 / H7 / H24
Aprendizagens estimadas após as aulas referentes ao tema	- Retirar informações dos alunos - Produção de texto	
Descritores estimados após as aulas ministradas	D1 / D6 / D11	H1 / H3 / H7 / H24

Fonte: Dados obtidos no estudo ora relatado pelos autores do trabalho.

Tabela 2. Conjuntos de estimativas efetuadas pela professora P1 relacionadas com o Tema “Animais do pantanal – Ficha do bicho / Jacaré – Escrita dos nomes dos animais”.

Atividade	MATRIZES SAEB	MATRIZES SARESP
Descritores estimados antes das aulas ministradas	D1 / D2 / D6 / D11 / D15	H1 / H7 / H9 / H24
Aprendizagens estimadas após as aulas referentes ao tema	- Questionamento - Reflexão - Compreensão	
Descritores estimados após as aulas ministradas	D1 / D2 / D6 / D11	H1 / H7 / H9 / H24

Fonte: Dados obtidos no estudo ora relatado pelos autores do trabalho.

Tabela 3. Conjuntos de estimativas efetuadas pela professora P1 relacionadas com o Tema “Leitura inicial, leitura compartilhada, leitura de ajuste e ditado localizado”.

Atividade	MATRIZES SAEB	MATRIZES SARESP
Descritores estimados antes das aulas ministradas	D1 / D2 / D6 / D8 / D9 / D11	H2 / H9 / H30 / H33
Aprendizagens estimadas após as aulas referentes ao tema	- Respeito ao meio ambiente - Produção de texto - Reflexão - Compreensão	
Descritores estimados após as aulas ministradas	D1 / D2 / D6 / D8 / D9 / D11	H9 / H30 / H33

Fonte: Dados obtidos no estudo ora relatado pelos autores do trabalho.