

## Registros de in/exclusão na Provinha Brasil

*Camila Alves de Melo*

**Resumo:** Este trabalho objetiva analisar as representações culturais de alunos incluídos registradas nas fichas de correção da Provinha Brasil. Utilizando as noções de In/exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2011; LOPES, 2007) e de representação cultural (HALL, 1997), realizamos uma análise documental das fichas de correção da Provinha Brasil de 2012 e 2013 de 9 escolas de uma rede municipal do sul do Brasil. A Provinha Brasil é uma avaliação da alfabetização, em larga escala e com função diagnóstica, aplicada a alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, que visa aferir os progressos nos rendimentos estudantes e dar subsídio ao planejamento docente. A partir das observações registradas pelos professores nas fichas, analisamos que os alunos incluídos são representados em uma posição de in/exclusão. É possível perceber que há duas posturas adotadas pelas docentes: (1) permitir que os alunos façam a prova, porém justificando o desempenho pela condição de incluído e (2) não permitir que façam a prova, por serem “de inclusão”. Na maioria dos casos foi escolhida a segunda opção. Portanto, se os incluídos são desconsiderados nas avaliações em larga escala, possivelmente estarão ausentes das políticas educacionais propostas com base nos resultados de tais avaliações, produzindo, novamente, a exclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Provinha Brasil. Avaliação em larga escala.

### Introdução

Se as avaliações em larga escala têm como objetivo verificar como está a qualidade da educação para traçar políticas educacionais, como os alunos incluídos participam dessas avaliações? Tal questão nos levou a buscar quais os estudos existentes sobre a Provinha Brasil e a inclusão escolar. Recorremos ao banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup>, ao Portal de periódicos CAPES<sup>2</sup>, ao Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>3</sup>, e ao Google Acadêmico<sup>4</sup>. Encontramos pesquisas sobre a Provinha Brasil com foco nas áreas da linguagem e da matemática, das quais citamos: Mello (2012), Almeida (2012), Rauen (2011), Cristofolini (2012), Munhoz (2012), Coelho (2012) e Oliveira (2012). Outro foco de investigação é a relação entre a Provinha Brasil e o fazer-docente com estudos de Silva (2011) e Maia (2010). No terceiro eixo encontramos pesquisas com foco na política de avaliação: Gontijo (2012), Esteban (2012) e Moraes (2012). Entretanto, ao buscar os termos “inclusão” junto com “Provinha Brasil” não encontramos

<sup>1</sup> Acesso em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<sup>2</sup> Acesso em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

<sup>3</sup> Acesso em: <http://www.scielo.org/php/index.php>

<sup>4</sup> Acesso em: <https://scholar.google.com.br/>

resultados. Tentando com outros termos mais abrangentes (avaliação externa e avaliação em larga escala ao invés de Provinha Brasil), buscamos e selecionamos dois estudos que se aproximam: Silva e Meletti (2014), por tratar de por tratar dos “estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e ENEM” e de Raimundo (2013) que estudou a “Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo”. A busca evidenciou carência de estudos que enlacen a temática das avaliações em larga escala e da inclusão escolar. Essa rarefação de escritas reflete a (in)visibilidade do tema nos estudos acadêmicos.

Os questionamentos e as necessidades investigativas nos mobilizaram a propor este estudo que objetiva: analisar as representações culturais sobre alunos incluídos registradas nas fichas de correção da Provinha Brasil. Para isso, foi feita uma análise documental de 32 fichas de correção, dos anos de 2012 e 2013, de 9 escolas de uma rede municipal do sul do Brasil. As análises foram feitas a partir das noções de In/exclusão (VEIGA-NETO; LOPES, 2011; LOPES, 2007) e de Representação cultural (HALL, 1997).

Dividimos o texto a partir daqui em duas seções: na primeira conceituamos avaliação em larga escala, caracterizando as voltadas para a Educação Básica em âmbito federal, com especial atenção à Provinha Brasil. Na segunda, apresentamos as “lentes” teórico-metodológicas e as análises do material coletado. E, por fim, trazemos algumas considerações finais.

### **Conceito de avaliação em larga escala e caracterização das avaliações voltadas para a Educação Básica em âmbito federal**

Avaliação em larga escala e avaliação externa são conceitos inseparáveis. Flávia Werle (2010) aponta que “avaliação externa” indica qual é o tipo de avaliação e “em larga escala” indica a abrangência. Para a autora, a “avaliação de larga escala é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas” (WERLE, 2010, p. 22). Werle (2010) metaforicamente relaciona às avaliações em larga escala às florestas: olhando o conjunto, não é viável determinar características específicas de cada árvore, apenas é possível ter noções gerais sobre floresta. Nesse sentido, florestas e instituições educativas têm muito em comum, tendo em vista a quantidade vasta de árvores que podemos ter em uma floresta e a quantidade de escolas que se têm atuantes hoje no Brasil: são proporções muito grandes para,

em uma análise ampla, contemplar as individualidades. Por isso, ter uma avaliação padronizada, em larga escala, pode ser uma alternativa para conhecer “o todo”, que é importante, embora deixe de abordar aspectos igualmente relevantes sobre “as partes”, estes mais contemplados nas avaliações internas.

A avaliação em larga escala não substitui as avaliações internas: dos alunos feitas pelos professores, da instituição feita pelos funcionários nela lotados etc. São avaliações distintas e complementares, todas com relevante importância para o ambiente escolar. Entretanto, há a crescente problemática das avaliações em larga escala estarem sendo demasiado privilegiadas, a ponto de suas matrizes estarem definindo o que será ensinado nas escolas. Além disso, elas estão adquirindo centralidade para o planejamento das políticas públicas educacionais.

Escolhemos analisar uma avaliação em larga escala voltada para a Educação Básica de âmbito federal, por isso trazemos a seguir uma síntese das características dessas avaliações. É necessário referenciar que todas elas são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

**Quadro 1 – Avaliações em larga escala da Educação Básica, de âmbito federal, vigentes no Brasil**

Avaliação	Características
Provinha Brasil	Instituída em 2007, com primeira edição em 2008, é uma avaliação por adesão voluntária, tendo aplicação duas vezes por ano junto aos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Tem função diagnóstica, visando fornecer dados para o professor sobre o rendimento dos alunos nas áreas de Leitura e Matemática. <i>Site:</i> <a href="http://provinhabrasil.inep.gov.br/">http://provinhabrasil.inep.gov.br/</a>
Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Instituída em 2012, com primeira aplicação em 2013, a ANA é uma avaliação censitária, de aplicação anual e direcionada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. É a avaliação oficial do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), composta de teste de desempenho (Língua Portuguesa e Matemática) e questionários contextuais, visando medir os níveis de alfabetização dos alunos para traçar um panorama da efetividade das ações do PNAIC. Teve aplicações no ano de 2013 e 2014, sendo interrompida no ano de 2015, ao que indica, terá aplicação de dois em dois anos. <i>Site:</i> <a href="http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana">http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana</a>
Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Criada em 2005, a ANEB é amostral. Inclui alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos e também alunos do 3º ano do Ensino Médio, da rede pública e privada (rural e urbana). São avaliadas as competências em Português, Matemática e Ciências. Tem como foco a gestão da educação básica. É complementar a ANRESC, com aplicação de dois em dois anos e compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). <i>Site:</i> <a href="http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc">http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc</a>

Avaliação do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como “Prova Brasil”	Criada em 2005, a ANRESC é censitária e tem como foco o fornecimento de dados sobre as aprendizagens de alunos matriculados na rede pública de ensino (rural e urbana), de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos. São avaliadas as competências em Português, Matemática e Ciências. Tem como foco aferir qualidade, equidade e eficiência das escolas brasileiras. É complementar a ANEB, com aplicação de dois em dois anos e também compõe o IDEB. <i>Site:</i> <a href="http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc">http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc</a>
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) <sup>5</sup>	O exame é realizado anualmente desde 2002, com participação voluntária e gratuita, visando conceder certificados de conclusão do Ensino Fundamental e Médio para brasileiros residentes no Brasil ou no exterior que estão em faixa etária fora da aconselhada pela seriação escolar. A partir de 2009 passa a certificar apenas a conclusão do Ensino Fundamental para residentes no Brasil, pois o ENEM passa a fornecer atestados de conclusão do Ensino Médio. Para os residentes no exterior o exame ainda certifica para as duas etapas. <i>Site:</i> <a href="http://encceja.inep.gov.br/">http://encceja.inep.gov.br/</a>
Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Criado em 1998, com realização anual, objetiva aferir as aprendizagens dos alunos ao final do Ensino Médio e, desde 2009, vem sendo utilizado pelas universidades como forma de ingresso, substituindo gradualmente as provas de “vestibular”. A nota do ENEM compõe o ingresso nas universidades por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que seleciona alunos para as instituições superiores públicas, e pelo Programa Universidade para Todos (ProUni), que seleciona alunos de baixa renda para bolsas em universidades particulares. Além disso, é utilizado como forma de ingresso em alguns cursos técnicos, a partir do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUTEC). É pré-requisito para os alunos que desejam firmar contratos de financiamento da Educação Superior pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e para obtenção de bolsas de intercâmbio pelo Ciência sem Fronteiras. Recentemente o ENEM também se ocupa de fornecer certificado de conclusão de Ensino Médio para os que obtiverem uma pontuação mínima estipulada em cada área do conhecimento avaliada no exame. <i>Site:</i> <a href="http://enem.inep.gov.br/">http://enem.inep.gov.br/</a>

**Fonte:** síntese de autoria própria, a partir das informações disponibilizadas no site do INEP.

A Provinha Brasil é direcionada aos alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. A avaliação foi instituída em 2007<sup>6</sup>, começando as aplicações em 2008. Até o ano de 2011 o exame avaliava os alunos somente quanto as suas habilidades de leitura, quando então foi incluída a matemática.

<sup>5</sup> Em março de 2016 o Ministério da Educação anunciou que os jovens e adultos terão um novo exame direcionado a certificação do Ensino Médio. Até a data do envio do presente artigo não foram publicadas maiores informações.

<sup>6</sup> Instituída pela Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=26/04/2007>>. Acesso em: 10 abr. 2015.



sujeitos incluídos têm o direito de vivenciar a escolarização na rede regular de ensino, junto àqueles ditos “normais” e não isolados em escolas especiais.

A grafia “in/exclusão” vem sendo utilizada por um grupo de pesquisadores da Universidade do Vale do Rio do Sinos, embasados nas compreensões dos termos “inclusão e exclusão” de Robert Castel e nos estudos de Michel Foucault. Dentre eles, destaco Veiga-Neto e Lopes que pontuam que “[...] a in/exclusão se caracteriza pela presença de todos nos mesmos espaços físicos e pelo convencimento dos indivíduos de suas incapacidades e/ou capacidades limitadas de entendimento, participação e promoção social, educacional e laboral.” (2011, p. 131). Sendo assim, a in/exclusão é a permanência “flutuante” do sujeito, que participa dos dois processos. A partir do nosso entendimento, um aluno pode estar incluído no ambiente escolar, mas excluído das práticas que nele se estabelecem, flutuando entre a in/exclusão, por motivos que dizem respeito a forma como o outro o vê e o significa. Inclusão e exclusão são “invenções do nosso tempo” (LOPES, 2007, p.11), processos em relação e inseparáveis, pois necessitam um do outro para existirem e articularem-se nas relações sociais.

A noção de representação cultural<sup>9</sup> é utilizada partir de Stuart Hall (1997), que a concebe “como importante para a própria constituição das coisas [...]” (HALL, 1997, p. 5) [tradução nossa]. Para o autor, a partilha de significados se dá na cultura e é através da linguagem que atribuímos estes significados. A linguagem funciona como “sistema de representação”, pois ao fazermos uso dela “[...] utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos – que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, ideias e sentimentos.” (HALL, 1997, p. 1) [tradução nossa]. Ou seja, ao partilharmos tais significados dentro da cultura, através da linguagem, constituímos um sistema de representações dos objetos. É nessa trama entre linguagem, significado e representação, que situamos a presente análise. A linguagem será aqui entendida em sua forma escrita, através da forma como os professores escrevem sobre seus alunos incluídos.

A metodologia desse estudo utiliza a análise documental e tem como material empírico as fichas de correção da Provinha Brasil disponibilizadas pela Secretaria de Educação de uma rede municipal do sul do Brasil. Ao analisarmos as fichas de 2012 e 2013, percebemos que os professores não utilizavam somente números no espaço reservado ao total

---

<sup>9</sup> Além de Hall, muitos outros autores desenvolvem seus conceitos de representação, tais como: Michel Foucault, Roger Chartier, Jean Piaget, Serge Moscovici e outros. Por isso, adjetivamos de “cultural” o conceito de Hall (1997) para delimitar a perspectiva teórica do conceito utilizado.

de acertos. Eles usavam, também, termos que significavam os alunos avaliados. Nossa atenção voltou-se, então, para analisar os processos de significação que envolvem essa avaliação, ou seja, o que é feito com o aluno incluído quando da aplicação das avaliações em larga escala e como eles são representados, através da linguagem escrita, nas fichas de correção. Optamos pela análise documental pois permite “[...] estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nessa situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita.” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 46). Portanto, a linguagem das fichas de correção foi entendida como uma forma de representação dos sujeitos.

Ao fazer a análise do material, em um primeiro momento, separamos somente as fichas que faziam alguma referência aos alunos incluídos. Sendo assim, o material empírico é composto por 32 fichas de correção, referentes a 9 escolas das 54 que compõem o sistema educacional de uma rede municipal do sul do Brasil.

A partir das lentes teórico-metodológicas, construímos dois focos de análise: (1) quais termos são utilizados nas fichas de correção para identificar aquele aluno com necessidades educativas especiais, neste texto denominados como “incluídos”, e depois (2) problematizar o que é feito com esses alunos no momento da aplicação da avaliação.

Quanto ao primeiro foco, reunimos no quadro que segue os termos utilizados pelos professores para significar seus alunos:

**Quadro 2 – Termos utilizados pelos professores nas fichas de correção**

<b>Termos</b>	<b>Possível significado</b>	<b>Em quantas fichas de correção foi utilizado?</b>
NEEs – <i>Down</i>	Necessidades Educativas Especiais (NEE) – Síndrome de <i>Down</i>	1
NEEs – DM	Necessidades Educativas Especiais (NEE) – Deficiência Mental	
Inclusão	Mesmo do termo utilizado	1
NE	Necessidades Especiais	1
Aluna/o inclusão	Mesmo do termo utilizado	2
Aluno especial	Mesmo do termo utilizado	2
Inclusão NEEs	Inclusão – Necessidades Educativas Especiais (NEE)	2
NEEs	Necessidades Educativas Especiais (NEE)	2
Aluno de SIR	Aluno de Sala de Integração e Recursos (SIR)	2
AEE	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	3
AE	Aluno Especial	4
Aluno NEEs	Aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	4

SIR	Sala de Integração e Recursos (SIR)	8
Total		32

Fonte: autoria própria.

É possível ver que ora os professores fazem referência ao aluno e sua condição de incluído, inclusive em alguns casos pontuando qual a característica que o faz “diferente” dos demais (exemplo: “*Down*”), e ora é referenciado o espaço que ele frequenta ou o serviço que utiliza, referindo-se a SIR e ao AEE. Acreditamos que os alunos identificados são os que a Província Brasil chama de “alunos com necessidades educativas especiais” (BRASIL, [entre 2008 e 2015], n.p.), ou seja, alunos que, por motivos específicos, demandam atendimento especializado, planejamentos e atividades adaptadas etc. Demandas essas que não são necessidades daqueles ditos “normais”. É importante pontuar que aqueles que são identificados são os que, por inúmeros motivos, podem ter um baixo desempenho justificado pela sua condição de incluído.

Lopes considera que: “A demarcação da diferença parte do pressuposto orientador que esta pode ser capturada, *identificada*, (des)velada, *nomeada* [...]” (2007, p. 12) [grifo nosso]. Esse ato de identificar e nomear a diferença feito pelos professores nas fichas de correção, pode ter por finalidade distinguir os alunos que se enquadram na “métrica da normalidade” e os que estão aquém dela. Alunos que, no caso específico, têm garantido seu lugar no grupo que não tem maiores problemas em realizar as avaliações em larga escala e, do lado inverso, os não-habilitados a participar da mesma forma que os outros das avaliações em larga escala. São “fronteiras imaginárias que definem os autorizados a participarem do lado dos incluídos e os autorizados a participarem do lado dos excluídos.” (LOPES, 2007, p. 12). As “fronteiras imaginárias”, culturalmente construídas, definem o limite que separa os “normais”, naturalmente incluídos, e os “anormais”, excluídos que necessitam passar pelo processo de inclusão. Se a inclusão e a exclusão são entendidas como “[...] invenções do nosso tempo. [...] completamente dependentes e necessárias uma para a outra.” (LOPES, 2007, p. 12), é possível afirmar que os sujeitos ocupam um lugar de in/exclusão. Estar na escola não significar ocupar o lugar de inclusão, tendo em vista que a própria forma como nomeamos, identificamos, lidamos e comparamos nossos alunos, pode ser vista como ação excludente dentro de uma proposta escolar/política que deseja (ou que impõe) a inclusão.

A noção de in/exclusão nos impulsionou a problematizar para além dos termos que representam os “alunos incluídos” grafados na ficha de correção da avaliação. Nos ocupamos também em analisar o que é feito com eles durante a aplicação. Após identificar quem eram esses alunos nas fichas, observamos que das trinta e duas fichas de correção analisadas,

apenas em dez desses alunos parecem efetivamente fazer a prova. Isso porque os professores registraram o número total de acertos e, quando havia acertos, quais as questões que obtiveram respostas corretas. Entretanto, é importante grifar que na coluna que indica o total de acertos, logo após o número, é colocado o termo que o significa, por exemplo: “0 - AE” (aluno especial). Como se a designação de sua condição de aluno especial justificasse o desempenho. Um exemplo dessa situação pode ser visto na imagem:

Nº dos Alunos no Diário de Classe	QUESTÕES E GABARITOS																				Total de Acertos por Aluno Teste 1
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
01	●	●	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	12
02	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	09
03	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	transf.
04	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
05	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	09
06	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	N/C
07	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	17
08	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	19
09	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	0 - AE
10	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	09
11	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	18
12	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	N/C
13	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	08
14	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	N/C
15	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	N/C
16	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	19
17	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	16
18	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	transf.
19	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	03 - AE
20	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	10

Figura 2 – Ficha de correção Provinha Brasil (1)  
Fonte: grupo de pesquisa.

Ainda sobre o que é feito com os alunos no momento da avaliação, a análise das outras vinte e duas fichas de correção, permite inferir que os alunos não fizeram a prova. Isso porque, sobre a linha de marcação de suas respostas há um traço horizontal e no total de respostas o termo que o significa, como na imagem que segue:

10	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	20
11	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	faltou
12	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	aluno indisciplinado
13	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	18
14	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	19
15	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	07
16	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	09
17	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
18	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
19	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	não fez
20	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	17
21	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	19
22	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	
23	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	aluno indisciplinado
24	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	12
25	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	○	○	○	○	○	○	○	○	○	17

Figura 3 – Ficha de correção Provinha Brasil (2)  
Fonte: grupo de pesquisa.

Também há situações em que no total de respostas não é indicado um número, apenas um traço:

Nº dos Alunos no Diário de Classe	QUESTÕES E GABARITOS																				Total de Acertos por Aluno	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Teste 1	Teste 2
	(C)	(D)	(A)	(A)	(B)	(D)	(D)	(B)	(C)	(D)	(C)	(B)	(A)	(C)	(C)	(C)	(B)	(A)	(B)	(D)		
NE		e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	e	9	
																					-	
																					14	
																					12	
																					5	
NE																					-	
																					17	
																					12	
																					14	
																					11	
																					14	
																					-	
NE																					-	
																					13	

Figura 4 – Ficha de correção Provinha Brasil (3)<sup>10</sup>  
 Fonte: grupo de pesquisa.

E, por último, situações em que, ao invés total de acertos, é colocado o termo que o significa, sem nenhuma anotação de suas respostas:

478																					transferido	
15																					10	08
16																					15	16
17																					14	13
18																					14	08
19																					Inclusão	
20																					12	13
21																					13	12
22																					faltou	

Figura 5 – Ficha de correção Provinha Brasil (4)  
 Fonte: grupo de pesquisa.

Dessa maneira, inferindo que esses alunos não fizeram a prova, temos: dez situações em que os alunos incluídos fizeram a prova e vinte e duas em que não a realizaram. A indicação dada pelo INEP, responsável pela avaliação, é que os alunos incluídos realizem a prova. Podendo utilizar, caso necessitem, a SIR e o AEE, conforme consta no site do INEP, nas perguntas e respostas sobre a Provinha Brasil:

23. Alunos com necessidades educativas especiais participam da Provinha Brasil? As crianças com necessidades educativas especiais podem e devem participar da Provinha Brasil, conforme suas possibilidades e utilizando os recursos de acesso oferecidos pela secretaria de educação e pela escola. (BRASIL, [entre 2008 e 2015], n.p.)

O INEP ainda está dando os primeiros passos para pensar uma avaliação que contemple esses alunos. Por enquanto, repassa às Secretarias de Educação, às escolas e aos

<sup>1010</sup> Os nomes dos alunos registrados nessa ficha de correção foram suprimidos por sigilo ético.

professores a responsabilidade de promover oportunidades igualitárias de participação nas avaliações em larga escala.

Acreditamos que, ao invés de não permitir que o aluno incluído faça a prova, pode-se buscar alternativas para que ele compreenda e acesse o instrumento avaliativo, utilizando recursos materiais e humanos. Entretanto, também é preciso considerar a ótica dos professores: por vezes solitárias em suas turmas, não tem outra opção senão privar os alunos incluídos de um instrumento avaliativo que, sem os aparatos necessários, pouco consegue diagnosticar as suas aprendizagens. Nessa direção, concordamos com Lopes quando afirma “Hoje a inclusão está mais presente, seja para nos amedrontar, seja para nos desafiar em nosso trabalho e dia-a-dia.” (2007, p. 14). Não julgamos as atitudes dos professores, apenas procuramos entender quais as razões para as tomadas de decisão com relação aos alunos incluídos nas aplicações das avaliações em larga escala.

Destacamos que a mesma Ficha de Correção da Provinha Brasil foi objeto de reflexão de Esteban (2014), que criticou o modelo proposto por reduzir uma “criança a uma linha”: ignora-se a diversidade e se diminui um aluno à simples contagem de seus erros e acertos. A autora também aponta que não só os alunos são invisibilizados pela avaliação, mas também os professores, quando da instituição de uma avaliação que pouco se propõe ao diálogo com os docentes, que somente impõe formas de exercer seu próprio trabalho. Sobre o desempenho dos estudantes, aponta: “Os (maus) resultados são comumente explicados por relações que apontam o próprio sujeito que fracassa [...] como responsável pelo fracasso.” (ESTEBAN, 2014, p. 471). Para nós, o ato da identificação do aluno incluído na Ficha de Correção pode ser visto como uma forma de responsabilizar sua condição (e o sujeito em si) pelo seu desempenho.

Ronca (2013) chama de “efeito perverso” o ato de impedir a presença de alunos ditos “mais fracos” em avaliações como a Prova Brasil, que gera o IDEB para não baixar a média a média da escola. Mesmo que a Provinha Brasil seja de uso diagnóstico, não permitir que o aluno faça a prova pode indicar que o professor o compreenda nessa faixa de “alunos mais fracos”, que baixariam a média da turma em uma avaliação cujos resultados são enviados às Secretarias de Educação.

Outro aspecto que observamos no estudo das fichas de correção diz respeito a possibilidade de ver o fluxo da evasão escolar ainda presentes nas escolas. Pontuamos tal aspecto como importante para a discussão pois é mais uma forma de in/exclusão. Era comum observarmos o registro de: “evadido”, “infrequente” e “FICAI”, que se refere a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI). Nessa direção, Lopes afirma que “O lado

perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela.” (LOPES, 2007, p. 31). Embora não seja foco das análises nos questionamos: para onde vão esses alunos? As escolas municipais da cidade estudada, em sua maioria, estão localizadas em bairros de periferia e abrigam alunos do seu próprio entorno, que vivem em situação socioeconômica baixa. Nesse sentido, o processo de inclusão, não deve ser pensado somente para aquele aluno que carrega consigo um laudo médico, mas também para o que se encontra em situação de vulnerabilidade social. Os infrequentes são, portanto, mais um dos in/excluídos, tendo em vista que não conseguimos, muitas vezes, promover ações que garantam a sua permanência na escola e o próprio meio em que vive o leva por outros caminhos.

Inferimos também que há a possibilidade de que vários alunos incluídos estejam presentes sem terem sido significados e grafados como tais nas demais fichas de correção. O que pode explicitar uma conduta de não distinção entre “normais” e “anormais”. Entretanto, ao não identificar aquele que é diferente, também não sabemos de sua presença e de sua efetiva participação no processo de avaliação. E tratar de forma igual os diferentes nos testes de avaliação, bem como em todo processo de ensinar e aprender, pode fortalecer os processos de exclusão ao invés de potencializar a inclusão.

### **Considerações finais**

Ao finalizar este estudo sobre a representação do aluno incluído nas fichas de correção da Provinha Brasil, temos a dizer que ele é representado ora como alguém capaz de fazer a prova, mas que tem seu desempenho justificado pela sua condição e ora como alguém incapaz de realizar a avaliação, porque a sua condição o faz assim. Na maioria dos casos analisados imperou essa segunda representação: ele não realiza a prova. Registra-se nas fichas de correção, portanto, o lugar de in/exclusão dos alunos, qual seja: incluídos no ambiente escolar e excluídos das práticas avaliativas que ali ocorrem, por motivos que dizem respeito a como os docentes veem o instrumento avaliativo e a própria inclusão. Assim sendo, “Estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem.” (LOPES, 2007, p. 31): Nessa conjuntura de in/exclusão, também as avaliações em larga escala, podem ser representadas como um lugar em que não há espaço para o aluno incluído. Nos ritos que envolvem essas avaliações, ainda, cabe pensar, quem pode e quem não pode ser avaliado?

Em nosso grupo de pesquisa, consideramos as avaliações em larga escala como práticas biopolíticas, inspirados na noção utilizada por Michel Foucault (2015). A partir disso, os incluídos acabam sendo excluídos do planejamento de políticas educacionais subsidiadas pelas avaliações em larga escala. Foucault utiliza o termo “[...] biopolítica para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana” (2015, p. 154). E justifica seu entendimento: “[...] não é que a vida tenha sido exaustivamente integrada em técnicas que a dominem e gerem; ela lhes escapa continuamente.” (FOUCAULT, 2015, p. 154).

A partir do autor, consideramos biopolítica como uma forma institucional de gestão da vida do corpo social, ou seja, da população, em especial da escolar. As avaliações em larga escala produzem informações indicando qual parcela da população escolar está atingindo os indicadores desejados e sobre qual são necessárias ações e investimentos para a melhoria. São ações sobre a população de alunos na escola. Então, se os incluídos na escola estão excluídos das avaliações em larga escala, tornam-se invisíveis para o estabelecimento de políticas públicas e, novamente, são excluídos. E, se os indicadores de desempenho das avaliações em larga escala estão sendo atrelados à qualidade da educação, como os incluídos, que estão invisíveis, farão parte desse processo?

## Referências

ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos de. **A competência narrativa na Provinha Brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da EMEF Tenisson Ribeiro Aracaju/SE. 2012. 127 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/2336>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Perguntas Frequentes**. [entre 2008 e 2015]. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 04 jun. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Provinha Brasil**: Guia de Correção. 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/kit/2014/provinha\\_brasil\\_guia\\_correcao\\_interpretacao\\_resultados.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2014/provinha_brasil_guia_correcao_interpretacao_resultados.pdf)>. Acesso em: 04 jun. 2015.

COELHO, Flávia Renata Franco Lopes. **O que revelam as crianças diante da resolução dos itens de retirar, completar e comparar excluídos no pré-teste da Provinha Brasil de matemática**. 2012. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <<http://educacao.unirio.br/index.php?page=defendidas-em-2012>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

CRISTOFOLINI, Carla. Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura. **Alfa, rev. linguíst.** (São José Rio Preto), São Paulo, v. 56, n. 1, p. 217-247, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-57942012000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942012000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. A negação do direito à diferença no cotidiano escolar. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 463-486, jul. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772014000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

FOUCAULT, Michel. Direito de morte e poder sobre a vida. In: \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 603-622, set. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000300005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

HALL, Stuart. Introduction. In: HALL, Stuart. (Org.). **Representation: Cultural Representations and Signifying Practises**. Sage/Open University: London, New Delhi, 1997. p. 1-11.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Claudia (Org.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Editora da ULBRA, 2007. p. 11-33.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. A análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MAIA, Marinilda. **Provinha Brasil**: A utilização e avaliação dos testes de diagnósticos da alfabetização pelos professores. 2010. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MDHGQ/2\\_dissertacao\\_marinilda.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/FAEC-8MDHGQ/2_dissertacao_marinilda.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 29 dez. 2015.

MELLO, Darlize Teixeira de. **Provinha Brasil (ou “provinha de leitura”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. 2012, 433 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61756>>. Acesso em: 20 maio 2015.

MORAIS, Artur Gomes. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, dez. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782012000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

MUNHOZ, Danilo Pereira. **Provinha Brasil de Matemática**: um estudo sobre a aplicação piloto com ênfase no bloco de grandezas e medidas. 2012. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2012. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/DetalhaDocumentoAction.do?idDocumento=489#>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

OLIVEIRA, Pollyanna Nunes. **A provinha Brasil de matemática e o conhecimento estatístico**: instrumento avaliativo a ser utilizado pelo professor?. 2012. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/13031>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

RAIMUNDO, Elaine Alves. **Avaliação externa e educação especial na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2013. 190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11102013-111939/pt-br.php>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

RAUEN, Fábio José. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da provinha Brasil. **Ling. (dis)curso (Impr.)**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 217-240, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-76322011000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322011000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 dez. 2015.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Avaliação da educação básica: seus limites e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 12, p. 77-86, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/262/439>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 53-68, mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 mar. 2016.

SILVA, Selma Gattass Dias Aires da. **Políticas de avaliação para o Ensino Fundamental: a Província Brasil e suas implicações na prática docente**. 2014. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2014. Disponível em: <[http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2014/Selma\\_Gattass\\_Dias\\_Aires\\_da\\_Silva.pdf](http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2014/Selma_Gattass_Dias_Aires_da_Silva.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SOMMER, Luis Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. **Verve**, São Paulo, n. 20, p. 121-13, 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>>. Acesso em: 08 maio 2015.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2010.